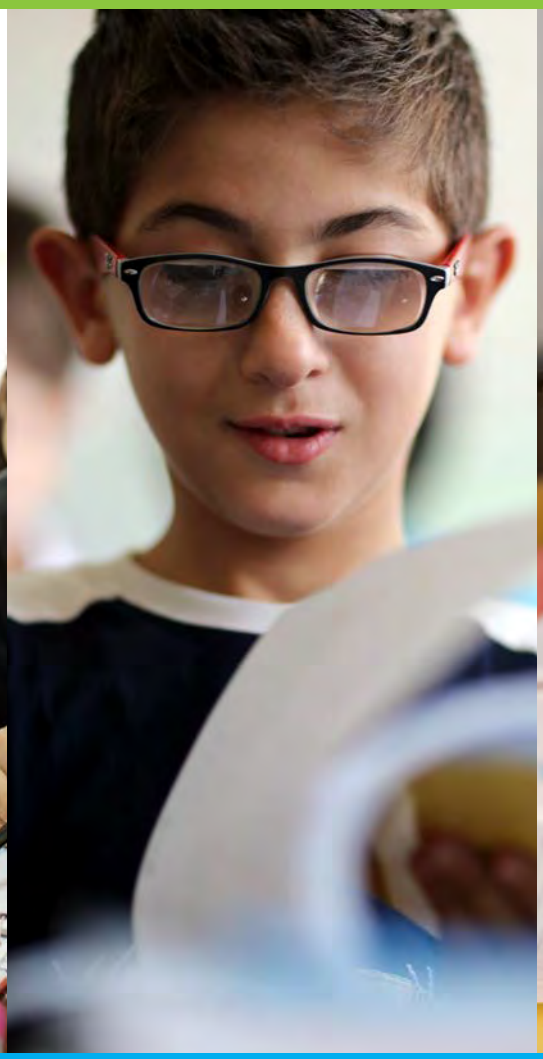
LSCE

مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا



يونيسف | لكل طفل

ساهمت المنظمات التالية في عملية إعداد الدراسة التحليلية

international youth foundation

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

© 2017 مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

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

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

LSCE

مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

يونيسف | لكل طفل

ساهمت المنظمات التالية في عملية إعداد الدراسة التحليلية

international youth foundation

جامعة بيرزيت
BIRZEIT UNIVERSITY

SOME
READY
Carl Zeiss
SONY

المحتويات

قائمة الأُطر والأشكال والجداول iv

الاختصارات والأسماء البِدائية vi

التمهيد والشكر والتقدير vii

الملخّص التنفيذي **1**

1 المقدمة **9**

1.1 مبادرة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية وتعليم المواطنة 9

2.1 منهجية الدراسة التحليلية 13

2 الرؤية والتعريف العملي **19**

1.2 كيف يتم تعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وصياغة مفهومه في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا؟ 19

2.2 ما ملامح المهارات الحياتية من حيث أبعاد التعلّم وعناقيد المهارات؟ 23

3.2 ما المجالات المواضيعية التي تُعالج من خلالها المهارات الحياتية؟ 33

3 التدخّلات والمقاربات البرامجية **37**

1.3 ما المقاربات المستخدمة في عمليات التعليم والتعلّم؟ 37

2.3 مصادر التعليم والتعلّم 40

3.3 كيف يُنفّذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة؟ وما التحدّيات في هذا المجال؟ 41

4.3 ما الفرص المتاحة لوضع برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة والتحديات التي تواجهه؟ 55

5.3 إعداد الموازنة والتمويل لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة 65

4 مجالات تحتاج إلى المزيد من البحث **77**

الملاحق: دراسات حالة

الملحق 1: دراسة حالة مصر 79

الملحق 2: دراسة حالة الأردن 83

الملحق 3: دراسة حالة المملكة المغربية 88

الملحق 4: دراسة حالة دولة فلسطين 93

المراجع **99**

قائمة الأُطر، الأشكال والجداول

الأُطر

الإطار 1	أمثلة على تعريفات المهارات الحياتية	20
الإطار 2	البُعد الأدواتي: غرس ذهنية ريادة الأعمال والتفكير فيها بين الطلاب في مرحلة التعليم بعد الأساسي، مع إيلاء اهتمامٍ خاص بطلاب التعليم والتدريب التقني والمهني	26
الإطار 3	مقاربة متعددة الأبعاد: ربط المهارات الحياتية ضمن الأبعاد الأدواتي والاجتماعي والفردي	30
الإطار 4	المجالات المواضيعية التي تُعالج من خلالها المهارات الحياتية: التربية الجنسية الشاملة	34
الإطار 5	الدراما كمقاربةٍ تعليمية وتعلّمية	37
الإطار 6	تبنّي مقاربات تعلّم وتعليم جديدة	38
الإطار 7	التعليم غير الرسمي: برنامج فرصة ثانية مركّز على النوع الاجتماعي يستهدف الفتيات غير الملتحقات بالمدارس في مصر	43
الإطار 8	الانتقال إلى مكان العمل: تحديث التلمذة الصناعية غير النظامية في الأردن	44
الإطار 9	ممارسات المشاركة الاجتماعية: شبكة تعليم الشباب عن طريق الأقران	45
الإطار 10	تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في التعليم الرسمي كأنشطة إضافية	46
الإطار 11	مقاربات المناهج الإضافية: نموذج المشروع الشخصي والنوادي في المملكة المغربية	47
الإطار 12	إدماج المهارات الحياتية والمواطنة في المنهاج الدراسي الوطني التونسي	48
الإطار 13	مقاربة المناهج التكميلية الابتكارية في إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مواد المنهاج الدراسي	50
الإطار 14	وصول برامج المهارات الحياتية إلى الشباب المهمّش	54
الإطار 15	قضية إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية	61
الإطار 16	شراكات القطاعين العام والخاص في برامج المهارات الحياتية في مصر والمملكة المغربية	65
الإطار 17	تدريب المعلمين والتطوير المهني كفرصةٍ سانحة	73

الأشكال

الشكل 1	الإطار المفاهيمي والبرامجي	12
الشكل 2	الدول الخمسة عشرة من الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المشاركة في الدراسة التحليلية	13
الشكل 3	الطرائق الرئيسة لجمع وتحليل البيانات المستخدمة في الدراسة التحليلية	13
الشكل 4	عدد برامج المهارات الحياتية التي تمّ جمعها في مسح الدراسة الكمية الأول، مصنّفة حسب أنواع المنظمات المنفذة	14
الشكل 5	عدد برامج المهارات الحياتية التي تمّ جمعها في مسح الدراسة النوعية الثاني، مصنّفة حسب أنواع المنظمات المنفذة	14
الشكل 6	النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح (N = 43) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد المعرفي	24
الشكل 7	النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح المُنفّذة من قِبل المنظمات الحكومية (N = 12) والمنظمات غير الحكومية (N = 28) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد المعرفي	24
الشكل 8	النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح (N = 43) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الأدواتي	25
الشكل 9	النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح المُنفّذة من قِبل المنظمات الحكومية (N = 12) والمنظمات غير الحكومية (N = 28) التي تغطي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الأدواتي	25
الشكل 10	النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح (N = 43) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الفردي	27
الشكل 11	النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح المُنفّذة من قِبل المنظمات الحكومية (N = 12) والمنظمات غير الحكومية (N = 28) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الفعال ضمن البُعد الفردي	27
الشكل 12	النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح (N = 43) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الاجتماعي	28

الشكل 13 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح المُنفذة من قِبل المنظمات الحكومية (N = 12) والمنظمات غير الحكومية (N = 28) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الاجتماعي 29

الشكل 14 المجالات المواضيعية التي تُعالج من خلالها المهارات الحياتية 33

الشكل 15 النسبة المئوية للبرامج المشمولة في المسح (N=43) وفقاً لقنوات التنفيذ 42

الشكل 16 النسبة المئوية للبرامج المشمولة في المسح (N=43) وفقاً للحكومة والمنظمات غير الحكومية 42

الشكل 17 المجموعات المستهدفة في برامج المهارات الحياتية المشمولة في المسح (N=43) 53

الشكل 18 تصنيف دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا باستخدام مقاربات موجّهة بالطلب لتطوير قوة العمل 59

الشكل 19 تصنيف دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حسب آليات التنسيق المستخدمة في تطوير قوة العمل 64

الشكل 20 أصحاب المصلحة الداخلون في اتفاقات شراكة رسمية مع وزارة التربية 65

الشكل 21 الموارد البشرية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة 69

الشكل 22 تصنيف مصادر الموارد البشرية المشاركة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة 69

الشكل 23 الخلفيات الأكاديمية للموارد البشرية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة 70

الشكل 24 توزيع الموارد البشرية حسب النوع الاجتماعي 70

الشكل 25 الخلفيات الأكاديمية للموارد البشرية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة عند مستوى البرنامج 71

الشكل 26 تواتر أنشطة التدريب لتجديد المعلومات المقدمة من المنظمات التي تنفذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة 72

الجداول

الجدول 1 طرائق جمع البيانات المستخدمة في دراسات الحالة القطرية المصنّفة حسب عدد المشاركين 15

الجدول 2 المشاورات الوطنية والإقليمية مع الدول والشركاء 16

الجدول 3 ترتيب أصحاب المصلحة لأهمّ المهارات الأكثر احتياجاً (تصنيف الدول) 32

الجدول 4 طرائق تنفيذ برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وفقاً لقنوات التنفيذ 46

الجدول 5 طرائق تنفيذ برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في التعليم الرسمي الأساسي (تصنيف قطري) 47

الجدول 6 طرائق تنفيذ برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وفقاً لقنوات التنفيذ 53

الجدول 7 أمثلة عن عمليات التقييم الوطنية التي تتناول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، كما أوردها أصحاب المصلحة 58

الجدول 8 دور أصحاب المصلحة الرسمي والمعترف به في تحديد أطر السياسات والإستراتيجيات والخطط المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، كما وردت خلال المشاورات الوطنية (تصنيف قطري) 60

الجدول 9 إدراج الأهداف المؤسساتية، ودور أصحاب المصلحة وقضايا النوع الاجتماعي في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، كما وردت خلال المشاورات الوطنية (تصنيف قطري) 62

الجدول 10 المجموعات المعرضة للخطر التي تمّ لحظ احتياجاتها في السياسات والإستراتيجيات والخطط 63

الجدول 11 ترتيب أصحاب المصلحة لأولويات تمويل برامج المهارات الحياتية، كما ورد في الاستشارات الوطنية 66

الجدول 12 أولويات أصحاب المصلحة في تمويل أبعاد المهارات الحياتية 67

الجدول 13 استقلالية المدارس في دول مختارة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا 68

الجدول 14 الموارد المتاحة للمعلمين من أجل تنفيذ أنشطة التقييم الصفي في مجموعة مختارة من الدول 71

الجدول 15 خصائص أطر المراقبة والتقييم (تصنيف قطري) 74

الاختصارات والأسماء البِدائية

ALECSO	المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
AM	الدراسة التحليلية
BYB	ابنِ مشروعك
COB	منظمة مجتمعية
CPF	الإطار المفاهيمي والبرامجي
CSE	التربية الجنسية الشاملة
EFA	التعليم من أجل الجميع
E4C	التعليم من أجل تحقيق التنافسية
EDSP	الخطة الإستراتيجية لتنمية التعليم
ERfKE	مشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة
HIV/AIDS	فيروس عوز المناعة البشري\متلازمة عوز المناعة المكتسب
ICT	تقانة المعلومات والاتصالات
ILO	منظمة العمل الدولية
IYF	مؤسسة الشباب الدولية
KAP	المعرفة والمواقف والسلوك
KAB	تعرّف إلى عالم الأعمال
LSCE	تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
M&E	المراقبة والتقييم
MENA	الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
MENARO	المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا
NGOs	منظمات غير حكومية
PTS	جواز مرور إلى النجاح
QIF	صندوق تحسين الجودة
SDG	هدف التنمية المستدامة
SMEs	مشروعات صغيرة ومتوسطة
TVET	التعليم والتدريب التقني والمهني
UNIATTTYP	فريق المهام الفنية المشترك بين وكالات الأمم المتحدة المعني بالشباب
UNDP	برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
UNESCO	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة
UNFPA	صندوق الأمم المتحدة للسكان
UNICEF	صندوق الأمم المتحدة للطفولة
UNRWA	وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى
USAID	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية
WHO	منظمة الصحة العالمية
Y-Peer	شبكة تعليم الشباب عن طريق الأقران

التمهيد والشكر والتقدير

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

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

تتضمن مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة مكونين هما: تطوير إطارٍ عمل مفاهيمي وبرامجي (CPF) عن تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يكون دليلاً في عملية تطوير الإستراتيجية و وضع البرامج الخاصة بها، وتنظيم الدعم التقني للدول في مجالات التخطيط والتنفيذ. تمّ تطوير الدراسة التحليلية – هذا التقرير – من أجل تقديم الأدلة اللازمة لإطار العمل المفاهيمي والبرامجي؛ يقدم التقرير تحليلاً مفصلاً للمبادرات والبرامج الأساسية المنفّذة في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من حيث صلتها بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة وهو يتضمن توصياتٍ بإجراء المزيد من الأبحاث. كذلك، توجز الدراسة التحليلية التحديات والفرص القائمة فيما يتعلق بدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنظمة التعليم الوطنية في إقليم الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

استفاد إعداد الدراسة التحليلية من المشاورات التي جرت على مستوى الدول وكذلك المستوى الإقليمي، بما فيها مساهمة أكثر من 600 من أصحاب المصلحة مثل ممثلين عن مؤسسات حكومية (وزارات التربية والتعليم، والشباب، والشؤون الاجتماعية والعمل)،وكالات الأمم المتحدة، جامعات ومراكز فكر، منظمات غير حكومية (NGOs)، القطاع الخاص، وأطفال وشباب. تتضمن المشاورات الإقليمية الأساسية: اجتماع شبكة اليونيسيف-الشرق الوسط وشمال أفريقيا للتعليم (MEdNET) بين 30 تشرين الثاني\نوفمبر و 3 كانون الأول\ديسمبر 2015 في عمان الأردن؛ والمشاورات الإقليمية الخاصة بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي جرت من 8 إلى 10 تشرين الثاني\نوفمبر 2016 في عمان الأردن؛ كما جرت مشاورات شركاء تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من 13 إلى 14 آذار\مارس 2017 في عمان الأردن.

قام كل من باسم ناصر وكارين فيليبس من مؤسسة الشباب الدولية بأعمال التنسيق والمراجعة للصياغة التقنية للدراسة التحليلية. إعداد البحث وتنفيذه كان مسؤولية أسامة ميمي ومروان ترازي، وقدمت لهما الدعم رولى القطامي، من جامعة بيرزيت. ضمّ فريق المنسقين الوطنيين الذي سهّل عملية جمع البيانات لدراسات الحالة الأربعة في مصر، والأردن، المملكة المغربية، ودولة فلسطين كلاً من رامي عباس، ولاء الجلاد، لماني مرابطي، وبدر الهدهد. ضم فريق الباحثين والكتاب الذين أسهموا في الإعداد والصياغة ديفيد كلارك، آن جينين وجوان جبران. تألّف فريق التعليم التابع للمكتب الإقليمي لليونيسيف – الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من فريدة أبو دان، فينا براهمان، ألبريتو بيانكولي، فرانشيسكو كالكنو، دينا كريساتي، ماغنت كافونا، وهاوجين ياو الذين قدموا الدعم الفني و قام ألبيرتو بيانكولي و دينا كريساتي بتوجيه وتنسيق كامل مشروع البحث.

الملخّص التنفيذي

1 قضية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

يواجه الأطفال والشباب وكلّ المتعلّمين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا **تحدّياتٍ غير مسبوقة** فيما يتعلق بالتعلّم، التوظيف والتلاحم الاجتماعي، وتتفاقم تلك التحديات بفعل سياق عدم الاستقرار السياسي والنزاعات القائم هناك. يوجد إجماعٌ عامّ على أنّ أنظمة التعليم والتربية تخفق بشكلٍ كبير في تقديم المخرجات المطلوبة وفي دفع عملية التطور الاجتماعي والفردي، وإنّ العدد المتزايد من فرص التعليم في الإقليم لم يتجسّد بعد في عملية نموّ اقتصادي.

عالمياً، تبيّن مجموعةٌ متزايدة من الأدلّة حاجة الأداء الناجح في المدرسة والعمل والحياة إلى الدعم من خلال طيفٍ واسعٍ من المهارات والقيم التي يجب أن يتمّ تعزيز تطويرها وتنميتها بوساطة أنظمة التعليم والتربية. من المؤكد أنّ **إصلاحات التعليم الجارية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا** قد أدّت إلى تحقيق إنجازاتٍ إيجابية في السنوات الـ 15 الماضية، مثل تحسين فرص الحصول على التعليم الأساسي الرسمي وسدّ فجوة النوع الاجتماعي. لكن، يوجد عجزٌ في المهارات في الإقليم لم تتمّ حتى الآن معالجته بطريقةٍ نوعية ومنسّقة ومنهجية، ويعدّ الإصلاح الشامل للتعليم في هذا الخصوص سبيلاً لم يُطرَق بعد.

إنّ الأطفال والشباب في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الذين تقيّدهم أنماط التعليم الصفي التقليدي وأساليب التعلّم والإجراءات الامتحانية، لا يحصلون في العموم على تعليمٍ يتوافق مع حقائق الواقع المعاصر ومتطلبات سوق العمل. تتمثل العواقب الوخيمة لذلك في أنّ هؤلاء الأطفال والشباب **يفتقرون عادةً إلى المهارات** اللازمة ليكونوا ناجحين في الدراسة والعمل، وليصبحوا أعضاءً نَشِطين وإيجابيين في المجتمع. بالإضافة لذلك، تسود بيئاتُ تعلّمٍ هشّة، حيث يُستخدم فيها التعليم بشكلٍ متزايد كأحد عناصر التشدُّد ونشر أنظمة المعتقدات المتطرفة وإشاعتها مفسدةً تجارب تعليم الأطفال والشباب وتربيتهم. تستدعي هذه الحالة رؤيةً كلية تحويلية للتعليم تُعظّم إمكانيات الأطفال جميعهم وتزوّدهم على نحوٍ أفضل بمهاراتٍ حياتية لمواجهة الانتقالات من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، ومن التعليم إلى العمل، ومن النّشأة غير المُتبصّرة إلى المواطنة النَّشِطة والمسؤولة.

تقدّم **مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة** في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا محاولةً ومسعىً تعاونياً على مستوى الدول والإقليم من أجل تحقيق هدف التنمية المستدامة الرابع (SDG 4) – أي ضمان تعليمٍ جيد وعادل وشامل للجميع وتعزيز فرص التعلّم أمامهم على طول الحياة. تسعى المبادرة إلى إعادة صياغة الفهم التقليدي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم مع إعادة طرح أسئلة أساسية حول هدف التعليم ودوره في التنمية المجتمعية المتوافقة مع السياق الحالي.

تُركّز مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على ثلاثة **تحدّيات مترابطة** هي:

- **مجتمع معرفة صعب المنال**، وذلك نتيجة التعليم غير الجيد والمستويات المتدنية من مخرجات التعلّم ومحدودية الإنصاف والمشاركة.
- **تراجع النموّ الاقتصادي** نتيجةً لنقص مهارات المقدرة على التوظّف، والمعدلات المرتفعة لبطالة الشباب، والفوارق في النوع الاجتماعي في الدخول إلى سوق العمل، وتراجع خلق فرص العمل، وبيئة العمل الضعيفة.
- **التلاحم الاجتماعي الضعيف** الناجم عن تصاعد العنف والتشدّد بالإضافة إلى ضعف المشاركة المدنية.

تمثّل الحاجة الملحة لتحقيق تأثيرٍ ملموس في هذه المجالات الثلاثة المترابطة محرّك **نظرية التغيير** المتعلقة بمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث يمكن أن يحقق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فرقاً: الوصول إلى مجتمع المعرفة من خلال تحسين مخرجات التعليم؛ تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحسين التوظيف وريادة الأعمال؛ وتحقيق التلاحم الاجتماعي المعزز من خلال تحسين المشاركة المدنية.

يقع في صلب مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة اقتراح **رؤية تحويلية قائمة على الحقوق** للتعليم تؤدي إلى تشجيع الأفراد الناجحين في سياق مكان العمل في الوقت الذي يتمّ فيه إنجاز دور التعليم في دفع كلٍّ من التطور الفردي والأكاديمي وكذلك التلاحم الاجتماعي.

2 مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كمحاولة تعاونية مفاهيمية وبرامجية للشركاء القطريين والإقليميين والعالميين

تسعى مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة إلى تزويد أصحاب المصلحة المتنوعين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بإطار عمل قائم على الأدلة من أجل العمل نحو تحقيق المخرجات الثلاثة المترابطة المذكورة أعلاه. تتضمّن المبادرة مكوّنين رئيسين: (i) إعداد **إطار عمل مفاهيمي وبرامجي (CPF)** حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يكون بمثابة دليل لتطوير الإستراتيجيات و وضع البرامج الخاصة بها على مستوى الدولة. (ii) تنظيم أنشطة الدعم التقني للدول فيما يتعلق بأعمال التخطيط والتنفيذ.

تجمع مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة المساهمة النَشطة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) إلى جانب وزارة التربية والتعليم وغيرها من المؤسسات الوطنية المسؤولة عن التعليم في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

تضمّ قائمة وكالات الأمم المتحدة **المشاركة في المبادرة:** منظمة العمل الدولية (ILO)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO)، صندوق الأمم المتحدة للسكان (UNFPA)، وكالة الأمم المتحدة للاجئين (UNHCR)، صندوق الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF)، وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (UNRWA)، البنك الدولي، وبرنامج الغذاء العالمي (WFP). تضمّ مجموعة المنظمات غير الحكومية والمؤسسات الأكاديمية: منظمة أفلاطون الدولية، المعهد العربي لحقوق الإنسان (AIHR) جامعة بيرزيت (BZU)، مؤسسة الشباب الدولية (IYF)، منظمة ميرسي كوربس (Mercy Corps)، مجلس اللاجئين النرويجي (NRC)، منظمة أنقذوا الأطفال. تمثل مجموعة البريد الألمانية DHL جزءاً من المبادرة كممثل عن القطاع الخاص.

تم إطلاق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (LSCE) في اجتماع شبكة التعليم لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MEdNet) الذي نظمته اليونيسف في عام 2015، حيث أيدت الوفود القطرية المبادرة وأعربت عن عزمها العمل على دفع تعليم المهارات الحياتية والمواطنة إلى الأمام على المستوى القطري. **تطور CPF** المتقدمة من خلال متعددة مشاورات قطرية وإقليمية، واجتماعات فنية، تكسب مشاركة أكثر من 600 من أصحاب المصلحة على المستويات الوطنية والإقليمية والعالمية، بما في ذلك ممثلين من المؤسسات الحكومية (وزارات التعليم والشباب والشؤون الاجتماعية والعمل) والمنظمات الإقليمية والعالمية، ووكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والمؤسسات الأكاديمية والخبراء والقطاع الخاص والأطفال والشباب.

3 الدراسة التحليلية في سياق مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

تمّ إعداد **الدراسة التحليلية** – هذا التقرير – ليقدّم الأدلة اللازمة لإطار العمل المفاهيمي والبرامجي. يقدّم التقرير نظرةً عامة لكلٍّ من (i) المبادرات والبرامج الحالية الرئيسة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا واللاعبين والمنظمات الأساسيين الذين يقومون بتنفيذ تلك البرامج، و (ii) التحديات التي تواجهها المنظمات المنفّذة.

تأتي الدراسة التحليلية في إطار التفاهم حول تعريف مهارات القرن الحادي والعشرين المستند إلى **نموذج التعلّم رباعي الأبعاد** المبيّن في الإطار المفاهيمي والبرامجي. يوحد هذا النموذج ويوسّع نموذج التعلّم مدى الحياة الذي تمّ تطويره في تقرير ديلورز لعام 1996 وعنوانه التعلّم : ذلك الكنز المكنون، مع الأخذ بالاعتبار التطورات اللاحقة في التعليم والمجتمع. يأخذ الإطار المفاهيمي والبرامجي دعائم التعليم في تقرير ديلورز ويعيد تنصيبها كأبعاد للتعلّم من أجل التأكيد على طبيعتها الدينامية.

تمثّل أبعاد التعلّم الأربعة التالية مرتكز التعريف العملي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإطار المفاهيمي والبرامجي:

- **'التعلّم للمعرفة' أو البُعد المعرفي:** يتضمّن هذا البُعد تطوير القدرات التي تشمل حلّ المشكلات والتفكير النقدي، بالإضافة إلى التأكيد على أنّ حب الاطلاع و الإبداع يمثّلان الرغبة في كسب فهمٍ أفضل عن العالم والأفراد الآخرين. أصبح مفهوم 'التعلّم للمعرفة' يشغل بشكلٍ متزايد مكانةً بارزةً كونه يدعم بشكلٍ أكبر عملية اكتساب المهارات البسيطة الأساسية مثل الإلمام بالقراءة والكتابة، والحساب ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. لهذا يعدّ البُعد المعرفي للتعلّم ضرورياً من أجل تطوير مهارات جديدة وتنميتها وضمان اكتساب المعارف الجديدة.
- **'التعلّم للعمل' أو البُعد الأدواتي:** يلحظ هذا البُعد كيفية دعم الأطفال والشباب على وضع ما تعلّموه موضع التنفيذ وكيفية تكييف التعليم من أجل خدمة عالم العمل على نحوٍ أفضل. هذا ما تمّ توقعه في كتاب بلوم (Bloom) الصادر عام 1956 بعنوان تصنيف مجالات التعلّم (Taxonomy of Learning Domains) من خلال مفهوم التطبيق (Application) أي وضع التعلّم النظري موضع التنفيذ في السياقات اليومية. يجب أن يستجيب التعلّم لأجل عالم العمل سريع التغير للطلب المتنامي لسوق العمل، التقنيات الجديدة واحتياجات الأفراد الشباب خلال انتقالهم من التعليم إلى العمل.

- **'التعلّم لنكون' أو البُعد الفردي:** ينطوي هذا البُعد على أنّ التعلّم يدعم تحقيق الذات، والنموّ الشخصي والتمكين الذاتي ويشمل المهارات المعرفية بين الأشخاص وعند الشخص نفسه. تعدّ المهارات التي تتمّ تنميتها في إطار هذا البُعد مهمّةً من أجل حماية الذات، الصمود ومنع العنف، وبذلك يجب اعتبار تلك المهارات عوامل ممكّنة لأبعاد التعلّم الأخرى.
- **'التعلّم من أجل العيش المشترك' أو البُعد الاجتماعي:** هذا هو البُعد الأخلاقي الذي ترتكز إليه رؤية التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يتبنّى هذا البُعد مقاربة مستندة إلى حقوق الإنسان تتوافق مع مبادئ وقيم العدالة الاجتماعية والديمقراطية، وهو يشكّل الأساس الأخلاقي لأبعاد التعلّم الثلاثة الأخرى (المعرفي والأدواتي والفردي). وبنفس الأهمية، يهدف تعليم المواطنة ليكون ذا صلةٍ في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من خلال التعامل مع التحديات الأكثر تأثيراً التي تواجه الإقليم.

يجب عدم اعتبار أبعاد التعلّم الأربعة هذه منفصلة ومتعارضة؛ فالحياة الواقعية أكثر ديناميةً من ذلك. إنّ أبعاد التعلّم الأربعة **متشابكة، مترابطة، ويعزز بعضها الآخر بعضاً** لتتضافر عند المتعلّم الفرد. وبهذا المعنى تقدم تلك الأبعاد إطاراً للنظر إلى المهارات الحياتية من حيث علاقتها بأهداف مختلفة للتعلّم، وبأنها تُشكل أداةً عملية تستخدم في إغناء عملية اختيار المهارات المناسبة وثيقة الصلة بالتعليم الجيد. لا بدّ من ملاحظة أنّه يمكن تطبيق كثيرٍ من المهارات الحياتية بشكلٍ متزامن في الأبعاد الأربعة للتعلّم جميعها. يتضمّن اختيار المهارات لكلّ بُعد محاكمة ضرورية لأهميتها النسبية لذلك البُعد بحدّ ذاته.

4 نتائج الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا

كيف تُعرف المهارات الحياتية وتعليم المواطنة وتتم صياغتها مفاهيمياً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؟

تُظهر الدراسة التحليلية **افتقار المهارات الحياتية إلى تعريفاتٍ واضحة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**، إذ تتباين تلك التعريفات بشكلٍ واسع بين مختلف أصحاب المصلحة (الحكومات، المنظمات غير الحكومية، وكالات الأمم المتحدة، المانحون والقطاع الخاص). أظهرت بعض الدول فقط، مثل جيبوتي وإيران، وجود تعريفاتٍ متوافق عليها و وثّقت تعريفاً مشتركاً للمهارات الحياتية يستخدمه كلّ أصحاب المصلحة، وكذلك عبر القطاعات المختلفة (التعليم والصحة والعمل والرياضة وغيرها). لا تتوفر في معظم الدول وثائق موحدة وجامعة تحتوي على تعريف للمهارات الحياتية يكون واضحاً ومتفقاً عليه رسمياً ويستخدمه كلّ أصحاب المصلحة.

يوجد أيضاً **خلطٌ ولبسٌ مفاهيمي بين الكفاءات والمهارات**، وفي بعض الحالات يتمّ استخدام المصطلحين بشكلٍ متبادل. عادةً، تُوجد تعريفات المهارات الحياتية في أُطر المناهج الدراسية الوطنية وفي بعض كتب المناهج الدراسية الوطنية، وغالباً ما يكون ذلك في مرحلة التعليم بعد الأساسي. أيضاً، يتمّ في الغالب تبنّي التعريفات **كجزء من مبادرات** مخصصة، وتُستقى في معظم الأحيان من مصادر دولية سواء أكانت الأمم المتحدة أم المنظمات الدولية غير الحكومية.

على الرغم من انتشار البُعدين الأدواتي والاجتماعي للتعلّم في الإقليم، كما أشارت إلى ذلك كثير من الدول والمنظمات غير الحكومية ومنظمات من القطاع الخاص التي تمّت مقابلتها وتضمينها في المسح خلال عملية الدراسة، **ترتبط التعريفات الحالية للمهارات الحياتية في المقام الأول بالبُعدين المعرفي والفردي للتعلّم** مضافاً لها بعض العناصر من البُعد الاجتماعي. يفتقر البُعد الأدواتي للتعلّم إلى منظورٍ يستمر مدى الحياة، كما لا تتمّ معالجته باستمرار. تفتقد معظم سياسات التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى تعريفٍ واضح للتعلّم على مدى الحياة يؤكد على جميع أنشطة التعلّم التي تُنفّذ على طول الحياة ويكون هدفه تحسين المهارات الحياتية.

يجد صانعو السياسات والممارسون **تحدّياً في إدماج المهارات الحياتية في أنظمة التعليم** بسبب النقص الحاصل في الأُطر المفاهيمية التوجيهية التي تقدّم تعريفاً واضحاً للمفاهيم وتعرض رؤية كلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة وتحدد نمط القيم التي سيتمّ تعليمها والتأكيد عليها في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

ما ملامح المهارات الحياتية من حيث أبعاد التعلّم ومجموعات المهارات؟

ضمن **البُعد المعرفي** للتعلّم، كانت الغالبية العظمى من البرامج التي تمّت مراجعتها خلال الدراسة التحليلية تتناول في الأساس مهارات حلّ المشكلات (86٪)، في المقابل كان التفكير النقدي المهارة الأقلّ معالجةً. تكشف الدراسة حسب نوع المنظمة أيضاً أنّ المنظمات الحكومية تتناول في الأساس مهارات التفكير النقدي وحلّ المشكلات، وقد تُركّز المنظمات غير الحكومية في سياقات أخرى على مهارات تتبع أبعاداً أخرى للتعلّم.

ضمن **البُعد الأدواتي**، كان العمل الجماعي المهارة الأكثر ذِكراً في البرامج التي شملها المسح، في حين كانت العلاقة مع العملاء المهارة الأقلّ وروداً، حيث ذُكرت هذه المهارة فقط في 30٪ من البرامج. تؤكد الجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية بالإضافة إلى وكالات الأمم المتحدة على أنّ كثيراً من المهارات ضمن البُعد الأدواتي للتعلّم مثل التخطيط الوظيفي، تحديد الأهداف، البحث عن عمل، مهارات المقابلات، مراسم أماكن العمل، العلاقات مع العملاء، والحقوق في العمل تتمتع بالأهمية القصوى في أماكن العمل و "الطريق إلى أماكن العمل"، غير أنه لا تتمّ معالجتها بالشكل الكافي في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم، لاسيّما تلك البرامج التي تقوم المنظمات الحكومية بتنفيذها. تشير الأدلّة إلى استمرار إخفاق برامج التعليم والتدريب التقني والمهني (TVET) في معالجة كثيرٍ من المهارات التي يحتاجها الشباب.

ضمن **البُعد الفردي** الذي يعزز المهارات اللازمة من أجل التنمية والتمكين الذاتي، كانت مهارات التعاون والتفاوض المهارات الأكثر ذكراً، حيث أشارت 91٪ من البرامج التي شملها البحث إلى وجود تركيز على تلك المهارات، بالمقابل كانت مهارة الصمود الأقلّ ذكراً. رغم إدراك أصحاب المصلحة بأنّ مهارات الكفاءة الذاتية مثل الحزم وتسويق الذات والسيادة، تنظيم الجمعيات والمجموعات، والقيادة، بالإضافة إلى النجاة والصمود تمثل المهارات الأكثر احتياجاً في سياق الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لكن، تبقى تلك المهارات من بين المهارات الأقلّ ذكراً من قِبل البرامج الحالية وخصوصاً البرامج الحكومية.

أخيراً، ضمن **البُعد الاجتماعي** كان احترام التنوّع المهارة الأكثر تكراراً إذا تمّت الإشارة إلى أنّ 74٪ من البرامج التي شملها المسح تناولت هذه المهارة، وبالمقابل كانت المشاركة النّشِطة الأقلّ تكراراً، حيث ذُكرت في 5٪ من البرامج. على الرغم من العدد الكبير من البرامج التي تُشجع طيفاً من المهارات في البُعد الاجتماعي، أكّدت عملية التقويم التي أجراها البرنامج العالمي لتعليم حقوق الإنسان في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على محدودية المقاربات المنهجية التي تتضمّن تحليلاً شاملاً لحالة تعليم حقوق الإنسان في السياسات، والمناهج التعليمية والكتب الدراسية، وتدريب المعلمين، ومقاربات التعليم والتعلّم، وبيئة المدارس والتقييمات.

بصفةٍ عامة، **لا تتوفر رؤية كلية** تعمل على إدماج أبعاد التعلّم الأربعة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، حيث تركز معظم البرامج على مهارات دون غيرها ضمن بُعد واحد من أبعاد التعلّم أو بُعدين على الأكثر. أكثر من ذلك، **تتباين التصوّرات بين راسمي السياسات والشباب حول تحديد أية مهارات هي الأشدّ احتياجاً**، كما يوجد نقص في الإرشاد والتوجيه في عملية تحديد المهارات الرئيسة. في حين يميل الشباب إلى التركيز على مجموعات المهارات ضمن محور "التعلم لنكون"، يعتقد راسمو السياسات أنّ الشباب أكثر احتياجاً إلى مجموعات المهارات الموجودة ضمن محوري "التعلم من أجل العيش المشترك" و"التعلم للعمل". يمكن أن ننسب هذا التباين في التصوّرات إلى ضعف مشاركة الشباب في عملية تصميم البرامج بالإضافة إلى الافتقار إلى تحليلٍ شامل وتقييم الاحتياجات على المستويات الوطنية.

من المفيد التأكيد أنّه في الدول **الهشة المتأثرة بالنزاعات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا** مثل سورية، السودان واليمن يُنظر إلى المهارات الحياتية جميعها بأنّها على المستوى نفسه من الأهمية، إلا أنّه تتم معالجة بعضها أكثر من غيرها. تعد مجموعة المهارات المتصلة بالمسؤولية الاجتماعية، التعاطف، والتفكير الأخلاقي حاسمةً في السياقات غير المستقرة اجتماعياً وسياسياً. بطريقةٍ مماثلة، تعدّ المهارات ذات الصلة بمحوري "التعلم للمعرفة" و "التعلم للعمل" أساسيةً، ومع ذلك فهي أقلّ تناولاً في أنظمة التعليم الوطنية التي تأثرت بالأزمة الحالية.

ما المجالات المواضيعية التي تُعالج من خلالها المهارات الحياتية؟

من المفهوم أنّ المجالات المواضيعية تتصف بكونها موضوعية، وفنية، وأكاديمية أو أنها مجالات المحتوى الخاص بالتعليم والتعلّم التي تكون المهارات الحياتية جزءاً لا يتجزّأ منها. أفادت الدول أنّ **تعليم المواطنة يمثل أكثر المجالات المواضيعية** التي تتمّ فيه معالجة المهارات الحياتية، حيث يُيسّر عرض مواضيع مثل الأنظمة والمجتمع المدني، المبادئ المدنية (المساواة، والتلاحم الاجتماعي وحقوق الإنسان)، الهويات المدنية (هويات وطنية، وإقليمية، ودينية) والمشاركة الاجتماعية (صنع القرار، التأثير في السياسات ومشاركة المجتمعات المحلية). في الحقيقة، خلق سياق ما بعد النزاع الهشّ وغير المستقر في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الفرص من أجل ظهور الكثير من البرامج في مجال تعليم المواطنة. تشير نتائج الدراسة التحليلية إلى تنفيذ 51٪ من البرامج في سياق تعليم المواطنة وأنّ المنظمات غير الحكومية تدير معظم تلك البرامج (77٪ مقابل 18٪ تديرها المنظمات الحكومية).

من بين كلّ البرامج التي تمّت مراجعتها تمّ تنفيذ 40٪ منها ضمن سياق **التثقيف الصحي** الذي يركّز على مهارات حياتية مثل التفاوض، الرفض، التواصل والتفكير النقدي على أنها مجموعة بالغة الأهمية من المهارات من أجل التأثير في سلوكيات إيجابية مرتبطة بالصحة. طُورت تلك البرامج في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نظراً لوجود كثيرٍ من المسائل الصحية الملحّة مثل فيروس عوز المناعة البشري\الإيدز، التغذية، النظافة والسلوك غير الآمن، الحمل المبكر، الالتهابات، وغيرها.

بشكلٍ معاكس، كانت **المجالات المواضيعية المتعلقة بالبيئة والحدّ من مخاطر الكوارث** الأقلّ ذكراً لإدماج المهارات الحياتية، في حين كان تركيز الفروع المهنية محدوداً على هذه المهارات، الأمر الذي يؤثر بدوره سلبياً في جودة برامج التعليم والتدريب التقني والمهني. تمثل تخصصات المنهاج الدراسي مجالاً مواضيعياً آخر تتمّ من خلاله معالجة المهارات الحياتية في البرامج الحالية، وتشير تلك التخصصات إلى المواد الرئيسة في المنهاج الدراسي الوطني مثل اللغات، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية وغيرها.

توضح الدراسة التحليلية أيضاً **وجود عدم تمييز واضح بين مفاهيم المهارات الحياتية والمجالات المواضيعية**. تُركّز بعض المناهج الدراسية وكتيبات التدريب التي تمّت مراجعتها على مجالات المعرفة والمحتوى التقني، في الوقت الذي تفتقر فيه إلى أساسٍ في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. تقدّم المعرفة في هذه الموارد يرافقها إغفال للمهارات الحياتية. بشكلٍ مشابه، تمّ إدماج المهارات الحياتية في بعض أُطر العمل الخاصة بالمناهج الدراسية لكن مع عدم الإشارة إليها كمهاراتٍ حياتية من قِبل أصحاب المصلحة. يتمثل أحد العوامل التي تشرح هذا اللَّبس في عدم وجود إطار عملٍ مفاهيمي وبرامجي يكون دليلاً لصانعي السياسات، وخبراء التعليم والممارسين ومرشداً لهم في كيفية إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ويميّز بكلّ وضوح المجالات المواضيعية عن مجموعات المهارات، ويُعرّف كلّ واحدةٍ منها.

أي مقاربات التعليم والتعلّم تُستخدم في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة؟

تؤكد أُطر المناهج الدراسية وإستراتيجيات التعليم في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على المقاربات التفاعلية في التعليم والتعلّم وكذلك على الحاجة إلى ربط النظرية مع الممارسة والتطبيق. تُطبق المنظمات الحكومية والمنظمات غير الحكومية و وكالات الأمم المتحدة كثيراً من أساليب المشاركة الواعدة، حيث يتمّ فيها استخدام الدراما، لعب الأدوار، عمل المجموعات والفيديو بالإضافة إلى العمل على مشاريع شخصية ومجتمعية. **تُظهر برامج المهارات الحياتية هذه أهمية تنفيذ المقاربات الصحيحة في التعليم والتعلّم**، كما هو موضّح في تجربة الأونروا في إطار العمل الخاص بمبادرتها حول حقوق الإنسان وحلّ الصراعات والتسامح التي تدمج حقوق الإنسان في المناهج المدرسية وتُركز على المقاربات العملية والمشاركة مع المجتمع المحلي في تعليم حقوق الإنسان.

لكن، مازالت الغالبية العظمى من البرامج المذكورة تعتمد على طرائق تدريس تقوم على المحاضرات التقليدية. وقلّما يتمّ تشجيع سلوكيات التعليم التي تحفّز على طرح الأسئلة المفتوحة، والتقصّي وإبداء الملاحظات. في برامج التعليم والتدريب التقني والمهني، أيضاً تخفق مقاربات التعليم والتعلّم السائدة في نقل المهارات المعرفية العليا مثل حلّ المشكلات، وتميل إلى التركيز على الحفظ التلقيني ومكافأة التعلّم السلبي. على العكس من ذلك، تدعم مقاربات التعليم والتعلّم في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في سياقات التعليم غير الرسمي تنفيذ المزيد من الأنشطة التفاعلية.

تُطوّر الموارد التعليمية والتعلّمية المستخدمة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة **على أساس المشروع وهي في الغالب مستقاة من تعريفات، أطر عمل، وأدلّة دولية**. تستهدف تلك الموارد بالدرجة الأولى الشباب، وبدرجةٍ أقلّ فقط الأطفال من أعمار أقلّ. تقدّم تلك الموارد وصفاً مفصّلاً لمهاراتٍ حياتية محددة مثل التواصل، صنع القرارات، التفكير الإبداعي، التقديم، البحث عن وظيفة وغيرها وتدريباتٍ عملية لها. رغم توفر موارد متعددة متاحة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة فإنّ بعضاً منها غير متاح للعموم، وكذلك يوجد نقصٌ في منتديات التعلّم، حيث يستطيع الممارسون تبادل أفضل الممارسات والموارد المُعدّة عن المهارات الحياتية في الإقليم.

كيف يُنفّذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة؟ وما التحديات التي تواجهه؟

يعدّ التعليم الرسمي قناةً أساسية لتنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يمتدّ هذا القطاع على أوسع نطاق مقدّماً فرص التعلّم للأطفال والشباب. مع ذلك، تبقى إمكانياته على تزويد المتعلمين بالمهارات ذات الصلة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا غير مُستغَلة. **تُنفّذ معظم برامج المهارات الحياتية المشار إليها في سياقات التعليم الأساسي الرسمي والتعليم غير الرسمي** (44٪ من البرامج)، في حين أنّ البرامج المنفّذة في سياقات مرحلة التعليم بعد الأساسي الرسمي (بما فيها التعليم في مرحلة التعليم الجامعي "بعد الثانوي" والتعليم والتدريب التقني والمهني)، وأماكن العمل و 'الطريق إلى أماكن العمل' كانت الأقلّ انتشاراً (26٪، 27٪، و 21٪ على التوالي). لكن، لا تقدّم هذه البيانات صورةً شاملة عن المشاركة وجودة مخرجات التعليم. توجد حاجة لإدراج المهارات الحياتية الرئيسة ضمن التعليم الرسمي، بالتوازي مع محاولات إصلاح التعليم الجارية لتطوير مجتمع المعرفة وتحسين مخرجات التوظيف وتعزيز التلاحم الاجتماعي.

يعتمد تنفيذ تدخّلات المهارات الحياتية **في سياقات التعليم غير الرسمي إلى حدٍّ كبير على المنظمات غير الحكومية** التي تدير 65٪ من تلك البرامج مقابل 8٪ من البرامج التي شملها المسح تُنفذها المنظمات الحكومية. تؤدي البرامج في التعليم غير الرسمي دوراً حاسماً في استهداف المجموعات الضعيفة مثل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، والشباب، وضحايا العنف المبني على النوع الاجتماعي، واللاجئين وغيرهم. لكن، تكون تلك البرامج محدودة من حيث قابلية التوسّع والتنسيق ضمن المنظمات الحكومية ذات الصلة، و\أو القطاع الخاص. بصورةٍ إجمالية، تبقى تلك البرامج غير منتظمةٍ وغير خاضعةٍ للإشراف وتواجه مخاطر تتعلق بالاستدامة. بالإضافة، يتوفّر عدد قليل فقط من أُطر العمل التنظيمية التي تربط التعليم الرسمي مع التعليم غير الرسمي ويكون الاعتراف بفرص التعلّم البديلة واعتمادها محدودين.

من جهةٍ أخرى، **يوجد في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ضعفٌ في تمثيل البرامج التي يتمّ تنفيذها في أماكن العمل وفي 'الطريق إلى أماكن العمل' بما فيها التلمذة المهنية** والتدريب الداخلي. تُنفّذ أحد تلك البرامج منظمة العمل الدولية بالتعاون مع مؤسسة الشباب الدولية وتهدف إلى تحسين السبل الاقتصادية للمعيشة عند الشباب الأردني من خلال تعزيز المعارف، والمواقف والسلوك لديهم ذات الصلة بالتطوير الشخصي، وحلّ المشكلات، وأنماط الحياة الصحية، والنجاح في أماكن العمل، من خلال جمع الشباب في برامج التلمذة المهنية مع أصحاب العمل.

أيضاً، تظهر **المشاركة الاجتماعية** في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا كمجال ممارسةٍ غني ومختلف يزوّد الشباب (والأطفال إلى حدٍّ أقلّ) بفرصة إتمام تعلّمهم من خلال مشاريع عملية نَشِطة. بشكلٍ كبير، تُنفَّذ برامج المهارات الحياتية في مجال المشاركة الاجتماعية من قِبل مجموعات المجتمع المحلي أو منظماتٍ مجتمعية (CBO). تزدهر هذه البرامج نتيجةً محدودية أنظمة التعليم الرسمي المترافقة مع الحاجة إلى المجال اللازم من أجل استيعاب منظماتٍ متعددة تمتلك حضوراً اجتماعياً قوياً في المحيط العام. تقوم تلك البرامج بإدماج المهارات الحياتية كمكوّنٍ أساسي وتهدف إلى إشراك الأطفال والشباب اجتماعياً في الأعمال التطوعية والمجتمعية مثل شبكة تعليم الشباب عن طريق الأقران (Y-Peer) التابعة لصندوق الأمم المتحدة للسكان التي تركّز في تطبيق مقاربات المهارات الحياتية على الصحة الجنسية والإنجابية. في الغالب تطبّق برامج المشاركة الاجتماعية أساليب واعدة في التعليم والتعلّم الخاصة بالمهارات الحياتية لكن يوجد قلقٌ فيما يخصّ إمكانية توسّع تلك البرامج، واستدامتها وتوافق الرسائل التي توجهها مع نظام التعليم الوطني.

كما تبيّن الدراسة التحليلية أنّه تمّ تقديم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم من خلال **طرائق تنفيذ متنوّعة** جداً. في التعليم الرسمي، تُقدّم المهارات الحياتية في كثيرٍ من الأحيان من خلال تدخلات المناهج التكميلية مثل موضوعات التعلّم، ويتمّ تجريبها وتقييمها من قِبل مركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت في دولة فلسطين، كما تُقدّم تلك المهارات من خلال أنشطة المناهج الإضافية مثل 'نوادي المشروع الشخصي' في المملكة المغربية التي تُفتح داخل المدارس وخارجها. تتضمّن الأمثلة عن الأنشطة الإضافية نوادي المواطنة وحقوق الإنسان في تونس التي تهدف إلى توفير مجالٍ للإبداع والتواصل لمواجهة العنف، واللاتسامح والتمييز، بالإضافة إلى تنمية التفكير النقدي عند الطلاب. تهدف أيضاً تلك النوادي إلى دعم مشاركة الأطفال والشباب في الحياة العامة من خلال تشجيع مشاريع فعلية ملموسة عن المواطنة بالتشارك مع منظمات المجتمع المدني. تمّ البدء بمشروع تعليم 'المهارات الحياتية والحدّ من فيروس عوز المناعة البشري\متلازمة عوز المناعة المكتسب' في السودان واليمن في برامج المناهج الإضافية التي تستهدف المعلّمين والمتعلّمين والآباء.

أكثر من ذلك، تدمج البرامج الحالية **تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الدراسية الوطنية** من خلال ترسيخها في كلّ المقررات ضمن المنهاج أو في مقرراتٍ مختارة. في الدول التي تقوم بتطوير مناهج جديدة تمّ إدماج مهارات حياتية مختارة في المنهاج. على وجه الخصوص، يمثل إصلاح المنهاج الدراسي الوطني في تونس مثالاً ملهماً وفريداً من أجل تفعيل المهارات الحياتية الرئيسة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال المنهاج الدراسي. دولٌ أخرى مثل العراق، والأردن، ولبنان، ودولة فلسطين أتمّت تنفيذ إصلاحات في المنهاج الدراسي أو هي في طور إصلاح المناهج الدراسية الوطنية.

لكن، يبقى إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية مشتتاً في الغالب لأنّ برامج المهارات الحياتية تُنفّذ في الأساس كبرامج قائمة بذاتها. تعيق تحدياتٌ أخرى الإدماج الناجح للمهارات الحياتية في المناهج الدراسية وغيرها من المجالات المواضيعية بما فيها توزيعٌ غير مناسبٍ للوقت من أجل تعزيز المهارات الحياتية، والنقص في الدعم من قِبل وزارة التربية والتعليم، وعبء العمل المرتفع بين المعلمين، ونقص مواد التعليم والتعلّم، بالإضافة إلى قصور عمليات التقييم على المستوى الوطني. يمثل تحديد المهارات الرئيسة ودورها ضمن المناهج الدراسية الحالية القائمة على التخصص مسألة مهمّةً أخرى. يُضاف لذلك، يوجد **استخدامٌ محدود للطرائق الابتكارية** مثل منابر وسائل الإعلام، والتعليم المختلط "المتعدد الوسائط"، والتعليم المفتوح عن بُعد وغيرها. بسبب عدم توفر إستراتيجيات تنفيذٍ متطورة، وموارد بشرية ومالية مناسبة، وأنظمة مراقبةٍ وتقييم فعّالة، يجد راسمو السياسات والتربويون صعوبةً في الوصول إلى إدماجٍ ناجح للمهارات الحياتية ضمن أنظمة التعليم الوطنية.

ما الفرص والتحديات التي تواجه وضع برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة؟

تُظهر الدراسة التحليلية أنّ **المهارات الحياتية ليست مُدمجةٌ جيداً في السياسات والإستراتيجيات والخطط الوطنية** الحالية وهي موضع تقييمٍ وطني محدود ومشاركةٍ ضعيفة من قِبل مختلف أصحاب المصلحة. يقترن ذلك مع الافتقار إلى أُطر تنسيق وطنية فعّالة تمثل مختلف أصحاب المصلحة المشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

تُكرَّس **أولويات التمويل** لصالح قنوات تنفيذٍ محددة، حيث يحصل التعليم الأساسي الرسمي على الجزء الأكبر من مخصصات الموازنة من قبل الحكومة والمانحين، في حين تحصل البرامج المنفذة من خلال التعلّم في مكان العمل (مثل التدريب الداخلي والتلمذة المهنية) على أقلّ تمويل. تخضع أبعاد تعلّم محددة إلى أولويات الموازنة، لا سيّما البُعدين المعرفي والفردي وينطبق ذلك على مجموعات مستهدفة محددة وأكثرها الشباب والأفراد ذوي الإعاقات.

فضلاً عن ذلك، ليست **البيئات المدرسية** الحالية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مواتيةً لبرامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ويرجع ذلك إلى حدٍّ كبير إلى محدودية الحركية المجتمعية وضعف رابطات الآباء والمعلمين. فيما يتعلق بالموارد البشرية المشاركة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لا يوجد تعريفٌ واضح لمعايير الاختيار لجذب أفضل الموارد البشرية المخصصة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ويوجد أيضاً انعدامٌ واضح للتوازن على أساس النوع الاجتماعي، حيث أفادت معظم البرامج تعاقدها مع مُيسّرين ذكور. شارك محترفون في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لكنهم محدودي الخبرة في هذا المجال. بالرغم من توفر التطوير المهني والدعم الذي يحصل عليه فيما يتعلق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، عبّر راسمو السياسات، والممارسون والمعلّمون عن قلقهم حول مسألة الفعالية. أخيراً، **لا توجد أنظمةٌ محددة لمراقبة وتقييم** تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ويشمل ذلك التقييمات الوطنية ومخرجات التعلّم.

5 هيكل الدراسة التحليلية

ملفّ الدراسة التحليلية منظمٌ كما يلي:

- **الفصل 1، المقدمة**، يضع الدراسة التحليلية ضمن إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ويقدم نظرية التغيير الخاصة بها، جنباً إلى جنب مع مقاربتها المفاهيمية والبرامجية، بغية تيسير قراءة النتائج التي تمّ التوصُّل إليها. بعدها تُعرض المنهجية المتبعة في إعداد الدراسة التحليلية.
- **الفصل 2، الرؤية والتعريف العملي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة**، يقدّم مراجعةً تحليلية عامة للمقاربات المفاهيمية المختلفة الخاصة بالمهارات الحياتية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تمّ إيلاء تركيزٍ خاص لكيفية فهم أصحاب المصلحة المختلفين للمهارات الحياتية وتحديدها، بالإضافة إلى المصادر المتنوعة المستخدمة في نشر هذه التعريفات. كما يحدد هذا الفصل ويصف ويحلّل مجموعات المهارات المختلفة والمجالات المواضيعية التي يتمّ من خلالها معالجة المهارات الحياتية.
- **الفصل 3، المقاربات والتدخلات البرامجية**، يستكشف هذا الفصل المكوّنات المختلفة للمسارات المتعددة والمقاربات المنهجية الخاصة بالإطار المفاهيمي والبرامجي. يتضمّن الفصل لمحةً عامة لمقاربات التعليم والتعلّم وأهميتها النسبية في تنفيذ برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يبحث الفصل في كيفية تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من حيث قنوات التنفيذ وطرائقه الرئيسة المذكورة. أكثر من ذلك، يعرض الفصل الثالث الفرص المتاحة لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنظمة التعليم الوطني في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وكذلك القيود التي تواجه هذا الدمج.
- **الفصل 4، مجالات تحتاج إلى المزيد من البحث**، يسترشد هذا الفصل بالتوصيات الرئيسة للدراسة التحليلية ويوصي بمجالاتٍ تحتاج إلى المزيد من البحث من أجل تزويد كلّ أصحاب المصلحة في الإقليم بالمزيد من المعارف القائمة على الأدلّة من أجل إغناء وضع البرامج وإمكانية التوسّع بتطبيقها.
- أخيراً، تُقدّم **الملاحق** في هذا التقرير الدراسات المعمقة للدول حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي أُجريت في مصر، والأردن، المملكة المغربية، ودولة فلسطين.

1 المقدمة

تمّ تصميم هذه الدراسة التحليلية (AM) من حيث علاقتها بنظرية التغيير التي طُورت من خلال الإطار المفاهيمي والبرامجي (CPF) لمبادرة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (MENA) المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة (LSCE) (اليونيسيف، 2017). وفي الوقت نفسه، استُعملت أيضاً النتائج التي تمّ التوصل إليها من الدراسة التحليلية في إثراء التحليل الوارد في الإطار المفاهيمي والبرامجي (CPF).

تهدف الدراسة التحليلية إلى:

- تقديم نظرةٍ عامة تحليلية للتدخلات المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- تسليط الضوء على التحديات العامة التي تمّ التعرض لها في وضع برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وكذلك التركيز على فرص دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في أنظمة التعليم الوطنية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- اقتراح أسئلةٍ لمزيدٍ من التحرّي والبحث حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بحيث تكون هذه الأسئلة بالغة الأهمية في وضع برامج في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

تعرض الدراسة التحليلية وجهة نظر أصحاب المصلحة المتعددين في حالة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا والرؤية المرتبطة بها للإقليم. الدراسة لا تُقيم التدخلات القائمة، كما أنها لا تهدف إلى وضع قائمةٍ شاملة لجميع برامج المهارات الحياتية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

يضع هذا الفصل الدراسة التحليلية في إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ويقدم نظرية التغيير، جنباً إلى جنب مع نهجها المفاهيمي والبرامجي، بهدف تسهيل قراءة النتائج. ومن ثمّ يقدّم المنهجية المستخدمة في تطوير الدراسة التحليلية.

1.1 مبادرة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية وتعليم المواطنة

يواجه الأطفال والشباب وجميع المتعلمين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا **ثلاثة تحدّياتٍ غير مسبوقة:** التعلّم والتوظيف والتلاحم الاجتماعي. لا يزال يوجد عددٌ كبير جداً من الأطفال غير ملتحقين بالمدرسة، وهم عرضةٌ لخطر التسرب من المدرسة، كما أنّ أنظمة التعليم والتربية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مجهدةٌ. لا يترجم النموّ إلى خلق فرص عمل، كما أنّ بطالة الشباب آخذة في الارتفاع بشكلٍ مطّرد في حين أنّ أنظمة التعليم والتربية لا توفر للشباب، لا سيّما الشابات، المهارات اللازمة للدخول والنجاح في عالم العمل. وبالإضافة إلى ذلك، يواجه الأطفال والشباب العنف واندلاع الصراعات والتطرف بدون وجود أدوات التخفيف اللازمة للاستجابة لها بشكلٍ إيجابي وللتخلص من نتائجها. تستدعي هذه التحديات إجراء الإصلاحات التي ينبغي أن تُعظم الإمكانات البشرية لجميع الأطفال وتُحسن إعدادهم لمواجهة الانتقالات من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ ومن التعليم إلى العمل ومن النَّشأة غير المُتبصّرة إلى المواطنة النَّشِطة والمسؤولة.

نظرية تغيير رفيعة المستوى

إنّ نظرية التغيير لمبادرة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة هي نظريةٌ رفيعة المستوى، تدفعها الحاجة الملحة لتحقيق نتائج ملموسة في ثلاثة مجالاتٍ منفصلة، ولكن مترابطة، حيث يمكن للتعليم أن يحدث فرقاً في:

- **الوصول إلى مجتمع المعرفة عبر تحسين مخرجات التعليم** توجد ضرورةٌ في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، في عالمٍ يتزايد فيه التنافس والعولمة، إلى تحسين نوعية التعليم على جميع المستويات، وخاصةً لتطوير مخرجات التعلّم ذات الصلة للانتقالات من المدرسة إلى العمل وحياة الكبار.
- **تحقيق التنمية الاقتصادية من خلال تحسين التوظيف وريادة الأعمال** مع الانتشار الواسع لبطالة الشباب التي تمثل قضيةً اقتصادية واجتماعية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا جنباً إلى جنب مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (Schwab, 2016)، تواجه أنظمة التعليم والتربية ضغطاً كبيراً من أجل رفع مستوى تزويد الشباب بالمهارات اللازمة من أجل مواجهة هذه البيئة الجديدة المعقدة (Partnership for 21st Century Skills, 2008). ولم تعد المهارات المفيدة للصناعات كثيفة العمالة أو حتى للصناعات كثيفة التقانة كافيةً للتنافس الاقتصادي ولاقتصاد المعرفة.

- **تحقيق التلاحم الاجتماعي المعزز من خلال تحسين المشاركة المدنية** يجب دعم التلاحم الاجتماعي والترابط من قِبل الأفراد الممكّنين، الذين يختارون أن يسهموا بإيجابية في مجتمعهم والمشاركة فيه. يلقى هذا الأمر اهتماماً خاصاً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث تتواصل عملية بناء الدولة الشاملة في العديد من الدول. في إطار نظرية التغيير، يترتب على تحقيق التلاحم الاجتماعي من خلال تحسين المشاركة المدنية آثارٌ مهمّةٌ على التعليم فيما يتعلق بإعداد الشباب ليصبحوا مواطنين نّشِطين.

في حين يوجد اتفاقٌ عام على أهمية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مواجهة التحديات المذكورة أعلاه، وخاصةً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في السياق الحالي، توجد فجواتٌ مفاهيمية وبرامجية تحتاج إلى معالجةٍ من أجل تحقيق التنفيذ الفعّال، هذا بالضبط ما تسعى مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة جاهدةً إلى تحقيقه من خلال التقرير المفاهيمي والبرامجي المُعدّ كجزءٍ من المبادرة (انظر الشكل 1).

معالجة الفجوة المفاهيمية

على المستوى المفاهيمي، يستند الإطار المفاهيمي والبرامجي إلى الدعائم الأربع لتقرير ديلورز (UNESCO, 1996) ويقترح أربعة "أبعاد للتعلم" مترابطة ومتداخلة ومتعاضدة بعضها يعزز بعضاً وهي':

- **دعامة "التعلّم للمعرفة" أو البُعد المعرفي:** يشمل هذا البُعد تطوير القدرات التي تنطوي على حلّ المشكلات والتفكير النقدي، فضلاً عن التأكيد على حبّ الاستطلاع والرغبة في تكوين فهمٍ أفضل عن العالم والأفراد الآخرين.
- **دعامة "التعلّم للعمل"، أو البُعد الأدواتي:** يأخذ هذا البُعد في الحسبان كيف يمكن دعم الأطفال لوضع ما تعلّموه في حيّز الممارسة وكيف يمكن تكييف التعليم ليخدم عالم العمل على نحوٍ أفضل، كما يعني أيضاً التعلّم للعمل في سياق خبرات الشباب المختلفة المكتسبة في مجالات العمل والحياة.
- **دعامة "التعلّم لنكون"، أو البُعد الفردي:** ينطوي هذا البُعد على اعتبار التعلّم داعماً لتحقيق الذات والنمو الشخصي وتمكين الذات، وهو يشمل المهارات المعرفية، جنباً إلى جنب مع النمو الشخصي الذي يتضمّن كلّاً من العوامل الشخصية والاجتماعية. يعدّ هذا البُعد عامل تمكين لتحقيق أبعاد التعلم الأخرى.
- **دعامة "التعلّم من أجل العيش المشترك"، أو البُعد الاجتماعي:** يرتبط هذا البُعد بقضية التلاحم الاجتماعي فضلاً عن تعليم المواطنة، والمواطنة النَشِطة والمشاركة في الشبكات الاجتماعية. يعتمد هذا البُعد مقاربةً تقوم على حقوق الإنسان تتسق مع قيم ومبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، كما يُشكّل هذا البُعد الأساس الأخلاقي لأبعاد التعلّم الثلاثة الأخرى (المعرفي والأدواتي والفردي).

يقترح هذا النموذج "رباعي الأبعاد" للتعلم لكلّ بُعد عنقود مهاراتٍ من المهارات الحياتية المرتبطة به، تمّ تحديد 12 مهارة من بينها على أنها 'مهاراتٌ حياتية أساسية' على النحو التالي:

- **مهارات التعلّم:** الإبداع والتفكير النقدي وحلّ المشكلات.
- **مهارات المقدرة على التوظّف:** التعاون، والتفاوض، وصنع القرار.
- **مهارات تمكين الذات:** الإدارة الذاتية، الصمود، التواصل.
- **مهارات المواطنة النَّشِطة:** احترام التنوع والتعاطف والمشاركة.

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

التأكيد على مقاربة التعلم مدى الحياة. يتجاوب تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإطار المفاهيمي والبرامجي مع مقاربة دورة الحياة ومدى الحياة التي تعدّ مفتاح التعلّم والتنمية البشرية عموماً، وتعكس هذه المقاربة الرؤية الخاصة باستمرار فرص التعلم مدى الحياة ولجميع الأفراد المطروحة في هدف التنمية المستدامة رقم 4. توقف هذه المقاربة حصر تنمية المهارات بالمجموعات العمرية الأكبر سنّاً، وتؤكد على ضرورة البدء من سنّ مبكرة.

المحافظة على الزخم السياسي والإلمام والتواصل. يوجد إجماع عام في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على أهمية المهارات الحياتية، حيث واصل أصحاب المصلحة المشاركون في إعداد الدراسة التحليلية تأكيدهم بأنّ المهارات الحياتية تنطوي في الأساس على مجموعة من الخصائص الضرورية للنجاح في المدرسة، وفي عالم العمل، وفي الحياة بشكل أعمّ. يحظى مصطلح "المهارات الحياتية" برواجٍ واسع بين الممارسين وصانعي السياسات في الإقليم وخارجه، إذ يُرسّخ هذا المصطلح فكرةً عن المهارات تُستخدم في الحياة اليومية وتسمح بتلبية المطالب والتحديات اليومية، وكذلك متطلبات تحسين التعلم. يُستفاد من هذا الفهم الواسع في استخدام "المهارات الحياتية" كمصطلح "مركّب" يشمل مهارات التعلم، والمقدرة على التوظّف، والتمكين الفردي والمواطنة النَّشِطة. ويتردد مصطلح "المهارات الحياتية" ضمن مقاربةٍ شاملة أفضل من مفهوم "المهارات" المرتبط بالتعلّم أو بعالم العمل، لأنه يجمع بين أنشطة الحياة العملية وتحسين التعلم وتعزيز المشاركة الاجتماعية-الاقتصادية.

معالجة الفجوة البرامجية

على المستوى البرامجي، يُعدّ وجود إطارٍ واضح أمراً بالغ الأهمية للربط بين المفهوم والممارسة، ولضمان جودة: مخرجات التعلّم، وعملية التعلّم مدى الحياة، واتساق الرسائل، والقيمة المضافة في: التدخلات، والحجم الحاسم والإنصاف في الإنجاز، والدمج والاستدامة. تتضمّن المكوّنات البرامجية للإطار المفاهيمي والبرامجي اقتراح مقاربتين أساسيتين هما: مقاربة المسارات المتعددة ومقاربة الأنظمة (انظر الشكل 1).

مقاربة المسارات المتعددة. تركّز هذه المقاربة على ثلاثة مكونات برامجية: مقاربات التعليم والتعلّم، وقنوات التنفيذ، وطرائق التنفيذ.

تمثّل **مقاربات التعليم والتعلّم** حلقة الوصل مع التعلّم الناجح من خلال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. إنّ تغيير المواقف وتحسين الممارسات الصفية للمعلمين يمثل أكثر المدخلات الواعدة في إحداث التغيير المنهجي. تشير تجربة الإصلاح الناجحة في مجال التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى أنّ تجهيز المعلمين ودعمهم لممارسة أساليب التعلم النشط يمكن أن تحقق تغييراً كبيراً في مخرجات التعلم. في الواقع، لا يمكن أن يتمّ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال أشكال التعليم والتعلّم التقليدية ومن الأعلى إلى الأسفل.

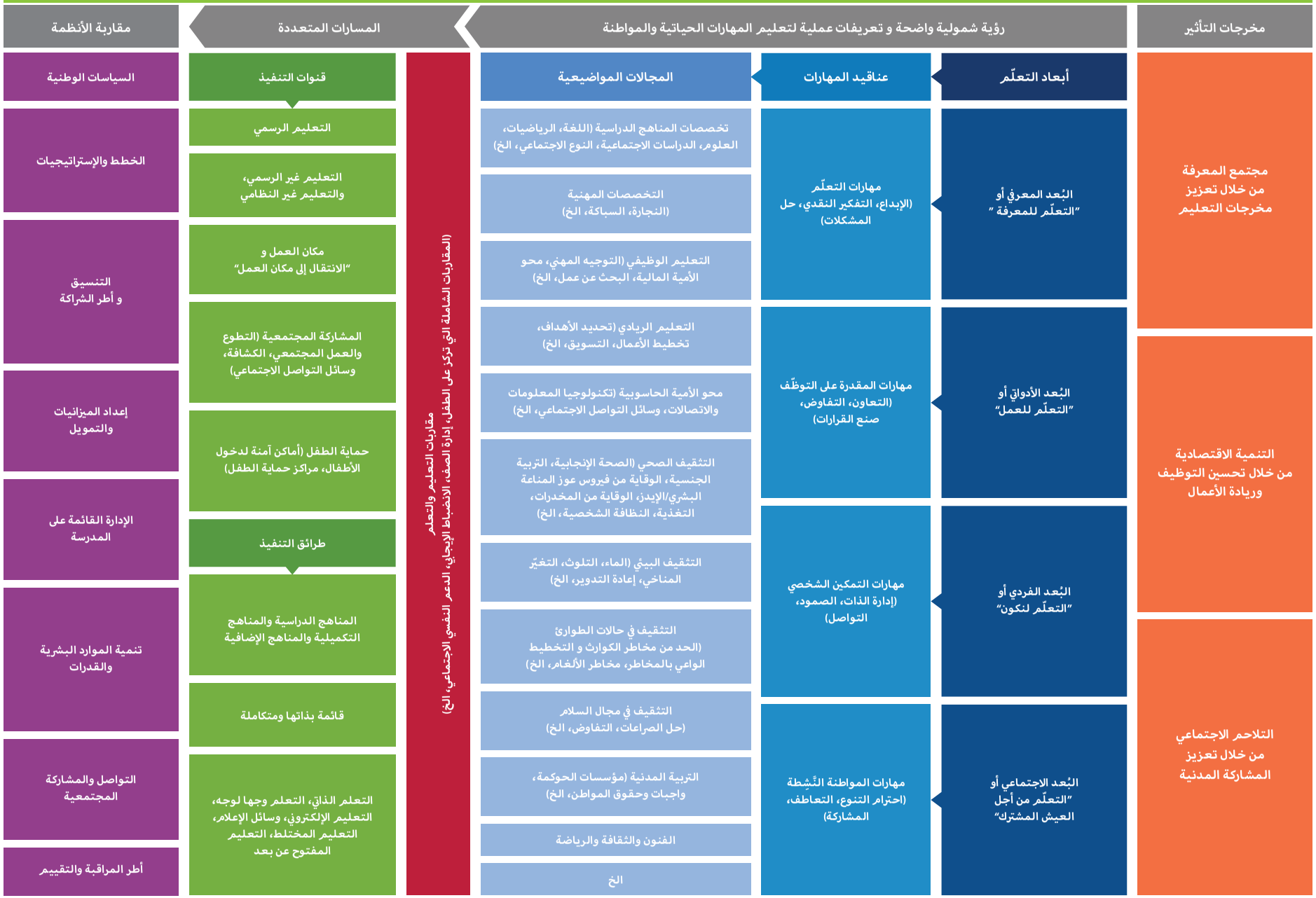
تقدّم الأبحاث الحديثة من مجموعةٍ من التخصصات، بما في ذلك التعليم والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس، أدلّةً متزايدة على وجود ارتباطٍ بين الأداء الناجح في المدرسة والحياة والعمل واكتساب مجموعةٍ واسعة من "المهارات الحياتية" تتجاوز محتوى المناهج الدراسية (Brown *et al*., 2015; Graber *et al*., 2015; Gutman and Schoon, 2013; Heckman and Kautz, 2012; Bazerman and Moore, 2008).

بغض النظر عن تمكين الأداء الناجح، يعدّ وجود **قنوات تنفيذ متعددة** أمراً مهماً لتعظيم المشاركة ولزيادة الإنصاف وإشراك جميع الفئات السكانية المُهمّشة، حيث تشمل هذه القنوات برامج التعليم الرسمية وغير الرسمية وغير النظامية في مكان العمل و "في الطريق إلى" مكان العمل؛ وبرامج المشاركة الاجتماعية مثل العمل التطوعي والعمل المجتمعي؛ وبرامج حماية الطفل في الأماكن الآمنة الصديقة للأطفال وغيرها من المجالات. تشمل هذه القنوات أيضاً **طرائق مختلفة للتنفيذ**، مثل طرائق المناهج الدراسية والمناهج التكميلية والمناهج الإضافية؛ مقاربات قائمة بذاتها أو مدمجة؛ وأساليب التعلّم: وجهاً لوجه، عبر الإنترنت والمختلطة. يعدّ وجود مقاربة المسارات المتعددة أمراً بالغ الأهمية لضمان دعم ما يتمّ تعلّمه في الفصول الدراسية من خلال التجارب خارج المدرسة التي تحدث في بيئاتٍ مختلفة يتعلم فيها الأطفال والشباب.

مقاربة الأنظمة. يمثل وجود بيئةٍ تمكينية وإرادةٍ سياسية، جنباً إلى جنب مع رؤيةٍ مشتركة، افتراضاتٍ أساسية تعزز نظرية التغيير لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. ويمكن أن يساعد وضع تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مركز إصلاحات التعليم في إعادة النظر بشكلٍ بنّاء في هدف التعليم وإعادة توجيه التعلّم إلى الاحتياجات العملية للحياة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ولكي يحدث ذلك، من الضروري وجود مقاربة أنظمة تقوم بترسيخ التدخلات داخل أنظمة التعليم الوطنية، إذ لا يمكن تحقيق التأثير على المستوى الوطني من خلال تنفيذ تدخلاتٍ صغيرة غير مترابطة تكون في كثيرٍ من الأحيان على هامش النظام التعليمي. يتطلّب التعليم الفعّال للمهارات الحياتية والمواطنة تمكين السياسات والخطط والإستراتيجيات الوطنية بالإضافة إلى توفير الميزانيات المخصصة.

علاوةً على ذلك، يجب أن يقترن الالتزام والتعاون بين الشركاء، إلى جانب الأطر المنظمة للتنسيق والشراكة (المقاربات القطاعية) مع السياسات والخطط والإستراتيجيات لضمان تحقيق الانسجام والتكامل الضروريين للتدخلات. يمثل الاستثمار في الموارد البشرية جوهر عمليات التعلّم الجيدة ومخرجاتها. أكد التقييم العالمي لبرامج تعليم المهارات الحياتية عام 2012 (UNICEF, 2012) على الحاجة إلى إضفاء الطابع المؤسسي للمهارات الحياتية في برامج تدريب المعلّمين قبل الخدمة، وكذلك التطوير المهني المستمر، كما ينبغي أن يترافق ذلك بإطلاق مبادراتٍ إدارية على مستوى المدرسة تُوفّر بيئةً تمكينية في المدارس وفي المجتمع المحيط من خلال التواصل والمشاركة المجتمعية. إنّ ضمان الجودة، بما في ذلك وجود ترتيباتٍ متينة للمراقبة والتقييم المترافق مع إجراء تغييراتٍ في إستراتيجيات القياس القائمة، يضمن أن يحقق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة الأهداف المحددة في أطر السياسات الوطنية، وكذلك على مستوياتٍ مختلفة من البرمجة.

الشكل 1 الإطار المفاهيمي والبرامجي



2.1 منهجية الدراسة التحليلية

تمّ تنفيذ الدراسة التحليلية في 15 بلداً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الجزائر وجيبوتي ومصر وإيران والعراق والأردن ولبنان وليبيا والمغرب وعمان ودولة فلسطين والسودان وسورية وتونس واليمن (انظر الشكل 2). شملت المرحلة التحضيرية للتخطيط التحليلي استعراضاً مكتبياً استمرّ طوال العملية. تمّ بعد ذلك استخدام مقاربة متعددة المراحل لإجراء التخطيط التحليلي باستخدام أربع طرائق مختلطة لجمع البيانات وتحليلها على النحو التالي (انظر الشكل 3).

الشكل 2 الدول الخمسة عشرة من الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المشاركة في الدراسة التحليلية

الشكل 3 الطرائق الرئيسة لجمع وتحليل البيانات المستخدمة في الدراسة التحليلية

مراجعة نظرية مكتبية

مسح الدراسة الكمية الأول

15 بلد

37 منظمة

15 برامج
(28 منظمة غير حكومية و 12 حكومية و 2 للأمم المتحدة و 1 خاصة)

مسح الدراسة النوعية الثاني

15 بلد

53 منظمة

60 برنامج
(33 منظمة غير حكومية و 20 حكومية و 2 تابعة للأمم المتحدة و 5 خاصة)

أربع دراسات حالة

مصر والأردن والمملكة المغربية ودولة فلسطين

مقابلات ومجموعات التركيز (280 مشارك)

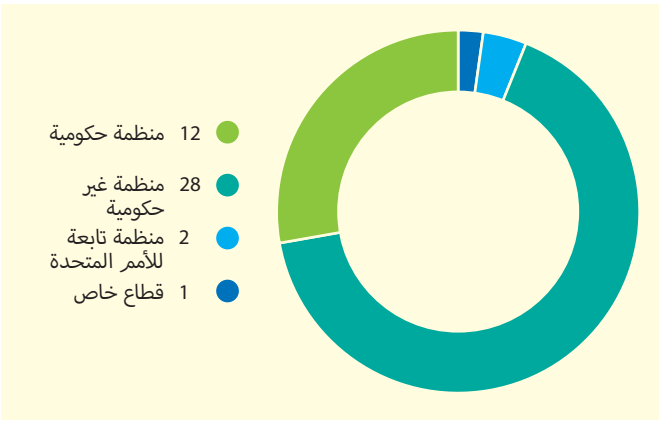
مشاورات

أكثر من 600 من أصحاب المصلحة منظمات حكومية وإقليمية ودولية، منظمات غير حكومية، والقطاع الخاص

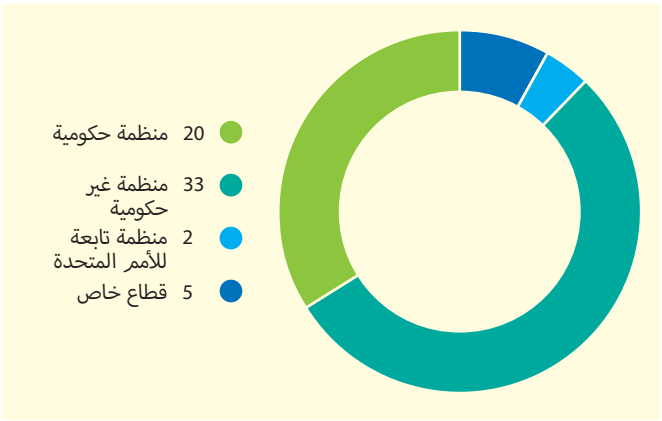
يستعرض **مسح الدراسة الكمية الأول** تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الدول الـ 15 بلداً المشاركين من الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من خلال تخطيط برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من منظورٍ كمّي. تمّ إيلاء اهتمامٍ خاص بالطريقة المتبعة في تعريف المهارات الحياتية، وشملت أبعاد التعلّم كلّاً من عناقيد المهارات الحالية بالإضافة إلى قنوات التنفيذ في مرحلة التعليم الأساسي (من سن 5 إلى 15 سنة) ومرحلة التعليم بعد الأساسي، بما في ذلك التعليم العالي، والتعليم والتدريب التقني والمهني (من سن 15 إلى 24 سنة) والتعليم غير الرسمي (من سن 5 إلى 24 سنة)، وفيما يخصّ مكان العمل و "الطريق إلى مكان العمل" (من سن 15 إلى سن 24 سنة).

استكشفت الدراسة أيضاً الكيفية التي تعالج بها السياساتُ والإستراتيجيات والخطط المهاراتَ الحياتية، وتوافر أطر التنسيق ونوعها، بالإضافة إلى تمويل برامج المهارات الحياتية وإعداد موازنتها. كما تمّت دراسة طبيعة الموارد البشرية المشاركة في برامج المهارات الحياتية، والمجموعات المستهدفة، والنطاق الجغرافي للبرامج، وطبيعة أطر المراقبة والتقييم على المستويين الوطني والبرامجي. أخيراً، قدّم المسح آليةً لجمع الوثائق ذات الصلة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة عبر الدول المشاركة.

الشكل 4 عدد برامج المهارات الحياتية التي تمّ جمعها في مسح الدراسة الكمية الأول، مصنّفة حسب أنواع المنظمات المنفذة



الشكل 5 عدد برامج المهارات الحياتية التي تمّ جمعها في مسح الدراسة النوعية الثاني، مصنّفة حسب أنواع المنظمات المنفذة



تمّ استكمال المسح، المترافق مع إعداد مذكرة توجيهية تقنية تحدد جميع المصطلحات والتعريفات، من قِبل 37 منظمة بالإجمال موزّعة بين منظمات حكومية وغير حكومية وتابعة للأمم المتحدة، وخاصة حيث تُنفّذ هذه المنظمات حالياً ما مجموعه 43 برنامجاً (انظر الشكل 4).

في متابعة لمسح الدراسة الكمية الأول، جمع **مسح الدراسة النوعية الثاني** معلوماتٍ نوعية عن المقاربات المختلفة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة وبرامجه، مع التركيز على التحديات التي تمّت مواجهتها في أثناء التنفيذ وتقديم التوصيات الرامية إلى تحسين برامج المهارات الحياتية. بدقةٍ أكبر، سعى المسح الثاني إلى رفع مستوى فهم العملية المتبعة في تطوير الرؤية الحالية والتعريفات العملية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بما في ذلك مشاركة أصحاب المصلحة والتحديات التي تمّت مواجهتها، بالإضافة إلى تحليل طبيعة مقاربات المسارات المتعددة المنهجية، والتحديات وتقديم التوصيات لإدخال المزيد من التحسينات. كما أتاح مسح الدراسة الثاني الفرصة لجمع المزيد من الوثائق والمراجع على المستويين الوطني والبرامجي لتوفير معلوماتٍ تكميلية عن السياسات، وأطر المراقبة والتقييم، والمناهج الدراسية، وتقييمات الطلاب، والدراسات، وأفضل الممارسات وما إلى ذلك.

تمّ استكمال مسح الدراسة النوعية الثاني من قِبل 53 منظمة موزّعة بين حكومية وغير حكومية وتابعة للأمم المتحدة وخاصة، التي تنفذ ما مجموعه 60 برنامجاً للمهارات الحياتية، من بينها يوجد 33 برنامجاً نفّذتها المنظمات غير الحكومية، و 20 برنامجاً نفّذتها منظماتٌ حكومية، واثنان من قبل وكالتين للأمم المتحدة وخمسة من قبل القطاع الخاص (انظر الشكل 5).

إضافةً إلى ذلك، أُجريت **أربع دراسات حالة قطرية متعمقة** من أجل استكشاف المسائل المتعلقة بسياسة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وبرمجتها وممارستها التي تمّ إغناؤها في البداية من خلال نتائج مسح الدراسة الأول ومراجعة الوثائق القطرية. شملت الدول الأربع المختارة كلّاً من مصر والأردن المملكة المغربية ودولة فلسطين، وقد تمّ اختيارها وفقاً للمعايير الثلاثة التالية:

- أهمية برمجة المهارات الحياتية وحجمها، بما في ذلك وجود برامج المهارات الحياتية في التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي وميادين أماكن العمل.
- التمثيل الجغرافي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بما في ذلك إحدى دول المغرب العربي، بالإضافة إلى دول الشرق الأوسط.
- وجود برامج المهارات الحياتية المتعلقة بحالات الطوارئ، بما في ذلك تعليم اللاجئين.

أجريت **مقابلات شبه منظمة فردية وجماعية** مع 150 شخصاً يمثلون المستفيدين، والجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (انظر الجدول 1). بالإضافة إلى ذلك، عُقدت تسع مجموعات تركيز بمجموع كلّي للمشاركين قدره 130 مشاركاً يمثلون معلمي المدارس والطلاب ومدربي المهارات الحياتية والمستفيدين من الشباب والجهات الفاعلة الحكومية وغير الحكومية.

الجدول 1 طرائق جمع البيانات المستخدمة في دراسات الحالة القطرية المصنّفة حسب عدد المشاركين

الأداة	التمثيل	عدد المشاركين حسب البلد			
		مصر	الأردن	المملكة المغربية	دولة فلسطين
مقابلات شبه مُنظّمة	وزارة التربية والتعليم على المستوى الوطني، والوزارات الأخرى ذات الصلة والجهات الحكومية	15	2	14	5
	الجامعات والكليات	1	1	–	2
	منظمات غير حكومية	1	4	5	13
	قطاع خاص	4	5		5
	وكالات الأمم المتحدة والجهات المانحة	3	12	4	7
	الإدارة والمستشارون والمعلمون في المدارس الحكومية والمراكز المهنية	7	15	–	5
	المستفيدون (طلاب المدارس والشباب والأُسر اللاجئة)	–	16	–	4
إجمالي الأشخاص الذين تمت مقابلتهم		31	55	23	41
مجموعات التركيز	معلمو المدارس	–	–	16	–
	طلاب المدارس	14	–	30	–
	مدربو المهارات الحياتية	10	8	–	–
	المستفيدون الشباب المُدربون على المهارات الحياتية في الـ NGOs	14	10	–	–
	ممثلو المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص	15	–	–	–
	ممثلون من مختلف الإدارات في وزارة التربية والتعليم	–	–	13	–
إجمالي المشاركين في مجموعات التركيز		53	18	59	0

تمّ إجراء **مراجعة مكتبية نظرية** لكلا الموارد الأولية والثانوية، وذلك في محاولة لاستكمال نتائج المسحين ودراسات الحالات القطرية، بالإضافة إلى تثليث المعلومات التي تمّ الحصول عليها. انطوت المراجعة النظرية المكتبية للموارد الأولية مسح المواقع الإلكترونية للمؤسسات ولوكالات الأمم المتحدة، ومراجعة الموارد ذات الصلة، بما في ذلك موارد التعلّم وكُتيبات التدريب، بالإضافة إلى الوثائق المهمّة لبرامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي تمّ جمعها خلال أبحاث الدراسة التحليلية. وقد جُمعت هذه المعلومات في موجزٍ وافٍ لموارد مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. بموازاة ذلك، شملت المراجعة النظرية المكتبية للموارد الثانوية مراجعة تقارير ومجلات ومقالات تتمّ مراجعتها من قِبل الأقران التي لها صلة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا وتقارير التعليم للجميع (EFA).

أخيراً، واستناداً إلى عملية تشاركية للغاية، أُجريت **مشاورات الشركاء الوطنيين بحضور أكثر من 600 من أصحاب المصلحة** (انظر الجدول 2) يمثلون: (1) منظمات حكومية (وزارة التربية والتعليم، ووزارة العمل ...إلخ)؛ (2) منظمات إقليمية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مثل منظمة ألكسو؛ (3) منظمات دولية؛ (4) منظمات غير حكومية؛ و (5) القطاع الخاص. قدّمت هذه المشاورات منبراً رفيع المستوى لتبادل الآراء والحوار بين مختلف أصحاب المصلحة المعنيين بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة على الصعيد الوطني. على وجه التحديد، أتاحت هذه المشاورات فرصةً للقيام بما يلي:

- تشارك منظور واحد حول طبيعة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في تلك الدول وفي جميع أنحاء الإقليم؛ وتبادل الاستنتاجات التي توصّلت إليها عمليات المسح والتحقق من صحتها، ومناقشة المسائل المفاهيمية والبرامجية الأساسية لإثراء الإطار المفاهيمي والبرامجي.
- صياغة طريقة مشتركة للمضيّ قدماً في إغناء التفعيل المستقبلي لمبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

الجدول 2 المشاورات الوطنية والإقليمية مع الدول والشركاء

نوع التشاور	التاريخ
اجتماع شبكة التعليم لمبادرة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	30 تشرين الثاني\نوفمبر – 3 كانون الثاني\ديسمبر 2015
15 مشاورة وطنية (واحدة لكل بلد) – مسح كمي	تشرين الثاني\نوفمبر – 3 كانون الثاني\ديسمبر 2015
14 مشاورة وطنية (واحدة لكل بلد) – مسح نوعي	نيسان\إبريل – أيار\مايو 2016
حلقات عمل وطنية للتشاور في إيران والعراق ودولة فلسطين واليمن وتونس	تموز\يوليو 2016 – تموز\يوليو 2017
اجتماعان تشاوريان للشركاء	7–9 حزيران\يونيو 2016 13–14 آذار\مارس 2017
مشاورة إقليمية حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة	8–10 تشرين الثاني\نوفمبر 2016

خلال كامل الدراسة التحليلية، وكلّما كان ذلك ممكناً، تمّ تثليث النتائج عن طريق مقارنة الأدلّة التي تمّ جمعها من الوثائق المختلفة (السياسات والإستراتيجيات وأطر المناهج الدراسية، وما إلى ذلك) ومقابلتها مع الآراء التي جُمعت من خلال المسوح والمشاورات، ومن خلال متابعة الممارسات استناداً إلى النتائج والبيانات المُشاهَدة التي تمّ الحصول عليها خلال الزيارات القُطرية الأربع (مقابلات ومناقشات مجموعات التركيز).

التحدّيات التي واجهت عملية جمع البيانات

ظهرت **أوجه قصورٍ مختلفة** خلال هذه العملية، ممّا أثّر على نوع المعلومات التي تمّ جمعها ونطاقها وجودتها. في حين وصل العدد الإجمالي للبرامج التي تمّ إدراجها في المسح الأول إلى 43 برنامجاً، كانت بعض البرامج مفقودة، وبالتحديد البرامج المنفّذة من قبل منظمات غير حكومية. بالإضافة إلى ذلك، خلال مسح الدراسة الكمية الأول، جرت بعض المشاورات الوطنية بمشاركة عددٍ قليل من أصحاب المصلحة وصل إلى أربعة مشاركين، وفي حالاتٍ أخرى، لم يحضر سوى فئةٌ واحدة من المنظمات، إما حكومية أو غير حكومية.

للتغلب على أوجه القصور هذه، تمّ تمديد فترة جمع البيانات لمدة شهرين لتمكين مكاتب اليونيسيف من الوصول إلى المزيد من المنظمات وإعطاء تلك المنظمات مزيداً من الوقت لإتمام المسح. تمّ توسيع قائمة المنظمات المشاركة وشُجّع العديد من المنظمات الإضافية على المساهمة، وذلك كلّه بهدف استنهاض المزيد من المشاركة، وبالنتيجة أدّى ذلك إلى زيادة عدد المستجيبين في مسح الدراسة النوعية الثاني، حيث تمّ جمع 61 استبياناً لبرامج المهارات الحياتية، وكذلك زيادة عدد المشاركين في المشاورات الوطنية. ومع ذلك، فإنّ برامج المهارات الحياتية التي جُمعت في مَسحي الدراسة الأول والثاني، تمثل التدخلات الأساسية فقط، وهي ليست شاملة. ويلفت النظر أن عُمان لم تشارك في مسح الدراسة الثاني بسبب التحدّيات العملية. **كما لم يكن تمثيل القطاع الخاص كافياً** سواء في الدول أو البرامج التي شملتها الدراسة. من الجدير بالذكر أيضاً أنّ مَسحي الدراسة الكمي الأول والنوعي الثاني تضمّنت استبيانات يُبلّغ عنها ذاتياً تمّ ملؤها من قِبل المنظمات التي تنفذ برامج المهارات الحياتية. لكن على الرغم من المزايا العديدة للاستبيانات المُبلغ عنها ذاتياً، بما في ذلك ثراء المعلومات وتقليص عوائق المشاركة، فإنّ الإبلاغ الذاتي ينطوي على بعض أوجه القصور المنهجية. بشكلٍ خاص، كثيراً ما تتأثّر إجابات الإبلاغ الذاتي بتصوّرات المشاركين وفهمهم لكلّ مجالٍ يتمّ التحقيق فيه، بالإضافة إلى تفسيراتهم المتباينة للأسئلة المطروحة مع خطر تحيّز الإجابة.

كما أثّرت الاستبيانات المبلغ عنها ذاتياً في جودة الردود والبيانات التي تمّ جمعها. وكجزءٍ من التدابير الرامية إلى التخفيف من أوجه القصور هذه، وُزّعت المذكرة التوجيهية التقنية مع الاستبيان لتوضح جميع المصطلحات المستخدمة. علاوةً على ذلك، حصل أصحاب المصلحة الأساسيين المشاركين في المشاورات الوطنية الـ 15 على شرحٍ حول العناصر الأساسية في المَسحين الكمي الأول والنوعي الثاني. وبالمثل، سمحت المقارنة بين البيانات المُجمّعة مع وثائق البرامج والمناهج والأدوات ومواد التدريب والكتيبات التي تمّ جمعها من المنظمات بإجراء المزيد من التحقق. ساعدت العودة إلى المصادر الثانوية في استكمال البيانات المبلغ عنها ذاتياً كلّما كان ذلك ممكناً.

أخيراً، اختلفت أدوات البحث المستخدمة في الزيارات القطرية من بلدٍ لآخر بسبب اختلاف تصنيف أصحاب المصلحة المشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في كلّ بلد، وبسبب القدرة على تنظيم المقابلات أو مجموعات التركيز بشكلٍ منهجي لجميع البلدان الأربعة. نتيجةً لذلك، حصلت تباينات في التحليل المُعمّق لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة حسب البلد.

على الرغم من أوجه القصور هذه، يحدد تحليل البيانات التي تمّ جمعها من خلال الدراسة التحليلية الاتجاهات الرئيسة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. توفّر أيضاً أوجه القصور هذه أساساً لتقديم توصياتٍ حول البحوث المستقبلية من أجل مواصلة التحقيق في مسائل الكفاءة وفعالية التكلفة وأثر المهارات الحياتية والمواطنة.

2 الرؤية والتعريف العملي

يقدّم هذا الفصل نظرةً عامة تحليلية عن مختلف المقاربات المفاهيمية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ويوضّح كيفية فهم المهارات الحياتية وتعريفها وتصوُّرها من قبل مختلف أصحاب المصلحة في الإقليم، كما يقوم بتحليل التعريفات المختلفة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة المعتمدة والمستخدمة من قبل أصحاب المصلحة، ومصادر هذه التوصيفات، وأوجه التوافق أو التعارض الملموسة في هذا المجال. كما يحدد مختلف عناقيد المهارات التي يتمّ من خلالها معالجة المهارات الحياتية ويصفها ويحلّلها. ثم يُختتم الفصل بتقديم لمحةٍ عامة عن المجالات المواضيعية الرئيسة على النحو المحدد في الإطار المفاهيمي والبرامجي.

1.2 كيف يتمّ تعريف وتصوّر تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؟

- لا يوجد تعريفٌ واضح لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- لا يوجد فهمٌ مشترك للمهارات الحياتية عبر مختلف أصحاب المصلحة داخل كلّ بلد.
- ليست الكفاءات والمهارات متمايزة عن بعضها بعضاً من الناحية المفاهيمية.
- توجد تعريفات للمهارات الحياتية في كلٍّ من أطر المناهج الوطنية والمبادرات المخصصة.
- تمّ تبنّي معظم تعريفات المهارات الحياتية من مصادر دولية، سواء من وكالات الأمم المتحدة أو منظمات دولية غير حكومية.
- لا تعالج التعريفات الحالية بصورةٍ متسقة عنصر الاستمرارية مدى الحياة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- تعالج التعريفات الحالية في المقام الأول الأبعاد المعرفية والفردية للمهارات الحياتية، وبقدر أقلّ البُعد الاجتماعي، في حين غالباً ما يتمّ إهمال البُعد الأدواتي.
- يجد صنّاع السياسات والممارسون صعوبةً في دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في أنظمة التعليم، حيث لا توجد أطر مفاهيمية لتوجيههم.

إنّ تحليل كلٍّ من المصادر الثانوية المؤلّفة من وثائق السياسات وأُطر المناهج الدراسية والأدلة التوجيهية وكتيبات التدريب التي تمّ جمعها من الإقليم، والمقابلات مع مقدمي المعلومات الرئيسين في أثناء الزيارات القطرية يُظهر بشكلٍ جلي **وجود اختلافات كبيرة في تعريفات المهارات الحياتية في مختلف أنحاء الشرق الأوسط وشمال إفريقيا**. تعطي دولٌ مختلفة وأصحاب مصلحة مختلفين (حكومات، ومنظمات غير حكومية، ووكالات تابعة للأمم المتحدة، ومانحين، والقطاع الخاص) داخل كلّ بلد معانيَ مختلفة لهذا المصطلح (انظر الإطار 1). إنّ نطاق تعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة واسعٌ جداً، وفي العموم يكون غير مفهومٍ أو ليس له طابعٌ رسمي في الإقليم (International Youth Foundation, 2013). ولم يُقدّم سوى عدد قليل من الدول، من بينها جيبوتي وإيران، تعريفاً متفقاً عليه وموثّقاً للمهارات الحياتية على المستوى الوطني، حيث يُستخدم هذا التعريف من قبل جميع أصحاب المصلحة المشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ويُطبق في مختلف القطاعات مثل التعليم والصحة، والعمل، والرياضة، والشباب، وما إلى ذلك.

الإطار 1 أمثلة على تعريفات المهارات الحياتية

يُعرّف إطار المناهج الدراسية **العراقية** المهارات الحياتية بأنها "المهارات التي تُوفر للمتعلمين القدرة على القيام بالمهام أو العمليات المتعلقة بحياتهم اليومية"، كما ينصُّ على أنّ المنهاج الوطني القائم على الكفاءة يتمّ تطويره على أساس المهارات التي يجب أن يطوّرها المتعلمون، والتي يُعرّف بأنها "القدرة الواسعة على تطبيق المعارف والمهارات والمواقف والقيم بطرائق مستقلة وعملية وذات مغزى" (Iraq Ministry of Education, 2012). وتتبنى مطبوعات أخرى تعريف منظمة الصحة العالمية، وتشير إلى مصطلح القدرة على التكيّف والسلوك الإيجابي الذي يمكّن الأفراد من التعامل بفعالية مع مطالب وتحديات الحياة اليومية (Iraq Ministry of Education, 2012).

في **إيران**، تُعرّف المهارات الحياتية بأنها "مجموعة من الخصال والمؤهلات الفردية والجماعية التي تُطبق على جميع أبعاد الهوية (العقلانية، والعاطفية والإرادية والعملية) وعلى جميع عناصر المجتمع وفقاً لنظام المعايير الإسلامي (Iran Ministry of Education, 2011)، وتستخدم الكفاءات والمهارات بشكلٍ متبادل.

يشير قطاع التعليم **الفلسطيني** إلى عدة تعريفات للمهارات الحياتية، ففي عام 2002، تبنّت مبادرة التعليم الرسمي وغير الرسمي القائم على المهارات الحياتية، بدعمٍ من اليونيسيف وبالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، بالشراكة مع وزارة الصحة ووزارة الشؤون الاجتماعية والأونروا ومنظمات غير حكومية، تعريف المهارات الحياتية بأنها "القدرات التي نحتاجها لحلّ مشاكلنا، ولمواجهة الإجهاد، وللبحث عن تغييراتٍ إيجابية ولتعزيز الإيجابيات المتاحة من أجل تحسين وضعنا والوصول إلى الأمن والسلام والوئام مع المجتمع والبيئة".[1] لكن في عام 2014، استُخدم مصطلحٌ جديد يجمع بين تعريفين دوليين للمهارات الحياتية. تمّ وصفه من جهةٍ أولى بأنه "مجموعة العمليات والإجراءات التي يستطيع الفرد من خلالها حلّ مشكلةٍ أو مواجهة تحدٍّ أو تعديل جوانب مختلفة من حياته". ومن جهةٍ أخرى، تمّ تبنّي أيضاً تعريف منظمة الصحة العالمية، كما توجد تعريفاتٌ أخرى يُشار إليها في مختلف الكتيبات الرسمية وتُركز على الاعتبارات المفاهيمية نفسها.

في **المملكة المغربية**، تُعرّف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني المهارات الحياتية بأنها "القدرة على استحضار معارف وخبراتٍ مختلفة اكتُسبت بالفعل في أوضاعٍ مماثلة، ثم تمّ تكييفها وتفعيلها للتغلب على أنواعٍ معينة من المخاطر التي يواجهها الشباب" (Morocco Ministry of Education, 2016). كما يُشار إلى "الكفاءات الأساسية" على أنها المعرفة المطبقة وأيضاً القدرة على حشد الموارد للتغلب على التحديات أو أداء المهام اليومية، وذلك في التعليم غير الرسمي، وكذلك في المناهج الدراسية لمدارس الفرصة الثانية (Morocco Ministry of Education, 2016)، تلك المناهج التي وُضعت لأغراض التعليم غير الرسمي التي تُكمل نظام التعليم الرسمي من حيث توفير التعليم خارج نظام المدارس الرسمية، وكذلك استهداف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس (UNESCO, 2014a). يستخدم منهاج مدارس الفرصة الثانية "الكفاءات"، وكذلك "المهارات الحياتية والاجتماعية-المهنية" بشكلٍ متبادل في بعض الأحيان للدلالة على الشيء نفسه.

في **السودان**، تمّ إدخال منهاجٍ شاملٍ للمهارات الحياتية وتنفيذه عبر المدارس في العام 2008، وقد تضمّن مواضيع مثل تطوير الثقة بالنفس، فيروس عوز المناعة البشري/ متلازمة عوز المناعة المكتسب (الإيدز)، قضايا متعلقة بالنوع الاجتماعي، والتعامل مع الصراع (UNESCO, 2010). في العام 2014، عرّفت وزارة التربية والتعليم السودانية مصطلح المهارات الحياتية بأنه "المهارات التي تُمكّن المتعلمين من التفاعل مع الحياة بشكلٍ مستمر وعلى أساسٍ يومي". وقد تمّ التوسع في هذه المهارات باعتبارها المهارات الضرورية التي تتيح للمرء أن يتكيّف ويتعامل بشكلٍ فعّال مع الآخرين والبيئة، ويتعامل ويتفاعل بشكلٍ إيجابي مع احتياجات المجتمع وتحدّياته، ويؤسس علاقاتٍ سليمة مع الآخرين ويقود حياةً ناجحة (Sudan Ministry of Education, 2014).

بناءً على الوثائق التي تمّ تحليلها، يبدو أنّ معظم **دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تفتقر إلى امتلاك وثيقةٍ موحدة أو شاملة تتضمّن تعريفاً واضحاً للمهارات الحياتية** ويكون متفقاً عليه رسمياً ومستخدماً من قِبل جميع أصحاب المصلحة المشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. بدلاً من ذلك، تقوم مختلف المنظمات والجهات المانحة بوضع تعريفها الخاص ضمن إطار برامجٍ أو مشاريع محددة، ويتمّ وضع العديد من التعريفات الموجودة على أساسٍ مخصص. على سبيل المثال، وُجد في وثائق متنوعة استخدام مؤسساتٍ مختلفة في وزارة التربية والتعليم العالي في دولة فلسطين ستةَ تعريفاتٍ متباينة للمهارات الحياتية.

بالإضافة إلى ذلك، لا يوجد عادةً مبادئ توجيهية تنفيذية لتوجيه إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في البرامج التعليمية والمهنية، وقد كشفت المقابلات خلال الزيارات القطرية عن عدم قدرة بعض المنظمات على توضيح العناصر الرئيسة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة أو تطبيقها في سياق الحالات القائمة على المخاطر، حيث يلزم تمكين الأطفال والشباب. ولا تزال فعاليات الحوار الوطني الفعّال وإشراك أصحاب المصلحة في الوصول إلى أطر مفاهيمية متجانسة وتعريفاتٍ مشتركة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة تعاني من عدم الانتظام على الرغم من الجهود المستمرة على الصعيد القطري.

[1] صندوق الأمم المتحدة للطفولة، مبادرة التعليم الرسمي وغير الرسمي للتعليم القائم على المهارات الحياتية في الأراضي الفلسطينية المحتلة، اليونيسف، يمكن الوصول إليها على الرابط <http://www2.unicef.org/lifeskills/index_8797.html>.

توجد **عوائق مختلفة** تحول دون اعتماد أطرٍ شاملة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. أولاً، تشير نتائج الزيارات القطرية (مصر والأردن والمملكة المغربية ودولة فلسطين) إلى أنّ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ليس مفهوماً جديداً، إلا أنه لا يوجد إجماعٌ حول تعريفه أو نطاقه أو حتى وسائل قياسه، ولا تزال الجهود الوطنية في هذا الشأن متناثرةً. ثانياً، تؤكد المنظمات أيضاً على ضرورة زيادة الوعي لدى المسؤولين الحكوميين وصُنّاع القرار بأهمية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وجدواها. ثالثاً، لا توجد في معظم الحالات سلطةٌ أو هيئةٌ مسؤولة تنظم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وتضبطه وتعتمده على الصعيد الوطني. رابعاً، إنّ وجود عدة جهات فاعلة ومانحين مختلفين في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وانعدام التنسيق فيما بينها وضعف انخراط الوزارات القطاعية الرئيسة (المرأة، والتوظيف، والتعليم، والشباب، وما إلى ذلك) يعيق التطوير الفعّال لتعريفٍ منسجم. خامساً، يؤدي الافتقار إلى المعرفة والخبرة في معالجة المهارات الحياتية ووضع تصوُّرٍ للتعريف والرؤية والإطار التشغيلي دوراً حاسماً في عدم وجود تعريفٍ مشترك. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الوضع السياسي غير المستقر في بعض دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يُحوّل الأولويات التعليمية نحو قضايا إنسانية أكثر إلحاحاً، وبعيداً عن المجالات الأخرى، مثل الاستعداد الوظيفي.

يوجد اتفاقٌ مشترك بين أصحاب المصلحة المشاركين في عملية الدراسة التحليلية على أنّ المهارات الحياتية تنطوي في الأساس على مجموعةٍ من الخصائص التي تُعتبر ضروريةً للنجاح أو للإنجاز في العمل و/أو في الحياة. ومع ذلك، في بعض الحالات، يستخدم أصحاب المصلحة "المهارات" و "الكفاءات" بشكلٍ متبادل.

أولا، تختلف المصطلحات العربية بين الدول للتعبير عن "الكفاءات" و"المهارات". **عموماً، لا يوجد اتفاقٌ بين المنظمات الحكومية وغير الحكومية ومنظمات القطاع الخاص في الإقليم على ما يميز الكفاءات عن المهارات**. في بعض التعريفات، تمّت الإشارة إلى الكفاءات باعتبارها قدراتٍ عامة لكسب المعرفة وتطبيقها بالاقتران مع المهارات والمواقف والقيم، بينما يُنظر إلى المهارات كمكوّناتٍ من الكفاءات، أو الكفاءات الفرعية، والقدرة على أداء مهام محددة تأخذ مقاربةً أكثر ميكانيكيةً. على سبيل المثال، في إطار المناهج العراقية، يتمّ تعريف المهارات كمكوّنٍ من الكفاءات. وتُعرّف الكفاءات هنا بأنها "القدرة الواسعة على تطبيق المعارف والمهارات والمواقف والقيم بطرائق مستقلة وعملية وذات مغزى"، في حين يُشار إلى المهارات على أنها "القدرة على تطبيق المعرفة لأداء مهمّةٍ معينة وفقاً لمعيارٍ ثابت" مفترضاً الجانب العملي للمعرفة أو المعرفة في العمل (أي "الدراية العملية") (Iraq Ministry of Education, 2012).

ثانياً، كنتيجة لإصلاحاتٍ التعليم واعتماد مقاربةٍ تقوم على الكفاءة في تطوير المناهج الدراسية التي بدأت بها بعض دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بدعم من وكالات الأمم المتحدة، تمّ إدخال عبارة "الكفاءات الرئيسة" للإشارة إلى القدرات العامة التي تستحق اعترافاً خاصاً نظراً لأهميتها وإمكانية تطبيقها على مختلف المجالات التعليمية والمهنية والشخصية والاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، تستخدم الصفات، مثل "جوهري" و "عام" و "أساسي" و "حرج" و "رئيس"، كمرادفاتٍ في دولٍ مثل العراق وإيران والأردن والمملكة المغربية وتونس، للإشارة إلى أكثر المهارات أهميةً التي يجب أن يكتسبها المتعلمون.

تشير بعض الدول أيضاً إلى "مهارات القرن الحادي والعشرين" أو "التعلّم مدى الحياة"، ومع ذلك، تفتقد معظم السياسات التعليمية في الإقليم إلى الإشارة إلى التعلّم على مدى الحياة يكون معرّفاً بوضوح يتيح الفرصة لكلّ نشاط تعلّم يُنفّذ على مدى الحياة ويهدف إلى تحسين المعرفة والمهارات والمواقف. وبالفعل أشار تقريرٌ أعدّه البنك الدولي حول إصلاح التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى قلّة عدد الدول التي تبنّت التعلّم مدى الحياة، وإلى أنّ معظم أنظمة التعليم لا توفر سوى عددٍ محدودٍ من الفرص أمام الأفراد للحصول على المزيد من المهارات واكتساب المزيد من المعرفة بعد الانتهاء من دراستهم الرسمية أو البدء في العمل (World Bank, 2008).

تُظهر **أطر المناهج الدراسية**، بالإضافة إلى مجموعات الأدوات والكُتيبات حول المهارات الحياتية التي جمعت من الدول، وجود مجموعةٍ واسعة من التعريفات للمهارات المتعلقة بالسلوكيات الإيجابية والتكيفية، وكذلك بالمهارات اللازمة لإدارة تحدّيات الحياة اليومية. تقبل العديد من المنظمات وتستخدم تعريف وتصنيف المهارات الحياتية المقترح من قبل منظمة الصحة العالمية في إصدارها "المهارات من أجل الصحة" (WHO, 2003)، ويتوافق هذا الاستنتاج مع نتائج التقييم العالمي لليونيسيف الذي يشير إلى تركيز خطاب المهارات الحياتية على مجموعةٍ من المهارات النفسية والاجتماعية، ويرجع هذا الأمر أساساً إلى الاعتماد على البحوث في العلوم الاجتماعية، وتحديداً علم النفس وعلم اجتماع الطفولة التي تؤكد على أهمية المهارات في حمايتنا، ورفاهيتنا، وقدرتنا على العيش حياةً منتجة وحافلة وذات مغزى (UNICEF, 2012). في هذا الإطار، يطبق الأفراد هذه المهارات عبر طيفٍ واسع من السياقات ذات الصلة، والتي بدورها تبيّن ضرورة تحديد مجموعةٍ أساسية من المهارات ذات الصلة بالحياة اليومية، ونتيجةً لذلك، يدرك العديد من أصحاب المصلحة أنّ المهارات الحياتية تمثل عنصراً حيوياً بالنسبة لجميع الأفراد وفي الحياة اليومية.

على الرغم من اختلاف التعريفات بين المنظمات التابعة للدولة وغير التابعة لها، وكذلك التابعة للقطاع الخاص، فإنّه من الممكن تحديد إطارٍ مفاهيمي أساسي لفكرة المهارات الحياتية. في الواقع، في العديد من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، **اكتسب تعليم المهارات الحياتية والمواطنة معنىً محدداً في مجال تعزيز الصحة**. كما أُدخلت المهارات الحياتية بصيغٍ مختلفة وبمستويات التزامٍ متفاوتة، بشكلٍ أساسي من أجل دعم التثقيف الصحي العام مع التركيز خصوصاً على التثقيف حول فيروس عوز المناعة البشري/ متلازمة عوز المناعة المكتسب (الإيدز). يجري أيضاً تنفيذ المهارات الحياتية، وإن كانت أقلّ انتشاراً، من خلال برامج تعليمية لتعزيز المقدرة على التوظّف وريادة الأعمال. وقد برز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم نتيجة التركيز العالمي على التعليم، لا سيّما منذ انعقاد المؤتمر العالمي لتوفير التعليم للجميع في داكار في العام 2000 الذي ركّز على الهدف 3[2] التعليم للجميع والهدف 6[3] المرتبط مباشرةً بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

تتوافق هذه الاستنتاجات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مع الاستنتاجات العالمية للتقييم العالمي لبرامج المهارات الحياتية التي أجرته اليونيسف في العام 2012، والتي شملت الأردن. وخلص التقييم إلى أنّ مصطلح "المهارات الحياتية" اكتسب شعبيةً في مجالات الصحة والتعليم والسياسة الاجتماعية، ولكنه لا يزال مرناً للغاية، ويغطّي مجموعةً واسعة جداً من المهارات، لكنه يبقى مقصّراً فيما يتعلق بتقديم تعريفٍ كامل ومقبول على نطاقٍ واسع. توجد مشكلةٌ أخرى في هذا المجال وهي اعتبار أنّ جميع المهارات لها المستوى نفسه من الأهمية بالنسبة للحياة، حيث تحدُّ هذه المشكلة من فائدة هذا المفهوم. في بعض الدول، مثل العراق والأردن ولبنان ودولة فلسطين والمملكة المغربية، ترتبط التعريفات الحالية للمهارات الحياتية ارتباطاً وثيقاً بالبُعد المعرفي للتعلم ("التعلّم للمعرفة")، وبالبُعد الاجتماعي للتعلّم ("التعلم من أجل العيش المشترك")، وبالبُعد الفردي للتعلّم ("التعلم لنكون"). في كلّ من هذه التعريفات، تُعدّ أبعاد التعلّم هذه مهمةً لأنها توفر الأساس لإقامة العلاقات الشخصية البينية والحفاظ عليها. في بعض الحالات، يتمّ تعريف المهارات الحياتية على أنها المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية اللازمة للمعرفة، لنكون، للعمل وللعيش المشترك بالإضافة إلى المهارات العملية التي لا غنى عنها للأفراد من أجل العمل في سياقات حياة حقيقيةٍ محددة.

في معظم التعريفات التي تبنّتها دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا **يفوق البُعد الفردي بشكلٍ طفيف أبعاد التعلم الأخرى**، وبالتحديد البُعدين الأدواتي والاجتماعي، ويتناقض هذا الأمر مع ما تشاركه العديد من المنظمات الحكومية وغير الحكومية ومنظمات القطاع الخاص في أثناء الزيارات القطرية، حيث أكدت معظمها على البُعدين الأدواتي والاجتماعي. بشكلٍ مماثل، لم تقم أي من الدول التي شاركت في المشاورات الوطنية بإدراج إشاراتٍ صريحة إلى المهارات اللازمة من أجل المواطنة النَّشِطة في تعريفاتها الوطنية للمهارات الحياتية، وذلك على الرغم من قيامها بدمج تلك المهارات في برامجها. علاوةً على ذلك، نادراً ما يفهم أنّ المهارات الحياتية تشمل بالتزامن كلّاً من البُعدين الفردي والاجتماعي. في الواقع، لا ينعكس البُعد الاجتماعي في تعريفات المهارات الحياتية الموثّقة إلا في العنصر الفردي من حيث ارتباط الفرد بالآخرين والعيش معاً، مع تركيزٍ أقلّ على مفاهيم التلاحم وعمل المجموعة أو المجتمع المحلي ككلّ.

على الرغم من أنّ **البُعد الأدواتي لم يتمّ تضمينه بشكلٍ واضح في معظم التعريفات الحالية**، فإنّ بعض التعريفات تتوسع في فكرة النجاح وتضمّ أيضاً قضاء حياةٍ تُحقق الذات خارج عالم العمل. في مواجهة تحدّيات العولمة، يتزايد تركيز أنظمة التعليم في بعض دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مثل الأردن والعراق، على الحاجة إلى اكتساب "مهارات اقتصاد المعرفة" الأساسية، لا سيّما مهارات المقدرة على التوظّف. وهكذا، تشير كلٌّ من الإستراتيجية الوطنية للتعليم في الأردن (Jordan Ministry of Education, 2006) وإطار المناهج الدراسية[4] إلى "مهارات اقتصاد المعرفة" على أنها المهارات المطلوبة للنجاح في الاقتصاد القائم على المعرفة، وهي تتضمّن المعرفة والتواصل والتواصل المتبادل؛ مهارات فريق العمل، التفكير العلمي، والمهارات الشخصية، والتقنية، والبحثية العلمية والمستقبل المهني، والقدرة على المساهمة في المجتمع. تتجلّى رؤية نظام التعليم في الأردن في تزويد جميع الناس بتجارب تعلّم على مدى الحياة تكون ذات الصلة باحتياجاتهم، وفي المساعدة في بناء قوة عمل متعلمة وماهرة قادرة على قيادة عملية التنمية الاقتصادية المستدامة. يبيّن إطار المنهاج العراقي بكلّ وضوحٍ أنه من المتوقع أن يمتلك الأطفال "التفكير والكفاءات التعليمية حتى يصبحوا متعلمين ناجحين مدى الحياة؛ والكفاءات الشخصية والاجتماعية بحيث يصبحون أفراداً واثقين ومنتجين؛ وكفاءات العمل والمواطنة حتى يصبحوا مواطنين فخورين ومسؤولين" (Iraq Ministry of Education, 2012). يوجد تعريفٌ آخر "لمهارات التوظيف أو الاستعداد لحياة العمل" ينصّ على أنها مهاراتٌ غير تقنية تعزز المشاركة الفعّالة والناجحة في مكان العمل وتساعد المتعلمين في إثبات أنهم مؤهّلون فنياً ويمتلكون المهارات اللازمة للحصول على مخرجات العمل الناجح والحفاظ عليها (UNICEF, 2013).

[2] الهدف 3 من أهداف توفير التعليم للجميع: ضمان تلبية احتياجات التعلم لجميع الشباب والبالغين من خلال الوصول المنصف إلى برامج التعلّم والمهارات الحياتية المناسبة، يمكن الاطلاع عليها عبر الرابط التالي: <www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>.

[3] الهدف 6 من أهداف توفير التعليم للجميع: تحسين كلّ جانب من جوانب جودة التعليم، وضمان تميزهم بحيث يتمّ تحقيق مخرجات التعلّم المعترف بها والقابلة للقياس من قِبل الجميع، وخاصة في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية الأساسية، يمكن الاطلاع عليها عبر الرابط التالي: <www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-internationalagenda/education-for-all/efa-goals/>.

[4] وزارة التربية والتعليم الأردنية، إطار المنهج العام 2016.

باستثناء التعريف العراقي للمهارات الوارد في إطار المنهاج الوطني في العراق، لا يقدم أيٌّ من التعريفات المتاحة التي وجدت في الموارد القطرية أو التي تمّ تحديدها من خلال الدراسة التخطيطية تحديداً واضحاً لدور القيم في تنمية المهارات.

نظراً للتحولات الاجتماعية والسياسية التي يمرّ بها كثيرٌ من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، تشكّل قضية تعليم المواطنة مصدر اهتمامٍ كبير، **وتثير المنظمات التابعة للدولة وتلك غير التابعة لها ومعها المنظمات الدولية اهتماماتٍ مشروعة فيما إذا كان ينبغي تضمين القيم في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وإذا كان الأمر كذلك، أي من** تلك القيم. ولا يزال إدماج القيم في عملية التعلّم المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة يمثّل تحدّياً قائماً. وفقاً للمقابلات ونتائج البحوث المكتبية، تدّعي معظم الدول أنها تهدف إلى إعداد متعلمين مدى الحياة مبدعين ومستقلين ومختصّين باللغات والرياضيات والعلوم وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، لكن تعطي المقابلات مع أصحاب المصلحة الآخرين في الدولة نفسها صورةً عكسية عن التطبيق الفعلي.

علاوةً على ذلك، تسعى بعض الدول جاهدةً إلى تنشِئة مواطنين متدينين أو قوميين وطنيين، بينما تطمح دولٌ أخرى إلى تخريج شباب يمتلكون هويتين أو أكثر على أسسٍ عرقية ودينية ووطنية وإقليمية ودولية (Faour, 2013). تُثار مخاوفٌ بشأن ما إذا كانت أنظمة التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تقدّم للشباب القيم الصحيحة لوقف الكراهية والعنف، أو تعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية والسياسية – مثل الكرامة الإنسانية والحريات الفردية والمساواة والتعددية والاندماج والمسؤولية والمصلحة العامة المشتركة – لتعزيز التغيير والتلاحم الاجتماعي الإيجابي.

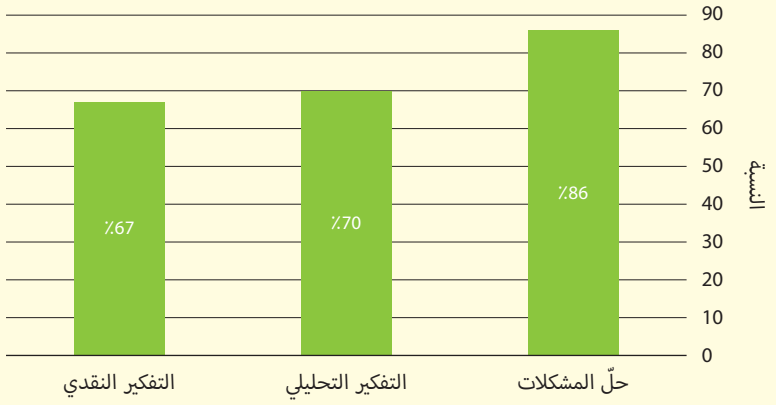
2.2 ما ملامح المهارات الحياتية من حيث أبعاد التعلّم وعناقيد المهارات؟

- البُعد المعرفي: حلّ المشكلات هو المهارة الحياتية الأكثر ذكراً في حين أنّ التفكير النقدي هو المهارة الأقل ذكراً.
- البُعد الأدواتي: مهارة فريق العمل هي المهارة الحياتية الأكثر ذكراً بينما كانت العلاقة بالعملاء هي المهارة الأقلّ ذكراً.
- البُعد الاجتماعي: احترام التنوّع هو المهارة الحياتية الأكثر ذكراً، أما المشاركة الاجتماعية فهي المهارة الأقلّ ذكراً.
- البُعد الفردي: التعاون والتفاوض هما المهارات الحياتية الأكثر ذكراً وكان الصمود المهارة الأقلّ ذكراً.
- يوجد اختلافٌ واسع جداً في التصور حول المهارات الحياتية الأشدّ احتياجاً بين صانعي السياسات والشباب.
- تفتقر عملية تحديد المهارات الحياتية الأساسية إلى التوجيه.
- في الدول الهشّة والمتضررة من الصراعات، يُنظر إلى المهارات الحياتية جميعها أنّها متساويةٌ في الأهمية.

أيّ عناقيد المهارات الحالية تعالجها البرامج؟

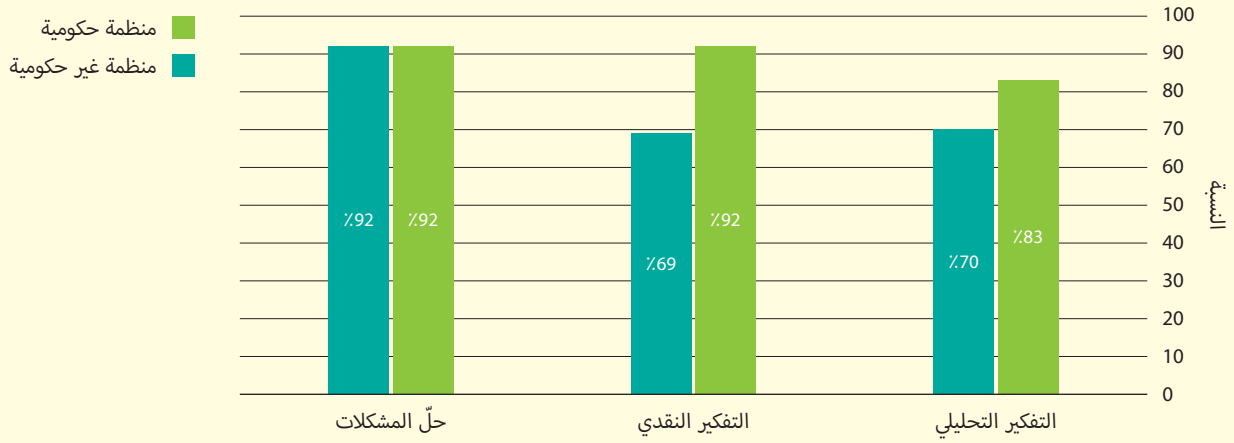
يهدف البُعد المعرفي إلى تعزيز الاكتشاف وتنمية قدرات التذكّر، التخيل، والتفكير المنطقي، وكذلك القدرة على التفكير بطريقة منسجمةٍ وناقدة (Tawil and Cougoureus, 2013). ضمن هذا البُعد، كان حلّ المشكلات المهارة الحياتية الأكثر معالجةً وذلك في نحو 43 برنامجاً لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة تمّت مراجعتها فيما يخصّ هذا البُعد في عملية الدراسة التحليلية (من الآن فصاعداً، البرامج التي شملها المسح). 86٪ من بين البرامج التي شملها المسح والمُنفّذة من قِبل المنظمات الحكومية، والقطاع الخاص، و وكالات الأمم المتحدة، والمنظمات غير الحكومية عالجت مهارات حلّ المشكلات، يأتي في المرتبة الثانية المهارات التحليلية ومهارات التفكير النقدي التي عالجتها 70٪ و 67٪ من البرامج على التوالي (انظر الشكل 6).

الشكل 6 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح (N = 43) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد المعرفي



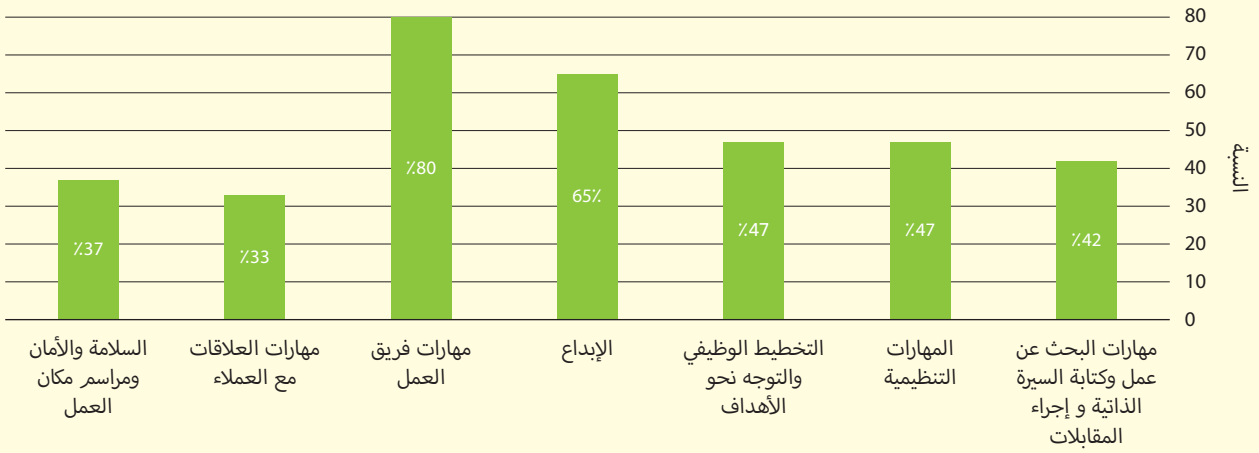
يبيّن أيضاً التحليل وفقاً لنوع منظمات التنفيذ أنّ 92٪ من البرامج الـ 12 التي تمّت مراجعتها والمُنفّذة من قِبل منظمات حكومية عالجت في المقام الأول مهارة التفكير النقدي مقارنةً مع 69٪ من البرامج الـ 28 المُنفّذة من قِبل المنظمات غير الحكومية (انظر الشكل 7). يمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى حقيقة أنّ معظم المنظمات الحكومية تعالج تقليدياً هذه المهارات في التعليم الرسمي في حين تُركز المنظمات غير الحكومية على مهاراتٍ من أبعاد أخرى وفي سياقاتٍ أخرى. رغم ذكر تلك المهارات في أطر المناهج الدراسية، تبقى العقبات الكُبرى أمام تحقيق الدمج الفعّال للمهارات ضمن المناهج الدراسية متمثلةً في طرائق معالجتها في الكتب المدرسية وفي كيفية تدريسها في الصفوف.

الشكل 7 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح المُنفّذة من قِبل المنظمات الحكومية (N = 12) والمنظمات غير الحكومية (N = 28) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد المعرفي



ضمن **البُعد الأدواتي**، تبيّن أنّ العمل الجماعي هو المهارة الأكثر شمولاً في 43 من البرامج التي شملها المسح، وذلك بغضّ النظر عن نوع صاحب المصلحة أو المجموعة المستهدفة، ويليها المهارات الإبداعية. على العكس ممّا تقدّم، شملت المهارات الأقلّ معالجةً كلّاً من العلاقة مع العملاء بالإضافة إلى مراسم "برتوكولات" أماكن العمل والسلامة والأمان. كما أظهرت المشاورات الوطنية، يعتبر أصحاب المصلحة أنّ قائمة المهارات الأكثر احتياجاً في مكان العمل و 'الانتقال إلى مكان العمل' تضمّ التخطيط الوظيفي، وتحديد الأهداف، والبحث عن عمل، ومهارات المقابلات، والسلامة والأمان ومراسم مكان العمل، والعلاقات مع العملاء والحقوق في مكان العمل. لكن، أشار أصحاب المصلحة إلى استمرار عدم معالجة تلك المهارات بالشكل الكافي في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة المُنفّذة في الإقليم، وبالفعل، فقط 35٪ من البرامج التي شملها المسح تُركّز على السلامة والأمان ومراسم مكان العمل، و 30٪ تعالج مهارات العلاقات مع العملاء (انظر الشكل 8).

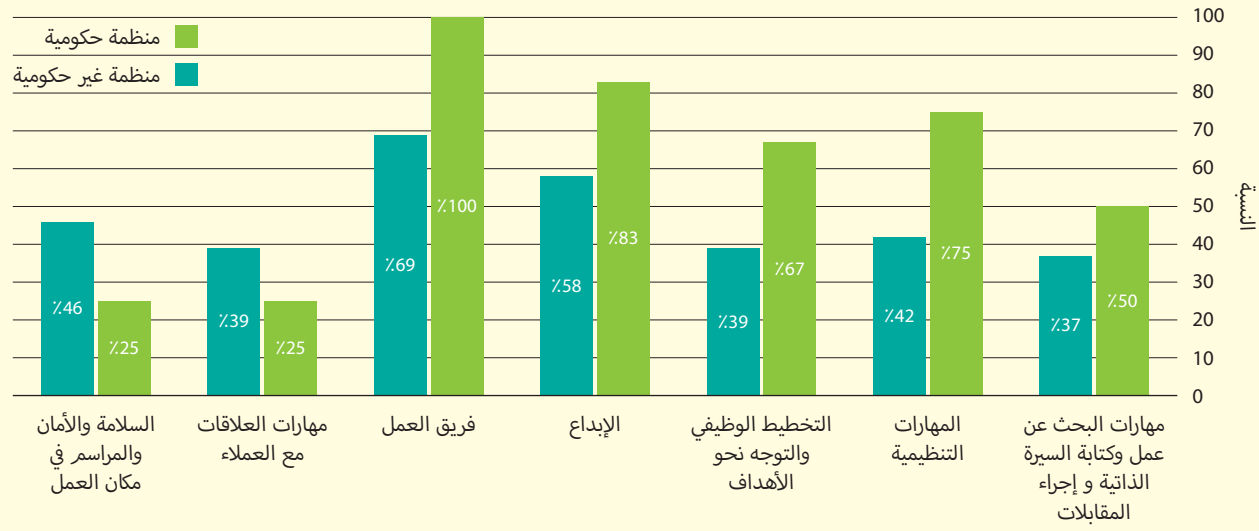
الشكل 8 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح (N = 43) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الأدواتي



بشكلٍ خاص تواجه برامج التعليم والتدريب التقني والمهني إخفاقاً في معالجة المهارات الحياتية اللازمة في عالم العمل. في الأردن على سبيل المثال، أظهر مسحٌ وطني لمشروعات الأعمال أنّ المعرفة التقنية الضعيفة عند المتخرّجين من التعليم والتدريب التقني المهني كانت السبب الرئيس في عدم رضا أصحاب العمل، ويليها الأداء الضعيف تحت ضغط العمل، وضعف مهارات القيادة، وضعف أخلاق العمل، وضعف المهارات الشخصية البينية، وعدم المرونة وعدم القدرة على التكيّف، وضعف مهارات إدارة الوقت وتحديد الأولويات، وعدم المساهمة في وضع إستراتيجية المنظّمة ورؤيتها. في الصناعة الفندقية، شملت فجوة المهارات كلّاً من التواصل، والمهارات الشخصية البينية (42٪) والمعرفة باللغة الإنكليزية (29٪)، في حين كانت المهارات التقنية الأقلّ ذِكراً (UNDP, 2013).

كذلك أشار أصحاب المصالحة أنّه مقارنةً مع البرامج التي تُنفّذها المنظمات الحكومية تميل برامج المهارات الحياتية التي تنفّذها المنظمات غير الحكومية إلى التركيز على اثنتين من المهارات الأشدّ احتياجاً في هذا البُعد وهما العلاقات مع العملاء، والأمان والسلامة والمراسم في مكان العمل. تعالج المنظمات الحكومية مجموعةً من المهارات الحياتية ذات سمةٍ تقليدية أكبر مثل مهارات فريق العمل، والمهارات الإبداعية والتنظيمية. يبدو ذلك جلياً بصفةٍ خاصة مع إبلاغ المنظمات الحكومية أنّ جميع البرامج الحكومية الـ 12 تتضمّن مهارات فريق العمل، و 83٪ منها تغطّي المهارات الإبداعية، و 75٪ منها تشمل المهارات التنظيمية، في حين تركز 25٪ من تلك البرامج على العلاقات مع العملاء، ومهارات السلامة والأمان والمراسم في مكان العمل (انظر الشكل 9).

الشكل 9 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح المُنفّذة من قِبل المنظمات الحكومية (N = 12) والمنظمات غير الحكومية (N = 28) التي تغطي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الأدواتي



في السنوات الأخيرة، ارتفع عدد برامج التدريب على ريادة الأعمال التي تستهدف الشباب في الإقليم التي تنفّذها المنظمات سواء الحكومية أو غير الحكومية مثل برامج منظمة العمل الدولية 'تعرف إلى عالم الأعمال Know About Business (KAB)' (انظر الإطار 2)، 'ابدأ مشروع عملك Start Your Business' و 'وسّع مشروع عملك Expand Your Business' التي تزوّد الشباب بالمهارات اللازمة من أجل العمل (OECD, 2012).

الإطار 2 البُعد الأدواتي: غرس ذهنية ريادة الأعمال والتفكير فيها بين الطلاب في مرحلة التعليم بعد الأساسي، مع إيلاء اهتمامٍ خاص بطلاب التعليم والتدريب التقني والمهني

'يمثّل برنامج 'تعرّف إلى عالم الأعمال Know About Business (KAB)' برنامجاً لتعليم ريادة الأعمال يقوم على الصفوف الدراسية أعدّته منظمة العمل الدولية، ويتمّ تنفيذه بالشراكة مع وزارتي التربية والتعليم والعمل وغيرهما من المؤسسات التعليمية ذات الصلة في أكثر من 50 بلداً حول العالم بما فيها الدول الـ 12 في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: الجزائر، مصر، إيران، العراق، الأردن، لبنان، المملكة المغربية، المملكة العربية السعودية، دولة فلسطين، سورية، تونس، واليمن. يمثّل هذا البرنامج مثالاً لبرامج تعليم المهارات الحياتية التي تغطّي البُعد الأدواتي للتعلّم. تتضمن المهارات التي تتمّ معالجتها في هذا البرنامج تقدير الذات، وحلّ المشكلات، والتفكير النقدي وطيفاً من مهارات المقدرة على التوظّف.

يتمثّل هدف البرنامج في المساهمة في خلق ثقافة المشروع من خلال تقوية قدرات الحكومات والهيئات الثلاثية على تقديم تعليم ريادة الأعمال إلى الشباب، وزيادة الوعي بالفرص والتحدّيات التي تواجه ريادة الأعمال وتعزيز التوظيف الذاتي (عمل الفرد لحسابه الشخصي) كخيارٍ وظيفي ممكن (UNIATTTYP, 2015). بدقّةٍ أكبر، يهدف البرنامج إلى خلق ثقافةٍ ريادية\مُبادرة مسؤولة بين الشباب المعرّفين كروّاد أعمال المستقبل. كما يسعى البرنامج إلى تنمية خصائص مثل المبادرة، والاختراع، والإبداع وتحمّل المخاطرة بين المشاركين الشباب، بالإضافة إلى زيادة فهمهم لدورهم في صنع مستقبلهم ومستقبل بلدانهم (ILO, 2011).

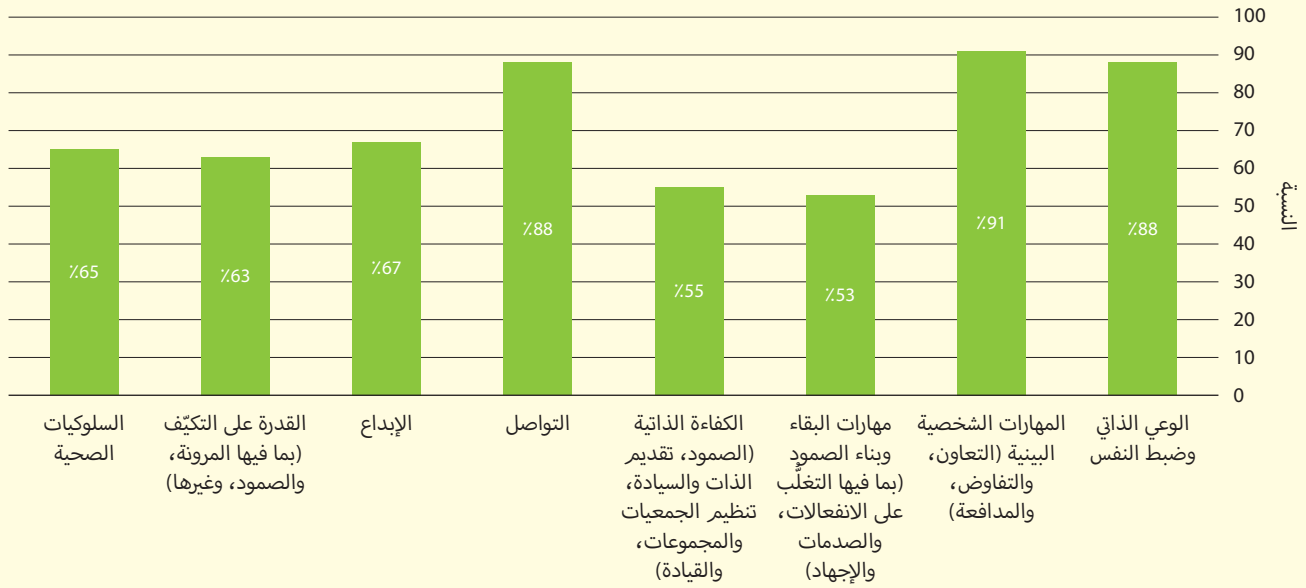
يوجد مثالٌ آخر وهو برنامج نفّذته منظّمة غير حكومية هي "إنجاز العرب INJAZ AL-ARAB (INZAZ)" في كلٍّ من الجزائر، والبحرين، ومصر، والكويت، ولبنان، والمملكة المغربية، وعُمان، ودولة فلسطين، وقطر، والمملكة العربية السعودية، وتونس، والإمارات العربية المتحدة، واليمن، بالتشارك مع وزارة التربية والتعليم في هذه الدول، تُركّز منظمة إنجاز على محو الأميّة المالية، وريادة الأعمال والاستعداد للعمل، من خلال استهداف المدارس والجامعات والمتطوعين.[5] يُركّز منهاج منظّمة إنجاز العرب على وجه الخصوص على تحليل المعلومات، وصنع القرارات، وتقييم البدائل، والتواصل، وفريق العمل، وبناء توافق الآراء، والإصغاء النَّشِط، والتفكير النقدي، وحلّ المشكلات، والتفكير الابتكاري، ومواجهة الصراعات، والبحث عن عمل، والوعي الذاتي ومهارات التفاوض.

عمل كثيرٌ من البرامج التي شملها المسح على تبنّي مناهج دولية من أجل إغناء البُعد الأدواتي، وقامت بتكييفها مع سياقات الدول التي تُنفّذ فيها. يفرض وضع هذه المهارات في سياقها الصحيح تحدّياتٍ كُبرى على كثيرٍ من المنظمات، غير أنّ ذلك يمثل عاملاً أساسياً في نجاح تلك البرامج. على سبيل المثال، تدعو منظمة العمل الدولية إلى ترجمة مناهجها إلى اللغتين العربية والكردية، بالإضافة إلى التكييف الثقافي لمحتوياتها، حيث يساهم ذلك بقوة في تحقيق الملكية الوطنية ويُشجّع فرص الحصول على تغذيةٍ راجعة حول المواد (ILO and UNICEF, 2016).

ضمن **البُعد الفردي للتعلّم**، الذي يعزز المهارات الحياتية اللازمة من أجل التطوير والتمكين على المستوى الشخصي، كانت المهارات الأكثر ذِكراً، هل المهارات الشخصية البينية مثل التعاون، والتفاوض والمدافعة\المناصرة؟ حيث ركّزت 91٪ من مجموع البرامج الـ 43 التي شملها المسح على هذه المهارات الحياتية (انظر الشكل 10)، يأتي بعدها التواصل والوعي الذاتي (التي تتضمّن احترام الذات، والثقة بالنفس، تحديد نقاط القوة والضعف، التنظيم الذاتي، والانضباط الذاتي)، حيث عالجت 88٪ من البرامج هذه المهارات الحياتية. على العكس ممّا تقدم، كانت المهارات الحياتية التي تساعد في تنمية الكفاءة الذاتية (والتي تتضمّن الصمود، تقديم الذات والسيادة، تنظيم الجمعيات والمجموعات، والقيادة)، وكانت مهارات البقاء والصمود أقلّ المهارات الحياتية ذِكراً، وذلك بالرغم من إدراك أصحاب المصلحة المشاركين لأمرين، الأول وهو أنّ هذه المهارات الحياتية هي حاسمةٌ في السياقات الاجتماعية والسياسية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، والثاني أنّ البرامج الحالية لا تعالج تلك المهارات بالشكل الكافي.

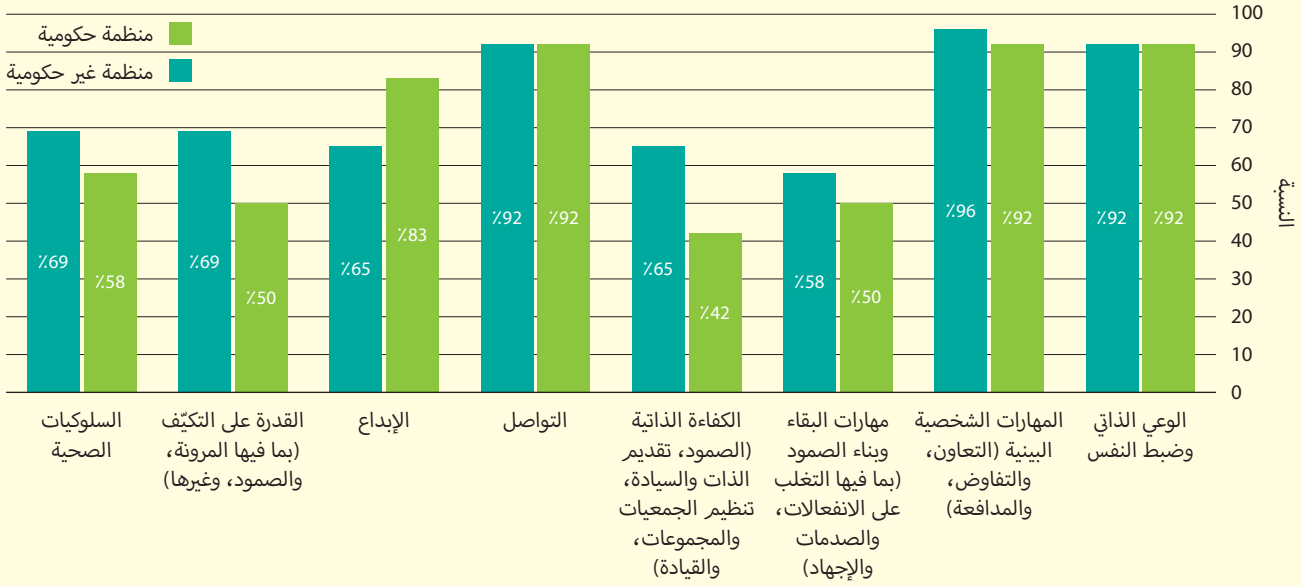
[5] موقع إنجاز العرب، الوصول إليها في <www.injazalarab.org/injaz-in-action/>.

الشكل 10 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح (N = 43) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الفردي



يبيّن أيضاً تحليل المهارات الحياتية وفقاً لنوع المنظمات المُنفّذة لهذه البرامج أنّ المنظمات الحكومية المشاركة في المسح **لا تعالج بكفاية مهارات الكفاءة الذاتية، والقدرة على التكيّف، والبقاء وبناء الصمود** (انظر الشكل 11). أكثر من ذلك، إنّ الوتيرة المرتفعة نسبياً لمجموعةٍ متنوّعة من المهارات الحياتية المذكورة من قِبل المنظمات الحكومية وغير الحكومية تثير أسئلةً تتعلق بنطاق المناهج ومحتواها بالإضافة إلى النوعية والأثر الذي تتركه في المتعلمين، وممّا يثير القلق أيضاً حقيقة أنّ أصحاب المصلحة يميلون إلى تجاهل الاختلافات بين مجالات المواضيع والمهارات الحياتية ويمكن أن يُعزى ذلك إلى التكرار الكبير لمهارات حياتية محددة ضمن البُعد الفردي.

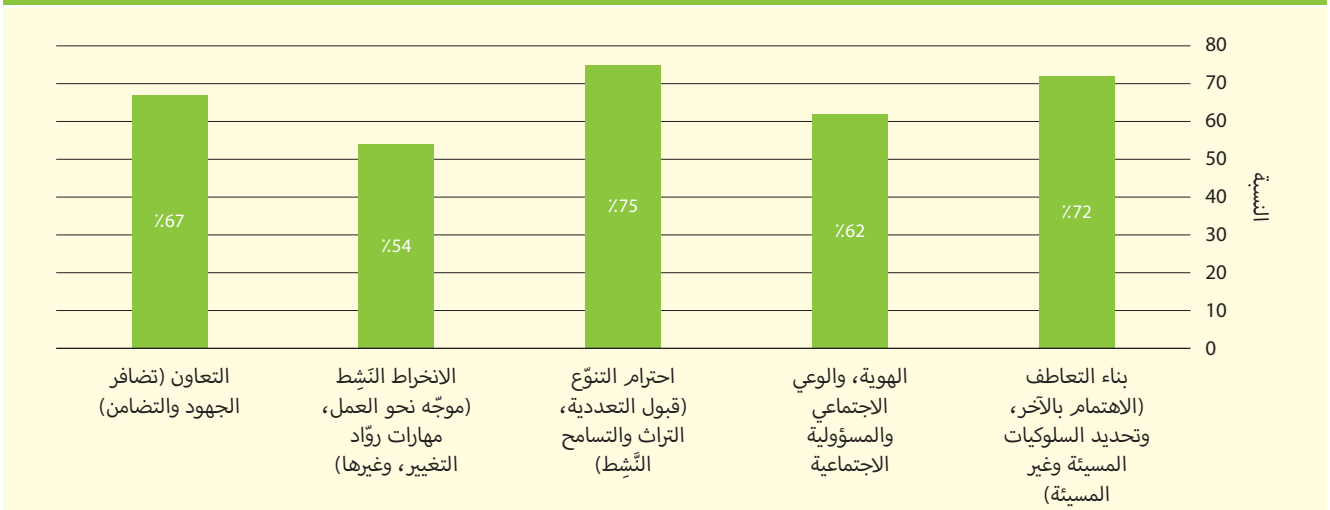
الشكل 11 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح المُنفّذة من قِبل المنظمات الحكومية (N = 12) والمنظمات غير الحكومية (N = 28) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الفعال ضمن البُعد الفردي



تتضمّن البرامج الرئيسة المُنفّذة ضمن البُعد الفردي تلك البرامج التي ينفذها صندوق الأمم المتحدة للسكان والمؤسسات الشريكة له في كلٍّ من الأردن، ولبنان، وسورية، التي تستهدف الفئات الضعيفة من النساء والفتيات، بما فيها النازحات، والسكان المشرّدون داخلياً والناجيات من العنف القائم على النوع الاجتماعي. فمن خلال تأمين وصولهن إلى أماكن آمنة في المراكز المجتمعية، يصبح بإمكان النساء والفتيات الاختلاط وإعادة بناء شبكات علاقاتهن الاجتماعية، والحصول على دعمٍ اجتماعي وكذلك نفسي-اجتماعي، وخدماتٍ قانونية وطبّية، واكتساب المهارات، والوصول إلى معلوماتٍ حول مسائل تتعلق بحقوق النساء، والصحة الإنجابية وغيرها من الخدمات (UNFPA, 2015). يعالج التدريب على المهارات الحياتية المقدّم في تلك الأماكن، ضمن أشياء أخرى، مهارات التواصل، والتفاوض، وفريق العمل، والمدافعة، وصنع القرارات، وحلّ المشكلات، والتفكير النقدي، وضبط النفس، والصمود (بما فيها إدارة الإجهاد ومواجهة المخاوف) (UNFPA, 2015). مثلاً، يزوّد صندوق الأمم المتحدة للسكان النساء السوريات النازحات في لبنان بمعلوماتٍ حول المهارات الحياتية الأساسية مثل الزواج المُبكّر، والصحة الإنجابية، والتغذية الصحية والعنف القائم على النوع الاجتماعي. أيضاً، كجزءٍ من قيمه المدنية وبرامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة الهادفة إلى تنمية الشباب وتمكينهم، في العراق يعمل صندوق الأمم المتحدة للسكان بالتعاون مع وكالات الأمم المتحدة الأخرى (منظمة العمل الدولية، واليونسكو، وصندوق الأمم المتحدة الإنمائي، ومنظمة الصحة الدولية) على تعزيز الوصول إلى المعلومات والتدريب على المهارات الحياتية المتعلقة بالصحة والمسائل الاجتماعية، من خلال مناهج تعليمية رسمية وغير رسمية ومقاربات تعليم الشباب للشباب بوساطة الأقران المُنفّذة في لبنان.

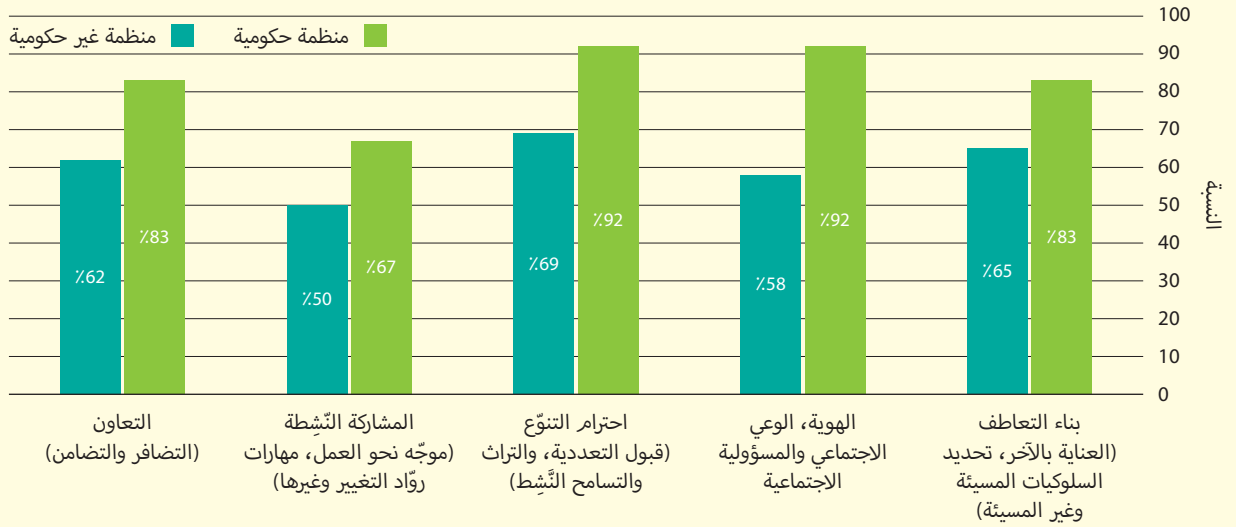
أخيراً، يمثل قبول التعددية القيمة الأكثر ذِكراً ضمن **البُعد الاجتماعي**؛ حيث إنّها تُعالَج في 74٪ من مجموع الـ 43 برنامجاً التي شملها المسح، في حين كان الانخراط النَشِط بما فيه المشاركة، والعمل المدني والتحفيز الذاتي الأقلّ ذِكراً، حيث عالجتها فقط 54٪ من البرامج (انظر الشكل 12).

الشكل 12 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح (N = 43) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الاجتماعي



بالرغم من تنوّع المهارات الحياتية والتكرار الكبير لها في البرامج المُنفّذة من قِبل المنظمات الحكومية (انظر الشكل 13)، خلُصت مراجعةٌ لتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى أنّ مبادرات الإصلاح لم تعالج على نحوٍ مُرضٍ تعليم المواطنة (Faour and Muasher, 2011). بالمثل، وجدت دراسةٌ من عام 2015 حول تقييم البرنامج العالمي لتعليم حقوق الإنسان في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ندرةً في أطر المراجعة الشاملة والمنهجية التي تحلل كلّاً من حالة تعليم حقوق الإنسان في السياسات، والمناهج والكتب المدرسية؛ وتدريب المعلمين، وطرائق التعليم والبيئة المدرسية؛ وتقييم الاحتياجات المتبقية و وضع أهدافٍ وأولويات محددة ودقيقة (UN Human Rights Council, 2015). بالتالي، توجد حاجةٌ لإجراء المزيد من الأبحاث حول مستوى التغطية، ومحتوى المناهج الدراسية، والجودة والأثر في المتعلمين، وذلك من أجل قياس فعالية التدخلات التي تتصدى للبُعد الاجتماعي، والتي تنفّذها البرامج الحكومية وجودتها وأثرها.

الشكل 13 النسبة المئوية للبرامج التي شملها المسح المُنفذة من قِبل المنظمات الحكومية (N = 12) والمنظمات غير الحكومية (N = 28) التي تغطّي مختلف عناقيد المهارات ضمن البُعد الاجتماعي



يستطيع تعليم المواطنة أن يعزز مهاراتٍ حياتية متنوعة، ويساهم في إصلاح بيئات الصفوف الدراسية، ويغذّي النهوض ببيئةٍ ديمقراطية في المدرسة بين الموظفين، والإداريين والمعلمين. يوظّف تعليم المواطنة الفعّال طرائق التعلّم النَشِط، والنقاشات المفتوحة، والفرص لممارسة وتطبيق مهارات مثل حلّ المشكلات، والتواصل، والإقناع والتعاون، وذلك عوضاً عن الاعتماد على التعليم التلقيني. يساهم تعليم المواطنة في جعل التعليم أكثر صلةً بالحياة اليومية، كما دلّت على ذلك بقوّةٍ تجربة الأنروا في تحسين تصميم وتنفيذ برنامجها المعني بحقوق الإنسان وتسوية الصراعات والتسامح. بعد إجراء عملية مراجعة كلية استمرت تسعة أشهر، وفي إطار عملية إصلاح التعليم، تمّ التوافق على الانتقال إلى تطبيق مقاربةٍ معززة وأكثر تماسكاً في تعليم وتعلّم حقوق الإنسان على مستوى الوكالة (UNRWA, 2013). ساعد هذا البرنامج في إدماج مفاهيم حقوق الإنسان، وحلّ الصراعات والتسامح في المناهج المدرسية. يمثل البرنامج حالياً مكوّناً حيوياً في رؤية برنامج التعليم في الأونروا الذي يتطلّع إلى تنمية "الإمكانات الكاملة للاجئين الفلسطينيين من أجل تمكينهم ليكونوا واثقين، ومبتكرين، ومحبّين للاستطلاع، وذوي تفكير عميق، ومتسامحين ومنفتحين، ويحافظوا على القيم الإنسانية والتسامح الديني، وليكونوا فخورين بهويتهم الفلسطينية وليساهموا بشكلٍ إيجابي في تنمية مجتمعهم والمجتمع العالمي" (UNRWA, 2011).

على العموم، يسلّم أصحاب المصلحة الوطنيين والإقليميين **بأنّ الإقليم يفتقر إلى مقاربةٍ شمولية في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة**، وذلك بسبب تركيز معظم البرامج على مهاراتٍ محددة ضمن بُعد واحد أو اثنين على الأكثر. لكن، يوجد مثالٌ على برنامج مهارات حياتية يربط مجموعات المهارات المختلفة عبر عدة أبعاد وهو برنامج بناء السلام الذي تنفّذه مؤسسة أفلاطون الدولية في كلٍّ من الأردن وسورية (انظر الإطار 3).

الإطار 3 مقاربة متعددة الأبعاد: ربط المهارات الحياتية ضمن الأبعاد الأدواتي والاجتماعي والفردي

يستهدف برنامج بناء السلام الدولي التابع لمؤسسة أفلاطون الدولية الطلاب غير الملتحقين بالمدرس في كلٍّ من سورية والأردن المتأثرين بالصراعات المسلّحة. يقوم المنهاج على المبدأ الذي ينصّ على أنّ جوانب حياة كلّ فرد الشخصية والاجتماعية والاقتصادية مترابطة ومتداخلة وأنّ مقاربة التعليم يجب أن تكون شمولية من أجل تمكين الأطفال من تحقيق أهدافهم. من المثبت أنّ هذه المقاربة الشمولية تمثل عاملاً أساسياً في نجاح برامج مؤسسة أفلاطون (Aflatoun, 2017). في سورية، قامت شركة مبادرون بتأطير منهاج مؤسسة أفلاطون و وضعه في السياق اللازم من أجل التثقيف في مجال السلام مع التركيز على إعادة إعمار مجتمعاتهم المهدّمة.

تقوم مؤسسة الشرق الأدنى (The Near East Foundation) في الأردن بتعليم اللاجئين السوريين والعراقيين مجموعةً مهمّة من المهارات الحياتية في الوقت الذي تساعدهم على الانتقال بعيداً عن العمالة غير القانونية. بالتوازي مع مهارات ريادة الأعمال المرتبطة بمحو الأمية المالية التي تتضمّن البدء بمشروع عملٍ وإدارته، يعمل منهاج بناء السلام أيضاً على تضمين ثلاثة مكوّنات تغطّي الأبعاد الأدواتي والاجتماعي والفردي. تقدّم وحدة 'نفسي هي عالمي Myself, My World' مجموعة من المهارات مثل التعبير عن الذات، وحلّ الصراعات، وحلّ المشكلات، والإصغاء النَّشِط والتواصل، في حين يتمّ تناول المهارات ضمن البُعد الاجتماعي في وحدة 'التعلّم من أجل العيش المشترك' التي تُعلّم مهارات فريق العمل، والإدماج الاجتماعي (الإنصاف والتعاطف)، والحقوق والمسؤوليات، وقيمة العمل التطوعي، واحترام التنوّع، بالإضافة إلى أدوار النوع الاجتماعي والوعي بالنوع الاجتماعي. أكثر من ذلك، تُعرّف وحدة 'اعمل خيراً، كن رائد عمل' الشباب على مهارات التخطيط الوظيفي، وحقوق العمل والموظفين، ومهارات التفاوض، بالتوازي مع مهاراتٍ أخرى ضرورية من أجل البدء بمشروع عملٍ وإدارته.

وفقاً لنتائج التقييم الذاتي الذي أجرته المنظّمة، يقدّم البرنامج مثالاً ملموساً عن كيفية إجراء ربطٍ ناجح بين مهارات من الأبعاد الأدواتي والاجتماعي والفردي. خلُص برنامج التقييم الذاتي لمؤسسة أفلاطون إلى أنّ 99٪ من الأطفال المستهدفين ببرامج المؤسسة يمتلكون مواقف ومعارف إيجابية تقوم على الحقوق. كما أظهر البرنامج أنّ إدماج التعليم الاجتماعي الموّجه نحو الحقوق ساعد في حماية الأطفال من الدخول في عمالة الأطفال. كذلك، بيّن التقييم أنّه من المرجّح أن يؤدي استهداف الأطفال في مراحل عمرية مبكرة (أعمار بين 3–6 سنوات) في تأهيلهم للتفكير والعمل باستقلالية. في هذه المرحلة العمرية المبكرة، تبيّن وجود تحسّنٍ في الفهم الذاتي عند الأطفال، كما أصبحوا قادرين على التحكّم بمشاعرهم بطريقةٍ صحية، وقادرين على التعرّف على مشاعر الآخرين أطفالاً وشباباً، بالإضافة إلى مواءمة سلوكياتهم وفقاً لذلك. أكثر من ذلك، كان الأطفال أكثر قدرةً على تعزيز وصون علاقات مستقلّة وإيجابية مع الآخرين (Aflatoun, 2017).

ما أهمّ المهارات التي تحتاجها الأجيال القادمة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؟

يُعدّ تحديد المهارات 'الأساسية' أو 'الجوهرية' واختيارها تحدّياً أكبر من ذلك الذي يمثله تعريف المهارات الحياتية في السياقات الوطنية والمحلية المحددة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. في ظلّ غياب كلٍّ من عمليات تقييمٍ وطنية شاملة وتشاركية من أجل إغناء أطر السياسة، وإستراتيجياتٍ أو خطط في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بالإضافة إلى سياساتٍ وطنية حول تنمية المهارات في معظم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (12 من أصل 15 بلداً أفادت بافتقارها إلى تلك السياسات)، يواجه أصحاب المصلحة مصاعب في العمل منهجياً وبشكلٍ شمولي على تصنيف مهاراتٍ محددة حسب الأولوية بحيث تلبّي تلك المهارات احتياجات مجموعاتٍ مستهدفة متنوعة، وبحيث تكون قابلةً للتطبيق على المستوى الوطني من قِبل مزوّدين مختلفين. تعبر المهارات الجوهرية عن وجهات نظر متعددة ومتنوّعة لتخصصات وقطاعات أكاديمية مختلفة (التربية، وعلم الاقتصاد، وعلم الاجتماع، وغيرها) حول المهارات الحياتية.

في الغالب يتمّ تحديد المهارات الجوهرية ضمن أطر المناهج الوطنية بالإضافة إلى إستراتيجيات التربية والتعليم والتدريب التقني والمهني. في **المملكة المغربية**، على سبيل المثال تتقاطع المهارات التحليلية ومهارات التفكير من رُتبةٍ أعلى مع المنهاج الدراسي (العلوم، والتكنولوجيا، والرياضيات واللغات)، في حين تُعالج ريادة الأعمال في برامج المناهج الإضافية. أكد The 2001 *Livre Blanc* لوزارة التربية في المملكة المغربية على القيم المتعلقة بالدين الإسلامي، والهوية المغربية، والمواطنة، وحقوق الإنسان، بالإضافة إلى المهارات الجوهرية الضرورية للمتعلمين، مثل معرفة الذات والتعبير، التموضع في الزمان والمكان، الوعي بالآخرين، المؤسسات الاجتماعية والبيئة، والتواصل، التفكير التحليلي، تنظيم الذات وإدارة الوقت، الهوية، صنع القرارات، والقدرة على وضع التصورات، والتصميم، والابتكار والإنتاج.

في **الجزائر**، يختلف اختيار المهارات الجوهرية حسب القطاع. في التعليم، تُعطى الأولوية للمشاركة المدنية، والتفكير النقدي والتسامح. في التعليم والتدريب التقني والمهني، تتمثل الأولويات الأساسية في التواصل، والإبداع وريادة الأعمال، في حين تمّ تحديد التواصل والوعي الاجتماعي على أنهما المهارتان الجوهريتان الأكثر أهميةً من أجل تنمية الشباب.

في **لبنان**، يقوم أصحاب مصلحةٍ مختلفون بتصنيف المهارات المختلفة حسب الأولوية. يُركّز بعض منفّذو البرامج من وكالات الأمم المتحدة والمانحين الدوليين على بناء السلام، وإدارة الصراعات والمواطنة النَّشِطة، في حين ينصبّ تركيز وزارة التربية والتعليم العالي، مدعومةً من قبل منظماتٍ دولية أخرى، على ستّ مهاراتٍ تمّ اعتبارها مهارات جوهرية، بما فيها التفكير النقدي، وحلّ المشكلات، والإبداع ومحو الأمية الرقمية، وتُعرف بـ 'المهارات الشاملة الجديدة'.

في **الأردن**، أشارت مقابلاتٌ مع ممثلين عن وزارة التربية إلى وجود تركيز على خمس مهاراتٍ أساسية هي وفق ترتيب الأهمية: الهوية، والتواصل والتقانة، ومهارات التلاحم الاجتماعي، ومهارات التفكير النقدي وحلّ المشكلات. من جهةٍ أخرى، تشير إستراتيجية التعليم الوطني في الأردن إلى مهارات التواصل، ومهارات التفكير، والمواقف والسلوكيات الإيجابية (احترام الذات، الأمانة والمبادرة)، والمسؤولية، والتكيّف وفريق العمل بأنها مهاراتٌ حاسمة من أجل 'اقتصاد المعرفة' (Jordan Ministry of Education, 2006). على العكس ممّا تقدم، حدد المجلس الأعلى للشباب التواصل والوعي الاجتماعي بأنها أفضل المهارات التي يحتاجها الشباب، في حين نجد في دليل اختبار المهارات وإصدار الشهادات في الأردن أنّ القدرة على التواصل مع الآخرين، واستخدام تقانة المعلومات والاتصالات، والعمل سويةً، وحلّ المشكلات، بالإضافة إلى امتلاك مهارات الحساب هي المهارات الجوهرية ضمن البُعد الأدواتي (ILO, 2015).

في حين تمثل هذه المهارات الجوهرية وجهات النظر المتعددة والمتنوعة لتخصصاتٍ وقطاعاتٍ أكاديمية عديدة (التربية، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، وغيرها)، تُظهر المقابلات التي أُجريت خلال الزيارات القطرية مع صانعي السياسات، والتربويين، وممثلي الشباب والقطاع الخاص وجود أولوياتٍ مختلفة، وإن كانت في بعض الأحيان تضمّ عناصر مشتركة حول ماهية المهارات المرغوبة التي يجب على الشباب اكتسابها.

خلال عملية الدراسة التحليلية، **قام أصحاب المصلحة بتحديد المهارات الجوهرية التي يتصورون أنها تمثّل خصائص مرغوبة وضرورية للمواطنين والمتعلمين في الإقليم**. أفادت الدول أنّ المهارات التي تعالج البُعد الأدواتي ('التعلّم للعمل') والبُعد الاجتماعي ('التعلّم من أجل العيش المشترك') من عملية التعلّم تمثل المهارات ذات الأهمية المطلقة بالنسبة للأجيال القادمة (انظر الجدول 3). تبيّن أنّ التركيز على المهارات ذات الصلة بالمسؤولية الاجتماعية، وبناء التعاطف والتفكير النقدي هي من بين المهارات الأكثر ضرورةً، وذلك بشكلٍ خاص بسبب حالة عدم الاستقرار الاجتماعي والسياسي التي يشهدها كثيرٌ من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بالإضافة إلى التغيرات الداخلية الجارية، في الدول الهشّة المتأثرة بالصراعات مثل سورية، والسودان، واليمن، وتونس، يُنظر إلى مجموعاتٍ مختلفة جداً من المهارات التي تغطّي الأبعاد الأربعة للتعلّم على أنها متساويةٌ في الأهمية.

الجدول 3 ترتيب أصحاب المصلحة لأهمّ المهارات الأكثر احتياجاً (تصنيف الدول)[6]

الأبعاد	أهمّ المهارات الأكثر احتياجاً	الجزائر	جيبوتي	مصر	إيران	العراق	الأردن	ليبيا	المملكة المغربية	دولة فلسطين	سودان	سوريا	تونس
التعلّم للمعرفة\ البُعد المعرفي	المهارات التحليلية		●		●					●	●	●	●
	حل المشكلات				●	●					●	●	●
	التفكير النقدي				●	●	●				●	●	●
	مهارات طرح الأسئلة				●								
	التفكير الإبداعي					●							
	صنع القرارات، التخطيط والتنظيم					●							
	الاستقلالية					●							
التعلّم للعمل\ البُعد الأدواتي	التواصل		●	●	●		●				●	●	●
	فريق العمل		●	●	●		●				●	●	
	الإبداع والمهارات الفنية				●	●	●						●
	التفاوض												●
	مهارات مكان العمل والتوجيه الوظيفي	●	●	●	●		●			●	●	●	●
التعلّم لنكون\ البُعد الفردي	السلوكيات الصحية		●								●	●	
	الصمود				●								
	الوعي الذاتي والتحكّم الذاتي				●	●							●
التعلّم من أجل العيش المشارك\ البُعد الاجتماعي	المسؤولية الاجتماعية،التعاطف والتفكير الأخلاقي	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●
	الانخراط النَشِط (المشاركة، العمل المدني، التحفيز الذاتي، الالتزام)	●	●	●	●						●	●	●

ما تزال البرامج الكثيرة في الإقليم تفشل في معالجة المهارات الحياتية الجوهرية بالنسبة للمتعلمين. في حين يوجد إجماعٌ واسع على بعض المهارات الأكثر أهميةً التي يحتاجها كلّ المتعلمين ليعيشوا حياةً منتجة ومجزية، وليواجهوا بنجاحٍ تحدّيات المستقبل غير المؤكّد، أكّد أصحاب المصلحة على صعوبة اختيار هذه المهارات وترتيبها حسب الأولوية، وأسِفوا لضعف التوجيه في عملية تحديد هذه المهارات وتنفيذها. تبدو المسألة حرجة خصوصاً في مرحلة التعليم قبل الابتدائي التي غالباً ما تُغفل في نموذج تنمية المهارات. كما ذُكر سابقاً، يعدّ الافتقار إلى فهمٍ مشترك وتعريفاتٍ مشتركة لكثيرٍ من هذه المهارات الجوهرية واحداً من القضايا المتكررة.

يختلف كثيراً التصور المتعلق بالمهارات الأكثر احتياجاً بين صانعي السياسات والشباب. ففي حين يؤكّد صانعو السياسات والتربويون على مجموعات المهارات الواقعة ضمن البُعدين الاجتماعي والأدواتي، يميل الشباب إلى التركيز على مجموعات المهارات الموجودة ضمن البُعد الفردي. خلال الزيارات القطرية الأربع، أظهرت النقاشات التي عُقدت مع الشباب أنهم يعتبرون تعليم المهارات الحياتية والمواطنة مهماً جداً من أجل تطوّرهم الفردي والمهني، مؤكّدين على أنّ قائمة المهارات الأكثر احتياجاً تشمل مهارات حلّ المشكلات، والكفاءة الذاتية (الصمود، وتقديم الذات والسيادة)، والوعي الذاتي (احترام الذات، والثقة بالنفس)، والصمود (إدارة الإجهاد، وتحدي المخاوف ومواجهة الفشل) والوعي الاجتماعي (مهارات العلاقات، واحترام الآخر والتأمُّل الذاتي). يصبح الوعي بالحاجة إلى المهارات الحياتية عند الشباب أوضح عند مغادرتهم المدرسة وعندئذٍ قد يكون الوقت تأخّر كثيراً ليستطيع النظام التعليمي مساعدتهم.

[6] يستند هذا الجدول إلى المعلومات التي تبادلها المشاركون خلال المشاورات الوطنية وفي المسوحات. في اليمن ولبنان لم يذكر المشاركون أية مهارات حياتية بسبب الافتقار إلى تعريفٍ وطني للمهارات الحياتية في بلدانهم وعدم القدرة على تحديد تلك المهارات مع عدم توفر إطارٍ مفاهيمي أو عمليات تقييمٍ وطنية.

3.2 ما التخصصات التي تُعالج من من خلالها المهارات الحياتية؟

- لا يُفرّق دائماً أصحاب المصلحة والبرامج بين مفهومي "المهارات الحياتية" و"المجالات المواضيعية".
- إنّ حلّ الصراعات والتثقيف الصحي هما أكثر المجالات المواضيعية تداولاً في الإطار الذي تُعالج وفقه المهارات الحياتية.
- البيئة والحدّ من مخاطر الكوارث هما أقلّ المجالات المواضيعية التي تُدمج فيها المهارات الحياتية.
- تركز التخصصات المهنية بشكلٍ محدود على المهارات الحياتية، ممّا يؤثر سلباً في جودة التعليم والتدريب التقني والمهني.

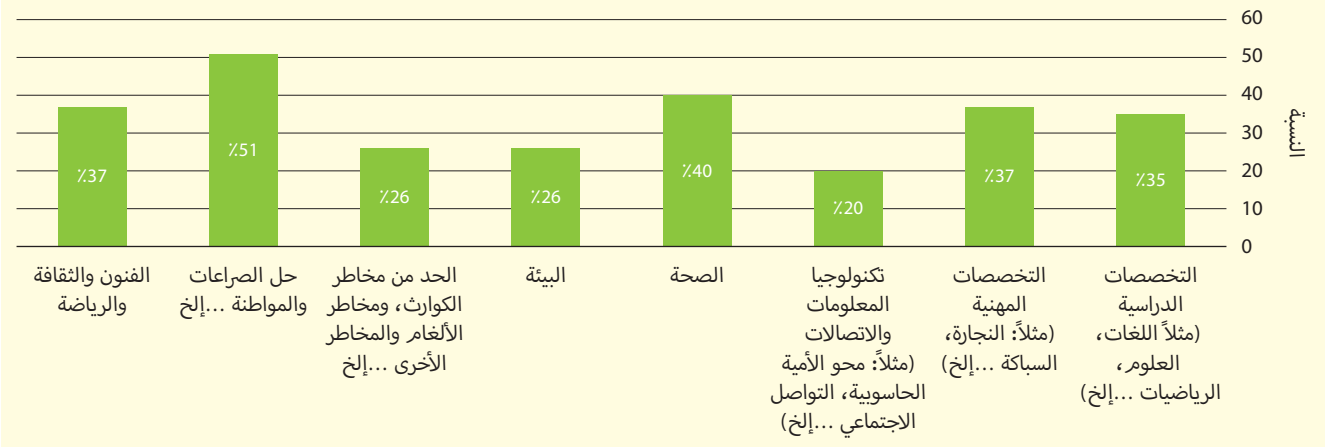
من المفهوم أنّ المجالات المواضيعية هي مجالات معرفة تتصف بكونها موضوعية، وتقنية، وأكاديمية أو أنها مجالات المحتوى الخاص بالتعليم والتعلم التي تكون المهارات الحياتية جزءاً لا يتجزّأ منها. يمكن أن تشمل المناهج الدراسية والتخصصات المهنية، والتعليم الوظيفي والريادي، ومحو الأمية الحاسوبية، والتثقيف الصحي والبيئي، والتثقيف في حالات الطوارئ، والتثقيف في مجال السلام، والتربية المدنية، والفنون، والثقافة والرياضة، وما إلى ذلك.

بشكلٍ مماثل للتجارب الدولية الأخرى، ولأنّ معظم البرامج وُضعت كاستجاباتٍ عالمية ووطنية لمواجهة تحدّيات ومخاطر محددة، مثل أزمة فيروس عوز المناعة البشري\متلازمة عوز المناعة المكتسب (الإيدز)، وإساءة استعمال المخدرات أو الصراعات، **تمّ لأول مرة إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في برامج تركز على مجالاتٍ مواضيعية محددة يتعلق مضمونها بالمهارات الحياتية**. إنّ أكثر التخصصات انتشاراً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تمّ تحديدها خلال المشاورات الوطنية هي حلّ الصراعات، والمشاركة المدنية، والصحة، وتخصصات المناهج الدراسية (اللغات والرياضيات وغيرها)، والتخصصات المهنية (النجارة، وغيرها)، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والبيئة، والحدّ من مخاطر الكوارث، والحدّ من مخاطر الألغام.

التربية المدنية

التربية المدنية هي مصطلحٌ تقليدي شامل لتعليم المعارف المتعلقة بالمؤسسات الوطنية وحقوق المواطنين وواجباتهم، بالإضافة إلى المشاركة المدنية. في كثيرٍ من البرامج، تمثل التربية المدنية مجال محتوى أساسي يتناول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وقد أتاحت ظروف ما بعد الصراع، الهشّة وغير المستقرة السائدة في الإقليم المقترنة بتاريخ انتهاكات حقوق الإنسان في العديد من الدول، فرصةً لظهور تعليم المواطنة لتعزيز إعادة بناء المجتمعات والهويات الوطنية. وفقاً للاستبيانات التي تمّ إجراؤها من أجل الدراسة التحليلية، يركز 51٪ من برامج المهارات الحياتية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على التربية المدنية (انظر الشكل 14). وتُقدّم برامج التربية المدنية إلى حدٍّ كبير من قبل منظمات غير الحكومية (77٪ من جميع البرامج المذكورة) و 18٪ فقط من قبل منظمات حكومية.

الشكل 14 المجالات المواضيعية التي تُعالج من خلالها المهارات الحياتية



في برامج التربية المدنية، تعكس المجالات المواضيعية السياقات السياسية والاجتماعية والثقافية الوطنية فضلاً عن المسارات التاريخية والجيوسياسية. تمّ تحديد الفئات الأربع التالية من المواضيع المدنية في الكتب المدرسية في الدول الـ 11 المشاركة في الدراسة التحليلية: (1) المجتمع المدني والأنظمة المدنية بما في ذلك النظام الديمقراطي؛ (2) المبادئ المدنية، مثل المساواة والتلاحم الاجتماعي وحقوق الإنسان؛ (3) الهويات المدنية (الهويات الوطنية والإقليمية والدينية)؛ و (4) المشاركة المدنية التي تتناول عملية صنع القرار، والتأثير في السياسات ومشاركة المجتمع المحلّي (Faour, 2013).

تخضع التربية المدنية في ضوء التطورات الاجتماعية – السياسية الأخيرة في الإقليم إلى تدقيقٍ كبير، ففي بيئات التعليم الرسمي، تمّت عرقلتها تقليدياً بفعل البيئة المدرسية ذات الطابع السلطَوي وعمليات الحوكمة، فضلاً عن انتشار المناهج الدراسيّة القديمة والممارسات التعليمية غير المناسبة (Faour, 2013). في المقابل، هدفت مبادرات التربية المدنية العديدة المتاحة في بيئات التعليم غير الرسمي إلى توفير المساحة الاجتماعية اللازمة لتعزيز المهارات والقيم اللازمة لتعزيز المشاركة المدنية، مع تعزيز منهجيات التدريس والتعلم المناسبة. على سبيل المثال، تتناول البرامج في المملكة المغربية وتونس الأبعاد السياسية والقانونية للمواطنة النَّشِطة، في حين تعكس البرامج في البيئات غير الرسمية في العراق التوترات المجتمعية والمعضلات الوطنية التي بدأت تظهر منذ العام 2003. تركّز برامج التربية المدنية والمواطنة في اليمن على تعليم بناء السلام، وقد قدّم دليل اليونسكو لتعليم حقوق الإنسان والمواطنة للشباب المغربي تحليلاً لستة موضوعاتٍ تتلاءم مع السياق المغربي، ويمكن معالجتها في برامج تعليم المواطنة والتدريب عليها، وهي: التنمية البشرية، العدالة الاجتماعية والاقتصاد، المساواة على أساس النوع الاجتماعي، الدستور والدين، التنوع اللغوي والثقافي، الهجرة وحقوق الإنسان، ودور وسائل الإعلام في المجال العام.

التثقيف الصحي

يؤدي التثقيف الصحي دوراً رئيساً في تعزيز المهارات الحياتية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فمن بين البرامج الـ 43 التي شملتها الدراسة، تُركّز نسبة 40٪ منها على مسائل متعلقة بالصحة (انظر الشكل 14). يجري حالياً تعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إطار التثقيف الصحي في الإقليم لتتناول بصفةٍ خاصة مسائل الوقاية من فيروس عوز المناعة البشري/ متلازمة عوز المناعة المكتسب (الإيدز)، والتثقيف في مجال الصحة الجنسية والإنجابية، والحدّ من الحمل المبكّر، والعدوى، وتعزيز نمط الحياة الصحي، والتغذية، والنظافة والسلوك الآمن الذي يُعرّف بأنه مكافحة العنف والتدخين وتعاطي المخدّرات. لقد تطورت برامج التثقيف الصحي للتركيز على المواقف والمهارات الحياتية التي تعدّ أساسيةً من أجل تعزيز السلوكيات الصحية الإيجابية، مثل التواصل والتفاوض والقدرة على قول "لا" (أي الرفض) والتفكير النقدي.

يمكن إدراج التثقيف الصحي ضمن المناهج الدراسية كموضوعٍ قائم بذاته أو مدمجاً ضمن المناهج الدراسية، كما يمكن أن يكون من ضمن أنشطة المناهج الدراسية التكميلية. في العادة تعزز محتويات المناهج الدراسيةً الخاصة بموضوع المدرسة والصحة والتغذية مقاربةً واسعةً للصحة يتمّ إغناؤها بالاحتياجات المحلّية، بما في ذلك مسائل التغذية، والنظافة، والرياضة، والتمارين البدنية. تمثل المقاربة السائدة للمدرسة والصحة والتغذية مقاربةً قائمةً على المهارات الحياتية يتمّ فيه تعلّم السلوكيات الصحية وممارستها بطرائق ترتبط بالحياة اليومية للشباب. يشكّل برنامج اليونيسف للمياه والصرف الصحي والنظافة جزءاً لا يتجزّأ من التثقيف المتعلق بالتغذية والنظافة والرياضة.

تتداخل التربية الجنسية الشاملة مع التثقيف الصحي فيما يتعلق بالصحة الجنسية والإنجابية، ويتناول التثقيف الجنسي الرسمي أساليب يتعامل من خلالها الشباب مع حياتهم الجنسية بطريقةٍ آمنةٍ ومرضية (انظر الإطار 4)، لا سيّما في سياق الانتشار السريع لوسائل الإعلام الجديدة، خاصةً الإنترنت وتكنولوجيا الهاتف المحمول، إلى جانب تغيير المواقف تجاه الحياة الجنسية والسلوك بين الشباب.

الإطار 4 المجالات المواضيعية التي تُعالج من خلالها المهارات الحياتية: التربية الجنسية الشاملة

يؤكد التوجيه التقني الذي يقدّمه صندوق الأمم المتحدة للسكان ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بشأن التربية الجنسية الشاملة على أهمية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (UNESCO, 2009)، كما تندرج التربية الجنسية الشاملة ضمن الأطر المفاهيمية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. وتؤكد المبادئ التوجيهية التقنية التي وضعها صندوق الأمم المتحدة للسكان من أجل تفعيل التربية الجنسية الشاملة على المهارات الحياتية التي تشجّع على التفكير النقدي والتواصل والتفاوض وصنع القرارات وتأكيد الذات، حيث يمكن لهذه المهارات أن تسهم في إقامة علاقاتٍ أفضل وأكثر إنتاجيةً مع أفراد الأسرة والأقران والأصدقاء والشركاء. وينبغي أيضاً أن تدعم التربية الجنسية الشاملة احترام حقوق الإنسان والتنوع، وأن تعزز القدرات من أجل المواطنة (UNFPA 2014).

تُقدّم معظم برامج المهارات الحياتية في مجال الصحة في مرحلة التعليم الأساسي (أو تتناول الأطفال من تلك الأعمار)، ويتمّ ذلك أساساً من خلال برامج الصحة المدرسية الرسمية، وكذلك من قبل المنظمات غير الحكومية التي تنفّذ أنشطةً تعزيز الصحة مستهدفةً الشباب في بيئات التعليم غير الرسمي. في بعض دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مثل لبنان ودولة فلسطين، وضعت وزارتا الصحة والتعليم والمنظمات غير الحكومية المدعومة من قبل صندوق الأمم المتحدة للسكّان واليونيسف أدلّةً حول الصحة الإنجابية والمهارات الحياتية. وتشير دولٌ أخرى في برامجها إلى المبادئ التوجيهية لصندوق الأمم المتحدة للسكان المذكورة آنفاً (UNFPA, 2014) محددةً المهارات الحياتية كمبدأ توجيهي للتربية الجنسية الشاملة (انظر الإطار 4).

التخصصات المهنية

التخصصات المهنية هي مجالاتٌ مواضيعية تتناول المهارات الحياتية اللازمة لمكان العمل، تكاد تقتصر هذه التخصصات في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على التعليم والتدريب التقني والمهني في مراحل التعليم بعد الأساسي، كما أنّ تركيزها على المهارات الحياتية محدودٌ، ممّا يؤثر سلباً في جودة التعليم والتدريب التقني والمهني. من بين برامج المهارات الحياتية التي شملتها الدراسة، تركز 37٪ منها على التخصصات المهنية (انظر الشكل 14). تُهيئ بعض البرامج المهنية وبرامج المقدرة على التوظّف الشبابَ غير المهرة أو ذوي المهارات المنخفضة ليعملوا لحسابهم الشخصي في أعمال النجارة والسباكة وغيرها من خلال تقديم التدريب التقني لهم، جنباً إلى جنب مع التدريب على مهارات الأعمال التجارية، مثل التوجيه أو مسك دفاتر الحسابات، ومحو الأمية والمهارات الحياتية (بما في ذلك تقديم المشورة لتحسين السلوك الخطر).

تُعدّ جودة البرامج الحالية للتعليم والتدريب التقني والمهني في الإقليم قضيةً رئيسة، بسبب إخفاق أنظمة التعليم الحالية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في توفير الأدوات الأساسية للطلاب للانتقال بفعالية من المدرسة إلى العمل. في مصر، على سبيل المثال، تخفق المدارس العادية والمدارس التقنية والمهنية في توفير المهارات المناسبة التي يطلبها السوق (UNESCO, 2012c). في حين يمثل عدم ملاءمة المهارات أحد العوامل التي تؤثر في التوظيف، يكون الافتقار إلى المهارات الحياتية مسألة أخرى، حيث إنّ هذه الأخيرة ضرورية بصورة متزايدة للنجاح في سوق العمل، لا سيّما في القطاع الخاص.

على الرغم من زيادة اهتمام الدول العربية بالتعليم والتدريب التقني والمهني في السنوات القليلة الماضية، وتحسّن مستويات فهم المهارات المعنية وتعريفها، أصبحت برامج التعليم والتدريب التقني والمهني أقلّ جاذبيةً عند الطلاب، حيث انخفضت من 14٪ في العام 1999 إلى 9٪ في العام 2012. تبيّن نتائج عمليات المراجعة الإقليمية للتعليم والتدريب التقني والمهني، بما في ذلك مقاربة الأنظمة للبنك الدولي من أجل تحسين نتائج التعليم وعملية تورينو التابعة لمؤسسة التدريب الأوروبية تراجع مستوى جودة التعليم المرتبط بالتعليم والتدريب التقني والمهني، وضعف إدماج المهارات الحياتية في التدريب المهني، وضعف فرص التوظيف لخريجي التعليم والتدريب التقني والمهني.[7] تستدعي الحاجة إلى زيادة التركيز على اكتساب مهارات المقدرة على التوظّف إدخالَ الأنشطة المهنية في مراحل التعليم المبكّرة.

تخصصات المناهج الدراسية

تمثل تخصصات المناهج الدراسية مجالات مواضيعية أخرى يتمّ من خلالها تناول المهارات الحياتية، وهي تشير إلى المواضيع الأساسية للمناهج الوطنية، مثل اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية وما إلى ذلك. تركّز 35٪ من البرامج التي حددتها الدراسة التحليلية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على هذه المجالات المواضيعية (انظر الشكل 14).

تتمثل إحدى القضايا في عدم وجود تمايزٍ مفاهيمي بين المجالات المواضيعية والمهارات الحياتية. فقد أظهرت مراجعة بعض المناهج الدراسية والكتيبات التدريبية التي جمعت في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عدم تركيز هذه الموارد على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، مقابل تركيزها بشكلٍ رئيس على مجالات المعرفة والمحتوى التقني. وفي حين يعدّ اختيار التخصص المناسب عاملاً رئيساً في تعزيز فعالية تعليم المهارات الحياتية، يمكن اكتساب المعرفة دون الاهتمام بالمهارات الحياتية، كما هي الحال في مقاربة الحفظ التكراري في التعلّم. بيد أنه تّم، في بعض الحالات، إدماج المهارات الحياتية في بعض المناهج الدراسية ولكن لم يتمّ تصنيفها على هذا النحو.

[7] البنك الدولي SABER، تقارير تنمية قوة العمل في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية، <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=7>; انظر أيضا اليونسكو\المركز الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني، والنهوض بالتعليم والتدريب التقني والمهني من أجل توظيف الشباب والتنمية المستدامة، اليونسكو\يونيفوك، 2013.

3 التدخلات والمقاربات البرامجية

يستكشف هذا الفصل المكوّنات المختلفة لمقاربة الأنظمة والمسارات المتعددة للإطار المفاهيمي والبرامجي (CPF)، ويتضمّن لمحةً عامة عن مقاربات التعليم والتعلّم وأهميتها النسبية في تطبيق برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، كما يبحث في كيفية التعامل مع تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من حيث القنوات الرسمية وطرائق التنفيذ. يستقصي هذا الفصل أيضاً المكوّنات المختلفة لمقاربة الأنظمة من خلال تحليل الفرص المتاحة والقيود التي تواجه إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن أنظمة التعليم الوطنية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

1.3 ما المقاربات المستخدمة في عمليات التعليم والتعلّم؟

- تعتمد أغلبية برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على أساليب التعليم التقليدية القائمة على المحاضرات.
- كلّما كانت مقاربات التعليم والتعلّم أكثر تركيزاً على الطالب وعلى التفاعل، كانت برامج المهارات الحياتية أكثر فاعليةً.
- تميل أدوات وأدلّة المهارات الحياتية لأن تكون مستندةً على المشاريع ومستقاةً من التعريفات والأطر الدولية.
- تستهدف أدوات وكتيبات المهارات الحياتية بشكلٍ رئيس مجموعة الشباب، وتستهدف بدرجة أقلّ المراحل العمرية المبكّرة.

تُعدّ مقاربات التعليم والتعلّم المُيسّرة من قِبل المعلمين المهرة والمُحفّزين عنصراً حاسماً في بناء برامج تتمتع بالجودة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. **في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، شكّلت مقاربات التعليم والتعلّم نقطة بدء ومجالاً ذا أولوية في إصلاح التعليم.** منذ التسعينيات، انخرطت دول عدة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مثل مصر، وإيران، والعراق، والأردن، ولبنان وتونس، في جهودٍ لإصلاح السياسات التربوية، حيث كانت تلك الجهود مستوحاة من توجهاتٍ دولية تركّز على التعلّم المتمحور حول الطالب، والمناهج الدراسية المرتكزة على الكفاءة والتفكير النقدي. تمّ تبنّي ابتكارات تربويةً مختلفة تتعلق بالمناهج والكتب المدرسية، بالإضافة إلى تبنّي تدريب المعلمين في أثناء الخدمة (World Bank, 2008).

تُشدد أطر المناهج الدراسية وإستراتيجيات التعليم الوطنية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على أهمية كلٍّ من الأساليب التربوية التعليمية التفاعلية، مثل الأقران، والمجموعة وعمل المشروع، وعلى الطرائق القائمة على المشاريع. عادةً ما تعتمد برامج المهارات الحياتية الفعالة على مقاربات التعليم والتعلّم التفاعلية، على سبيل المثال، تستخدم مؤسسة القطان (Al-Qattan Foundation) الدراما\القصة التمثيلية في برامجها لتعليم المعلمين (انظر الإطار 5).

الإطار 5 الدراما كمقاربةٍ تعليمية وتعلّمية

في دولة فلسطين، تطبق مؤسسة القطان برنامجاً ثقافياً وفنياً يستهدف المعلمين والشباب، حيث يدمج الدراما كمقاربةٍ تعليمية وتعلّمية في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، إذ تعتمد مؤسسة القطان على التعليم باستخدام الدراما كأداةٍ وسياقٍ للتعلم على حدٍّ سواء، حيث يعمل المعلمون، والفنانون والناشطون المجتمعيون معاً على قضايا مرتبطة بمجتمعاتهم المحلية ويترجمون أفكارهم إلى فنّ من أجل السلام.

يتحقق تعليم المهارات الحياتية عندما يعمل المشاركون في مشاريع مجتمعية ويتعلمون كيفية التخطيط، والعمل معاً، وحلّ المشكلات، والتحليل، والتفاوض، وإقناع الآخرين ودعم بعضهم بعضاً، ...إلخ. في حالة الصفوف الدراسية، يتمّ تعليم المعلمين على كيفية استخدام الدراما في جميع المناهج الدراسية، ويحتوي مركز القطان للأطفال في مدينة غزّة على مكتبةٍ، ومصادر متعددة الوسائط ومصادر معلومات خاصة بالمدارس.

في العام 2012، ركّزت عملية إصلاح التعليم التي قامت بها وكالة الأونروا (UNRWA) (انظر الإطار 6) على تعزيز مهارات المعلمين لتبنّي أساليب جديدة تدعم تعلّم الطالب، مبتعدةً عن المقاربة التعليمية القائمة على التلقين، والتي تعتمد على الحفظ نحو تبنّي أنماطٍ ومقارباتٍ كلية في تحقيق التعلّم النَّشِط عند الطالب.[1]

الإطار 6 تبنّي مقاربات تعلّم وتعليم جديدة

يتطلب إدماج المهارات الحياتية في نظام التعليم الرسمي تطبيق مقاربةٍ كليةٍ، كما يتبيّن من تجربة الأونروا في مجال إصلاح التعليم وتقديم الخدمات خلال الأعوام 2011–2015. تُوفر الأنروا التعليم للاجئين الفلسطينيين الموجودين في الأردن، ولبنان، وسورية، وقطاع غزّة والضفة الغربية، بما فيها القدس الشرقية. تُقدم إستراتيجية الأونروا لإصلاح التعليم رؤىً حول التدخلات الفعّالة في تحسين جودة التعليم، خصوصاً في المجالات التالية: أُطر الحوكمة، التطوير المهني للمعلمين، بالإضافة إلى إثراء المناهج الوطنية لدعم حقوق الإنسان الأساسية للأطفال الفلسطينيين وتعزيز التعليم الشامل. بشكلٍ خاص، شكّل التركيز على تدريب المعلمين وتطويرهم، بما في ذلك تطوير المعلمين في المدارس، عاملاً حاسماً في تحسين جودة التعليم في الصفوف الدراسية، وهو أمرٌ أساسي في تقديم برامج المهارات الحياتية، وقد تمّ استحداث طرائق تنفيذ مبتكرة مثل إستراتيجيات التعلّم المختلط التي تُمكن المعلمين من التعلّم في الموقع. تظهر نتائج الإصلاح بأنَّ تعميم تعليم المهارات الحياتية كان ناجحاً لأنه اقترن بتدابير موجّهة نحو تغيير مواقف وممارسات المعلمين وغيرهم من كادر التعليم. أصبح المعلمون قادرين على تطوير الكفاءات الأساسية وإدماج مجالات المهارات، مثل مهارات التواصل والتفكير النقدي، في تعليمهم عبر المناهج.

شكّل التعليم والتدريب التقني والمهني مجالاً آخر تمّ تناوله في عملية الإصلاح، وذلك بغية الوصول إلى عددٍ أكبر من الطلاب، خصوصاً مجموعة الشباب الضعفاء، ولمواءمة استجابة برامج التعليم والتدريب التقني والمهني وملاءمتها مع متطلبات سوق العمل. تمّ تصميم برامج تعليمية جديدة وتعزيز طريقة تقديمها، مع التوسّع في التركيز على تطوير مهارات ريادة الأعمال. كان تشكيلُ لجانٍ استشارية للبرامج وإدخالُ برامج التلمذة الصناعية عاملين أساسيين في إضفاء الطابع المؤسساتي على روابط سوق العمل.

تشير تجربة الأونروا في المنطقة إلى الأهمية الحاسمة لمعالجة المناهج الدراسية من أجل التشجيع على إجراء تغييرٍ كبير في نظام التعليم وأنَّ إدماج المهارات الحياتية في المناهج كافة قد يكون أكثر فعاليةً من إدراج مهاراتٍ حياتية في مواضيع محددة فقط. بالإضافة لذلك، تبيّن هذه التجربة القيمة المضافة المتولّدة من تطوير سياساتٍ ومعايير للمناهج جنباً إلى جنب مع مقاربةٍ كلية منهجية للتعلم، والتقييم والتطوير الفردي. وبما أنَّ الأونروا تتبع مناهج الدول المضيفة، فقد تمّ وضع إطارٍ تحليلي للمناهج يحدد المعايير التي تُقيّم على أساسها الكتب التعليمية، كما تمّ تطوير الأدلّة التوجيهية والمواد اللازمة للطلاب والمعلمين من خلال إدماج المهارات الأساسية بالإضافة إلى إثرائها من حيث القيم الشاملة للمساواة والتنوّع.

في هذا الصدد، تجدر الإشارة أيضاً إلى مبادرة الأونروا لحلّ الصراعات المتعلقة بحقوق الإنسان والتسامح التي تُعدّ مثالاً آخر على المقاربة المنهجية للمهارات الحياتية، حيث تدمج هذه المبادرة مجالات حقوق الإنسان في المناهج التعليمية للمدارس وتُركّز على استخدام مقاربات التعليم والتعلّم، ففي إطار هذه المبادرة، تمّ إدماج مفاهيم حقوق الإنسان، وحلّ الصراعات والتسامح في المناهج الدراسية، كما تمّ تطوير مجموعة أدوات للمعلمين. يتعلم الطلاب عن حقوقهم وحقوق الآخرين من خلال التجارب العملية. تمّ تفعيل مجالس\برلمانات المدارس المنتخبة في جميع المدارس، وفي معظم تلك المدارس، طُوّرت خطط عمل تلك المجالس\البرلمانات بحيث تُركّز على المبادرات المجتمعية. تظهر مبادرة الأونروا في حلّ الصراعات المتعلقة بحقوق الإنسان والتسامح بأنَّ القضايا الشاملة، مثل المساواة بين الجنسين، والشمولية، وحقوق الإنسان وقيمه، كلّها أمورٌ حاسمة من أجل تطوير المناهج الدراسية، وبأنَّه توجد حاجة إلى تمثيلها في مواد المناهج الدراسية الخاصة بالأطفال. تحتاج أيضاً المهارات الحياتية، مثل التواصل، التعاطف والاحترام إلى معالجةٍ علنية وضمنية في آنٍ معاً في المناهج الدراسية والمواد الداعمة للمعلمين.

عبّرت المنظمات، والمعلمون، والأطفال والشباب الذين تمّت مقابلتهم في أثناء الزيارة القطرية لدولهم عن قيمة الممارسات التفاعلية والعملية في تعليم المهارات الحياتية التي تتيح مشاركة المتعلمين وتُوفر بيئةً تعليمية داعمة، كان الشباب في مجموعات التركيز يشيرون مراراً إلى الأنشطة العملية، مثل لعب الأدوار، والعمل الجماعي، ومشاهدة الفيديو والعمل على المشاريع الشخصية، باعتبارها نقاط قوةٍ رئيسة في ممارسات التعليم والتعلّم المطبّقة في برامج المهارات الحياتية.

يدعم كثيرٌ من مصادر المهارات الحياتية المستخدمة في المنطقة مقاربات التعليم والتعلّم التشاركي، حيث يحدد المتعلمون التحديات الخاصة بهم، يناقشون الحلول الممكنة، ويخططون برامج عملٍ فعّالة وينفذونها، وتُختبر بعض التقنيات المبتكرة من قبل المنظمات العاملة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مجالي التعليم الرسمي وغير الرسمي. في المملكة المغربية، تقوم وزارة التربية بإدراج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في النوادي المدرسية من خلال إدخال أنشطةٍ أكثر تفاعليةً ممّا هو سائدٌ في التعليم القائم على الصفوف الدراسية، وتشمل قائمة المواضيع التي تعلّم في النوادي المدرسية تعليم المواطنة، وحقوق الإنسان، والتربية الجنسية، ومكافحة العنف وتعاطي المخدرات، ...إلخ، حيث يستخدم الطلاب المسرح، ولعب الأدوار، والمسابقات، والمعارض وغيرها في أثناء التعامل مع هذه القضايا، والتي تتيح فرصةً لممارسة التعبير عن الذات والتواصل. وبالرغم من ذلك، فإنَّ التطبيق العملي لبرامج المهارات الحياتية في النوادي يختلف من مدرسةٍ لأخرى، وغالباً ما يتأثر بقدرة ودافعية المعلمين الذين يعملون مع الطلاب على أساسٍ تطوعي بعد ساعات الدوام المدرسي، ويتأثر كذلك بفترة كلّ نشاطٍ ومدته.

[1] انظر إصلاح التعليم في الأنروا، متاح على <www.unrwa.org/who-we-are/reforming-unrwa/education-reform>.

في الأردن، تُستخدم المحادثات التحفيزية التي يقودها الشباب كأسلوبٍ برامجي، في حين عزى الطلاب في لبنان قدرتهم على التطبيق الناجح للمهارات الحياتية التي اكتسبوها إلى الزيارات الميدانية إلى الأسواق المحلية، حيث مارسوا مهارات التواصل مع عملاء محتملين، كما تم استخدام تشكيل مجموعات الدبكة الفولكلورية لممارسة العمل في فرقٍ لحلّ الصراعات (IYF, 2013). بالإضافة إلى ذلك، تمّ، ضمن إطار برنامج الأونروا لحلّ الصراعات المتعلقة بحقوق الإنسان والتسامح، تشكيل مجالس\برلمانات مدرسية يشارك أعضاؤها في الأنشطة المجتمعية، ويقترحون طرائق لحلّ المشكلات في مدرستهم ومجتمعهم، ويحلّون الصراعات وينشرون التوعية حول قضايا حقوق الإنسان (UNRWA, 2015). يُنظَر إلى مجالس\برلمانات المدارس ونوادي الطلاب التعليمية على أنها أنشطةٌ جيدة لمنهجيات التعليم التجريبية التي تُوفر فرصاً حقيقية لممارسة المهارات الحياتية.

على الرغم من هذه الممارسات الإيجابية، **إلا أنَّ نماذج التعلّم التقليدية ومقاربة "التعليم المباشر" حيث يتعامل المعلم مع كامل المجموعة من أمام الصف الدراسي، هي السائدة في معظم أنظمة التعليم الرسمية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.** لا تزال أنشطة الصفوف الدراسية تركز على النسخ عن السّبورة، والكتابة والاستماع للمعلم، مع إتاحة القليل جداً من الفرص للعمل الجماعي، والتفكير الإبداعي وأساليب التعلّم الاستباقية. أشارت مراجعة من العام 2013، لبرامج تعليم المواطنة في المدارس الحكومية من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر الثانوي في إحدى عشرة دولة عربية أساسية إلى أنَّ "كثيراً من الطلاب لا يشعرون بالأمان من الناحية البدنية، والاجتماعية، والعاطفية في المدارس، وأنَّ[...] تغيُّب الطلاب والمعلمين، واكتظاظ الصفوف الدراسية، والموارد المحدودة جميعها تسهم في مفاقمة مشكلة المناخ المدرسي السلبي [...]". كما أظهرت أيضاً المراجعة نفسها أنَّ تعليم المبادئ المدنية، مثل حقوق الإنسان، كثيراً ما يتناقض مع المحتوى الذي يُدرَّس في صفوفٍ دراسية أخرى، كما يقتصر تعليم المواطنة إلى حدٍّ كبير على التعليم التلقيني، حيث تميل الدروس لتكون ذات طابعٍ توجيهي يقودها المعلم وتروج للآراء السياسية والدينية الرسمية (Faour, 2013).

تستمر عملية توجيه التعليمات إلى الطلاب وحضّهم على متابعة التعلّم وحفظ إجاباتٍ على أسئلةٍ محددة مسبقاً تتعلق بمواضيع نادراً ما يوضح سياقها. خلال الزيارات القطرية، أشار المتخصصون التعليميون إلى أنَّ التركيز الرئيس للتعليم والتعلّم في الحالات الرسمية، وفي المهارات الحياتية على وجه الخصوص، هو أكاديمي في مقاربته ومُوجّهٌ نحو تحقيق نتائج امتحانية. وفقاً لنتائج دراسة أساسية تتحرى وتستقصي ممارسات التعليم والتعلّم في 56 مدرسةً ابتدائية تابعة لوكالة الأنوروا (الصفوف من 1–6) في الأردن، ولبنان، ودولة فلسطين وسورية، لا يزال استخدام السبورة و\أو الكتب المدرسية هو النموذج المهيمن لنقل التعليم من قبل كادر التعليم، ونادراً ما يُمنَح الطلاب الفرصة للمشاركة في المناقشات الصفية، وفي الغالب يمضون قدراً كبيراً من الوقت في الاستماع إلى ما يعرضه المعلم، كما أنه نادراً ما يتمّ التشجيع على استخدام أساليب التعليم التشاركية، مثل الأسئلة المفتوحة، تقصّي الحقائق والتعليقات. تعيق هذه الممارسات الصفية العامة تطوير مهارات التفكير النقدي ومهارات التواصل والخطابة عند المتعلمين (UNRWA, 2014).

وبدلاً من معالجة الاحتياجات الفردية للطلاب، يميل المعلمون إلى معالجة احتياجات الصفّ بأكمله، لذلك يفشلون في دعم الطلاب الضعفاء، وذلك على الرغم من قيام تونس والأردن وإيران باستثماراتٍ إضافية في هذا المجال. لقد فشلت الدول القليلة التي حاولت النهوض بالمهارات المعرفية العليا كهدفٍ خاص للسياسات التربوية في تغيير ممارسات المعلمين. ونتيجةً لذلك، لا تُكافَأ مهاراتٌ مثل المرونة، وحلّ المشكلات والمحاكمة بشكلٍ فعّال في السياقات المدرسية الرسمية (World Bank, 2008).

على نحوٍ مشابه، خَلُص تحليلٌ للتدريب على المهارات الحياتية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قامت به مؤسسة الشباب الدولية (IYF) في العام 2013، إلى أنَّ غالبية المنظمات لا توفر فرصاً لتطبيق منهجياتٍ تعليمية تفاعلية عملية في تعليم المهارات الحياتية. ومع ذلك، **تميل برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة المُيسّرة في الحالات غير الرسمية إلى استخدام المزيد من الأنشطة التفاعلية**، مثل العمل الجماعي، ودراسات الحالة، والمناقشات، ولعب الأدوار، وسرد القصص، والغناء والرقص، وعروض الطلاب التقديمية، والمشاريع المجتمعية، والعمل الميداني وأنشطةً عملية أخرى (IYF, 2013).

تفشل أيضاً أساليب التعليم التقليدية المستخدمة في التعليم والتدريب التقني والمهني في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في النقل الفعّال للمهارات المعرفية عالية الرتبة، مثل حلّ المشكلات، إلى المتعلمين، وتميل بدلاً من ذلك إلى التركيز على الحفظ التلقيني ومكافأة التعلّم السلبي (ETF and World Bank 2005a).

يشكّل تحسين مستوى تدريب المعلم وتطوير المعلم الجيد عاملين رئيسين في تحسين جودة التعليم، وكذلك جودة تقنيات التعليم والتعلّم، وفي هذا الصدد، تُوفّر إستراتيجية الأونروا لإصلاح التعليم (2011–2015) رؤىً جديرةً بالإهتمام: بفضل عملية الإصلاح، طوّر المعلمون بشكلٍ فردي كفاءاتٍ أساسية وبدؤوا بإدماج مجالاتٍ مهارية مثل مهارات التواصل والتفكير النقدي في تعليمهم ضمن المنهاج الدراسي.

علاوةً على ذلك، تحتاج ثقافة الصفوف الدراسية للتغيير ويشمل ذلك تصوّر المعلمين لما يمكنهم القيام به في التعليم والتعلّم. لقد أعرب كثيرٌ من أصحاب المصلحة عن الحاجة إلى استثمارات في تعليم المعلمين من أجل تجسيد تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مقاربات التعليم الروتينية المتبعة في الصفوف الدراسية، كما شدّد أصحاب المصلحة أيضاً على ضرورة إيلاء الاهتمام بتعزيز وضع مهنة التعليم.

2.3 مصادر التعليم والتعلّم

يشكّل النوع الأول من الوثائق التي كشفت الدراسة التحليلية النقاب عنها طيفاً واسعاً من **مصادر التعليم والتعلّم** لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي تستخدمها المنظمات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تتضمّن هذه المصادر، المنشورة باللغات العربية والإنكليزية والفرنسية، معلوماتٍ تدريبية للمعلمين ومواد تدريبية أخرى، وإرشاداتٍ للطلاب وأدلّة توجيهيه تنفيذية، ومعايير، وكتيبات، ومجموعة أدوات مساعدة ومناهج تعليمية للدورات التدريبية تتعلق بمواضيع محددةٍ في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. تشمل معظم المواد التي صُرِّح باستخدامها من قبل برامج المهارات الحياتية على الأرجح كتيبات التعليم أو التدريب لكلٍّ من الشباب أو المعلمين، والمُسهلين والمدربين في مجال المهارات الحياتية، والتي غالباً ما تُوفر وصفاً تفصيلياً، وتمارين ذات صلة، لاستخدام مهاراتٍ حياتية محددة، مثل التواصل، وصنع القرارات، والتفكير الإبداعي، والعرض التقديمي، والبحث عن عمل ...إلخ. تقدّم أيضاً أدلّة التدريب مهاراتٍ محددة، مثل القيادة، والتواصل، والتسامح، وحلّ الصراعات وبناء السلام. مثلاً، قدّمت المنظمة اللبنانية للدراسات والتدريب دليل مهارات حلّ الصراعات (The Lebanese Organization for Studies and Training's Manual on Conflict Resolution Skills)، الذي يتضمّن خططاً درسية تتعلق بورشات العمل الثماني الآتية: (i) تعريف الصراع ومراحله، (ii) مسببات الصراع، (iii) تقنيات حلّ الصراع، (iv) الحوار، (v) المفاوضات، (vi) الوساطة، (vii) التحكيم، و (viii) الادّعاء. تحدد كلّ خطةٍ درسية أهداف ورشة العمل، والمواد المطلوبة، وعدد المشاركين، والوقت المطلوب والتمارين اللازمة. أما النوع الثاني من الوثائق فيمثل الموارد المؤسساتية التي تقدم المفهوم العام للمهارات الحياتية، من وجهة نظرٍ نظرية ومفاهيمية، مثل وثيقة وزارة التربية السودانية حول المهارات الحياتية.[2]

النوع الثالث من المصادر هو سلسلة من **التوجيهات والأدلّة** التي توفر المزيد من الاقتراحات العملية لكلٍّ من الوكالات المنفّذة والشباب، وذلك كي يحصل الشباب على المهارات ولتيسير تعلّم أقرانهم من المهارات الحياتية بطريقةٍ تعزز مشاركتهم النَّشِطة في القرارات ذات الصلة بحياتهم الشخصية، وانخراطهم المدني ومساهمتهم النَّشِطة في الاقتصاد. يُعدّ دليل اليونيسيف الخاص بالمهارات الحياتية الأساسية في مختلف أوضاع الحياة (UNICEF's manual Basic Life Skills for Various Life Situations) أحد الأمثلة على ذلك. كما طورت وزارة التربية العراقية ووزارة العمل والشؤون الاجتماعية، بالتعاون مع الجامعة الأمريكية في بيروت، دليلاً عن المهارات الحياتية والعمل للشباب (Life and Work Skills for Youth)، يهدف إلى دعم مقدّمي الخدمات الذين يعملون مع الشباب حول المهارات الحياتية، مقدمين تفصيلاتٍ عن المهارات الأساسية الضرورية للشباب. يقدّم الدليل المفهوم العام للمهارات الحياتية ويوضح المهارات العاطفية، والمعرفية والاجتماعية فضلاً عن مجموعةٍ من المهارات الفرعية ضمن كلّ فئة. أخيراً، يُوفر الدليل للمنظمات إرشاداتٍ حول كيفية إدراج المهارات الحياتية في برامجها واقتراح تقنياتٍ تدريبية فعّالة. يتمّ أيضاً إرفاق هذا الدليل في منهاج تدريب المدربين. يركز دليل المهارات الحياتية والعمل الخاص بمراكز التدريب المهنية – المهارات من أجل التواصل وحلّ الصراع الذي ينشره الاتحاد الأوروبي ويستهدف الشباب من الذكور والإناث على حدٍّ سواء على مهارات التواصل وإدارة الصراع.

تشكّل **الخلاصات الوافية من المواد المرجعية**، مثل تلك المتعلقة ببرنامج المراهقة والشباب في لبنان التي نشرتها جامعة البَلمند، وصندوق الأمم المتحدة للسكان واليونيسيف، الفئة الرابعة من مواد التعليم والتدريب. تعيد الخلاصات الوافية اللبنانية للمواد المرجعية تجميع، مثلاً، الموارد المختلفة للمهارات الحياتية التي تعالج بشكلٍ رئيس البُعدين الفردي والأدواتي، في حين تبتعد إلى حدٍّ كبير عن البُعدين المعرفي والاجتماعي (UNICEF and UNFPA, 2017).

تتكون الفئة الأخيرة من المواد من **مصادر تعالج المجالات المواضيعية العامة** التي تُدمج فيها المهارات الحياتية كمكوّناتٍ منفصلة، وهي تشمل تعليم المواطنة، بناء السلام والتلاحم الاجتماعي، والوعي الصحي (الحقوق الجنسية والإنجابية، وفيروس عوز المناعة البشرية المكتسب\الإيدز (HIV/AIDS)، والعنف القائم على النوع الاجتماعي، وقضايا الصحة العامة، ...إلخ.) بالإضافة إلى المدافعة\المناصرة وكسب التأييد. على سبيل المثال، طوّرت وزارة التربية العراقية بتوجيهٍ ودعمٍ من اليونيسيف أدلّةً حول الدعم النفسي للمعلمين في المناطق التي تمّت استعادتها من تنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام الإرهابي\داعش (ISIS). كما تمّ أيضاً دعم وزارة التربية في تطوير كتابٍ مدرسي خاص بالمهارات الحياتية والقيم المدنية ككتابٍ تجريبي يُستخدم في المدارس العادية، وكذلك مدارس الأفراد المشردين داخلياً في الصف الخامس من مرحلة التعليم الابتدائي، ويحتوي الكتاب على قائمةٍ بأنشطةٍ ترفيهية تهدف إلى نشر المهارات الحياتية الأساسية من خلال الأنشطة اللاصفية.

[2] انظر الاتحاد الأوروبي، جمعية عامل، ANERA، الشباب من أجل التنمية، دليل المهارات من أجل الحياة والعمل المتعلق بمراكز التدريب المهني – مهارات الاتصال وحل النزاعات، موثقة في خلاصة المواد المرجعية حول برمجة المراهقين والشباب، حررت من قبل جامعة البلمند وآخرون، عام 2017، صفحة 75.

تعاني هذه المصادر من ثغرتين رئيستين من حيث إنّها في بعض الأحيان **تتوفر بشكلٍ محدود وتفتقر إلى التناغم بين التعاريف أو الأدوات أو التقنيات**، وعلى الرغم من توفر معظم المصادر على المواقع الالكترونية للمنظمات، إلا أنَّ بعضها لا يكون متاحاً لعامة الناس، وعلاوةً على ذلك، يفتقر الإقليم إلى منتدياتٍ للتعلّم، حيث يمكن للميسّرين تبادل أفضل الممارسات والمصادر التي تمّ تطويرها حول المهارات الحياتية. ولمعالجة مسألة التناغم، يتمّ توجيه الجهود الحالية نحو تطوير أدلّةٍ موحدة، على سبيل المثال، تقوم اليونيسيف في لبنان بتطوير دليلٍ موحد يضمّ ثلاثة أبعاد للتعلم تشمل "التعلّم للمعرفة"، "التعلّم لنكون"، و "التعلّم من أجل العيش المشترك"، في حين تمّت معالجة بُعد "التعلّم للعمل" جزئياً من خلال برنامج التدريب القائم على الكفاءة الذي يُنفّذ حالياً.

معظم الموارد التي تمّ تجميعها كانت قد أُنتجت في إطار البرامج المنفّذة في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، أو تمّ اقتباسها من إرشاداتٍ وأدواتٍ طوّرتها منظماتٌ دولية غير حكومية و وكالات الأمم المتحدة. يتراوح تاريخ الإنتاج والنشر بين عام 2004 وعام 2015، وتمّ نشر معظمها خلال الأعوام من 2010 إلى 2016. علاوةً على ذلك، يبدو أنها تستهدف مجموعة الشباب، الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و 24 سنة، في حين **لا يوجد سوى عددٍ قليل فقط من مصادر التعلّم تتناول المهارات الحياتية في مرحلة التعليم الأساسي**. في مصر، على سبيل المثال، نشرت وزارة التربية والمركز الوطني للأبحاث التربوية والتنمية (the National Centre for Educational Research and Development) دليلاً إرشادياً للمعلمين حول تطوير مهارات التفكير بين طلاب الصف الأول، والذي يقدم مهارات التفكير الملائمة في مرحلة التعليم الأساسي ويوفر مبادئ إرشادية حول كيفية تطوير هذه المهارات، وربطها مع قيمٍ وعادات سلوكية محددة، وممارستها.

3.3 كيف يُنفّذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة؟ وما التحدّيات في هذا المجال؟

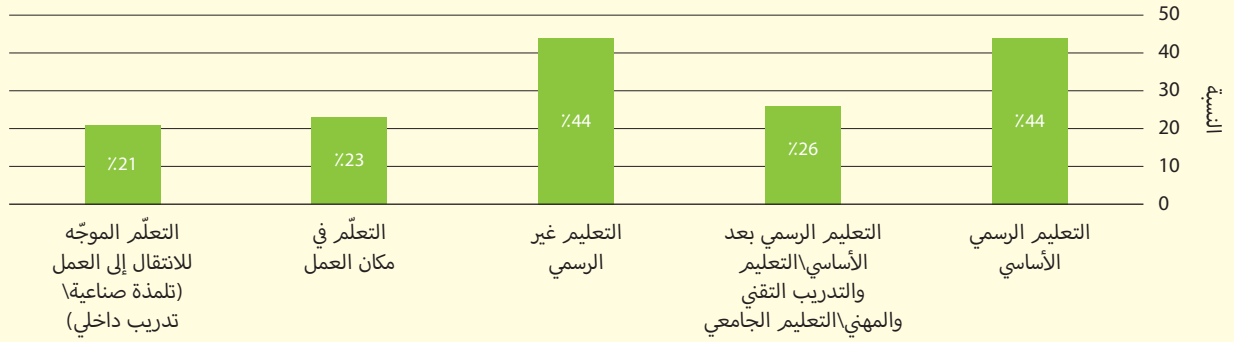
- تُنفَذ معظم البرامج المُبلغ عنها في سياقات التعليم الرسمي الأساسي والتعليم غير الرسمي.
- تستهدف البرامج في السياقات غير الرسمية في الغالب المجموعات الضعيفة.
- أقلّ البرامج انتشاراً هي برامج المهارات الحياتية التي تُقدم في مرحلة التعليم الرسمي بعد الأساسي، وكذلك في مكان العمل ومرحلة " الانتقال إلى مكان العمل".
- يُعاني إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المنهاج الدراسي في الغالب من التشتت، في معظم الأحيان يتمّ تقديم برامج المهارات الحياتية كبرامج قائمة بذاتها.
- تُستخدم إستراتيجيات التعليم الإبداعية التي تُنفّذ عبر المنابر الإعلامية، أو التعلّم المختلط أو التعلّم عن بعد بشكلٍ محدود.

قنوات التنفيذ

يتمّ تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عبر قنواتٍ متنوعة تتراوح من سياقاتٍ رسمية، وغير رسمية وغير نظامية، والتعلّم في مكان العمل إلى سياقات المشاركة المجتمعية. مع ذلك، **فإنَّ معظم البرامج المذكورة يتمّ تنفيذها في أُطر التعليم الرسمي الأساسي والتعليم غير الرسمي**، حيث نُفّذ 44٪ من البرامج التي شملها المسح في التعليم الأساسي الرسمي و26٪ في التعليم الرسمي بعد الأساسي، بما في ذلك التعليم الجامعي والتعليم والتدريب التقني والمهني (انظر الشكل 15).

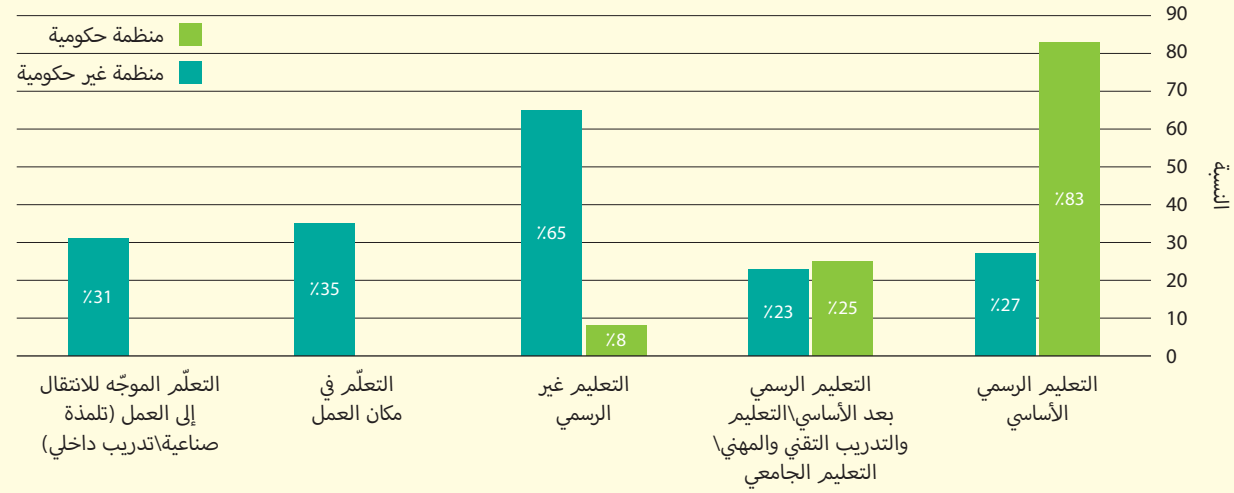
يواجه تنفيذ برامج المهارات الحياتية من خلال التعليم الرسمي تحدّياتٍ متنوعة، تشمل ضعف القدرات التنظيمية للمدارس، تدنّي مستويات الدافعية وانخفاض الوعي لدى المعلمين فيما يتعلق بأهمية المهارات الحياتية في التعليم، بالإضافة إلى عدم كفاية الوقت المخصص لمعالجة المهارات الحياتية خلال أنشطة الصفوف الدراسية. وعلاوةً على ذلك، يحولُ دون التطبيق الفعّال للتدخلات في مجال المهارات الحياتية في التعليم الرسمي بعضُ أوجه القصور مثل النقص في مواد التعليم والتعلم اللازمة من أجل التجسيد الفعّال للمهارات الحياتية في المناهج الدراسية إضافةً إلى الافتقار إلى التوجيه التقني والمقاربات اللازمة لدعم المعلمين.

الشكل 15 النسبة المئوية للبرامج المشمولة في المسح (N=43) وفقاً لقنوات التنفيذ



خارج أطر التعليم الرسمي، **توجد مجموعةٌ واسعة من التدخلات غير الرسمية في مجال المهارات الحياتية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.** يُنفَذ 44٪ من البرامج التي تمّت مراجعتها كجزء من الدراسة التحليلية في أُطرٍ تعليمية غير رسمية، وتتحمّل المنظمات غير الحكومية NGOs العبء الأكبر في هذا المجال، حيث تدير 65٪ من هذه البرامج، مقارنة مع 8٪ فقط من البرامج التي شملها المسح تديرها منظماتٌ حكومية في التعليم غير الرسمي (انظر الشكل 16). ولكن، لا تعكس هذه النتائج القدرة على التوسّع لكثيرٍ من البرامج الحكومية التي غالباً ما تنفّذ على المستوى الوطني.

الشكل 16 النسبة المئوية للبرامج المشمولة في المسح (N=43) وفقاً للحكومة والمنظمات غير الحكومية



تُدار تدخلات التعليم غير الرسمي للمهارات الحياتية والمواطنة في معظم الأحيان من قبل المنظمات غير الحكومية NGOs وهي تؤدي دوراً حاسماً في استهداف المجموعات الضعيفة، مثل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، والشباب وغيرها من المجموعات الضعيفة، في حين تنجح في تقديم مقارباتٍ أكثر شموليةً لتعليم المهارات الحياتية. **يُعدُّ استهداف الأطفال غير الملتحقين بالمدارس والمجموعات الضعيفة الشاغلَ الرئيس** لكثيرٍ من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وهو ما يعكس تحدّياتٍ اجتماعية واقتصادية للتقدم على الصعيد الوطني. بإضافة هذه التحدّيات إلى انخفاض معدل الالتحاق بالمدارس الثانوية، يخسر الشباب فرص تعلّم المهارات الحياتية، وفي هذا السياق، تسعى التدخلات غير الرسمية لإشراك مجموعاتٍ مهمّشة أو ضعيفة، مثل الأطفال غير الملتحقين بالمدارس واللاجئين في أطرٍ تعليمية ملائمة. تعكس المقابلات التي أُجريت مع اللاجئين السوريين في الأردن التحدّيات التي يواجهها الشباب في أثناء الانتقال إلى النظام المدرسي الأردني، ممّا يؤثر في أدائهم، وقد أعربت بعض أسر اللاجئين عن الحاجة إلى الدعم النفسي والمهارات الحياتية من أجل التمكين الشخصي، كما أشارت المناقشات التي أجريت مع أولياء أمور اللاجئين إلى أنَّ أطفالهم يواجهون التمييز في المدرسة والعنف الجسدي، حتى من قِبل المعلمين. تستهدف حالياً بعض برامج المهارات الحياتية في مصر، والأردن، وليبيا، ودولة فلسطين، والسودان واليمن المجموعات المعرضة للخطر (انظر الإطار 7).

الإطار 7 التعليم غير الرسمي: برنامج فرصة ثانية مركّز على النوع الاجتماعي يستهدف الفتيات غير الملتحقات بالمدارس في مصر

إشراق ("شروق الشمس" باللغة العربية)، هو برنامجٌ تقديم فرصةٍ ثانية للأطفال الإناث غير الملتحقات بالمدارس (اللواتي تتراوح أعمارهن بين 12–15 سنة) في صعيد مصر، وهو مثالٌ على ممارسة المهارات الحياتية الفعّالة الذي ينفّذ في التعليم غير الرسمي. أُطلق البرنامج في العام 2001 من قبل مجلس السكان (Population Council) بالتعاون مع مركز الأنشطة الإنمائية والسكانية (CEDPA)، ومنظمة إنقاذ الأطفال (Save the Children)، ومؤسسة الكاريتاس (Caritas) والمنظمات غير الحكومية المحلية في أربع قرىً في محافظة المنيا. يقدم البرنامج، في الأماكن الآمنة الصديقة للفتيات، مزيجاً من التدريب التقليدي، مثل التدريب على محو الأمية ومنهاجاً تعليمياً حول المهارات الحياتية والتثقيف التغذوي، ومهاراتٍ أكثر ابتكاراً، مثل التثقيف في مجالي المالية والرياضة.[3]

لتحديد الأثر طويل الأجل لمكوّن المهارات الحياتية في البرنامج، تمّت مقارنة مهارات الأطفال المشاركين بعد انتهاء البرنامج مع مجموعةٍ من الأطفال الذين يمتلكون الخصائص الرئيسة نفسها ولم يشاركوا في البرنامج. أظهر التقييم أنّ البرنامج نجح في تحسين محو أمية المشاركين، ومهاراتهم المعرفية، وقدرتهم على التفكير والتخطيط للمستقبل، بالإضافة إلى تحسين معارفهم ومواقفهم المتعلقة بالصحة. أعرب المشاركون أيضاً عن زيادة الثقة بالنفس وتعزيز المشاركة في صنع القرارات التي أثرت في حياتهم.[4] على سبيل المثال، تولّد لدى المستفيدين من برنامج إشراق رغبةٌ أكبر في تأخير الزواج على الأقلّ حتى عمر الثامنة عشر مقارنةً من الأطفال الإناث اللواتي لم تشاركن في البرنامج.[5]

في حين تلعب هذه البرامج دوراً حاسماً في الوصول إلى الفئات الأكثر تهميشاً، لكن لا يبدو أنه يتمّ تنسيقها مع المؤسسات الحكومية ذات الصلة و\أو مع مؤسسات القطاع الخاص. يواجه إشراك الأطفال والشباب المعرضين للخطر تحدياتٍ مثل محدودية الأطر التنظيمية التي تربط التعليم الرسمي وغير الرسمي، وكذلك عدم كفاية فرص التعلّم البديلة أو عدم الاعتراف بها أو عدم اعتماديتها.

في التعليم غير الرسمي، يجري حالياً تنفيذ نموذجٍ تعليمي مدرسي بديل للشابات المهمّشات اقتصادياً في **مصر** وهو يركز على محو الأمية الصحية والمالية. تمّ إدراج تعليم المواطنة في مشروع (Neqdar Nasharek)، الذي يُترجم إلى "نقدر نشارك"، والذي ينفّذه مجلس السكان (Population Council)، وتتضمّن أنشطة المشروع تعليم المهارات الحياتية ومهارات الأعمال، والتدريب المهني، بالإضافة إلى التدريب على حلّ المشكلات والمشاركة المدنية. يعمل البرنامج أيضاً مع أعضاء المجتمع المحلي لتعزيز الفهم حول أهمية المشاركة الاقتصادية والاجتماعية للمرأة.[6]

في **الأردن**، تُنفّذ اليونيسيف مقاربة "مكاني – هو فضائي\Makani – My Space" والذي يهدف إلى تعزيز فرص التعلّم لجميع الأطفال الذين لا يحصلون على أي شكلٍ من أشكال التعليم الرسمي أو غير الرسمي في الدولة. تُدار مراكز "مكاني – هو فضائي" من قبل منظماتٍ غير حكومية وطنية ودولية ومنظمات مجتمعية (CBOs) في جميع أنحاء الأردن، وتشمل شبكةً تضم 200 مركز. تتبع هذه المراكز مقاربةً شموليةً تُوفر لجميع الأطفال والشباب الضعفاء، لاسيّما اللاجئين السوريين غير الملتحقين بالمدارس، فرص التعلّم، والتدريب على المهارات الحياتية وخدمات الدعم النفسي. يشمل التدريب على المهارات الحياتية المُقدم على مهارات إدارة الذات (الوعي الذاتي، واحترام الذات والثقة، والهوية، والمسؤولية ومقاومة الضغوط)؛ والمهارات المعرفية (التفكير الإبداعي والنقدي، مهارات صنع القرار وحلّ المشكلات)؛ المهارات الاجتماعية (الاستماع، والتواصل، والفهم، وتقبّل الآخرين، والتأكيد على الذات والتفاوض)؛ ومهارات العمل الجماعي\المهارات المدنية (التخطيط، وعمل الفريق، والقيادة والحملات الانتخابية).[7]

لكن، وبشكل عام، تشير النتائج المستقاة من المشاورات الوطنية والزيارات القطرية إلى أنّ **برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الأطر غير الرسمية لا تزال مشتتة وتعتمد على الدعم المستدام من المنظمات غير الحكومية التي تنفذ هذه البرامج**. وبما أنّ هذه البرامج تقع خارج أنظمة الدعم الحكومية، فغالباً ما تكون التدخلات في الحالات غير الرسمية غير خاضعةٍ للرقابة وتفتقر إلى أية آليات تنسيقٍ وطنية أو محلية. في العادة يتمّ تقديم هذه البرامج على أساس المشروع، ممّا يثير المخاوف حول استدامتها في الأجل الطويل، وعلى الرغم من المقاربة الابتكارية المستخدمة في السياقات غير الرسمية، إلا أنّ إجراء دراسةٍ منهجية ونشر هكذا مقاربات لا يزال يشكّل تحدّياً كبيراً، كما سيتمّ تفصيله بشكل أكبر في هذا التقرير.

كانت البرامج التي تمّ تقديمها من خلال التعلّم في كلٍّ من مكان العمل ومرحلة "الانتقال إلى مكان العمل"، بما في ذلك التلمذة الصناعية والتدريب الداخلي، دون مستوى التقديم المطلوب (انظر الشكل 15) ويتمّ تنفيذها في معظم الأحيان من قِبل المنظمات غير الحكومية (انظر الشكل 16).

[3] مجلس السكان، إشراق: جلب الفتيات الريفيات المهمشات إلى أماكن تعليمية آمنة في ريف صعيد مصر، ملخص المشروع، يمكن الاطلاع عليه في <www.popcouncil.org/research/ishraq-bringing-marginalized-rural-girls-into-safe-learning-spaces-in-rural>.

[4] نهلة، منى، وآخرون، برنامج إشراق للفتيات غير الملتحقات بالمدارس: من مرحلة التجريب إلى مرحلة التوسع، التقرير النهائي، مجلس السكان، 2013، صفحة 10.

[5] منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، تقرير الرصد العالمي للتعليم للجميع: التعليم للجميع 2000–2015: الإنجازات والتحديات، اليونسكو، 2015، صفحة 125.

[6] مجلس السكان، مشروع نقدر نشارك، الوصول إليه <www.popcouncil.org/research/neqdar-nesharek>.

[7] مبادرة لا لضياع جيل، MAKANI: إيصال التعلّم إلى جميع الأطفال في الأردن، الوصول إليها في <www.unicef.org/jordan/1._Jordan_-_NLG_-_MAKANI_-_All_Children_Accessing_Learning.pdf>.

الإطار 8 الانتقال إلى مكان العمل: تحديث التلمذة الصناعية غير النظامية في الأردن[8]

من أجل تحسين سُبل المعيشة الاقتصادية للشباب الأردني في المحافظات الأكثر اكتظاظاً بالسكان في شرق عمان، وإربد، والزرقاء، والطفيلة ومعان، نفّذت مؤسسة الشباب الدولية (IYF) ومنظمة العمل الدولية (ILO) برنامج تعليمٍ غير نظامي لصقل خبرات التلمذة الصناعية عند العمال الشباب من أجل إعدادهم لعالم عملٍ يتعمق بُعده المؤسساتي. يركّز مكوّن "الانتقال إلى مكان العمل" على المهارات الحياتية لتعزيز معارف الشباب، ومواقفهم وسلوكهم فيما يتعلق بالتطوير الشخصي، وحلّ المشكلات، وأنماط حياةٍ صحية والنجاح في مكان العمل، وذلك من خلال وضع الشباب في برامج التلمذة الصناعية مع أصحاب العمل.

حدد تقييم مسبق للبرنامج خمس مهن رئيسةٍ للشباب: خياط، وتقني متخصص في إنتاج الأغذية، ونجار، وبائع تجزئة وعامل صيانة معدات ثقيلة. في البداية، وباستخدام منهاج "أساليب التعليم الفعّالة" التعليمي لمؤسسة الشباب الدولية (IYF)، تمّ تدريب المرشدين المهنيين والميسّرين على ملامح الكفاءة المهنية وإعداد الخرائط البيانية، وتعليم الشباب وتطويرهم، بالإضافة إلى السلامة المهنية، وأساسيات الصحة والتقييم. تمّ بعد ذلك تعبئة جهود المنظمات المجتمعية المحلية (CBOs) لاستقطاب الشباب الباحثين عن عمل للبدء ببرنامجٍ تدريبي مدته خمسة أسابيع تضمّن تدريباً على المهارات الحياتية والتقنية باستخدام منهاج المهارات الحياتية التعليمي لمؤسسة الشباب الدولية (IYF)، جواز مرور إلى النجاح (PTS) (Passport to Success®)، يتبعه تدريبٌ في أثناء العمل مدته ثلاثة أشهر. تابع المرشدون المهنيون المُدرّبون العمل مع الشباب كلّ أسبوعٍ أو أسبوعين لتشجيعهم، وكذلك لمساعدتهم في التوسط لحلّ أية صراعات محتملة قد يواجهونها في أثناء العمل. تمّ أيضاً إشراك أولياء الأمور خلال جلساتٍ نظّمتها المنظمات المجتمعية CBOs.

شملت المجموعة الأولى من التحديات الأساسية التي تمّت مواجهتها استقطاب الشباب، ومعدلات إتمام البرامج والتعارض بين توقعات الشباب حول التعويضات المادية وأهداف البرنامج. تمثلت الدروس المستفادة بالحاجة إلى الشراكة مع المنظمات المجتمعية لزيادة الاستقطاب والتشجيع على إتمام البرنامج، وتخصيص مقارباتٍ للتوعية، وإدارة توقعات الشباب من خلال المحادثات المفتوحة حول فوائد البرنامج، خاصةً من منظور التطوير المهني طويل الأجل.

تمثّل تحدٍّ آخر برفض أولياء الأمور السماح لبناتهم بالعمل بعد الساعة الخامسة مساء. أحد الدروس الأساسية المستفادة كان إبراز الحاجة إلى تحسين انخراط أصحاب المصلحة، وخاصةً من خلال وضع إستراتيجياتٍ لزيادة وعي أولياء الأمور لفوائد البرنامج، بالإضافة إلى استكشاف البدائل الصديقة للإناث مع أصحاب المصلحة مثل فرص العمل الجماعي والمواصلات في الشركة لتعزيز وصول الفتيات إلى كلٍّ من برامج التلمذة الصناعية وفرص العمل المستقبلية.

أخيراً، بيّنت الصراعات الحاصلة بين الشباب وأصحاب العمل، بالإضافة إلى تلكؤ أصحاب العمل عموماً في توقيع العقود، وجود حاجةٍ إلى تطبيق الرعاية المهنية في أثناء العمل للحدّ من الشكاوى، وكذلك ضرورة تنظيم جلساتٍ إعلامية فردية لشرح فوائد المبادرة لأصحاب العمل.

يوجد مثالٌ آخر على هكذا برامج، وهو مشروع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID\شباب الأردن من أجل المستقبل (Jordan Youth for the Future (Y4F)، وهو مشروعٌ بميزانيةٍ قدرها 33 مليون دولار أمريكي نفذته مؤسسة الشباب الدولية (IYF) بدءاً من شهر آذار\مارس عام 2009 واستمر إلى شهر كانون الأول\ديسمبر عام 2014. هدف هذا المشروع إلى "خلق بيئةٍ تمكينية ذات قدرةٍ أكبر للتوسّع في تفعيل خدمة الشباب المعرضين للخطر". ومن خلال العمل عبر منظماتٍ مجتمعية مختارة، ركّز المشروع على تأسيس آليات تنفيذ مستدامة من أجل برنامج جواز مرور إلى النجاح (PTS)، والمناهج التعليمية للمهارات الحياتية التي تمتلكها مؤسسة الشباب الدولية، لمساعدة الشباب على تحسين مهاراتهم الشخصية ومهاراتهم في حلّ المشكلات، وبناء عادات عمل مُنتِجة، بالإضافة إلى تعزيز مهارات كتابة السيرة الذاتية والبحث عن عمل (انظر الإطار 8). يمثل برنامج جواز مرور إلى النجاح (PTS) منهاجاً تعليمياً يتكوّن من 78 درساً يغطّي 10 مهاراتٍ حياتية معتمدة، بما في ذلك التواصل الفعّال، والمسؤولية، وتحديد الأهداف وفرق العمل. تُرجم المنهاج بنجاحٍ إلى اللغة العربية وتم استخدامه في ثماني دولٍ في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. تمّ التركيز بشكلٍ خاص على الجاهزية في مكان العمل، بما في ذلك احترام السلطة وإدارة الوقت، جنباً إلى جنب مع أدوات مكان العمل. يقوم المشاركون في البرنامج بإعداد خططٍ مهنية وينفذون مشروع خدمةٍ مجتمعية، بغرض ممارسة المهارات التي تعلموها، عندما يساهمون في المجتمع.[9] يشير التقييم النهائي لمشروع الشباب من أجل المستقبل بأنّه كان فعّالاً في دمج التدريب على المهارات الحياتية في مؤسسة التدريب المهني الأردنية (VTC)، ممّا يجعل منه مُكوّناً إلزامياً في مناهج الضيافة التعليمية لمؤسسة التدريب المهني واعتماد كادرها كمدربين لحقيبة تدريب المهارات الحياتية الخاصة بمنهاج جواز مرور إلى النجاح (PTS).[10]

[8] راجع مشاورة حول التعليم والتدريب المهني والتقني في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تقرير ورشة العمل، عمان، الأردن، 30–31 أيار\مايو 2016، الصفحات 18–19، التي نشرتها منظمة العمل الدولية واليونيسيف.

[9] انظر صحيفة الوقائع: تزويد الشباب الأردني بالمهارات الحياتية الأساسية، جواز النجاح: مبادرة من مؤسسة الشباب الدولية الوصول إليها في: http://www.iyfnet.org/sites/default/files/library/Jordan-PTS-one-pager.pdf

[10] انظر USAID الأردن. تقييم الأداء النهائي لمشروع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية\شباب الأردن من أجل المستقبل (Y4F) في: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00KN57.pdf

تُوضع برامج المهارات الحياتية أيضاً مع، أو من خلال مبادرات القطاع الخاص والشراكة بين مؤسسات القطاع الخاص الهادفة لتحقيق الربح وتلك غير الهادفة لتحقيق الربح. يُشار إلى مثالين بارزين على ذلك في الأردن، هما برنامج شركة زين الأردن (Zain Jordan) وبرنامج كلية القدس (Al-Quds College) (كلية لومينوس Luminus Education). أنشأت شركة زين الأردن[11] وهي شركة الاتصالات الرئيسة في الدولة أكاديمية زين لتقديم التدريب على المهارات الحياتية لعامليها، وخاصة التدريب للعمال الجدد، وذلك من بين أمور أخرى. وفي عام 2015، أطلقت الشركة منصّة زين للإبداع، حيث تعمل من خلاله مع روّاد الأعمال والمشاريع الناشئة، وتدير برنامجاً، حاضنة للشباب، يُسمّى زين الشباب (Zain Al-Shabab).

تنفّذ كلية القدس[12] وهي كليةٌ مجتمعية خاصة رائدة، مشروع اليونسكو للمهارات الحياتية والاستعداد للعمل (UNESCO Job Readiness and Life Skills Project)، الذي تموّله مؤسسة والتون فاميلي (Walton Family Foundation). تستخدم أيضاً كلية القدس منهاج جواز مرور إلى النجاح بالإضافة إلى منهاج ابنِ مشروعك الذين تنظمهما مؤسسة الشباب الدولية. تمّ تطوير برنامج ابنِ مشروعك الخاص بمؤسسة الشباب الدولية في إطار شراكةٍ مع شركة مايكروسوف وهو عبارةٌ عن دورة تدريبية تعلمية مختلطة تفاعلية وشاملة مصممة لدعم روّاد الأعمال. في نهاية الدورة التدريبية لبرنامج ابنِ مشروعك، يقوم الطلاب بإعداد خطة عملٍ-تراوحت الخطط التي تمّ تطويرها بنجاح من بيع الأدوية العشبية إلى الاستفادة من المتطوعين من أجل تحقيق التأثير الاجتماعي.[13] لقد كانت برامج مؤسسة الشباب الدولية التي تشمل تدريباً قوياً للمدربين وتطوير مواد شاملة، مؤثرةً في تطوير التدريب على المهارات الحياتية من أجل المقدرة على التوظّف في كثيرٍ من المنظمات الخاصة وغير الحكومية في الأردن.

تتمثل القناة الثالثة من قنوات تقديم المهارات الحياتية في البرامج التي لا تركز على التعلّم، ولكنها تشمل مكوّنات المهارات الحياتية كونها تهدف إلى **إشراك** الشباب **اجتماعياً** إما في العمل التطوعي والمجتمعي أو عمل الكشّافة، وأحد الأمثلة على ذلك هو برنامج شبكة تعليم الشباب عن طريق الأقران لصندوق الأمم المتحدة للسكان (Y-Peer) (NFPA's Youth Peer Education Network) الذي يُركز على الصحة الجنسية والإنجابية ويدمج المهارات الحياتية (انظر الإطار 9). في الأردن، يركّز كثيرٌ من البرامج على المشاركة الاجتماعية، مثل برنامج (Touchstones) الذي اعتمدته وزارة التربية الأردنية، برنامج التراث الثقافي والسلام Cultural Heritage and Peace أو برنامج تعزيز الكفاءات الوطنية في مجال الصحة الإنجابية والنوع الاجتماعي (Promoting National Competencies in Reproductive Health and Gender).[14] كما توجد أمثلةٌ أخرى مثل البرنامج الذي نفذته منظمة أجيال من أجل السلام (Generations for Peace)، وهي منظمةٌ عالمية غير ربحية، تزوّد المتطوعين بالمعارف والمهارات العملية لتطبيق نظرية صنع السلام على حالات الصراع المُدمِّر في مجتمعاتهم من خلال تنظيم أنشطة للأطفال، والعمل مع الشباب والبالغين، وتدريب مدربين آخرين وحشد الدعم من خلال بناء الشبكات والشراكات المجتمعية وتقويتها.[15]

أخيراً، يستفيد العديد من الأطفال والشباب ممّن يقدمون الخدمات للمنظمات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من دليل اليونيسف، المهارات الحياتية الأساسية في مختلف الأوضاع الحياتية الذي يقترح تطبيق "التعلّم القائم على المهارات الحياتية" من أجل المشاركة الاجتماعية، والذي يتعلم الطلاب من خلاله بالممارسة والتجربة، بالإضافة إلى التعلّم في مجموعاتٍ ومن بعضهم بعضاً. بالإضافة إلى المحاضرات الصغيرة، والعمل الجماعي، ودراسات الحالات والعصف الذهني، يوفر الدليل أساليب أخرى من التدريب التشاركي مثل المحاكاة، والرياضة، والمسرح التفاعلي، والعمل الفعلي، والتغذية الراجعة، وتأمُّل الذات، والتعلّم عن طريق الأقران والمقابلات (UNICEF, 2013).

الإطار 9 ممارسات المشاركة الاجتماعية: شبكة تعليم الشباب عن طريق الأقران

يعدّ برنامج تعليم الشباب عن طريق الأقران الذي يقدمه صندوق الأمم المتحدة للسكان مثالاً عن مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وهو يدور حول الممارسات المتعلقة بالمشاركة الاجتماعية، ويتمّ تنفيذه في 32 بلداً. يُقدم المجال الرئيس للمشروع، أي الصحة الجنسية والإنجابية، ومعه نماذج حول فيروس عوز المناعة البشري\الإيدز (HIV/AIDS)، والأمراض المنقولة جنسياً، باستخدام المهارات الحياتية، وخصوصاً صنع القرارات، والتواصل والثقة بالنفس والتقنيات التفاعلية، مثل المسرح، والألعاب، ومعسكرات الشباب، ...إلخ. تتمّ عملية تحديد المعلمين الأقران المتطوعين في المدارس والنوادي التي يتمّ إنشاؤها بالشراكة مع المنظمات غير الحكومية المحلية\الشبكات المجتمعية المحلية. تساعد خمس مجموعات من الأدلة، طُورت من قبل صندوق الأمم المتحدة للسكان والمنظمة الدولية لصحة الأسرة، مديري البرامج والمدربين المتمرسين من المعلمين الأقران على تطوير برامج تعليمية فعّالة عن طريق الأقران والمحافظة عليها.[16]

[11] موقع زين الأردن <www.jo.zain.com>.

[12] موقع القدس على الإنترنت <www.quds.edu.jo/ar>.

[13] اليونسكو في عمّان، برنامج "جاهزية الوظائف" و "المهارات الحياتية" يساعد 543 شاباً أردنياً على رؤية مستقبل أكثر إشراقاً، ملاحظة إخبارية، 04 مايو\أيار 2016، الوصول إليها في <www.unesco.org/new/en/amman/about-this-office/single-view/news/job_readiness_and_life_skills_programming_helps_543_young_jo/>.

[14] وزارة التربية الأردنية، 2016.

[15] أجيال السلام، الوصول إليها في <www.generationsforpeace.org/en/how-we-work/approach/>.

[16] يتم الوصول إلى مجموعة الأدوات عبر الإنترنت ويمكن تنزيلها من صفحة صندوق الأمم المتحدة للسكان على الإنترنت. صندوق الأمم المتحدة للسكان ومنظمة FHI360، مجموعة أدوات تعليم الشباب من الأقران، 2006، UNPFA، يمكن الوصول إليها في <www.unfpa.org/resources/peer-education-toolkit>.

تشير الأدلة المُستقاة من الزيارات القطرية والاستشارات الوطنية إلى أنَّ هذه البرامج تدعم أفضل الممارسات والمعايير المشتركة في تعليم المهارات الحياتية، وتستخدم على نطاقٍ واسع أساليب تشاركية وتفاعلية في التنفيذ والتيسير. لكن، تثار المخاوف حول إمكانية توسيع نطاق استخدام هذه المبادرات واستدامتها؛ كما يوجد مصدرٌ آخر يبعث على القلق وهو **خطر إرسال رسائل متعارضة عن المهارات الحياتية عندما تدار هذه البرامج بمعزل عن النظام التعليمي الوطني**. بيّنت المشاورات الوطنية في تونس ومصر، على سبيل المثال، أنَّ كثيراً من هذه البرامج في هذين البلدين تُطبّق بشكلٍ مستقل عن أي برامج تعليمية ولا تعزز نتائج التعليم سواء الرسمي أو غير الرسمي. يمكن أن يؤدي ذلك إلى إرسال رسائل متضاربة حول تقديم المهارات الحياتية، وخصوصاً في مصر، حيث إنَّ البرامج التي تقدم من خلال المشاركة الاجتماعية يتمّ تنفيذها من قبل وزارة الشباب بمعزل عن التنسيق مع وزارة التربية.

طرائق التنفيذ

أدخِل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم بطرائق مختلفة، كما وتختلف طرائق تقديمه بشكلٍ كبير أيضاً، سواء تمّ ذلك من خلال إدماجه في المنهاج الدراسي، كأنشطة إضافية أو كبرامج قائمةٍ بحدّ ذاتها. ولكن، يوجد تكامل بين هذه الطرائق المختلفة في التنفيذ، حيث يستخدم كثيرٌ من البرامج أكثر من طريقةٍ واحدة لتعليم المهارات الحياتية.

في التعليم الرسمي، تقدم المهارات الحياتية في معظم الأحيان من خلال **الأنشطة الإضافية** (انظر الإطار 10 والإطار 11)، حيث تقدم 40٪ من البرامج التي تمّ استقصاؤها المهارات الحياتية كبندٍ إضافي في التعليم الرسمي الأساسي وتقدم 21٪ من البرامج هذه المهارات في التعليم الرسمي بعد الأساسي، مقارنة بـ 35٪ من البرامج التي تستخدم منهاجاً تعليمياً قائماً بذاته في التعليم الرسمي الأساسي، و21٪ في التعليم الرسمي بعد الأساسي (انظر الجدول 4). تمّ التبليغ عن إدماج المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي فقط في 28٪ من البرامج التي تمّ استقصاؤها في التعليم الرسمي و16٪ في التعليم الرسمي بعد الأساسي.

الجدول 4 طرائق تنفيذ برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وفقاً لقنوات التنفيذ

قنوات التنفيذ	منهاج تعليمي مدمج	أنشطة إضافية	برنامج قائم بذاته
التعليم الرسمي الأساسي	٪28	٪40	٪35
التعليم الرسمي بعد الأساسي	٪16	٪21	٪21
التعليم غير الرسمي	٪16	٪33	٪28
مكان العمل و "الانتقال إلى مكان العمل"	٪7	٪9	٪21

الإطار 10 تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في التعليم الرسمي كأنشطة إضافية

في إطار إصلاح التعليم في تونس، تشاركت وزارة التربية التونسية والمعهد العربي لحقوق الإنسان وسبع وكالاتٍ تابعة للأمم المتحدة (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO)، صندوق الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF)، مفوضية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (OHCHR)، هيئة الأمم المتحدة للمرأة (UN Women)، مفوضية الأمم المتحدة العليا لشؤون اللاجئين (UNHCR)، وصندوق الأمم المتحدة للسكان (UNFPA)) لوضع خطةٍ إستراتيجية تهدف إلى تعزيز تعليم المواطنة وحقوق الإنسان في تونس. يتمثل أحد العناصر الأساسية للإستراتيجية الوطنية لتعليم حقوق الإنسان والمواطنة بتأسيس نوادٍ لحقوق الإنسان والمواطنة في المدارس الابتدائية والثانوية في المناطق الهشّة والمجتمعات المهمّشة في جميع أنحاء البلاد.

في العام 2012، تأسست نوادي المواطنة وحقوق الإنسان في سبع مدارس، وتمّ توسيع البرنامج لاحقاً ليشمل ثماني عشرة مدرسة، حيث تتيح هذه الأندية مساحةً للإبداع والتواصل لمواجهة العنف، والتعصب والتمييز، بالإضافة إلى تطوير التفكير النقدي بين الطلاب. يتمثل هدفها الرئيس في تعزيز مشاركة الأطفال والشباب في الحياة العامة من خلال مشاريع المواطنة الحقيقة والملموسة التي تُقدم بالشراكة مع منظمات المجتمع المدني. بالإضافة إلى ذلك، يهدف النادي إلى تعزيز قدرة المعلمين على تشجيع قيم الالتزام المدني بحقوق الإنسان في البيئة المدرسية وتقوية العلاقة بين المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني.

تكون مشاركة المعلمين والطلاب في هذه النوادي طوعية. أما أنشطتها فتشمل بناء قدرات أعضاء النادي واستيعابهم لمبادئ حقوق الإنسان والمشاركة الديمقراطية، بالإضافة إلى تأسيس مشاريع للمواطنة تكون مفتوحةً أمام المجتمعات المحلية ومنظمات المجتمع المدني النَّشِطة في المنطقة المجاورة للمدرسة. تمّ الأخذ بعين الاعتبار وبشكلٍ كامل حقوق الطلاب، بالإضافة إلى قدراتهم على صنع القرارات، والتعبير عن آرائهم والمشاركة في إدارة شؤون المدرسة. يشارك جميع أعضاء النادي في جميع مراحل التخطيط، والتنفيذ والتقييم من خلال وسائل إدارية مبنية على النتائج؛ ولتحقيق هذه الغاية، يتمّ الاتفاق على تقاسم الأدوار الإدارية والوظائف بين الأطفال والبالغين. ينصبّ التركيز المعمق على تحقيق التمثيل المتعدد والمتنوع للأطراف المشاركة في إدارة النادي في سبيل الحدّ من السلوكيات الفردية، ولكن، تواجه تلك النوادي تحدّياً رئيساً يتمثل بكيفية الاحتفاظ بأعضاء النادي، كونهم يعملون جميعاً على أساسٍ تطوعي.

على المستوى القطري، أظهرت النتائج المستقاة من المشاورات الوطنية أنَّ ثماني دول تستخدم برنامجاً قائماً بذاته للمهارات الحياتية في التعليم الرسمي الأساسي، في حين أدرجت 12 دولةً المهارات الحياتية في المناهج الدراسية، وتقوم 10 دولٍ بتعليمها عبر الأنشطة الإضافية (انظر الجدول 5).[17]

الجدول 5 طرائق تنفيذ برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في التعليم الرسمي الأساسي (تصنيف قطري)

الدولة	منهاج تعليمي مدمج	أنشطة إضافية	برنامجٌ قائم بذاته
الجزائر	●		
جيبوتي	●	●	
مصر	●	●	
إيران	●	●	
العراق	●	●	●
الأردن	●	●	
لبنان	●	●	●
ليبيا	●		
المملكة المغربية	●	●	●
سلطنة عُمان			●
دولة فلسطين	●	●	●
السودان	●	●	●
سورية	●		●
تونس	●	●	●
اليمن		●	

الإطار 11 مقاربات المناهج الإضافية: نموذج المشروع الشخصي والنوادي في المملكة المغربية

تُنفّذ مبادرات المهارات الحياتية القائمة حالياً في المملة المغربية كأنشطةٍ إضافية وتجري إما ضمن أوقات دوام المدرسة الرسمي أو خارجه.

يمثل نموذج المشروع الشخصي أحد المناهج الدراسية الإضافية التي يتمّ تطبيقها في النظام الرسمي، وهو يساعد الطلاب على تطوير مشروعهم المدرسي والمهني بالإضافة إلى اكتساب المهارات التي تُمكنهم من التقدم في المجتمع. يشمل النموذج مهاراتٍ أساسيةً مثل حلّ المشكلات، والتواصل، والعمل الجماعي، والمسؤولية، وصنع القرارات، والتنظيم، والتعاون، وتقبّل النقد وخلق الرغبة في التعلّم الذاتي. كما يهدف النموذج أيضاً إلى تقوية الروابط بين أنظمة التعليم الرسمي والتدريب المهني لتعزيز استمرارية تعلّم الأطفال.

تُعدّ نوادي المهارات الحياتية التي تجري بعد المدرسة في المباني المدرسية مثالاً على مقاربة المناهج الإضافية، حيث تهدف هذه النوادي إلى خلق بيئةٍ مدرسية انخراطيةٍ، وترحيبية وتشاركية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و 18 سنة. وبناءً على مستوى المدرسة، قد تأخذ نوادي المهارات الحياتية أشكالاً مختلفة: "نوادي المشاريع الشخصية" على مستوى المدرسة الابتدائية، التي تُنفّذ بالشراكة مع اليونيسيف، وتساعد الطلاب صغار السنّ لاستكشاف إدارتهم لعواطفهم الخاصة، ومحبتهم وكرههم، بالإضافة إلى العلاقة مع الأقران، والأسرة والمجتمع، في حين أنّ "نوادي المجالات الموضوعية" في المدارس الإعدادية تعالج قضايا مثل الصحة، أي المخدرات، والصحة الجنسية والإنجابية، والعلوم\البيئة، والمواطنة، والصحافة والمهارات الحياتية باستخدام نموذج جواز مرور إلى النجاح لمؤسسة الشباب الدولية. يحصل المعلمون المتطوعون الذين يعملون كمرشدين مهنيين للنادي على بعض التدريب في مجال التيسير وإمكانية الوصول إلى دليلٍ على المستوى الوطني تمّ تطويره من قبل صندوق الأمم المتحدة للسكان؛ ولكن من غير الواضح كيف يتمّ استخدام هذا الدليل على نطاقٍ واسع على مستوى المدرسة الواحدة. يشجّع المرشدون المهنيون المتطوعون في نوادي المعلمين الشبابَ على تولّي قيادة ومسؤولية جميع المسائل المتعلقة بحياة النادي ممّا يزيد من استقلالية المشاركين ويُوفر مساحةً آمنة لممارسة المهارات الحياتية الرئيسة مثل مهارات صنع القرارات، والتعاون، والتواصل والتفاوض.

تكون مشاركة كلٍّ من المعلمين والشباب في النوادي طوعية، الأمر الذي قد يؤدي إلى عدم تحقيق تغطيةٍ كاملة للمجتمع العام للمدارس. يتمتع هذا النموذج باللامركزية إلى حدٍّ كبير، الأمر الذي يتيح للنوادي الفردية على مستوى المدرسة تكييف نمط النادي والمواضيع التي تتمّ معالجتها مع احتياجات هذه المدارس؛ ولكن من شأن ذلك أن يجعل من التقييم الوطني لأثر النادي على البيئة المدرسية العامة أو على نتائج تعلّم الطلاب أمراً شبه مستحيل.

[17] يوجد بعض التداخل، حيث تستخدم بعض الدول أكثر من طريقةٍ واحدة لتقديم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

يمكن تضمين تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في سياق التعليم الرسمي إما من خلال إدماجه في المناهج المدرسية أو من خلال مواد دراسية مثل الرياضيات، أو العلوم أو الرياضة، وفيما يلي قائمةٌ بمقارباتٍ مختلفة تمّ التخطيط لها في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

في **تونس**، على سبيل المثال، تمّ القيام بأول محاولة للابتعاد عن المناهج الدراسية القائمة على المعلومات إلى مناهج دراسية تركز على المعرفة (بالفرنسية savoir)، المهارات (باللغة الفرنسية حسن التعامل savoir faire)، والمواقف (باللغة الفرنسية savoir-être) مع توجيه تركيزٍ خاص على المهارات الأساسية للقراءة، والكتابة والحساب. اعتمدت كلّ وحدةٍ في المنهاج الدراسي على أنشطةٍ تركز على المتعلم وتقوم بدمج هذه الأنواع الثلاثة من المهارات (World Bank, 2008). وفي أحدث عملية إصلاحٍ للمناهج الدراسية، تمّ إدماج المهارات الحياتية الأساسية التي حُددت كجزءٍ من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ضمن المنهاج الدراسي الوطني. يُعدّ إصلاح المناهج الدراسية مثالاً فريداً ومُلهماً من أجل تفعيل المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة عبر طريقة المنهاج. تمّ تصميم المقاربة الكلية من أجل التعامل مع كلٍّ من التحدّيات المفاهيمية والبرامجية المتعلقة بإدماج المهارات الحياتية ضمن المنهاج الدراسي الوطني (انظر الإطار 12).

الإطار 12 إدماج المهارات الحياتية والمواطنة في المنهاج الدراسي الوطني التونسي

تتولّى وزارة التربية، واتحاد العمال (UGTT)، والمعهد العربي لحقوق الإنسان مسؤولية إصلاح المناهج الدراسية في تونس، وفي إطار عملية الإصلاح هذا ينصبّ التركيز على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في تونس، وذلك نتيجةً لعملية مشاورات واسعة النطاق على مستوى الدولة واعتماد تقريرٍ حكومي في شهر أيار\مايو في العام 2016، يوجه عملية إصلاح التعليم الوطني بين عامي 2016 و 2020. نفذت اليونيسف في البداية مشروعاً تجريبياً مع وزارة التربية و وزارة الصحة بين عامي 2013 و 2016، واستهدف المشروع طلاب المدارس في المرحلة الإعدادية من خلال تنفيذ تدخلاتٍ في مجال المهارات الحياتية تعالج مسألة تعاطي المواد ذات التأثير النفسي. هدفت هذه التجربة إلى الجمع بين المعلمين، والعاملين في مجال الصحة و أولياء الأمور لتحسين السلوكيات الفردية والأداء الأكاديمي، وقد نتج عنها أيضاً إعداد أدواتٍ منهجية وتعليمية ذات صلةٍ بالتفكير العام في مسألة إدماج المهارات الحياتية في عمليةٍ أوسع لإصلاح التعليم.

وكجزء من مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، تمّ استعراض نتائج هذا المشروع التجريبي جنباً إلى جنب مع تجارب إقليمية أخرى حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في ورشة عملٍ وطنية تشاورية نُظمّت بالاشتراك مع وزارة التربية في شهر تموز\يوليو عام 2016. دفعت المشاورات إلى اتخاذ قرارٍ بدمج المهارات الحياتية الأساسية الاثنتي عشرة ضمن المنهاج الدراسي الوطني، وذلك بناءً على رؤية التعلّم الجيد التي طُرحت وفق الإطار المفاهيمي والبرامجي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

تُعدّ **الأردن** الدولة الأخرى في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي كانت من السبّاقين في إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية. بعد اعتماد الإطار الوطني لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الدراسية في العام 2006، أُدرجت المهارات الحياتية في التربية البدنية، والتعليم المدني والتعليم قبل المهني كمواد أساسية بدلاً من تعليمها كمواد مستقلة (UNICEF, 2008). تُركز المناهج الدراسية الجديدة على كلٍّ من مهارات الموضوع والمهارات الأخرى القابلة للنقل والضرورية ليتمّ إعداد المتعلمين لاقتصاد المعرفة وليكونوا ناجحين في مكان العمل، بما في ذلك: التواصل، وفرق العمل، وتحليل المعلومات وتوليفها، والتعلّم الذاتي، ...إلخ (World Bank, 2008). تمّ تطوير مواد إضافية لتعلّم المهارات الحياتية وتشمل مواضيع مثل السلامة العامة، والإسعافات الأولية، ومكافحة التدخين\مكافحة المخدرات، والمشاركة المدنية، وتكنولوجيا المعلومات والاقتصاد (UNICEF, 2012).

في **ليبيا**، تمّ إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية للتعليم الأساسي (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية، ...إلخ)، وضمن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وفي **اليمن**، تمّ إدماجها في أنظمة المناهج الدراسية. في المقابل، لا توجد عمليةٌ منهجية على أرض الواقع لإدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية في دول **جيبوتي والسودان وسورية**. أما في **دولة فلسطين**، فلا يزال إدماج المهارات الحياتية في مرحلة وضع الرؤية والتصوّر، ويوجد في المناهج الدراسية بعض المواضيع حول المهارات الحياتية، ولكن يوجد نقصٌ في التركيز على المهارات الأدواتية.

في **مصر**، يحدد إطارٌ وطني للمناهج الدراسية، مدعوماً بمقاربةٍ تقوم على المعايير ومجموعةٍ متنوعة من أساليب التقييم، أهدافاً للتعليم الأساسي والتعليم بعد الأساسي، ومعايير لاختيار محتوى المناهج الدراسية ونتائج التعلّم العامة المتوقعة، بما في ذلك المعارف، والمهارات، والقيم، والمعتقدات والمواقف (OECD, 2015). تمّ توجيه هذه الجهود نحو تعلّم أكثر صلة بالحياة والعمل، بما في ذلك تطوير المهارات المعرفية، والشخصية البينية، والتكنولوجية. لكن، لا توجد خطةٌ شاملة أو منهجيةٌ لتضمين المهارات الحياتية في التعليم الرسمي الأساسي؛ ونتيجةً لذلك، يقتصر إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية الجديدة على قراءة مقتطفاتٍ أو قصص في مواضيع مثل اللغة العربية، واللغة الإنكليزية والديانة.

وكجزءٍ من الجهود التي تبذلها وزارة التربية الوطنية والتدريب المهني في **المملكة المغربية** لتحسين جودة **التعليم غير الرسمي**، تمّ وضع إستراتيجيةٍ وطنية لمساعدة الأطفال والشباب غير المسجلين وغير الملتحقين بالمدارس وتطوير منهاجٍ دراسي قائم على الكفاءة في العام 2015. يُصنّفُ إطار المناهج الدراسية للتعليم غير الرسمي المهارات الأساسية في خمسة مجالاتٍ. أولاً، تُعرّف "الكفاءات النفسية الاجتماعية" بأنها "مهاراتٌ حياتية" تتعلق بالقدرة على العيش ضمن سياقٍ اجتماعي، وسلوك المواطنين، والوقاية الصحية، وحماية البيئة وغيرها من المهارات الضرورية للتكيّف بشكلٍ إيجابي ومناسب مع الآخرين ومع البيئة. ثانياً، تُعرّف "الكفاءات الاجتماعية-المهنية" بأنها مهاراتٌ متعلقة بالقدرة على التصرف والأداء في بيئة العمل؛ وتشمل البحث عن عمل، والتخطيط المهني وتوجيه الأهداف. ثالثاً، تُعرّف "الكفاءات التعاقدية" بأنها تلك المهارات المتعلقة بالمبادرة وتطوير المشروع الشخصي للمتعلمين والقدرة على الاختيار من بين البدائل المختلفة في الحياة، في حين تُعرّف "الكفاءات التكنولوجية" بأنها المهارات المتعلقة بالقدرة على تطبيق أنظمة المعلومات للأغراض التقنية وفي التواصل، والبحث والتعلّم. أخيراً، تشمل "مجالات الحياة المدرسية" اكتساب المهارات الإبداعية والتعبير عن المواقف الإيجابية بشأن حماية البيئة وحقوق الطفل.

يحدد إطار المناهج التعليمي المغربي للتعليم غير الرسمي أكثر من اثنتي عشرة مهارة عامة تشرح بالتفصيل مكوناتٍ تمّ تصنيفها وفق مجموعةٍ أخرى من الأبعاد. يشير البُعد الفكري والمنهجي إلى: مهارات التواصل والتعبير، والتحليل النقدي، واستخدام التكنولوجيا في تحويل الرسائل وتلقيها، بالإضافة إلى الابتكار وروح المبادرة. ويشمل البّعد الفردي والاجتماعي الوعي الذاتي والوعي الاجتماعي، ومهارات البيئة الطبيعية والتكنولوجية، والاستقلالية، والمسؤولية الفردية والمسؤولية تجاه الآخرين والبيئة، ومهارات العمل التعاوني وفِرق العمل، بالإضافة إلى احترام التنوّع. أما بُعد التواصل فيشمل مهاراتٍ حول كيفية التواصل والتعبير بوضوح عن النفس شفهياً وكتابياً، وتحليل الوثائق، واستخدام التكنولوجيا. ويشمل بُعد الكفاءة الاجتماعية-المهنية مهارةً واحدةً وهي: كيفية التصرف والتواصل في مكان العمل، في حين يشمل بُعد الكفاءة التعاقدية على القدرة على مباشرة مشروعٍ شخصي ومهني. يقدم دليل تدريب المدربين الخاص بمراكز الجيل الجديد للتعليم غير الرسمي (The Training of Trainers Guide for the New Generation Centres for Non-Formal Education) تفاصيل أكثر حول الأنشطة المتنوعة لإدماج المهارات ضمن بُعد "التعلّم للعمل". ولكن، لا تَدمج كتب اللغة العربية ولا كتب الرياضيات المدرسية هذه المهارات بطريقةٍ شاملة وواضحة، كما لايزال إدماج المهارات التي يعبر عنها بالتفصيل في إطار المناهج الدراسية يتمّ من خلال أنشطةٍ خارجية ينفّذها المعلمون خلال الفصل الدراسي.

لم تتمّ مواءمة التوسع المتطور لعناقيد المهارات الحياتية في المناهج المغربية غير الرسمية حتى الآن مع سياقات التعليم الرسمي، إذ لا توجد أية إشارةٍ إلى المهارات الحياتية وإدماجها في عملية التعلّم في دليل المعلمين الجديد في التعليم الابتدائي، ولم يتمّ استعراض إلّا المهارات التحليلية ومهارات التفكير عالية الرتبة في برامج المنهاج الدراسي (العلوم، والتكنولوجيا، والرياضيات واللغات)، في حين أنّ الهوية والوعي الاجتماعي يشكلان جزءاً من مناهج التاريخ والتعليم المدني في التعليم بعد الأساسي، أما ريادة الأعمال فهي من مكوّنات المناهج الإضافية فقط.

في إطار إصلاح المناهج الدراسية، تتبع **عُمان** مقاربةً تجريبيةً واعدةً تقوم على إدخال مهارات الحياة البيئية لتحقيق هدف مزدوج يتمثل في ربط المهارات والمعارف بالواقع العملي للطلاب وربط التعلّم المدرسي مع خصائص البيئة المحلية للطلاب. يتمّ تقديم المواضيع، مثل الجغرافيا، والصحة، والبيئة، والتغذية، والثقافة والحرف التقليدية، والحياة الأُسرية والمواطنة، من بين مواضيع أخرى، في كتبٍ ملونة جذابة وسهلة القراءة (Rassekh, 2004).

تدمج وزارة التربية والتعليم العالي **الفلسطينية** المهارات الأساسية، بما في ذلك: التعاطف، الاعتداد بالذات، والتواصل، وحلّ المشكلات وصنع القرارات، والتفكير التحليلي، والإبداع والتعاون، في التعليم الأساسي.[18] يتمّ تضمين أنشطة في مواد (اللغة العربية، والرياضيات، والعلوم، والتربية المدنية، والديانة، والرياضة، ...إلخ) ثم تُصنف وفقاً للمهارات الأساسية العامة. لا يمثل إدماج المهارات الحياتية في التعليم بعد الأساسي عمليةً منهجية: حيث تمّ تصميم منهاج التعليم والتدريب المهني للصفوف الدراسية من 8 إلى 11 بالتركيز على مهاراتٍ مثل الوعي الذاتي والوعي بالآخرين، واكتشاف العمل، وصنع القرارات، والتواصل، وحلّ المشكلات، وإدارة الذات، والعمل الجماعي، والتنظيم والتخطيط، ...إلخ. تمّ تطوير أنشطةٍ داعمة للمهارات الحياتية للصفوف الدراسية من 7 إلى 11 في برامج غير متعلقةٍ بالتعليم والتدريب التقني والمهني في التعليم بعد الأساسي، وتمّ تنفيذها من قبل الوزارة في قطاع غزّة فقط. يركز منهاج المهارات الحياتية هذا على مهارات صنع القرارات، واحترام الآخرين، والتخطيط المهني، وحلّ المشكلات، والإبداع، والتواصل، وحلّ الصراعات ومهارات إدارة الذات، أما أسلوب التعليم فيعتمد على مناقشة حالاتٍ واقعية في الحياة، وتنفيذ المشاريع المجتمعية من قبل الطلاب، والعمل الجماعي، ...إلخ. ويستند كثير من الأنشطة إلى آياتٍ من القرآن الكريم وإدماج القيم والتعاليم الدينية الإسلامية.

[18] وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، دليل المهارات الحياتية للصف الأول، 2015.

على الرغم من هذه الجهود الإيجابية لإدماج المهارات الحياتية في المناهج الفلسطينية، إلا أنَّ تحليل النتائج الذي تناول الكتب المدرسية الفلسطينية في عام 2010 قد أشار إلى أنَّ مكوّنات المهارات الحياتية المدرجة في مواد العلوم، واللغة العربية والجغرافيا لا تزال غير كاملةٍ، واعتباطية وغير منظمة، بالإضافة إلى اعتمادها الكبير على قدرة المعلم و وقته لتقديم المهارات. علاوةً على ذلك، لا يزال مستوى إتقان التفكير النقدي والمهارات الحياتية للطلاب أقلّ بكثيرٍ من مستويات الاحتراف المقبولة.[19] وفي استجابةٍ لهذه التحدّيات، قُدمت مقارباتٌ جديدةٌ مكملة للمناهج الدراسية لإدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال اختبار نموذج مواد التعلّم الذي طوره مركز التعليم المستمر في بيرزيت (The Centre for Continuing Education at Birzeit) (انظر الإطار 13).

الإطار 13 مقاربة المناهج التكميلية الابتكارية في إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مواد المنهاج الدراسي

يُعدّ بنك أهداف التعلّم (Learning Object Bank) أحد النماذج الواعدة، حيث يدمج المهارات الحياتية والمواطنة في أنظمة المناهج الدراسية بتطبيق مقاربةٍ تكميليةٍ للمناهج الدراسية، وقد تمّ اختبار هذا النموذج وتقييمه من قِبل مركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت في فلسطين، واعتُمِدَ مؤخراً من قبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. تمّ تطوير بنك أهداف التعلّم الوطني للصفوف الدراسية 8–9 في مادة الرياضيات وللصفوف 6–10 في مادة العلوم، ويتضمن مواد داعمة وأنشطةٌ تعليمية عالية الجودة للأطفال والشباب، بالإضافة إلى مصادر للمعلمين حول كيفية التحسين الفعّال للتعليم والتعلّم من خلال تعليم المهارات الحياتية في التعليم الأساسي وبعد الأساسي. يكون "هدف التعلّم"، وهو عبارةٌ عن وصفٍ تفصيلي وسلسلةٍ من الأنشطة المتتابعة، متاحة لكلّ وحدةٍ (صف) لتوجيه المعلمين حول كيفية تعليم المجال المواضيعي الذي يتمّ التركيز عليه بوساطة المهارات الحياتية. تمّ توسيع النموذج ليشمل التعليم الابتدائي، كما تمّ تطوير إطار عملٍ كامل مع نقاط مرجعية لمعارف المحتوى والمهارات الحياتية الأساسية للصفوف من 1 إلى 4 تغطي مواد العلوم، والرياضيات، واللغة العربية والعلوم الاجتماعية. تستند عملية التطوير إلى مقاربةٍ تشاركية مع معلمي وزارة التربية والتعليم العالي، ومشرفين وخبراء من جامعة بيرزيت.

تكمل أهداف التعلّم الكتب المدرسية، ويمكن ربط هذا المقاربة بأيّ منهاجٍ جديد، كونها تُركز على التعلّم بالتجربة والمُعمّق بدلاً من حفظ المحتوى.

لكن، قد تتضمّن مواضيع المهارات الحياتية **كمواد قائمة بذاتها** مجالاً من المهارات والمحتوى الموضوعي، مثل الصحة، والتثقيف الجنسي والإنجابي، والوقاية من فيروس عوز المناعة البشري\متلازمة عوز المناعة المكتسب (HIV/AIDS) والعلاقات الشخصية البينية. غالباً ما يتمّ تقديم المهارات الحياتية في مرحلتي التعليم الأساسي وبعد الأساسي في إطار المبادرات التعليمية المتنوعة وكجزءٍ من التعليم الصحي المدرسي الشامل وتعزيز الصحة الذهنية.

فيما يتعلق **بإدماج تعليم المواطنة في المناهج الدراسية**، ركّز كثير من التدخلات على تطوير مهارات المواطنة النَّشِطة على مستوى المدرسة. ففي لبنان، شملت هذه الجهود تقديم مواد تدعم المنهاج الدراسي (مثل: مجموعة أدوات بناء السلام لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP Peace Building Toolkit)، وتدريب المعلمين ودعم الأنشطة الإضافية، حيث يمكن ممارسة هذه المهارات. وخلال المشاورات الوطنية مع ممثلين عن المنظمات الحكومية في إيران، أورد المشاركون بأنَّه يتمّ تقديم مفهوم المواطنة في الكتب المدرسية للتعليم الأساسي، وأنَّه توجد أنشطةٌ إضافية ترتبط بتطوير الهوية الوطنية والمواطنة. وفي التعليم بعد الأساسي، يتوسّع التعليم الاجتماعي على حساب تعليم المواطنة. وهذه هي الحال في معظم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث يتمّ إدخال تعليم المواطنة كأحد مفردات التعليم المدني.

يُظهر تحليل البيانات التي جمعت خلال عملية الدراسة التحليلية بأنَّ إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية يكون في الغالب مجزّءاً. يوجد عددٌ من القضايا المعقدة وغير المحلولة المرتبطة بالتطبيق العملي وتقييم المهارات الأساسية، كما تعوق تحدّياتٌ مختلفة من تفعيل إدماجها في المناهج الدراسية والمواد الأخرى، فمن بين أمورٍ أخرى يوجد: عدم تخصيص وقتٍ كافٍ لتعليم المهارات الحياتية، والافتقار إلى الدعم من وزارة التربية، وارتفاع عبء العمل بين المعلمين، ونقص مواد التعليم والتعلّم، إضافةً إلى التقييم غير الكافي على المستوى الوطني.

تتمثل واحدةٌ من أكثر قضايا التطبيق المثيرة للجدل في تعريف دور ومساهمة المهارات الأساسية في المناهج المبنية على التخصصات القائمة حالياً وتحديد معالم التفاعلات بين المواد الأساسية وغيرها من التخصصات، وتطوير المهارات الحياتية. يتوافق صانعو السياسات، والخبراء في المجال التعليمي والممارسون على أنَّ تطوير السياسات القائمة على الكفاءة يستلزم إستراتيجيات تنفيذٍ متطورة قد تتطلب إجراء ما يلي: تغييراتٍ منهجية في قطاع التعليم، وحشد الموارد وتطوير أنظمةٍ فعّالة لمراقبة وتقييم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، والتي غالباً ما تفتقر إليها معظم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، كما سيتمّ شرحه بتوسّع في هذا التقرير. يُشكل توسيع نطاق المهارات بين المناهج الدراسية بحدّ ذاته مشروعاً تعليمياً معقداً يتطلب إجراء تعديلاتٍ مكثفة ومستدامة في عملية التعليم والتعلم، بالإضافة إلى توفر قدراتٍ لدى المعلمين و وجود أنظمة تقييمٍ، حيث يتعين على المعلمين دعم الطلاب في تطوير المهارات، كما يُتوقع منهم أيضاً اكتساب هذه المهارات بأنفسهم. يتمثل التحدي الرئيس والمتكرر الذي يواجه عملية إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية وبقية التخصصات والمواد في صعوبة تحديد أو اختيار مجموعةٍ متسقة وصحيحة من المهارات الأساسية ليتمّ اكتسابها من قبل المتعلمين الأفراد، بالإضافة إلى الحاجة لتقديم توضيحٍ كافٍ لمعايير التعلّم التي تحدد كلّاً من هذه المهارات واستخدامها عند كلّ مستوىً من مستويات التعلّم والاحتياجات المختلفة للمتعلمين.

[19] انظر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم (2014–2019) (EDSP): أمة متعلمة، آذار\مارس 2014، صفحة 64.

على سبيل المثال، على الرغم من إدراج مهارات التواصل في معظم أُطر المناهج الدراسية ككفاءةٍ أساسية يحتاجها المتعلمون، فقد تختلف النتيجة الدقيقة باختلاف المتعلمين وأعمارهم، مع ذلك، فإنَّ معظم السياسات والأطر التعليمية القائمة حالياً في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا لا توضح بشكل كافٍ ذلك الاختلاف سواءً لهذه المهارة أو لأية مهارةٍ أساسية أخرى محددة. يشير أصحاب المصلحة أيضاً إلى التحديات التي تترتب على الافتقار إلى المهارات الجوهرية في وثائق السياسات مثل إستراتيجيات التعليم وخطط وأطر المناهج الدراسية أو تقديم تعريفٍ غامضٍ لها. يجادل بعضهم أنَّ تصنيف ما يمثل مهارةً أساسية، والنتائج المرجوّة من التعلّم غير المعرفي بالإضافة إلى تعريف كلّ كفاءةٍ لا يزال يحتاج إلى المزيد من التوضيح، حيث يختلف فهمه باختلاف أصحاب المصلحة، وبخاصة في المجالات المتعلقة بالأبعاد الاجتماعي، والفردي، والأدواتي.

بما أن تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يعكس تحوّلاً في الصياغة المفاهيمية للمناهج من خلال توسيع نطاق وطبيعة المهارات لتشمل السلوك، والمواقف والقيم، جنباً إلى جنب مع المعارف والمهارات، فإنَّ معظم ممارسي التعليم وصانعي السياسات في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يواجهون صعوباتٍ في تحديد نتائج التعلّم التي تترافق مع أهداف محددة بشكل واضح، وكذلك في الوصول إلى اتفاقٍ بشأنها، بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجه ترجمة مثل هكذا أهدافٍ وغيرها إلى نتائج تعلّم قابلة للقياس، كما سيتمّ التوسع في شرحه لاحقاً. في العموم، **تفتقر معظم الأطر والأدلّة القائمة حالياً** التي توفرها الدول والمُستخدمة في السياقات الرسمية إلى **تعريفٍ لكلّ مهارة ولا تتضمّن أية مبادئ توجيهية عملية وتنفيذية** لإدراج مجموعةٍ شاملة جديدة من الأنشطة في المناهج الدراسية.

يتمّ تطبيق المهارات الحياتية من خلال تمارين وأنشطةٍ متفرقة يقوم بها المعلم جنباً إلى جنب مع التمارين والدروس الأخرى اعتماداً على قدرته\ها ووقته\ها على تقديم المهارات الحياتية خلال جلسة الصفّ. وبما أنَّ المعلمين يضطرون فعلياً في كثيرٍ من الأحيان للتعامل مع المناهج الدراسية "المكتظة" أو المُثقلة، فإنَّ ذلك يشكّل تحدّياً لهم على تخصيص الوقت والمكان الكافيين للمهارات الحياتية الأساسية، وخاصة في ظل الحاجة إلى رفع مستوى انخراط المعلمين والطلاب وتفاعلهم. من جهةٍ أخرى، غالباً ما تبقى مواد المناهج التكميلية الخاصة بالمهارات الحياتية ثانويةً وتستخدمها قلةٌ مختارة فقط. كما لا تزال الكتب المدرسية هي المستخدمة في الغالب في الصف الدراسي، حيث تُرحب التقييمات الرسمية وتُشيد بها.

تمّ تطبيق طريقة مجموعات التركيز مع معلمي المدارس، وأشارت النتائج إلى أنّ المهارات المدرجة في المناهج الدراسية تُقدَم بطريقة نظرية صريحة بمعزل عن واقع معيشة الأطفال، وغالباً ما يعتمد الأمر على قدرة المعلم ومعارفه لتحديد كيفية تعليم هكذا مهارات. وفي حين أشار الأطفال والشباب المشاركون في مجموعات التركيز تلك إلى استخدام المسرح لمعالجة المواضيع الحالية مثل حقوق الأطفال والتسامح، إلا أنَّ معظم المعلمين يركزون بشكلٍ عام على المعلومات النظرية. تحتاج ثقافة الصفّ الدراسي للتغيير بما في ذلك إدراك المعلمين لما يمكنهم فعله في التعليم والتعلم. توجد حاجة إلى **الاستثمار في تعليم المعلمين** لتضمين تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مقاربات التعليم الروتينية في الصفوف الدراسية. قد يكون هذا الشيء هو المجال الأكثر أهميةً من أجل تقديم المساعدة على تحقيق التقدم في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. كما ينبغي الاهتمام بتعزيز وضع مهنة التعليم، وخاصةً للمعلمين الذكور.

تتوافق هذه النتائج مع نتائج تقييم تأثير صندوق أدوات بناء السلام (Peace Building Toolbox) الذي يتكون من وسائل تعليميةٍ مساعدة وتمارين على بناء السلام والتسامح موجهةٌ لمعلمي المدارس الثانوية، قام بتطويرها برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في لبنان. يُظهر التقييم أنَّ المعلمين وجدوا المواضيع مثيرةً للاهتمام وذات صلةٍ بالمنهاج. ولكن، ولأنها كانت مرتبطة جزئياً "بفكرةٍ واحدة" فقط من الدرس، فقد وجدوا صعوبةً في تخصيص فصلٍ دراسي كامل لمثل هذه المواضيع. نتيجةً لذلك، فشلت الأنشطة المُدرجة في صندوق الأدوات في تحقيق الأهداف الكاملة للدرس، في حين كان الدرس وحده "مملاً جداً، نظرياً بشكل كبير، ويشبه الخطبة أو العِظَة في بعض الأحيان". حاول المعلمون إدماج أنشطة مجموعة الأدوات مع المناهج الدراسية المحددة، بناءً على خبراتهم ومعارفهم الفردية، كما يشير التقييم إلى أنَّ أنظمة التقييم الحالية تحتاج إلى إعادة نظر للسماح بإدماج المهارات الحياتية بنجاح. أفاد المعلمون أيضاً بأنهم غالباً ما يخصصون وقتاً في الصف الدراسي للإشراف على الطلاب لتعليمهم كيفية التحضير للامتحانات الرسمية، والتي تأخذ جزءاً من الوقت الذي كان من الممكن توجيهه لأنشطة المهارات الحياتية (UNDP, 2012).

ينظر المعلمون إلى أنشطة المهارات الحياتية على أنها مهمّةٌ ومفيدة، ولكن يجب "مواءمتها" مع أهداف الكتاب المدرسي. غالباً ما ينظر بعض المعلمين، والطلاب وحتى أولياء الأمور إلى تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على أنَّها إضافةٌ إلى متطلبات التعلّم، وبالتالي تكون أهميتها هامشيةً فقط، وخاصةً إذا تمّ تقييم ما تمّ تعلّمه في مجال المهارات الحياتية بشكلٍ غير نظامي ولم يتمّ تقييمه في الامتحانات الرسمية. قد يمثل وعي المعلمين وخبرتهم المحدودان عائقاً كبيراً أمام تطبيق مقارباتٍ متداخلة أو متعددة التخصصات، حيث إنّ البنية التخصصية المتجذّرة جيداً للمنهاج الدراسي التي تولي أهميةً أكبر لبعض المواضيع أكثر من غيرها، لا سيّما في التعليم بعد الأساسي، إلى جانب مؤهلات المعلمين القائمة على التخصص، تُعدّ أيضاً عوائق قوية أمام تعليم وتعلّم المهارات الحياتية المشتركة بين المناهج.

على هذا النحو، **لم ينتقل تعليم المهارات الأساسية إلى ما هو أبعد من النظرية** في كثيرٍ من دول الإقليم، وتوقف إدماجها في المناهج الدراسية وغيرها من المواضيع على مستوى أُطر المناهج الدراسية، في حين لا تزال الكتب المدرسية وممارسات المعلمين تفشل في معالجة قضية التكامل هذه على نحو فعّال. قد تعمل هذه الأدلّة على تنبيه وتشجيع أنظمة التعليم الأخرى التي لم تقم بذلك حتى الآن لإعادة النظر والمبادرة إلى إجراء تغييرات في سياساتها ومناهجها للتفكير في أساليب فعّالة وعملية لإدماج المهارات الحياتية.

أخيراً، تجدر الإشارة إلى أنه في الوقت الذي تمّ فيه وبشكلٍ مستمر تغيير المناهج والكتب المدرسية المستخدمة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من قبل الإدارات القائمة، فقد رُفِضت بكلّ بساطة التدخلات الخارجية في المناهج ومحتويات الكتب المدرسية من قِبل كلّ الأطياف السياسية باعتبارها غير شرعيةٍ. أما بالنسبة للمقاربات العلمانية والدينية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، فإنَّه من المحتمل لهذه المراجعة أن تعرض الهوية الثقافية للعرب والمسلمين للخطر (Alayan *et al.*, 2012). في هذا الصدد، يقدم عمل أديان (Adyan)، وهو معهدٌ يقع مقره في لبنان لتعزيز الحوار بين الأديان في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مثالاً واعداً في مجال تطوير المناهج القائمة على أساس "المواطنة التوافقية". يتحقق ذلك من خلال تطوير مناهج مشتركة تُمكّن من "التفاهم والتعايش المشترك بين المجتمعات الدينية في الدول ذات الأغلبية المسلمة" (Adyan Institute, 2016). تؤكد مناهج العلوم الإنسانية والاجتماعية، في معظم الدول، على الطاعة والخضوع بدلاً من حرية الفكر والتفكير النقدي (UNDP, 2003).

من جهةٍ أخرى، يبدو أنَّ تطوير المناهج **للمهارات الحياتية في التعليم والتدريب التقني والمهني** لا يزال في مرحلةٍ مبكرة. توجد فرصٌ متاحة للعمل مع أصحاب المصلحة المشاركين في هذه العملية لتطوير مجموعةٍ ذات صلة من المهارات الحياتية الخاصة بمتدربي التعليم والتدريب التقني والمهني. وكما هي الحال مع إصلاح المناهج في التعليم العام، تبقى الحاجة قائمةٌ إلى تبنّي مقارباتٍ إستراتيجية في التعليم والتدريب التقني والمهني، وقد يستلزم ذلك: ضمان إدراج التعليم والتدريب التقني والمهني في المشاورات الوطنية المقترحة بشأن تعليم المهارات الحياتية والمواطنة؛ والعمل بشكلٍ أوثق مع أصحاب المصلحة على اختبار برامج المهارات الحياتية في تقديم خدمات التعليم والتدريب التقني والمهني؛ والبناء على برامج المنظمات غير الحكومية من أجل مهارات المقدرة على التوظّف لإدماج عناصر المهارات الحياتية ذات الصلة في المناهج الدراسية والمناهج الإضافية.

في التعليم غير الرسمي، يتمّ تقديم المهارات الحياتية بالدرجة الأولى من خلال أنشطة المناهج الإضافية (33٪ من البرامج) ومن خلال برامج تدريبية قائمةٌ بذاتها (28٪ من البرامج). لا يتم إدراك هذه الاختلافات في طرائق تقديم المهارات الحياتية بقوةٍ عند إدخال المهارات الحياتية عبر التعلّم في مكان العمل والانتقال إلى العمل. يبدو أنَّ برامج المهارات الحياتية التي تستخدم هذه القنوات تُركز في معظم الحالات على برامج التدريب القائمة بذاتها، وتشير تدخلاتٌ قليلة إلى عملية الإدماج في المناهج الدراسية أو تعليم المهارات الحياتية على أنَّها أنشطة إضافية.

في دولة فلسطين، يحدث قسمٌ كبير ممّا يشكّل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال برامج تقدمها المنظمات غير الحكومية تتعلق بأنشطةٍ إضافية في المدارس؛ وتركز تلك البرامج على قضايا مثل المقدرة على التوظّف، والفنون، والثقافة، والمواطنة، بالإضافة إلى تقديم الدعم في مجالات العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة والرياضيات. ومن المسلم به أنَّ المنظمات غير الحكومية تقدم قيمةً مضافة في مجموعةٍ من أنشطة التعليم والتعلم القائمة على المشاركة بما في ذلك تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. كما أنها تشكّل مصدراً مهماً للابتكار إذا تمّت هيكلة التدخلات ضمن مقاربة الأنظمة التي تقودها وزارة التربية. لكن، تواجه المنظمات غير الحكومية في هذا المجال تحدّياتٍ أساسية مثل عدم وجود سياسةٍ وإستراتيجية حكومية واضحة بشأن الشراكات مع المنظمات غير الحكومية في مجال التعليم، وضعف قابلية التوسع والتغطية والاستدامة ومحدودية تنسيق البرامج بين مختلف أصحاب المصلحة المشاركين لضمان عدم حدوث الازدواجية على مستوى المدرسة، وكذلك محدودية أنشطة المراقبة والتقييم الخاصة بالمهارات الحياتية، وخاصةً من حيث تقييم الأثر.

في أماكن العمل و "الانتقال إلى مكان العمل"، يتمّ تقديم المهارات الحياتية من خلال مزيجٍ من البرامج القائمة بذاتها، والإدماج في المناهج الدراسية وأنشطة المناهج الإضافية. علاوةً على ذلك، يتمّ تقديم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في معظم الأحيان باستخدام التقنيات المباشرة (وجهاً لوجه)، وخاصةً في سياقات التعليم الأساسي الرسمي وغير الرسمي، مع استخدامٍ محدود للطرائق الابتكارية في التقديم، مثل الإنترنت، والتعلّم الذاتي، وسائل الإعلام والتعلّم المختلط (انظر الجدول 6). يُظهِر ذلك الحاجة إلى إدخال طرائق تقديمٍ ابتكارية بديلة من أجل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإقليم.

الجدول 6 طرائق تنفيذ برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وفقاً لقنوات التنفيذ

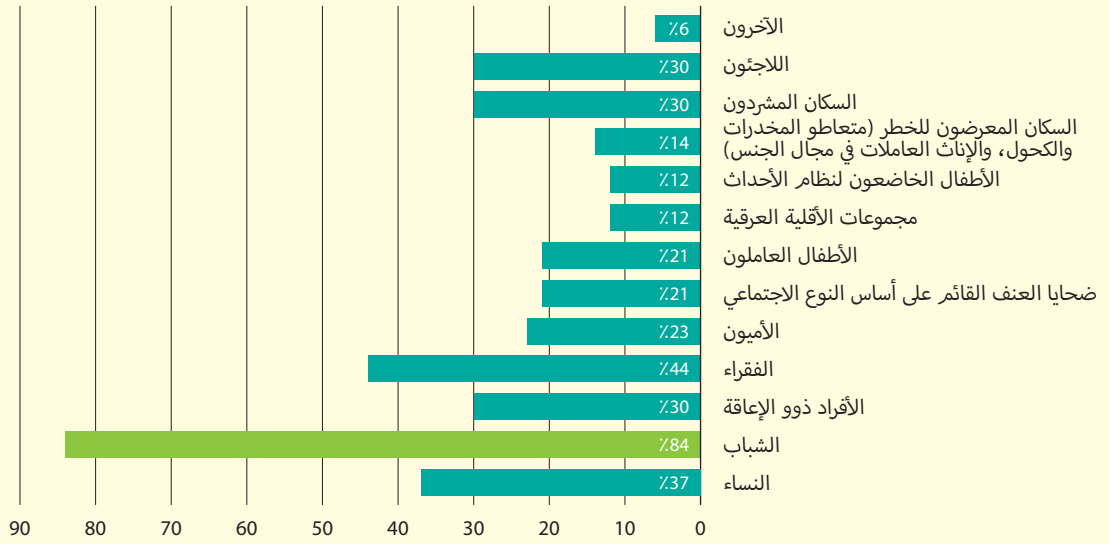
قنوات التنفيذ	مباشر\وجهاً لوجه	عبر الإنترنت	تعلّم مختلط	وسائل إعلام (راديو، تلفزيون، وسيلة إعلام اجتماعية، ...إلخ)	تعلّم ذاتي
التعليم الأساسي الرسمي	٪30	٪9	٪23	٪5	٪19
التعليم بعد الأساسي الرسمي	٪16	٪2	٪12	٪12	٪7
التعليم غير الرسمي	٪37	٪0	٪16	٪12	٪14
مكان العمل والانتقال إلى مكان العمل	٪26	٪0	٪7	٪5	٪7

المستفيدون المستهدفون

قدّمت مناقشات مجموعات التركيز التي أُجريت مع الأطفال، والشباب والمعلمين خلال الدراسات القطرية الأربع أدلّةً قوية على أنَّ المجالات المواضيعية المتعلقة ببرامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة تعالج التحديات التي يواجهها المتعلمون، وكذلك احتياجاتهم. لكن، يعاني عددٌ البرامج التي تستهدف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة أو مرحلة التعليم قبل الابتدائي من كونها محدودةً للغاية. في الواقع، تشير التقديرات إلى أنّ ٪70 من برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة الحالية تستهدف أفراداً في الفئة العمرية (16–18) سنة.

تمّ تصميم غالبية برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (٪84) من أجل الشباب المعرفين بأنهم مجموعة ضعيفة (انظر الشكل 17). أما مجموعات الخطر الكبير الآخر، مثل الفقراء، واللاجئين، والسكان المشردين، والأميين، وضحايا العنف القائم على النوع الاجتماعي، والأطفال العاملين وأولئك الخاضعين لأنظمة الأحداث، فلا يُقدم لهم سوى عدد محدود من البرامج. يثير هذا الأمر قضايا حول صِلة وتغطية برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة للفئات الضعيفة والمُعرّضة للخطر.

الشكل 17 المجموعات المستهدفة في برامج المهارات الحياتية المشمولة في المسح (N=43)



وبالرغم من إيلاء كثير من الاهتمام لإدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في السياقات المدرسية الرسمية، لا تزال مسألة الأطفال غير الملتحقين بالمدارس تُشكل مصدر قلق كبير لكثيرٍ من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يتمّ ٪54 من التدخلات في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي تصل إلى هذه المجموعة المعرضة للخطر في السياقات غير الرسمية. ولكن، تُحرك هذه المبادرات في كثيرٍ من الدول بجهودٍ محلية وتكون ذات نطاقٍ صغير. تُعدّ المملكة المغربية استثناءً من ذلك، حيث يتمّ تنفيذ برنامج الفرصة المدرسية الثانية من قِبل وزارة التربية من أجل استهداف هذه المجموعة على وجه التحديد وإدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. وفي مصر، يُعدّ التعلّم والكسب في مشروع مدينة القاهرة للقمامة (Learning and Earning in Cairo's Garbage City Project) نموذجاً للمدارس المجتمعية التي تستهدف الشباب المهمّشين، حيث يتمّ إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال التعلّم التجريبي وتمكين المجتمع (انظر الإطار 14).

الإطار 14 وصول برامج المهارات الحياتية إلى الشباب المهمّش

في مصر، تُطبّق ممارساتٌ واعدة يمكن البناء عليها، وتعلمها وتوسيعها. يُعدّ التعلّم والكسب في مشروع مدينة القاهرة للقمامة، نموذجاً للمدارس المجتمعية التي تستهدف الشباب المهمّشين، حيث يتمّ إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في التعلّم التجريبي وتمكين المجتمع. يتمّ تنفيذ هذا المشروع من قبل منظمةٍ مصرية غير حكومية، هي جمعية روح الشباب (Spirit of Youth Association)، التي تأسست في العام 2004. يقع المشروع في منشية ناصر، التي تعدّ واحدةً من أكبر الأحياء التي يوجد فيها تجمع للزبالين (Zabaleen) (جامعي القمامة باللغة العربية) في القاهرة، وقد أسستها اليونسكو عام 2001، بدعم من شركة بروكتر وغامبل (Procter and Gamble)، ومؤسسة بيل غيتس (Bill Gates Foundation)، شركة الخدمات الاستشارية للتطوير المجتمعي والمؤسسي (the Community and Institutional Development (CID) consulting services)، مؤسسة أيدي على نهر النيل (Hands on the Nile Foundation)، ومؤسسة نجم إفريقيا (African Star Foundation).[20]

تدير الجمعية مدرسة إعادة تدوير النفايات للفتيان، والتي أسستها شركة الخدمات الاستشارية ومكتب اليونسكو في القاهرة استجابةً للتغيّر الاجتماعي-الاقتصادي الذي شعر به المجتمع عندما تمّ إدخال أنظمة الشركات متعددة الجنسية الخاصة لإعادة تدوير النفايات. تهدف المدرسة إلى تعزيز نشر المعارف العملية من أجل تعزيز مستويات المؤهلات وتمكين المجتمع في مجال عمليات إعادة تدوير النفايات، مع تعزيز التعاون بدلاً من التنافس بين نظام إعادة التدوير الخاص بالزبالين ونظام الشركات متعددة الجنسية. يطبّق البرنامج أساليب ابتكارية من أساليب التعليم الأساسي غير الرسمي المصممة خصيصاً للأفراد والعائلات التي تعاني من الفقر وغير القادرين على الحصول على التعليم الرسمي. يتمّ ذلك عن طريق ربط عملية التعلّم بالسياقات المرتبطة بالعمل. تُعتمد ساعاتٌ مدرسية مرنة في مدرسة إعادة التدوير للسماح للطلاب بمواصلة العمل مع أولياء أمورهم، ممّا يتيح لآلاف الشباب في القاهرة الحصول على فرص تعلّم بديلة، حيث يتعلمون ويكتسبون مهاراتٍ في بيئة تعلّم غير رسمية. تُسهل هذه التجربة إدماج هذه المهارات في مشروع أعمال إدارة النفايات المركزية الجديدة.[21] تتضمّن عملية التعلّم حزمةً موحدة من تعليم وتعلّم المهارات الحياتية للأطفال والشباب المهمّشين التي يمكن تكرارها في سياقات أخرى مشابهة.

يوجد دعم محدود متاحٌ للمجموعات الضعيفة، بما في ذلك المعتقلون السابقون، والأميون، والأفراد ذوو الإعاقة، ...إلخ، في برامج التعليم والتدريب التقني والمهني في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يتمّ تطبيق بعض الممارسات الإيجابية في سياسات سوق العمل النَّشِطة لمجموعاتٍ محددة مثل الأفراد ذوي الإعاقات السمعية أو الجسدية. لكن، وعلى نحوٍ مماثل لما هو سائد في حالات التعليم غير الرسمي، فإنَّ هذه الإجراءات ليست منتشرة ولا قابلة للتوسّع بما يكفي لتغطية احتياجات الفئات الضعيفة في معظم الدول (World Bank, 2015).

أخيراً، يشارك الذكور والإناث بشكلٍ متساوٍ في البرامج الحالية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، حيث يستهدف 90٪ من البرامج مزيجاً من الجنسين فقد أورد 50٪ من تلك البرامج بأنَّها استهدفت الذكور والإناث على قدم المساواة. لم تبحث الدراسة التحليلية في كيفية دمج قضايا النوع الاجتماعي في مناهج ومواد تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، أو فيما إذا جرى تقييمٌ للاحتياجات يراعي قضايا النوع الاجتماعي.

[20] اليونسكو، التعلم والكسب في مدينة القمامة في القاهرة، يمكن الوصول إليها في <www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=203>.

[21] شاهد القصة بقلم هدى بكارا، (UNESCO Egypt): التعلم والكسب في مدينة القمامة بالقاهرة، التعليم من أجل التنمية المستدامة، قصص النجاح، الوصول إليها في: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216677e.pdf>.

4.3 ما الفرص المتاحة لوضع برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة والتحديات التي تواجهه؟

- الإدماج الضعيف لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في السياسات، والإستراتيجيات والخطط الوطنية القائمة حالياً، يرافقه محدوديةٌ في التقييم الوطني وضعفٌ في مشاركة مختلف أصحاب المصلحة.
- الافتقار إلى أطر تنسيقٍ وطنية فعّالة تمثل مختلف أصحاب المصلحة المشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- تُكرّس أولويات التمويل وفق قنوات تنفيذٍ محددة: حيث يُنظَر إلى التعليم الأساسي الرسمي على أنَّه يستحق معظم مخصصات الموازنة من الحكومة والجهات المانحة في حين أنَّ البرامج التي يتمّ تنفيذها من خلال التعلّم في مكان العمل (أي التدريب الداخلي والتلمذة الصناعية) تحصل على حجم أقلّ من التمويل.
- تُخصص أولويات التمويل لأبعادٍ محددة، وخصوصاً من أجل التعلّم للمعرفة والتعلّم لنكون.
- تُوزّع أولويات التمويل على مجموعاتٍ محددة، وخصوصاً الشباب، والأفراد ذوي الإعاقة والفقراء.
- ليست البيئة المدرسية الحالية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مواتية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- يوجد ضعفٌ في قدرات الحشد المجتمعي وروابط الآباء.
- تفتقر دول الإقليم إلى معايير لاختيار الموارد البشرية المخصصة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- لا يوجد توازن على أساس النوع الاجتماعي فيما يخصّ الموارد البشرية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، حيث أوردت معظم البرامج بأنها توظف أفراداً ذكوراً.
- تتمتع الموارد البشرية المعنية بالمهارات الحياتية بسويةٍ علمية عالية، ولكنها تعاني من محدودية خبراتها في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- على الرغم من توفر الدعم اللازم للتطوير المهني المتعلق بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، إلا أنَّ صانعي السياسات، والممارسين والمعلمين قد أعربوا عن قلقهم حيال مسألة الفاعلية.
- يوجد نقص في أنظمة المراقبة والتقييم لتعليم المهارات الحياتية بما في ذلك التقييمات الوطنية لنتائج التعلّم.

إصلاح التعليم، السياسات والإستراتيجيات والخطط الوطنية

استثمرت دول إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا كثيراً جداً في التعليم منذ الستينيات، وقد انعكس ذلك في المستويات الحالية لإنفاق الحكومات الوطنية الذي يبلغ 5٪ بالمتوسط من الناتج المحلي الإجمالي و 15٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي. اتسمت إصلاحات التعليم التي حصلت في الإقليم منذ التسعينيات بالتركيز القوي على تعميم التعليم الأساسي وتوسيع المشاركة في التعليم بعد الأساسي، كما أشارت دراسةٌ أُجريت حول الإصلاحات في التعليم بعد الأساسي للفترة 1990–2000 إلى أنَّ الدول كانت تستثمر في تحسين الجودة والكفاءة (الجزائر، والأردن المملكة المغربية)، وتطوير المناهج (مصر والأردن)، وكذلك في التعليم التقني والمهني (مصر، والأردن، ولبنان) (USAID, 2002).

خلال هذه الفترة، **تبنّت دولٌ عديدة إصلاحاتٍ في السياسات التربوية شملت التعلّم المتمحور حول الطلاب، ومناهج تقوم على الكفاءة وتركيزاً على التفكير النقدي** (World Bank, 2008). وعلى الرغم من هذه الجهود، تتوفر أدلّةٌ قليلة على حدوث تحوّلٍ كبير عن النموذج التقليدي لمقاربة التعليم والتعلّم. وكما سبق ذكره، لا تزال الأنشطة الرئيسة التي تمّت ملاحظتها في الصفوف الدراسية هي النسخ عن السّبورة، والكتابة، والإصغاء للمعلمين. بالمقابل، نادراً ما يتمّ اللجوء إلى العمل الجماعي، والتفكير الإبداعي، والتعلم الاستباقي، حيث لا يزال التعليم المباشر\الأمامي (حيث يتعامل المعلم مع الصف بأكمله) يمثل سمةٍ مهيمنة، حتى في الدول التي أدخلت أساليب تدريسية تُركز على الطفل. وبالتالي، لا يتمّ في العموم التعامل مع الاحتياجات الفردية للطلاب في الصف الدراسي ولا تُلحظُ جيداً الفروقات الفردية في عملية التعليم والتعلّم. لا تقدم الممارسات التربوية الحالية دعماً كافياً للطلاب الضعفاء، وذلك على الرغم من قيام عدد من الدول، بما فيها تونس والأردن وجمهورية إيران الإسلامية، بتنفيذ استثماراتٍ إضافية في هذا المجال.

تمّ إطلاق **مبادراتٍ متنوعة لتحسين جودة برامج التعليم والتدريب التقني والمهني** في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، حيث حظي تطوير المناهج الدراسية باهتمامٍ خاص في معظم الدول، إذ يُلاحظ وجود توجهٍ عام للانتقال إلى المقاربة القائمة على الكفاءة التي تتضمّن إدماج المهارات الحياتية. اعتمد لبنان والمملكة المغربية مقاربةً تقوم على الكفاءة منذ عام 2001 و 2003، على التوالي. وفي الجزائر، تُطبق جميع البرامج التدريبية المطوّرة حديثًا هذا المقاربة أيضاً. ولكن، يبقى تطوير المناهج، في معظم الدول، مبادرةً قائمة بذاتها ولا يندرج ضمن عملية إصلاحٍ شاملة. وفي حالاتٍ قليلة، يكون تطوير مقاربات تقوم على الكفاءة جزءاً من هدفٍ أشمل، يشمل إشراك قطاع الأعمال الخاص في عملية إصلاحٍ منهجية للتعليم والتدريب التقني والمهني. توضح القائمة المعروضة أدناه بعض الدول في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا المنخرطة حالياً في إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني.

تقدّم إستراتيجية التعليم التقني **المصرية** (2011\2012 – 2016–17) إطاراً للتعليم التقني في مصر (UNESCO, 2012c). تمّ تطوير هذه الإستراتيجية التي يتمّ تحديثها حالياً بدعمٍ من الاتحاد الأوروبي، من قِبل وزارة التربية بهدف بناء نظامٍ تعليمي تقني يمكن له أن يلعب دوراً حاسماً في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال تقديم تعليمٍ عالي الجودة يعزز التفكير العلمي والإبداعي والنقدي؛ والتعلّم من أجل الحياة، والقيم الاجتماعية والمهارات التقنية.

كان **العراق** من الدول السباقة في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. ولكن، تمّ تدمير نظام التعليم والتدريب التقني والمهني في التسعينات ويتمّ الآن إعادة بنائه ببطء، وقد أدّى الوضع السياسي المتقلب في العقد الماضي إلى عدم توفر سياسة أو إستراتيجية معلنة للتعليم والتدريب التقني والمهني. وبالرغم من ذلك، تتوقع الحكومة العراقية أن يُوفر التعليم والتدريب التقني والمهني للشباب العاطل عن العمل، وبشكل خاصٍ لأعضاء المليشيات السابقة، دوراتٍ تدريبية سريعة وموثوقة لمساعدتهم في العثور على وظائف أو تأسيس أعمالهم الخاصة؛ بالإضافة لتزويد الأفراد بالمهارات التقنية اللازمة للمساهمة في إعادة بناء العراق وإعماره.

باشر **الأردن** العمل على إطلاق مرصدٍ عمالي في العام 2003، يقوم من خلاله بتهيئة فرص التواصل بين المؤسسات العامة والخاصة لدعم عملية الإصلاح الاقتصادي.[22] اليوم يمثل هذا المركز المحوري جزءاً من المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، وبحلول العام 2009، امتلك المرصد نظام معلوماتٍ للموارد البشرية يعمل بشكلٍ كامل قدّم من خلاله الدعم للحكومة الأردنية في خطتها الهادفة إلى إصلاح القطاع الحكومي في التوظيف والتعليم والتدريب التقني والمهني (E-TVET). وقد نشر المرصد كتيباً حول مؤشرات التعليم والتدريب التقني والمهني وملامح قطاع السياحة التي يمكن تكييفها مع القطاعات الأخرى. أيضاً ساعد المرصد في وضع مؤشراتٍ جديدة ذات صلة بعملية الإصلاح، وقدّم فرصاً مهمّة لأصحاب المصلحة للتواصل مع بعضهم بعضاً. كما أُعدت تقارير تحليلية، وتمّ إطلاق مناقشاتٌ حول كيفية إدماج التحليل في الإصلاحات السائدة.

في **لبنان**، أعدت الحكومة إستراتيجية التعليم والتدريب التقني والمهني عام 2012 التي تألفت من أربعة مجالاتٍ رئيسة: (1) مراجعة البرامج والتخصصات المتاحة في التعليم والتدريب التقني والمهني وتحديثها، (2) مراجعة الهيكل الأكاديمي والإداري للتعليم والتدريب التقني والمهني، (3) تأمين وتطوير الموارد البشرية والمادية والمالية، (4) تقوية الشراكات والتعاون في التعليم والتدريب التقني والمهني (UNESCO, 2012b). كما يتمّ ربط كلّ مجالٍ أساسي بمشاريع وخطط عمل محددة.

تسعى **عُمان** إلى جعل التعليم والتدريب التقني والمهني الخيار الأول عند الطلاب وأصحاب العمل من خلال تقديم تعليمٍ وتعلّمٍ وأبحاثٍ تتمتع بجودةٍ عالية جلية تسهم بفعالية في عملية التنمية الاقتصادية الوطنية الحالية (UNESCO, 2012d). تتمثل مهمّة نظام التعليم والتدريب التقني والمهني في عُمان بتحقيق سمعةٍ قوية للتميز في التعليم والتعلم والمحافظة عليها. إنَّ هذا النظام مكرّسٌ لتقديم تعليم تقني وتدريب مهني بجودةٍ عالية ويهدف إلى تخريج أفرادٍ يتمتعون بالمهارات المهنية والشخصية التي تؤهلهم لدخول سوق العمل بثقة، والمساهمة بفعالية في التنمية الاقتصادية المستمرة في السلطنة.

تمّ تطوير الإستراتيجية الوطنية **الفلسطينية** للتعليم والتدريب التقني والمهني عام 2010 من قِبل اختصاصيين فلسطينيين في التعليم والتدريب التقني والمهني، حيث تعكس هذه الإستراتيجية نقلةً نوعية مهمّة في السنوات الأخيرة تعتبر جودة وأهمية التعليم والتدريب التقني والمهني بمثابة أولويةٍ لها (UNESCO, 2012d). يتبع الهيكل الجديد المنطق الداخلي لنظام التعليم والتدريب التقني والمهني المتسق والمجدي، وهو يدمج سوق العمل في جميع أجزاء نظام التعليم والتدريب التقني والمهني. يتمثل الهدف العام للإستراتيجية الوطنية للتعليم والتدريب التقني والمهني في خلق قوة عملٍ واسعة المعرفة، وجديرة ومُحفّزة، وريادية، وقابلة للتكيف، وابتكارية وإبداعية في دولة فلسطين، حيث من المتوقع أن تسهم قوة العمل الماهرة في الحدّ من الفقر. يلبي التعليم والتدريب التقني والمهني عالي الجودة والموجّه بالطلب حاجات جميع قطاعات الاقتصاد. كما سيسمح إطار المؤهلات الوطنية بتنقُّل طلاب التعليم والتدريب التقني والمهني داخل نظام التعليم بأكمله من خلال مستوياتٍ تعليمية مشابهة واعتماد شهادات التخرج. من جهةٍ أخرى، ترتبط إستراتيجية التوظيف الوطنية لعام 2010 بكثير من السياسات الحكومية الاجتماعية-الاقتصادية وتحدد مجالاتٍ للتعاون، وخصوصاً بين وزارات التربية، والتعليم العالي والعمل في السياسات المتعلقة بالتعليم والتدريب التقني والمهني. تتمّ مواءمة إستراتيجية التوظيف مع الإستراتيجية الوطنية للتعليم والتدريب التقني والمهني، وتتولّى وزارة شؤون المرأة مسؤولية وضع الإستراتيجيات المتعلقة بزيادة مشاركة المرأة في سوق العمل والبرامج ذات الصلة بالتعلم مدى الحياة. ومن بين الإستراتيجيات التي ينبغي المضي بها قدماً تأسيس وكالة توظيفٍ عامة، وتطوير إجراءاتٍ نَشِطة لسوق العمل وتطبيقها، بالإضافة إلى تقوية نظام معلومات سوق العمل.

[22] فريق مرصد مؤسسة التدريب الأوروبية، تطوير وظائف المرصد – نظم المعلومات للتعليم وإصلاحات سوق العمل، مدونة، 1 حزيران\يونيو 2010، الوصول إليها في: <www.etf.europa.eu/ETFBlog.nsf/dx/issue03>.

وفي **تونس**، أسست برامج سوق العمل النَّشِط التي دعمها في البداية البنك الدولي نظاماً للمعلومات أتاح للباحثين عن عمل تحديد الفرص المتوفرة خارج سوق العمل المحلي، كما مكّن أصحاب العمل من استقطاب مجموعةٍ أكبر من المهارات المتوفرة.

تمّت صياغة **التعلّم مدى الحياة** ضمن الأهداف والإستراتيجيات الوطنية لعددٍ قليل فقط من الدول، نظراً لأنَّ المصطلح يقتصر على التعليم الرسمي، ويرتبط بأمية البالغين، وتدريب المعلمين أو التعليم المستمر بصيغة التعلّم الإلكتروني. في مصر، على سبيل المثال، يشير المصطلح إلى إتاحة الفرصة أمام المعلمين للحصول على شهاداتٍ تخصصية عملية تؤدي لاحقاً إلى الترقية، بينما في الأردن، يشير المصطلح إلى توفير برامج التطوير المهني لموظفي المدارس (World Bank, 2008). بالإضافة إلى ذلك، يشير تحليل اليونسكو للتعلّم غير الرسمي وغير النظامي وأطره في المنطقة العربية إلى استخدام مصطلح "تعليم البالغين" بالتبادل مع مصطلح محو الأمية، وإلى النطاق الضيق للتنسيق سواء فيما بين القطاعات أو فيما بين الوزارات، ممّا يعني عدم التعريف الكافي بقطاع تعليم البالغين على أنه تعليمٌ تعويضي. كما لا تُفتقد محاولات ربط تعلّم البالغين بقطاعاتٍ فرعية أخرى من أنظمة التعليم والتدريب.[23]

خلال العقد الماضي، أقرّ **كثيرٌ من دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا قوانين وخططاً إستراتيجة جديدة للتعليم**، تهدف من خلالها إلى تقديم الرعاية إلى المواطنين الذين يضطلعون بمسؤولياتهم ويساهمون بنشاط في مجتمعاتهم، وكذلك إلى المفكرين المبدعين المستقلين والمتعلمين مدى الحياة ممّن يحوزون على الكفاءة في مجالات اللغات، والرياضيات، والعلوم، بالإضافة إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Faour, 2013). يشدد بعضهم خصوصاً على اكتساب المهارات التي تمكن الخريجين من التواصل بفعالية، وحلّ المشكلات والمساهمة في التنمية الاجتماعية-الاقتصادية والسياسية في بلدانهم. في إطار المشاورات الوطنية، أوردت كلٌّ من جيبوتي، وإيران، المملكة المغربية، ودولة فلسطين، والسودان وتونس عن وجود أطرٍ سياسية وتنظيمية، وإستراتيجياتٍ وطنية تتعلق بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة تتمّر فيها الإشارة إلى المهارات الحياتية. **لكن، يشير تفحُّص هذه الوثائق عن كثب إلى أنَّ تواضع تلك الإشارة إلى تعليم المهارات الحياتية والمواطنة** أو، في حال حصل ذلك، يُشار إليه فقط كهدفٍ عام للتعليم مع تحديدٍ بسيط لمهاراتٍ محددة أو إستراتيجياتٍ واضحة المعالم من أجل التنفيذ. بالإضافة إلى ذلك، تقتصر إشارة الوثائق إلى أنشطةٍ محددة على بعض الوثائق وغالباً ما تركز تلك الإشارة على تطوير أدلّةٍ أو مناهج لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

تدعو وثيقة إصلاح التعليم الأساسية في جمهورية إيران الإسلامية، على سبيل المثال، إلى تعليم الأفراد الذين قد "يكتسبون الكفاءة لمواجهة التغيرات السياسية والاجتماعية على نحو مسؤولٍ وحكيم" (Iran Ministry of Education, 2011). وفي الجزائر، ينصُّ قانون التعليم الوطني رقم 08–04 للعام 2008 بوضوح على أنَّ التعليم يهدف إلى تزويد الطلاب بالمهارات التي يمكن الاستفادة منها في سياقات الحياة الحقيقية لحلّ المشكلات، والتكيف مع التغيّرات وتمكين التعلّم مدى الحياة. كما ينصّ القانون على أهمية تطوير الحسّ المدني عند الطلاب، ونشره مع قيم المواطنة والعدالة والمساواة واحترام الآخرين، بالإضافة إلى تنشئة مواطنين مبتكِرين ومسؤولين في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.[24] علاوةً على ذلك، تشير الخطة الإستراتيجية الوطنية السودانية والخطة القطاعية المعنية بفيروس عوز المناعة البشري\متلازمة عوز المناعة المكتسب (HIV/AIDS) للأعوام 2004–2009 إلى عدة أنشطةٍ حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في قطاعات الصحة والتربية والرياضة والأمن.[25]

هيّأ ميثاق التعليم المغربي لعام 1999 وقانون التلمذة الصناعية الصادر في 12 حزيران\يونيو عام 2000 المناخ اللازم للاعتراف بالتدريب في أثناء العمل من أجل تحسين مهارات قوة العمل ودعم الفئات الضعيفة اجتماعياً.[26] في عام 2008، وكجزءٍ من عملية الإصلاح التربوي، نشرت وزارة التربية المغربية الإطار الوطني لمنح شهادات الاعتماد (ETF, 2013) الذي يتناول المهارات في التدريب المهني، حيث من المتوقع أن يسهم هذا الإطار في تنفيذ الممارسات والأدوات التي تربط المعلومات المحدثة عن الطلب على المهارات، مع تطوير المعايير المهنية والمعايير الخاصة بالمؤهلات، بالإضافة إلى معايير التقييم.[27] وفقاً للخطة الإستراتيجية الفلسطينية لتطوير التعليم 2014–2019: تحدد الأمة المتعلمة الخيارات الإستراتيجية والنتائج المتوقعة من عملية إصلاح المناهج عبر إعداد إطارٍ وطني عام يتضمّن فلسفتها، ورؤيتها، وأهدافها الرئيسة واكتساب المهارات الحياتية، ومفاهيم المواطنة، والهوية الوطنية والخصائص الإنسانية. كما تدعو أيضاً إلى "إدخال مهارات التفكير العليا في المناهج التعليمية، وهيكل الاختبارات والعادات التعليمية والتأكيد على تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع المراحل".[28]

---

[23] انظر العرض التقديمي بشأن التعلم والأطر غير النظامية وغير الرسمية في سياق التنمية، الشريحة 11، عرض تقديمي من باور بوينغ من ماهدو سينغ في معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2009، يمكن الوصول إليه في <www.etf.europa.eu/eventsmgmt.nsf/(getAttachment)/FB1391CC32C7E2E8C125758B00392B61/$File/30%20Jan%2002%20-Informal%20and%20non%20fomal%20learning%20(UIL_ETF%20UNESCO).pdf>.

[24] انظر: قانون التعليم الوطني الجزائري رقم 04–08، مسؤول جريدة، الصوت 4، 2008، صفحة 8–9.

[25] انظر: المجلس الوطني السوداني المعني بالإيدز، الخطة الاستراتيجية الوطنية السودانية والخطة القطاعية المتعلقة بفيروس نقص المناعة البشرية\الإيدز (2004–2009)، 2004.

[26] انظر العرض التقديمي بشأن التعلم والأطر غير النظامية وغير الرسمية في سياق التنمية، الشريحة 11، عرض تقديمي من باور بوينغ من ماهدو سينغ في معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، 2009، يمكن الوصول إليه في <www.etf.europa.eu/eventsmgmt.nsf/(getAttachment)/FB1391CC32C7E2E8C125758B00392B61/$File/30%20Jan%2002%20-Informal%20and%20non%20fomal%20learning%20(UIL_ETF%20UNESCO).pdf>.

[27] انظر المملكة المغربية تتقدم نحو الأمام بإطارها الوطني للتأهيل، من خلال مؤسسة التدريب الأوروبية، 21 آب\أغسطس 2015، يمكن الوصول إليه في <www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Morocco_moves_ahead_with_its_national_qualifications_framework_EN>.

[28] انظر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم (2014–2019) (EDSP): أمة تعلم، آذار\مارس 2014، صفحة 65.

تحركت معظم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا – أو بدأت في التحرك – نحو زيادة التأكيد على المهارات في عمليات إصلاح المناهج التعليمية، وخلال الزيارات القطرية، عبّر اختصاصيو التعليم ومطورو المناهج التعليمية عن اهتمامهم المتزايد في تطوير المناهج غير القائمة على الكفاءة، الأمر الذي اعتُبر شرطاً أساسياً ملحّاً في معظم الدول لمعالجة أوجه القصور في المناهج الوطنية التي غالباً ما يتمّ انتقادها على أنها مثقلةٌ بالأعباء، ومتقادمة، وغير ذات صلة باحتياجات المتعلمين. لكن، تختلف الإصلاحات في هذا المجال من بلدٍ إلى آخر. ففي حين يشير الحديث عن إصلاحات التعليم في بعض دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى أهمية المهارات الأساسية، وعلى الرغم أيضاً أنّ الواقع يشير إلى أنَّ 11 من أصل 15 بلداً قد بلّغ عن إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في عملية إصلاح مناهجهم، إلا أنَّ عدداً قليلاً من الدول يعمل بنشاطٍ على تطوير المناهج القائمة على الكفاءة، كما في العراق، والأردن وتونس. أورد لبنان وتونس عن إدراج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كمتطلّبٍ رسمي وإلزامي في المناهج الوطنية، في حين لم تباشر الدول الأخرى التي شملها المسح مثل هذه العملية الشاملة.

لم تقم أيٌّ من الدول التي تمت دراستها في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بإعداد سياسةً وطنية شاملة في مجال المهارات الحياتية، ونادراً ما يتمّ استكمال الأهداف المنصوص عليها في معظم الأطر والسياسات القانونية التعليمية الوطنية التي تشير إلى المهارات وفق خططٍ واقعية أو بالتزام وموارد كافية.

يوجد تحدٍّ آخر فيما يتعلق بصياغة السياسات والإستراتيجيات ذات الصلة بتعليم بالمهارات الحياتية والمواطنة وهو **الاستخدام المحدود للتقييمات الوطنية**، حيث أوردت 6 دولٍ فقط هي (الأردن، ولبنان، وعُمان، ودولة فلسطين، والسودان وتونس) من بين 15 دولةً عن إجراء تقييماتٍ مثل المتابعات، والدراسات وتحليل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (انظر الجدول 7). أُجريت معظم هذه التقييمات في إطار مشاريع محددةٍ، أو من أجل مجالات أو مجموعات مهارات حياتية معينة مثل أطفال المدارس والشباب. لم يتمّ تنفيذ أيٍّ من تلك التقييمات على المستوى الوطني لتغطية كامل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بشكل شامل بما يؤدي إلى إغناء السياسات والإستراتيجيات التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، أُجريت عدة تقييماتٍ عن طريق مقارباتٍ تشاركية تشمل أصحاب المصلحة الرئيسين والمستفيدين، حيث أشار الأردن ودولة فلسطين فقط في تقاريرهما عن استخدام هكذا مقاربات.

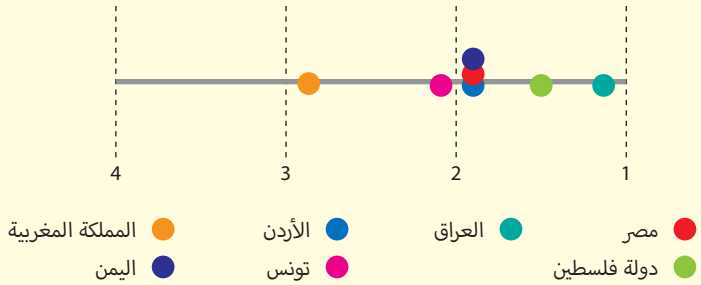
الجدول 7 أمثلة عن عمليات التقييم الوطنية التي تتناول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، كما أوردها أصحاب المصلحة

الدولة	تقييمات وطنية (تقييمات، أو دراسات أو تحليل) تتناول تعليم المهارات الحياتية	الهيئة المسؤولة	التاريخ
الأردن	دراسة أنشطة الشباب في الأردن: من ينجز ما يحتاجه الشباب في الأردن؟	صندوق الأمم المتحدة للسكان	2015
لبنان	دراسة تدخلات الشباب، الجهات الفاعلة والموارد في إطار الاستجابة الإنسانية في لبنان	صندوق الأمم المتحدة للسكان – صندوق الأمم المتحدة للطفولة	2015
	تحليل وضع الشباب المتضرر من الأزمة السورية في لبنان	صندوق الأمم المتحدة للسكان – صندوق الأمم المتحدة للطفولة	2014
عُمان	تقييم أدلّة المهارات الحياتية للفئة العمرية 13–15 سنة	وزارة التربية وصندوق الأمم المتحدة للطفولة	2009
دولة فلسطين	التقرير الأساسي للمراقبة والتقييم للعام 2014، الخطة الثالثة لإستراتيجيات تطوير التعليم (EDSP 111 2014–2019)	وزارة التربية	2005
السودان	دراسات السوق من قبل الوكالة الألمانية للتعاون الدولي	الوكالة الألمانية للتعاون الدولي (ليس على المستوى الوطني)	2016
	جسر السلام	جسر السلام (ليس على المستوى الوطني)	2014
	المنظمة السودانية للتعلم المفتوح قبل بدء المسح الوطني لوزارة التربية	وزارة التربية	2010
تونس	تقييم منتصف المدة للشباب الملتحق ببرامج المهارات الحياتية لمنع الإدمان على المخدرات	وحدة الصحة المدرسية والجامعية بالتعاون مع خبير	2015

في تونس، على سبيل المثال، جرى تقييم منتصف المدة لبرنامج المهارات الحياتية للشباب الملتحق به والخاص بمنع إدمان المخدرات في عام 2015. وفي لبنان، وضعت في العام 2015 خريطة لتدخلات الشباب والجهات الفاعلة والموارد، مع التركيز على المهارات الحياتية. وعلى نحوٍ مشابه، في عام 2015، وضع صندوق الأمم المتحدة للسكان خرائط لأنشطة الشباب في الأردن، حيث أُدرجت فئة "المهارات الحياتية والمقدرة على التوظّف" في تحليل الأنشطة التنظيمية (UNFPA, 2015).

عندما تتوفر التقييمات الوطنية، فإنها غالباً ما تعتمد مقاربةً ضيقةً وتُركّز على مهارات المقدرة على التوظّف. في هذا الصدد، تشير النتائج التي استخدمت الأداة التشخيصة لتطوير قوة العمل التي تدخل ضمن مقاربة الأنظمة من أجل تحسين نتائج تعليم التابعة للبنك الدولي إلى أنَّ الإقليم قد اتخذ عدة خطواتٍ إيجابية، ولكنها لا تزال متواضعة، من أجل مأسسة مشاركة أصحاب العمل، كما تجري من حينٍ لآخر تقييماتٌ للآفاق الاقتصادية الوطنية وتطبيق المهارات في بضعة قطاعات رئيسة. نتيجة التقييم تمّ تصنيف معظم الدول بين الكامنة (أي مشاركة محدودة) والناشئة (أي، تتبنى بعض الممارسات الجيدة) (انظر الشكل 18).

الشكل 18 تصنيف دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا باستخدام مقاربات موجّهة بالطلب لتطوير قوة العمل[29]



ملاحظة: 1 كامنة (مشاركة محدودة)، 2 ناشئة (بعض حالات الممارسة الجيدة)، 3 مؤسسة (ممارسة جيدة منهجية)، 4 متقدمة (ممارسات جيدة ممنهجة تلبّي المعايير الدولية).

المصدر: البنك الدولي، SABER, 2015.

من حينٍ لآخر أجرت بعض دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، مثل مصر والأردن والمملكة المغربية تقييماتٍ للآفاق الاقتصادية الوطنية وآثارها في مجال تطوير المهارات لعدد من القطاعات. في العام 2011 نفّذت دولة فلسطين تقييمين رئيسين لجميع القطاعات الاقتصادية في محافظات مُختارة، في حين لم يتمّ إجراء أي تقييمٍ رسمي للآفاق الاقتصادية وآثارها في المهارات على المستوى الوطني. يُحَدَّد الطلب على المهارات في اليمن حالياً من خلال مقارباتٍ مخصصة وغير نظامية وغير منهجية، مثل الدراسات والمسوحات صغيرة النطاق التي يُجريها أصحاب المصلحة المختلفون، خصوصاً قبل إطلاق البرامج التي يدعمها المانحون. في حين يسود في العراق شعورٌ كبير للاستعجال في إجراء أبحاث السوق وتحليلها من أجل مساعدة مؤسسات التعليم والتدريب على تلبية احتياجات السوق بشكلٍ أفضل، إلا أنه لم يتمّ تنفيذ أي تقييم حتى الآن. وبالرغم من تقديم أحدث تصوّر للطلب على المهارات، إلا أنَّ الدراسات المتاحة تفشل في وضع صورةٍ شاملة للآفاق الاقتصادية للبلد والآثار المترتبة على المهارات؛ كما أنها نادراً ما تُورد شيئاً عن تصميم مبادراتٍ تُشجّع مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني على تنفيذها، وبالتالي، تبقى ذات قيمةٍ سياسية بسيطة.

لا يزال **الدور الرسمي والرائد في تحديد إستراتيجيات وخطط أطر السياسات المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة** خاضعاً إلى حدٍّ كبير لرقابة وزارة التربية في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. أوردت أيضاً 9 من أصل 15 دولةٍ عن مشاركة وزارة الصحة على مستوى السياسة والإستراتيجية في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة جنباً إلى جنب مع مشاركة وزارة التربية. ويشارك رسمياً أصحاب مصلحةٍ آخرون، مثل المنظمات الحكومية، والمنظمات غير الحكومية، ووكالات الأمم المتحدة والقطاع الخاص في العملية بدرجاتٍ متفاوتة. أبلغت ثماني دولٍ عن مشاركة وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية، وذلك بالتعاون في أغلب الأحيان مع المنظمات الحكومية التي تقود العملية (انظر الجدول 8).

[29] المصدر: البنك الدولي. 2015. التقرير التجميعي الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تقرير تنمية قوة العمل، مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية.

الجدول 8 دور أصحاب المصلحة الرسمي والمعترف به في تحديد أطر السياسات والإستراتيجيات والخطط المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، كما وردت خلال المشاورات الوطنية (تصنيف قطري)

الدولة	وزارة التربية\ التعليم العالي	وزارة العمل	وزارة الرياضة	وزارة الشؤون الاجتماعية\التنمية	وزارة الصحة	مجتمع مدني	وكالات الأمم المتحدة	قطاع خاص
الجزائر	●	●	●					
جيبوتي	●			●	●	●	●	●
مصر	●		●	●	●		●	
إيران	●	●	●		●			
العراق	●	●						
الأردن	●	●		●	●	●	●	
لبنان	●	●	●	●		●	●	
ليبيا	●							
المملكة المغربية	●		●	●	●		●	
عُمان	●	●			●			
دولة فلسطين	●				●	●	●	
السودان	●	●	●	●	●	●	●	●
سورية	●			●		●		
تونس	●				●	●	●	
اليمن	●							

تشير نتائج أخرى إلى أنَّ مشاركة منظمات القطاع الخاص وأصحاب العمل في صياغة السياسات المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة لا تزال متواضعةً للغاية، ويُعدّ هذا الأمر مجالاً مهماً للبحث فيه مستقبلاً. أما فيما يتعلق بتحديد أولويات تطوير قوة العمل، **لم يتبلور في دول إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا دورٌ واضح للقطاع الخاص**، وقد يكون ذلك مرتبط بانتشار المؤسسات الصغيرة والمتوسطة (SMEs) في الإقليم والتي تتصف بمحدودية تركيزها في أغلب الأحيان، كما أنها قلما تمتلك الموارد والقدرة على المساهمة في الأهداف الوطنية طويلة الأجل. في الأردن، يشارك ممثلو القطاع الخاص في لجانٍ إداريةٍ واستشارية، مثل مجلس التوظيف والتعليم والتدريب التقني والمهني (E-TVET Council)، وصندوق التوظيف والتعليم والتدريب التقني والمهني (E-TVET Fund)، ومؤسسة التدريب المهني و وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. لكن يُنظر إلى هؤلاء الأعضاء من قبل الحكومة على أنهم ضيوف، ويتمّ ترشيحهم بشكلٍ غير رسمي من قبل القطاع الخاص، ويفتقرون إلى أي تفويضٍ قانوني للتحدث بالنيابة عنه، وبالتالي يفشلون في الاضطلاع بأيّ دورٍ قيادي في التأثير على أطر السياسات. في مصر، يشارك أصحاب العمل في تحديد أولويات قوة العمل على أساسٍ مخصص، ولا تزال مساهمتهم محدودة.[30]

تُعدّ **المشاورات الوطنية** أساسيةً من أجل ضمان الارتقاء بعملية تطوير السياسات، والخطط والإستراتيجيات الوطنية لتصبح عمليةً تشاركية. تمثل هذه المشاورات منصةً رفيعة المستوى تُسهل تبادل الخبرات والحوار بين ممثلي مختلف الإدارات ضمن وزارة التربية، وممثلي الوزارات الأخرى مثل وزارات العمل، والشباب، والشؤون الاجتماعية، وممثلي وكالات الأمم المتحدة، والمانحين الثنائيين والمجتمع المدني. في إطار مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، أجرت عدة دولٍ في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا مشاوراتٍ وطنية أتاحت من خلالها الفرصة لمراجعة واعتماد الإطار المفاهيمي والبرامجي في سياق أنظمة التعليم الوطنية. تؤدي هذه المشاورات أيضاً دوراً رئيساً في استدامة عمليات إصلاح التعليم الوطني للوصول إلى رؤيةٍ مشتركة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يقدم إصلاح التعليم التونسي المستمر مثالاً واعدًا على قيمة مثل هذه المشاورات.[31]

[30] المرجع نفسه.

[31] حول إصلاح التعليم في تونس، انظر. <www.reforme.edunet.tn/>.

وإلى جانب إصلاحات التعليم، يُشكّل **جدول أعمال إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني الوطني** نقطة الانطلاق في دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وزيادة أهميتها، وحجمها واستدامتها. وفي حين يشير سياق إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى الحاجة إلى اتباع مقارباتٍ منهجيةٍ لزيادة جودة التعليم والتدريب التقني المهني ولتعزيز فرص العمالة للشباب، إلا أنَّه ينظر في العموم إلى تجزئة الجهود وازدواجيتها على أنها تمثل تحدّياً مشتركاً في جميع الدول.

لا يبدو أنَّ المهارات المحددة المطلوبة للدخول إلى سوق العمل تقدم بوساطة أنظمة التعليم والتدريب الوطنية، على سبيل المثال، يوجد طلبٌ على مهاراتٍ حياتية غالباً ما يتمّ توصيفها في السياسات الوطنية على أنها مهارات "سلوكية" أو "عامة". يجب أن تعكس المناهج الدراسية وأنظمة التدريب الطبيعةَ المتغيرة لسوق العمل، وكذلك الطبيعة المتغيرة للمهارات التي يتطلبها هذا السوق، حيث تتزايد أهمية المهارات الحياتية بالنسبة للشباب ليس فقط للوصول إليها، ولكن أيضاً للمحافظة على العمل.

في هذا الصدد، تدعو مقاربة الأنظمة في التعليم والتدريب التقني المهني أيضاً إلى توسيع الوصول إلى فرص التعليم والتدريب التقني والمهني ضمن إطار إستراتيجيات التعلّم مدى الحياة في سبيل موازنة التعليم المقدم حالياً الذي يركز على التعليم العام. على وجه الخصوص، يُعدّ وضع إستراتيجياتٍ تركز على الأعمار المبكرة خطوةً رئيسة لوضع أسسٍ قوية لاكتساب مهارات المقدرة على التوظّف. يمثل جدول أعمال إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية محاولةً واعدة لتنسيق مقاربات تطوير المهارات والتوسّع بها ضمن مقاربة الأنظمة (انظر الإطار 15).

الإطار 15 قضية إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية

خلافاً للاتجاهات العامة السائدة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ازداد الطلب على التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية على مدى السنوات القليلة الماضية، خصوصاً بالنسبة لمستويات التعليم بعد الأساسي. في المملكة المغربية، يتمّ تقديم التعليم والتدريب التقني والمهني من قبل مؤسساتٍ خاصة وعامة مختلفة. يسجل غالبية الطلاب (نحو 90٪) في الدورات المهنية التي يقدمها مكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (OFPPT)، وهو منظمةٌ عامة مغربية تقدم دوراتٍ تدريبية طويلة وقصيرة الأجل وعملية للشباب، وخاصةً الشباب الأكثر تعرضاً للخطر، لتحسين عملية إدماجهم في سوق العمل.

وفي سبيل تحقيق المرونة والتناغم في نظام التعليم والتدريب التقني والمهني، تمّ تطوير إستراتيجيةٍ وطنية للتعليم والتدريب التقني والمهني، مبرمجة للتطبيق حتى عام 2021، وذلك بهدف ضمان التكامل والتنسيق بين مختلف الجهات الفاعلة المعنية. تتمثل إحدى نقاط القوة الرئيسة في هذه الإستراتيجية في صياغة مساراتٍ متعددة، ضمن إطار مقارباتٍ منظمة ومتناغمة، تعزز وتنوّع من مستويات التدريب المهني القائمة، بما في ذلك في المراحل المبكّرة من العمر. بالإضافة إلى ذلك، تركز الإستراتيجية بشدةٍ على الجودة، واكتساب المهارات وإصلاح المناهج القائمة على الكفاءة.

على الرغم من هذه المشاركة من قِبل أصحاب المصلحة في كثيرٍ من الدول في تحديد أطر السياسات والإستراتيجيات التي يتمّ وفقها إدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، إلا أنَّه يتمّ في معظم الأحيان معالجة أهدافٍ مؤسساتية محددة ضمن إستراتيجياتٍ وخطط، مع إيلاء تركيزٍ أقلّ على مسألة إدراجها في أطر السياسات الوطنية (انظر الجدول 9).

الجدول 9 إدراج الأهداف المؤسساتية، ودور أصحاب المصلحة وقضايا النوع الاجتماعي في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، كما وردت خلال المشاورات الوطنية (تصنيف قطري)

الدولة	إدراج الأهداف المؤسساتية حول تعليم المهارات الحياتية			دور أصحاب المصلحة في تعليم المهارات الحياتية			معالجة قضايا النوع الاجتماعي		
	أطر السياسة	الإستراتيجيات	الخطط	أطر السياسة	الإستراتيجيات	الخطط	أطر السياسة	الإستراتيجيات	الخطط
الجزائر	●	●	●				●	●	●
جيبوتي		●	●		●	●		●	●
مصر	●	●	●						
إيران	●	●	●	●	●	●	●	●	●
العراق		●	●		●	●		●	●
الأردن	●		●			●	●		
لبنان		●	●		●	●	●	●	●
ليبيا		●		●					
المملكة المغربية	●	●		●		●	●	●	●
عُمان	●	●	●	●	●	●	●	●	●
دولة فلسطين		●	●		●	●		●	●
السودان	●	●	●		●	●	●	●	●
سورية			●	●	●	●			
تونس			●				●	●	●
اليمن			●			●			●

على نحوٍ مشابه، و وفقاً لأصحاب المصلحة المشاركين في المشاورات الوطنية، تتمّ معالجة قضايا النوع الاجتماعي واحتياجات بعض الفئات المحددة المعرضة للخطر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بشكلٍ رئيس من خلال إستراتيجيات وخطط تعليمية. وبما أنَّ معظم الأحكام الدستورية تنصّ على أنَّ التعليم حقٌّ للجميع ويدعو إلى تكافؤ الفرص، يتمّ إدماج هذه الإشارات المرجعية في السياسات والإستراتيجيات. لقد كان الشباب، والأفراد ذوو الإعاقة، والنساء، والفقراء والأميّون من بين أكثر الفئات التي تمّ تحديدها على أنها معرضةٌ للخطر (انظر الجدول 10). لا تُعالج في السياسات أو الإستراتيجيات أو الخطط احتياجات الفئات الأخرى، مثل ضحايا العنف القائم على النوع الاجتماعي، والأطفال في نظام قضاء الأحداث، و الأطفال العاملين، وخاصة أولئك الذين يقومون بأعمالٍ خطرة أو استغلالية، ومتعاطي المخدرات والكحول، وكذلك الإناث العاملات في مجال الجنس.

الجدول 10 المجموعات المعرضة للخطر التي تمّ لحظ احتياجاتها في السياسات والإستراتيجيات والخطط

الدولة	الفقراء	النساء	الشباب	الأفراد ذوو الإعاقة	الأميون	ضحايا العنف القائم على أساس النوع الاجتماعي	الأطفال العاملون[32]	مجموعات الأقليات	الأطفال في نظام قضاء الأحداث	متعاطو المخدرات والكحول، و الإناث العاملات في مجال الجنس
الجزائر	●		●							
جيبوتي	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
مصر	●			●	●	●	●		●	
إيران	●		●	●	●			●		
العراق		●	●			●			●	
الأردن		●		●			●			
لبنان	●		●		●					●
ليبيا										
المملكة المغربية			●		●					
عُمان			●	●						
دولة فلسطين										
السودان	●	●	●	●	●	●	●		●	
سورية										
تونس			●	●					●	
اليمن	●									

علاوةً على ذلك، في معظم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تمّت دراستها، يعالج إطار السياسات والإستراتيجيات والخطط التي تشير إلى تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بالدرجة الأولى احتياجات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5–18 سنة، في حين أنّ **احتياجات الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين 3–4 سنوات والبالغين الذين تتجاوز أعمارهم 18 سنة تتمّ معالجتها بدرجةٍ أقلّ بكثير**. وبما أنَّه لم يدخل في نطاق هذه الدراسة التحليلية البحث في مستوى وجودة إدماج قضايا النوع الاجتماعي والمجموعات المعرّضة للخطر في السياسات والإستراتيجيات الوطنية، فإنَّه يُعدّ من المجدي تقييم هذا الموضوع في المستقبل للمساعدة في إغناء تصميم السياسات والإستراتيجيات في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي تعالج قضايا النوع الاجتماعي والمجموعات المعرضة للخطر بصورةٍ أكثر شمولية، وتوضيح كيفية تنفيذ هذه الأطر التنظيمية على أرض الواقع، وكيفية تصميم مناهج المهارات الحياتية لتجسيد هذه القيم والاحتياجات..

في الواقع، أظهرت المشاورات الوطنية توافقاً عاماً في الآراء بين الخبراء، والممارسين والشركاء في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا على وجود حاجةٍ ملحّة إلى بلورة رؤيةٍ قوية للتعلم الجيد من خلال المهارات الحياتية التي تعيد تأكيد احترام الحياة والكرامة الإنسانية، والتساوي في الحقوق (عدم التمييز)، والعدالة الاجتماعية واحترام التنوّع الثقافي والديني، من أجل تعزيز التلاحم الاجتماعي. يوجد أيضاً طلبٌ ناشئ لإعادة إشراك أصحاب المصلحة حول نماذج تهدف إلى تحقيق التحوّل الاجتماعي الإيجابي بما يتوافق مع الديمقراطية والتحرر وقيم العدالة الاجتماعية التي ستساعد في تنشِئة مواطنين ممكّنين أخلاقياً وفي تعزيز التلاحم الاجتماعي.

أطر التنسيق والشراكة من أجل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

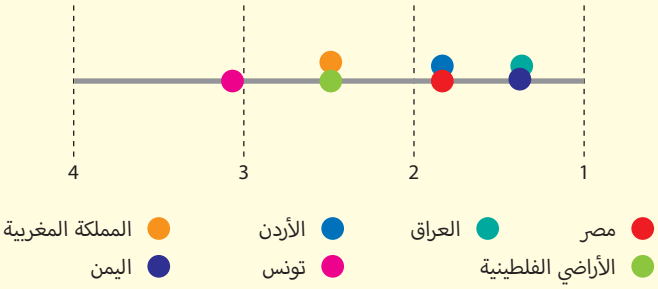
بشكلٍ عام، تغيب أطر التنسيق والشراكة على المستوى الوطني، كما يتمّ تنفيذ معظم برامج المهارات الحياتية بشكلٍ معزول ويترتب عليها تأثيرٌ بسيطٌ أو هامشي. خلال المشاورات الوطنية، أشارت 8 من أصل 15 دولةٍ إلى أنها في طور إدخال أُطر تنسيقٍ على المستوى الوطني، بينما أفادت 9 دولٍ عن تأسيس شراكات بين وزارة التربية وأصحاب مصلحةٍ آخرين مشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. لكن، من غير الواضح فيما إذا كانت أطر التنسيق هذه مجرد منتدياتٍ للتوافق العملياتي وتقتصر على المنظمات الحكومية والجهات المانحة، أم أنها تمتلك القدرة على تقديم برامج تنسيقٍ وطنية تشمل مختلف أصحاب المصلحة (الحكومة، ووكالات الأمم المتحدة، والمانحين، والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص) تتعلق بتصميم وتنفيذ المهارات الحياتية على المستويين الوطني والإقليمي.

[32] الأطفال العاملون وخاصة أولئك الذين يقومون بعمل خطر أو استغلالي.

تُعدّ **أطر التنسيق** مجالاً مهماً ينبغي أخذه بالحسبان، خصوصاً أنَّ 37٪ فقط من برامج المهارات الحياتية كانت جزءاً من أُطر أو هيئات تنسيق محلية أو وطنية أو إقليمية تتعلق ببرمجة المهارات الحياتية، ومن بين البرامج الـ 16 التي تمّ الإبلاغ أنها تمثل جزءاً من أُطر التنسيق، تمّ تنفيذ 12 برنامجاً منها بوساطة منظماتٍ غير حكومية و 4 برامج من قِبل منظماتٍ حكومية. تقتصر طبيعة كثير من أُطر التنسيق هذه على تنسيق أنشطة المشروع والمراقبة والتقييم. تنبغي الإشارة إلى أنّ 23 برنامجاً من بين جميع برامج المهارات الحياتية الـ 43 التي شملها المسح أي (55٪) تُنفّذ بالشراكة مع منظمات أخرى.

يشير البنك الدولي إلى وجود طيفٍ من الخبرات في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تتعلق بأطر التنسيق الخاصة بتطوير قوة العمل (انظر الشكل 19)؛ حيث اعتُبر بعضها إيجابياً. مع ذلك، لا تزال توجد بعض التحديات الرئيسة، وخصوصاً التفويضات المتداخلة بين الوزارات الحكومية والوكالات المسؤولة عن تطوير قوة العمل، بالإضافة إلى الاعتماد على الآليات المخصصة للتنسيق.

الشكل 19 تصنيف دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا حسب آليات التنسيق المستخدمة في تطوير قوة العمل[33]



ملاحظة: 1 كامنة (مشاركة محدودة)، 2 ناشئة (بعض الأمثلة عن الممارسات الجيدة)، 3 مؤسسة (ممارسة جيدة ومنهجية)، 4 متقدمة (ممارسات جيدة ومنهجية تلبّي المعايير الدولية).

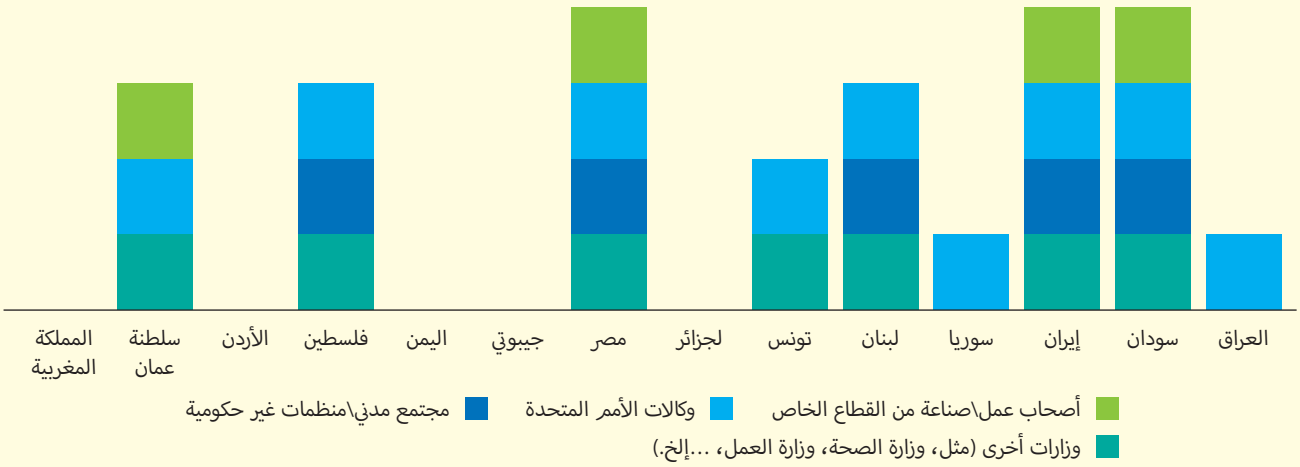
المصدر: البنك الدولي، SABER, 2015.

وكما هي حال جميع أُطر التنسيق المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، لا يُكلَّف أصحاب المصلحة غير الحكوميين المشاركون في تطوير قوة العمل بأدوارٍ ومسؤوليات محددة من الناحية القانونية. يتمّ التنسيق مع الجهات الفاعلة المنفّذَة من خلال آليات مخصصة، ومع ذلك، حدثت بعض الاستثناءات في بعض عمليات التنسيق، كما هي الحال في العراق، حيث تمتلك الوزارات والوكالات الحكومية المسؤولة عن تطوير قوة العمل تفويضاتٍ واضحةً وأدواراً محددة من الناحية القانونية، ولكن لا تمتلك لجان التنسيق المتعددة العاملة هكذا تفويضاتٍ أو بروتوكولات عمل أو مسؤوليات أو سلطات واضحة. في اليمن، فإنّ الحوافز المقدمة إلى لجان التنسيق المشكلة بين الوزارات التي تقوم بالتواصل وتبادل المعلومات والعمل بالتعاون مع الوزارات المعنية تقتصر على حماية المصالح الإقليمية بدلاً من تعزيز آليات التعاون ومقارباته. من جهةٍ أخرى، تمتلك تونس آلية تنسيقٍ رسمية ومؤسساتية مع جهاتٍ فاعلة غير حكومية تتضمّن مسؤوليات محددة وخطة تنفيذ، ولكنها تطبق فقط على قطاعات اقتصادية معينة.[34]

وبقدر ما تُسهب اتفاقات الأطر الرسمية في الشرح عن الشراكات بين وزارة التربية وبقية أصحاب المصلحة، إلا أنَّ 9 دولٍ هي (العراق، والسودان، وإيران، وسورية، ولبنان، وتونس، ومصر، ودولة فلسطين وعُمان) من أصل 15 أفادت بامتلاكها لواحدة منها. لكن، تشمل هذه الأُطر الرسمية بالدرجة الأولى الوزارات و وكالات الأمم المتحدة، في حين يشارك المجتمع المدني والقطاع الخاص مشاركةً هامشية وعلى نطاقٍ محدود، كما في بعض الدول، مثل السودان، وإيران، ولبنان، ومصر، ودولة فلسطين وسلطنة عُمان (انظر الشكل 20).

[33] المصدر: البنك الدولي. 2015. التقرير التجميعي الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تقرير تنمية قوة العمل، مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية.
[34] المرجع السابق.

الشكل 20 أصحاب المصلحة الداخلون في اتفاقات شراكة رسمية مع وزارة التربية



تُوفر الاستفادة من الشبكات القائمة التي تتميز بامكانية الوصول إلى نطاقٍ واسع فرصةً كبيرة وسانحة لتعزيز برمجة المهارات الحياتية، ويُعدّ ذلك أمراً حاسماً لضمان أن تكون المهارات الحياتية المختارة لأي نوعٍ من أنواع برامج المناهج الدراسية (أو حتى المناهج الإضافية) ذات صلة وتلبي الاحتياجات الفعلية في سوق العمل (انظر الإطار 16). توجد أُطر ومبادرات مهمّة ذات صلةٍ بتعليم وتدريب المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي تتيح فرصةً يمكن البناء عليها أو استكمالها، مثل التعليم من أجل التنافسية وفريق المهام الفنية المشترك بين وكالات الأمم المتحدة المعني بالشباب (UNIATTTYP).

الإطار 16 شراكات القطاعين العام والخاص في برامج المهارات الحياتية في مصر والمملكة المغربية

في مصر، يعدّ نموذج المدرسة مزدوجة المناهج المموّل من مجموعة أمريكانا (Americana) (مدرسة زيتون Zaiton School على سبيل المثال) مثالاً على الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم التقني والمهني. ينصبّ تركيز هذه المدرسة على تعليم المهارات الحياتية اللازمة من أجل المقدرة على التوظّف من خلال منهاج رسمي تمّ تطويره بالتشارك مع القطاع الخاص. وفي المملكة المغربية، يعدّ مركز (IFMIA) للتدريب على قيادة السيارات مثالاً آخر على الشراكة بين القطاعين العام والخاص في برمجة المهارات الحياتية، طوّر المركز نموذجاً للمناهج مدعوماً من قبل الاتحاد الأوروبي، وبالشراكة مع أكثر من 60 شركة سيارات. يتضمّن المنهاج أساليب عملية للتعليم والتعلّم يتمّ تنفيذها بوساطة استراتيجيات التعلّم الفردية والمختلطة. تستضيف منصةٌ للتعلّم الإلكتروني أكثر من 500 دورةٍ تقنية خاصة بالسيارات من قبل شركات تصنيع السيارات العالمية، ويتمّ تكييفها مع السياق المغربي، ويحصل المعلمون الذين يُطبقون المنهاج على تدريبٍ لمدة ثلاثة أشهر في كوريا. ولمعالجة المهارات الحياتية، يتلقّى الطلاب الملتحقون حديثاً دورةً تدريبية مدتها ثلاثة أسابيع تركز على المواطنة، واحترام الآخرين، والثقافة الصحية والثقة بالنفس. لا يوجد، حالياً، أية مادة أو منهاج معياري لتعليم المهارات الحياتية، لكنّ المركز يُدرس هذا الخيار. يتجاوز الطلب الحالي على الدورة كثيراً العرض، حيث تمّ تلقي 4,000 طلب للحصول على 90 مكاناً متوفراً. تتمثل إحدى السمات الرئيسة لهذا البرنامج في أنَّ الشركات الشريكة تدفع رسوم الطلاب كجزء من اتفاقية ما قبل الالتحاق بالبرنامج والموقعة بين الشركات والقائمين على التعليم والتدريب التقني والمهني.

5.3 إعداد الموازنة و التمويل لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة

يُعدّ أمراً معقداً القيام بتحديد مصادر تمويل تدخلات تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الخمس عشرة التي تمّت دراستها، خاصةً في ظلّ شُحّ الاعتمادات من الموازنة الوطنية وموازنة التعليم المخصصة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. حيث أفادت خمس دول فقط وهي الجزائر، والعراق، والمملكة المغربية، وعُمان والسودان عن تخصيص اعتماداتٍ ودمجها كجزءٍ من موازنة التعليم الوطنية. في بعض الدول، تصبح موازنة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة متوفرةً عندما يتمّ إدماجها ضمن السياسات، والإستراتيجيات، والخطط و المناهج الدراسية الوطنية. على سبيل المثال، يمكن إدراج بند موازنة فيروس عوز المناعة البشري\متلازمة عوز المناعة المكتسب (HIV/AIDS) والمهارات الحياتية في بعض إستراتيجيات التعليم والصحة. طالما أنَّ الأدلّة على ذلك محدودة، فمن الصعب تقييم خصائص التمويل لهذه المكوّنات.

تظهر المعلومات المتوفرة حول تمويل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة أنَّ **أعلى تواتر للدعم يعتمد على المصادر الحكومية، وكذلك وكالات التمويل متعددة وثنائية الأطراف** مثل اليونيسكو (UNISCO)، واليونيسيف(UNICEF)، وصندوق الأمم المتحدة للسكان(UNFPA)، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، ومنظمة الصحة العالمية(WHO)، والبنك الدولي، ...إلخ. يشير تحليل مصادر التمويل لبرامج المهارات الحياتية الموَّثقة في تقرير الدراسة التحليلية هذا أنَّ 87٪ من البرامج تمّ تمويلها من قبل مانحين دوليين، بالمقارنة مع 14٪ منها تمّ تمويلها ذاتياً، بالإضافة إلى تمويل فقط 4٪ من رسوم التدريب على برامج المهارات الحياتية من قبل المستفيدين، وتقدّم 20٪ فقط من من البرامج منحاً دراسية على أساس الاحتياجات أو خصم للمستفيدين. تثير هذه القضايا مخاوف حول استدامة هذه البرامج في الأجل الطويل.[35]

علاوةً على ذلك، يُظهر تحليل الموازنة السنوية المخصصة لبرامج المهارات الحياتية التي تديرها المنظمات غير الحكومية أنّ متوسط الموازنة يبلغ 375,782 دولاراً، ويصل أدنى معدل إلى 4,000 دولار وبالمقابل يبلغ أعلى معدل 1.5 مليون دولار. لا تزال مخصصات تمويل تدخلات المهارات الحياتية تُشكّل نسبةً ضئيلة من إجمالي موازنة المنظمات، حيث أشار 58٪ من أصحاب المصلحة إلى أنَّ أقلّ من 20٪ من موازنة منظمتهم تُخصص لتدخلات المهارات الحياتية، بينما يُخصص 19٪ فقط منهم أكثر من 31٪ من الموازنة لهذه المبادرات.

تُخصص أولويات التمويل لبرامج المهارات الحياتية لقنوات تنفيذٍ ولمهارات محددة. تشير نتائج المشاورات الوطنية الـ 15 إلى تصنيف تمويل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الإطار الرسمي الأساسي ضمن أولويات الحكومات، والجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية (NGOs)، يليها البرامج المنفّذة لمرحلة التعليم بعد الأساسي، بما فيها التعليم العالي والتعليم والتدريب التقني والمهني (انظر الجدول 11). وعلى الرغم أنَّ هذه الاتجاهات تُجسِّد نوعاً من التكامل في التمويل بين مختلف أصحاب المصلحة وتغطي مختلف قنوات التنفيذ، تُظهر هذه النتائج أيضاً وجود فجواتٍ محددة في مخصصات التمويل، حيث تحصل البرامج المنفذة من خلال التعلّم في مواقع العمل على أقلّ مخصصات التمويل من الحكومات والمنظمات غير الحكومية، وتأتي في المرتبة الثالثة فقط في أولويات الجهات المانحة.

الجدول 11 ترتيب أصحاب المصلحة لأولويات تمويل برامج المهارات الحياتية، كما ورد في الاستشارات الوطنية

قنوات التنفيذ	الحكومة	الجهات المانحة	القطاع الخاص	المنظمات غير الحكومية
التعليم الرسمي الأساسي	●	●	●	●
التعليم الرسمي بعد الأساسي	●	●	●	●
التعلّم في مواقع العمل	●	●	●	●
التعلّم من أجل الانتقال إلى العمل\التلمذة الصناعية\التدريب الداخلي	●	●	●	●

● تتلقى أعلى مخصص في الموازنة ● ثاني أكبر قنوات التنفيذ تمويلاً ● ثالث أكبر قنوات التنفيذ تمويلاً ● أقلّ قنوات التنفيذ تمويلاً

المصدر: الاستشارات الوطنية لـ 15 بلداً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، اليونيسيف، 2016.

علاوةً على ذلك، عندما يُطلب منهم ترتيب أولويات التمويل للأبعاد المختلفة للمهارات الحياتية، تشير النتائج إلى تماثل تلك الأولويات عند الحكومات، والجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية (NGOs) (انظر الجدول رقم 12). يستحوذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة والبرامج التي تعزز مهارات المعرفة، بما فيها مهارات الإبداع، والتحليل النقدي وحلّ المشكلات، بمعظم مخصصات الموازنة التي يتيحها أصحاب المصلحة هؤلاء، يليه مهارات التمكين والتطوير الشخصي. يمكن أن يُعزى ذلك إلى حقيقة أنَّ هذه المهارات تموَّل كمكوّناتٍ للتعليم الرسمي ذي مستوى التغطية الأكبر، يوازي ذلك تركيز أصحاب المصلحة المختلفين على تصميم البرامج ضمن هذا البُعد وتنفيذها. من جهةٍ أخرى، تتلقى مهارات المقدرة على التوظّف أقلّ مستوى تمويلٍ من قِبل الحكومات، والجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية، وذلك لأن كثيراً من برامج هذه المهارات يتمّ تنفيذه غالباً في سياقاتٍ غير رسمية تعاني من محدودية الاستدامة وقابلية التوسع. بالمقابل، يتمّ توجيه أولويات التمويل في القطاع الخاص نحو احتياجات العمل ومهارات المقدرة على التوظّف، مثل البحث عن عمل، وكتابة السيرة الذاتية، ومهارات المقابلة، والمهارات التنظيمية، وتخطيط المسار المهني، وتوجيه الأهداف، والإبداع، وفريق العمل، ومهارات العلاقة مع العملاء، ومراسيم أماكن العمل والسلامة، ...إلخ.

[35] في حين يقع قياس كفاءة تكلفة برامج المهارات الحياتية خارج نطاق هذه الدراسة التحليلية، تجدر الإشارة إلى أنّ مجال الرسوم المفروضة على كلّ مشاركٍ يتراوح بين 2 دولار أمريكي كحدٍّ أدنى و 130 دولاراً أمريكياً كحدٍّ أقصى، بمتوسط 18 دولاراً أمريكياً، في حين يتراوح متوسط التكلفة التنظيمية للبرنامج لكلّ مستفيد، بما في ذلك الرسوم التشغيلية والإدارية ورسوم التدريب بين 4 دولارات أمريكية كحدٍّ أدنى و 3,000 دولار أمريكي كحدٍّ أقصى.

الجدول 12 أولويات أصحاب المصلحة في تمويل أبعاد المهارات الحياتية

قنوات التنفيذ	الحكومة	الجهات المانحة	القطاع الخاص	المنظمات غير الحكومية
مهارات التعلّم	●	●	●	●
مهارات المقدرة على التوظّف	●	●	●	●
مهارات التمكين الشخصي	●	●	●	●
مهارات المواطنة النَّشِطة	●	●	●	●

● بُعد المهارات الحياتية الأكثر تمويلاً ● ثاني أبعاد المهارات الحياتية من حيث التمويل ● ثالث أبعاد المهارات الحياتية من حيث التمويل
● أقلّ أبعاد المهارات الحياتية تمويلاً

المصدر: الاستشارات الوطنية لـ 15 بلداً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، اليونيسيف\IYF, 2016.

فيما يتعلق بتخصيص التمويل لفئاتٍ ضعيفة محددة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، أفاد فقط 6 من أصل 15 بلداً عن تحديد مثل هذه الأولويات، خاصةً فيما يتعلق بالشباب، والأشخاص ذوي الإعاقة والفقراء. كما توجد فجوةٌ واضحة في تتبع النفقات المخصصة لبرمجة المهارات الحياتية على المستوى الوطني، حيث أفادت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية فقط عن تتبع مثل هذه النفقات.[36]

بما أنَّ معظم برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة تُنفّذ على أساس المشروع، وتعتمد على الموارد المتاحة، وفي أفضل الحالات يتمّ دمجها جزئياً في المناهج الأساسية الرسمية، تبرز إلى الواجهة قضايا الاستدامة التي تمنع التخطيط الإستراتيجي في المستقبل. علاوةً على ذلك، فإنَّ عدم فهم أصحاب المصلحة لدور تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ومزاياه على المستوى الوطني يؤثر سلباً في مخصصات الموازنة لمثل هذه التدخلات.

الإدارة القائمة على المدرسة والتواصل و التعبئة المجتمعية

يقوم عددٌ متزايد من دول إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بإجراء إصلاحاتٍ في الإدارة المدرسية بهدف تعزيز مشاركة أولياء الأمور في المدارس، وعلى الرغم من التأكيد المتزايد على الحاجة إلى تطبيق اللامركزية التي تكون المدرسة من خلالها مسؤولةً عن معظم القرارات الإدارية بمشاركة أولياء الأمور والمجتمع من خلال المجالس المدرسية، **ماتزال استقلالية المدرسة ومشاركة المجتمع في عملية تعلّم الأطفال محدودةً في معظم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا التي خضعت للدراسة.**

خلال المشاورات الوطنية، اتفق أصحاب المصلحة جميعهم على أنَّ السياسات الوطنية القائمة ليست مُجهّزة بالأدوات المناسبة لتحسين العلاقات داخل المجتمعات المدرسية وتعزيز حشد جهود أولياء الأمور. أفادت جيبوتي، وإيران، والمملكة المغربية وتونس فقط عن إدراج مثل هذه القضايا في خططها الإستراتيجية التعليمية. وغالباً ما يتمّ التعامل مع المحيط الاجتماعي وحشد جهود أولياء الأمور من خلال التوعية والتواصل بوساطة وسائل الإعلام والشبكات الاجتماعية، وتأسيس مجالس الآباء والمدرسين، وتوفير التدريب لأولياء الأمور وإشراكهم في تنفيذ بعض برامج المهارات الحياتية وتقييمها. ونظراً لعدم توفر أية رؤى وطنية في الأجل الطويل، تقوم معظم هذه الجهود على أساس المشروع، وغالباً ما تتوقف بمجرد توقف تمويل المشروع.

بالنسبة للأردن، تظهر أداة الاستقلالية والمساءلة في المدرسة (مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية) بأنَّ المجالس التعليمية المدرسية تمتلك صوتاً مسموعاً في اعتماد بنود الموازنة التشغيلية من خلال المشاورات مع مديري المدارس، ولكن لايوجد أي دورٍ لمجلس الآباء – المعلمين في وضع الموازنة التشغيلية تلك. وفيما يتعلق بإدارة الطاقم التعليمي وغير التعليمي ومدخلات التعلّم، لا يتمتع كلا المجلسين بأيِّ حق أو صوت قانوني. بالإضافة إلى ذلك، لا تتمّ استشارة أولياء الأمور أو أفراد المجتمع المحلي في إعداد أو تنفيذ موازنة المدرسة. من جهةٍ أخرى، بدأت المدارس تكتسب المزيد من الاستقلالية في إدارة شؤون العاملين، في حين يبقى تعيين الطاقم التعليمي وغير التعليمي، وكذلك إدارة توزيعهم على المستويين المركزي والإقليمي التي تُحدد مركزياً من قبل وزارة التربية ومديريات التربية الإقليمية. أخيراً، تتمّ إدارة القرارات المتعلقة بانتقاء و تقييم مديري المدارس من قبل المديريات.[37] في المملكة المغربية، يدعم مجلس إدارة المدرسة، الذي يمثل العاملين في المدرسة والمجتمع المحلي، مدير المدرسة في الإدارة العملياتية ومشاريع الشراكة، ولكن ليس له أي حقٍّ قانوني في الأمور المتعلقة بإدارة الطاقم ومدخلات التعلّم.[38] وهذا يعني ظهور بوادر استقلالية للمدارس في كلٍّ من الأردن والمملكة المغربية (انظر الجدول 13)، حيث يعكس هذا الأمر بعض الممارسات الجيدة، بينما يستمر العمل على السياسات.

[36] تبلغ نسبة تمويل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة 1٪ من إجمالي موازنة وزارة التربية الفلسطينية.

[37] انظر (SABER) تقرير قطري – الأردن 2015: استقلالية المدرسة والمساءلة، الوصول إليها في <http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Jordan.pdf>.

[38] انظر (SABER) تقرير قطري – المملكة المغربية 2015: الحكم الذاتي والمساءلة.

في اليمن، بدأت وزارة التربية العمل على مأسسةِ مشاركة المجتمع وأولياء الأمور منذ أواخر التسعينيات، حيث أُحدثت وحدة مشاركة مجتمعية في الوزارة بدعمٍ من الجهات المانحة مثل الوكالة الألمانية للتعاون التقني والبنك الدولي. واستناداً إلى هذه الجهود، استمرت الوزارة في تجربة برامج الإدارة التشاركية القائمة على المدارس، خلال الفترة 2005–2010، بالتعاون مع برنامج المدارس الصديقة للأطفال التابع لليونيسف، والبنك الدولي ومشاركيه في تمويل برنامج التنمية الشاملة للمدارس، والوكالة اليابانية للتعاون الدولي (JICA). تشكّل مجالس الأباء والأمهات جزءاً من لجان المدارس التي تدير المنح المدرسية، ومن ثمّ يحق لأولياء الأمور الاطلاع على التقرير المالي. على الرغم من هذه النتائج المبشرة، لا تزال هناك تحدياتٍ ولا تزال السياسات اليمنية تُقيَّم على أنها منخفضة فيما يخصّ استقلالية المدراس (انظر الجدول 13). تتقاسم السلطات المحلية والمدارس والمجتمعات المحلية المسؤوليات، كما تؤدي أدواراً مهمّة في مساعدة الأطفال على التعلّم. لكن فيما يخصّ شؤون العاملين، يتمّ تعيين المعلمين الدائمين في المدارس العامة من قِبل مديريات التربية في المحافظات، بعد موافقة الحكومة المركزية في اليمن (Yuki and Kamayema, 2013).

الجدول 13 استقلالية المدارس في دول مختارة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا[39]

الدولة	استقلالية الموازنة	استقلالية إدارة العاملين	دور مجلس المدرسة في الحوكمة المدرسية	تقييم المدرسة والطلاب	المُساءلة
الأردن	○○●●	○○●●	○○●●	○○●●	○○●●
المملكة المغربية	○○●●	○○●●	○○●●	○○○●	○○●●
اليمن	○○○●	○○●●	○○○●	○○○●	○○○●

ملحوظة: متأخرة ●○○○، ناشئة ●●○○، مستقرة ●●●○، متقدمة ●●●●

المصدر: الأردن والمملكة المغربية: SABER، البنك الدولي، 2015؛ اليمن: يوكي وكامياما، 2013.

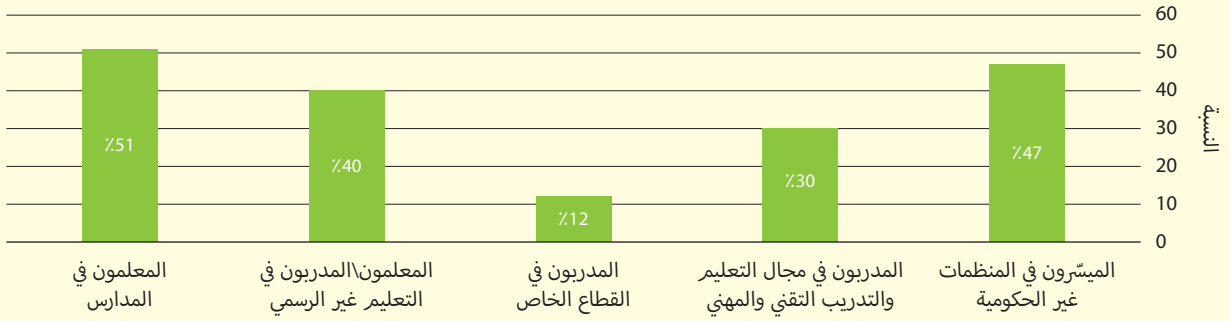
بشكلٍ عام، **تقتصر المشاركة المجتمعية على مشاركة أولياء الأمور في مجالس المدارس التي تكون مسؤولياتها وانخراطها في إدارة المدرسة محدودة.** لا تزال الأبحاث والدراسات التطبيقية المتعلقة بتأثير الاستقلالية المدرسية في جودة التعليم محدودة، خاصةً بالنسبة للدول النامية والدول في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا؛ ولذلك، فإنه من المجدي التوسّع في البحث في آثار استقلالية المدرسة في نتائج تعلّم الطلاب. في عام 2009، أشارت دراسةٌ حول آثار استقلالية المدرسة (إدارة المدرسة، والملكية والتمويل، والمنافسة وتدابير المساءلة) في جودة التعليم في الأردن وتونس إلى أنه ليس لها أي أثر مهمّ في تحصيل الطلاب في البلدين كليهما، باستثناء تأثيرٍ سلبي طفيف في الأردن (Escardibul and Helmy, 2009). كما خلُصت دراسةٌ أخرى على الدول ذاتها جرت في عام 2011 إلى أنَّ الطلاب في المدارس التي تتخذ المزيد من إجراءات الإدارة القائمة على المدرسة لا يمتلكون وسطياً مهاراتٍ أكثر مقارنةً بالطلاب في المدارس التي تتخذ تدابير أقلّ بشأن الإدارة القائمة على المدرسة. في تونس، كان إشراك أولياء الأمور في المدارس هو المتغير الوحيد الذي ارتبط مع مستوىً أعلى من المهارات بين الطلاب ضعيفي المهارة. وفقاً لهذه الدراسة، يبقى دور استقلالية المدرسة هامشياً ومحدوداً في تحسين المهارات في حال تمّ الاستمرار في تبنّي الأنماط القائمة حالياً من تدابير الإدارة القائمة على المدرسة (Shafiq, 2011). ولتحقيق ذلك، توجد حاجة إلى إدخال إصلاحاتٍ عميقة في طريقة إدارة المدارس في إقليم الشرق الأوسط و شمال أفريقيا.

الموارد البشرية في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

يمكن القول إنَّ الموارد البشرية تمثل أكثر مدخلات برامج المهارات الحياتية حيويةً، وذلك لأنها تؤثر وبشدة في نتائج التعلّم لدى الأطفال والشباب. يُعدّ المعلمون في المدارس والميسّرين في المنظمات غير الحكومية من أكثر الموارد البشرية مشاركةً في تعليم المهارات الحياتية والمواطَنة، يليهم المعلمون والميسّرون في التعليم غير الرسمي، والمدربون في التعليم والتدريب التقني والمهني وفي القطاع الخاص (انظر الشكل 21). يبلغ متوسط عمر مجموعة الموارد البشرية المنخرطة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بين 26–35 سنة.

[39] المصدر: للاطلاع على البيانات الخاصة بكل من الأردن المملكة المغربية، انظر البنك الدولي SABER، يمكن الوصول إليه في <http://saber.worldbank.org/index.cfm>؛ من أجل اليمن، انظر يوكي، تاكاكو ويوريكو كامياما، تحسين جودة التعليم الأساسي لشباب المستقبل في اليمن ما بعد الربيع العربي، الاقتصاد العالمي والتنمية، ورقة العمل رقم 59، معهد بروكينغز، يناير 2013، باستخدام بيانات من البنك الدولي SABER.

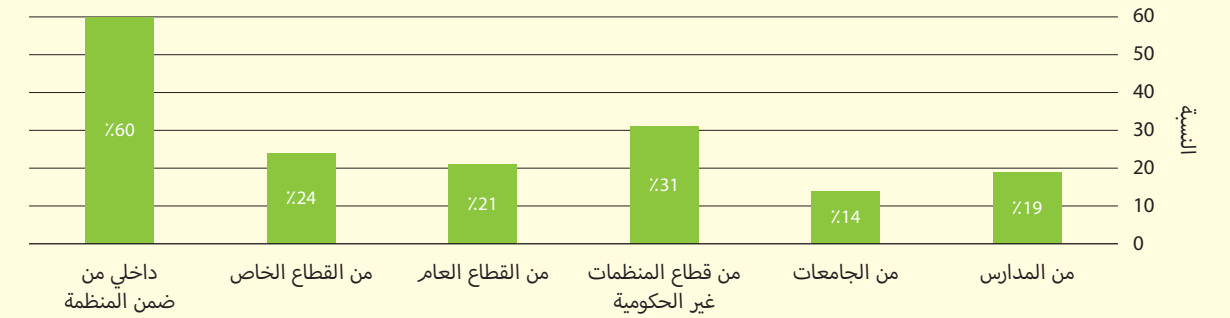
الشكل 21 الموارد البشرية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة



تتمثل أحد أصعب التحديات التي تواجهها غالبية دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في هذا المجال في تنمية الموارد البشرية المؤهلة لتقديم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. بشكلٍ أكثر تحديداً، **يمثل عدم وجود معايير فعالة لاختيار الموارد البشرية في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على المستوى الوطني ومستوى البرامج** مجال الاهتمام الأول. أفادت 6 دولٍ فقط (مصر، والأردن، والعراق، ودولة فلسطين، والسودان وتونس) من بين الدول الـ 15 عن امتلاكها معايير على المستوى الوطني اعتمدتها الوزارات المعنية لتوظيف الموارد البشرية في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. في الغالب يُقدم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في بيئات التعليم الرسمي من قبل معلمي المدارس الذين تعتمد عملية توظيفهم على خلفيتهم التعليمية وخبرتهم في تدريس الموضوع؛ لا توجد معايير محددة تأخذ بعين الاعتبار التجربة الخاصة للمعلمين في المهارات الحياتية أو قدرتهم على تلبية الاحتياجات المحددة للفئات الضعيفة. وحتى في حالة وجود هذه المعايير، فإنها في الغالب لا تُطبق بشكلٍ منهجي.

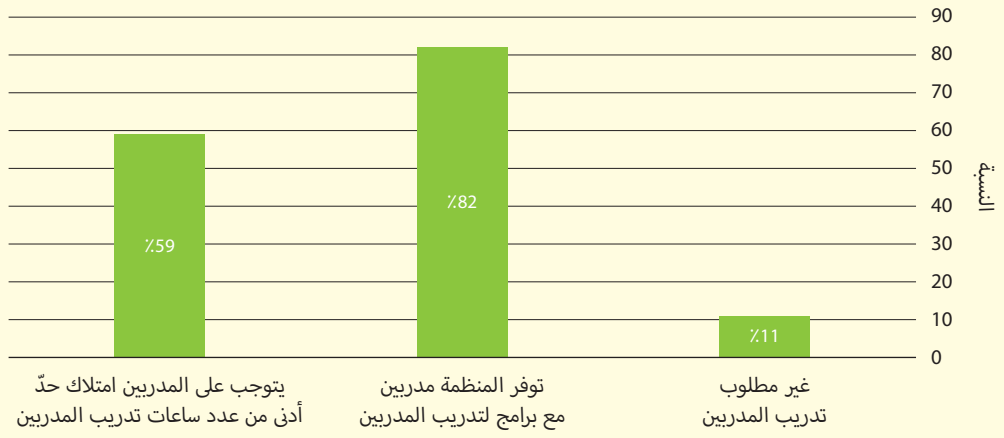
تهتمّ المنظات، على مستوى البرامج، باستخدام معايير انتقاء أكثر دقةً لأنَّ معظم البرامج مخصصةٌ لتقديم المهارات الحياتية. يُستخدم المدربون\المعلمون داخل منظماتهم في 60٪ من البرامج التي شملتها هذه الدراسة التحليلية، في حين أنّ 31٪ من البرامج تتعاقد مع مدربين من قطاع المنظمات غير الحكومية، و 24٪ من القطاع الخاص، و 19٪ من المدارس و 14٪ من الجامعات (انظر الشكل 22). تشير هذه النتائج إلى أنه **يتمّ الاعتماد على موارد بشرية من مصادر مختلفة**، يكون معظمها على أساسٍ مخصص عندما تأتي تلك الموارد من مصادر خارجية (المدارس، والقطاع الخاص، والقطاع العام، والجامعات التابعة للمنظمات غير الحكومية)، وبشكلٍ كبير تكون تلك الموارد بدون خبرة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وإنما خبرة في التدريب والتعليم بشكلٍ عام.

الشكل 22 تصنيف مصادر الموارد البشرية المشاركة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة



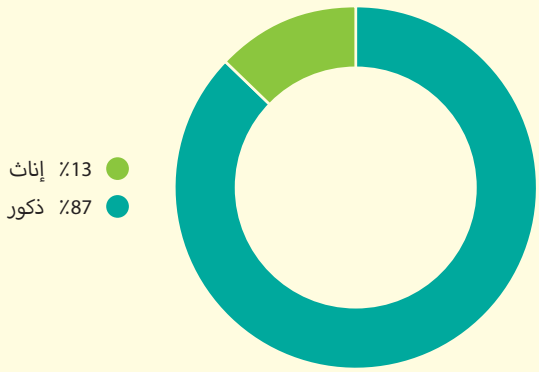
لا تزال المعايير الدقيقة لانتقاء الموارد البشرية لبرامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة متوفرةً بشكلٍ محدود، حيث وثّق 19 فقط من أصل 43 برنامجاً عن وجود معايير أخرى إضافة إلى العمر والخلفية التعليمية، وتشمل بعض هذه المعايير الخبرة في مجال تعليم المهارات الحياتية بشكلٍ عام، أو موضوعاتٍ محددة في المهارات الحياتية، وخبرة في التعامل مع الفئات الضعيفة، والأطفال والشباب، والمؤهلات الشخصية (التواصل بفعالية مع الشباب) وتدريب المدربين. في الواقع، تطلب 59٪ من البرامج من المدربين\الميسّرين\المعلمين لديها امتلاك حدّ أدنى من ساعات تدريب المدربين، حيث يتراوح ذلك بين 12 ساعة كحدٍّ أدنى إلى 150 ساعة كحدٍّ أقصى. وتشير النتائج أيضاً إلى أنَّ 82٪ من البرامج توفر لموظفيها مثل هذا التدريب (انظر الشكل 23).

الشكل 23 الخلفيات الأكاديمية للموارد البشرية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة



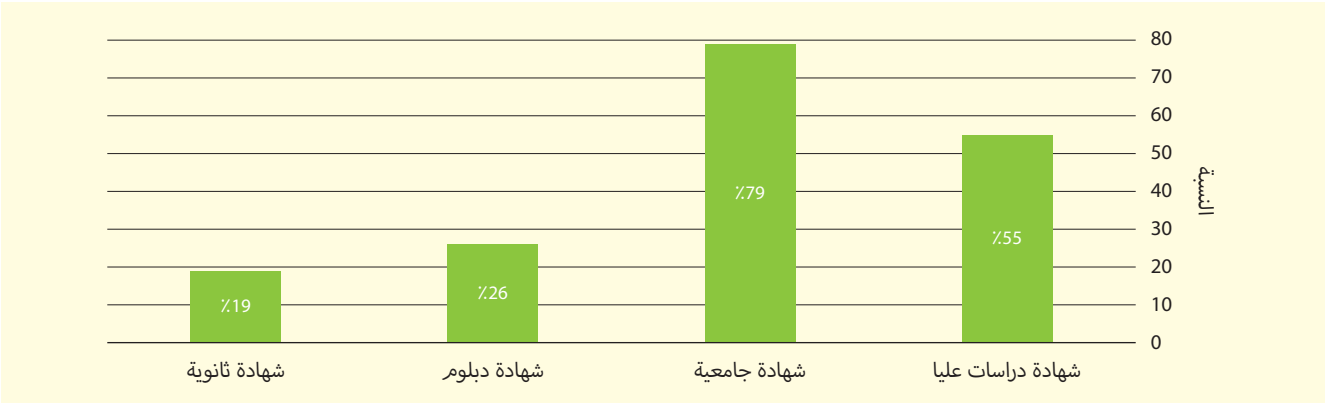
تُظهر الدراسة التحليلية أنّ **الموارد البشرية المنخرطة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ليست متوازنة من منظور النوع الاجتماعي**. توَّظف برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي شملها المسح أفراداً ذكوراً أكثر من الإناث، حيث يُشكّل الذكور 87٪ من الموارد البشرية المنخرطة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بينما تبلغ نسبة الإناث 13٪ فقط (انظر الشكل 24). يمثل هذا الاختلال في التوازن من منظور النوع الاجتماعي مجالاً يحتاج إلى المزيد من التحري للإحاطة بفجوة النوع الاجتماعي هذه تمهيداً لتضييقها، وكذلك فهم تأثيراتها في نتائج التعلّم التي تحققها البرامج.

الشكل 24 توزيع الموارد البشرية حسب النوع الاجتماعي



على الرغم من المستوى التعليمي العالي للموارد البشرية، تبقى خبراتها محدودة في كلٍّ من تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وفي الممارسات والأساليب المتبعة لإيصال المهارات الحياتية. تشير النتائج إلى أنّ 79٪ من البرامج الموَّثقة في الدراسة التحليلية تعتمد على موارد بشرية من حملة الشهادة الجامعية، بالمقارنة مع 55٪ من البرامج التي تُوظّف أفراداً حاصلين على شهادات دراسات عليا، و 26٪ تستخدم أفراداً من حملة شهادات الدبلوم مدّة الدراسة فيها سنتان، و 19٪ توظّف أفراداً من حملة الشهادة الثانوية (انظر الشكل 25). وعلى الرغم من المستوى التعليمي العالي للموارد البشرية المنخرطة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، غالباً ما كان أصحاب المصلحة يثيرون مشكلة نقص الخبرة عند هؤلاء الأفراد، لاسيّما في مجالي تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وممارسات تقديم المهارات الحياتية وأساليبها.

الشكل 25 الخلفيات الأكاديمية للموارد البشرية المشاركة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة عند مستوى البرنامج



برزت مخاوف حول فعالية تدابير بناء القدرات ودعم التطوير المهني للموارد البشرية المنخرطة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. تُظهر الدراسة التحليلية وجود ما يكفي من الدعم اللازم لبناء القدرات ودعم التطوير المهني للموارد البشرية في المهارات الحياتية، حيث تُوفر ٪82 من البرامج تدريب المدربين، في حين يقدم ٪76 من البرامج الدعم في مجال التطوير المهني، بشكل رئيسٍ من خلال طرائق مباشرة. يتمّ توفير التدريب الإشرافي للموارد البشرية المنخرطة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من قِبل غالبية البرامج (٪77 منها)، وأيضاً من خلال طرائق مباشرة.

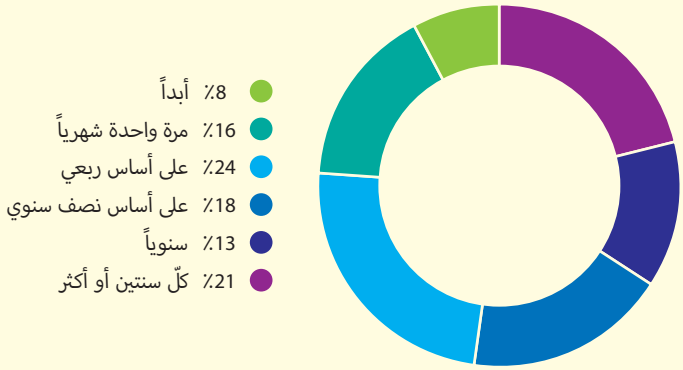
على الرغم من المستويات المرتفعة المُبلّغ عنها عن أنشطة بناء القدرات عند المعلمين، والمدربين والميسّرين المشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، فقد أُثيرت المخاوف بشأن فعاليتها. في جميع دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لا تزال ضعيفةً القدرة المؤسساتية على نطاق المنظومة ككلّ المطلوبة لدعم ممارسات تقييم الصفوف الدراسية في المهارات الحياتية والتأكيد على جودتها في سياقات التعليم الرسمية، لا سيّما وأنَّ التركيز في الصف الدراسي ينصبُّ على تقييم المعرفة التي اكتسبها الطلاب في موضوعاتٍ أخرى مطلوبة للامتحانات الوطنية. تُظهر النتائج **محدودية تدريب المعلمين** في مجال إجراء تقييمات المهارات الحياتية؛ وقد أبلغت مصر والأردن فقط عن وجود هكذا تدريب. كذلك، يفتقر المعلمون إلى الموارد اللازمة لتنفيذ أنشطة تقييم صفوفهم الدراسية فيما يتعلق بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. أورد كلٌّ من مصر، والأردن، وإيران، والمملكة المغربية ودولة فلسطين فقط عن تقديم موارد للتقييم تساعد المعلمين في تقييم أنشطتهم الصفية المتعلقة بالمهارات الحياتية (انظر الجدول 14). في العراق، يتمّ تدريب المعلمين بدعمٍ من اليونيسف لإدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مدارس مختارة ويتضمن هذا التدريب أداةً للتقييم. تتوافر معايير تقييم التعليم والتدريب التقني والمهني إلى حدٍّ كبير، حيث يوضح الدليل الإرشادي للمعلم الأهداف المحددة لكلّ درس.

الجدول 14 الموارد المتاحة للمعلمين من أجل تنفيذ أنشطة التقييم الصفي في مجموعة مختارة من الدول

الموارد المتاحة للمعلمين	مصر	الأردن	العراق	دولة فلسطين
وثيقة تحدد مستوى (مستويات) المعرفة التي من المتوقع أن يتعلمها الطالب في مختلف أنماط المهارات الحياتية عند مستويات صف\عمر مختلفة				
وثيقة تحدد مستوى (مستويات) الأداء التي من المتوقع أن يتعلمها الطالب في مختلف أنماط المهارات الحياتية عند مستويات صف\عمر مختلفة	●			
الكتب المدرسية وكتب التمرينات التي توفر الدعم لتقييم المهارات الحياتية في الصف				
معايير أو إرشادات لتحديد درجات أعمال الطلاب في المهارات الحياتية		●	●	●
بنوك أو مجموعات البنود التي تحتوي أمثلة للاختيار\الاختيار المتعدد أو عرض\أسئلة مفتوحة				●
موارد تقييم المهارات الحياتية عن طريق الإنترنت (إلكترونياً)				●

أشار المشاركون في أثناء المشاورات الوطنية، إلى التحديين الرئيسين المتعلقين بقدرة الموارد البشرية المنخرطة في المهارات الحياتية وهما: **ضعف التدريب الشامل للمعلمين على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، ونقص المواد التعليمية والموارد** المتعلقة بالموضوع الذي سيتمّ نشره وتبادله بصورةٍ منتظمة بين أصحاب المصلحة واستخدامه على المستوى الوطني وعلى مستوى البرنامج. إضافةً إلى ذلك، يحصد التدريب الحالي الذي يجري قبل الخدمة وفي أثنائها للمعلمين والمدربين في معظم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الفشلَ فيما يخصّ دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كمكوِّنٍ رئيس. علاوةً على ذلك، يفتقر المعلمون إلى الحوافز لتطبيق الممارسات المكتسبة في المهارات الحياتية ولا يوجد اعتمادٌ وطني لمهنة مُربي\ميسّر\مدرب\معلم المهارات الحياتية. أخيراً، تُوفر 31٪ من البرامج تدريباً لتجديد المعلومات على أساسٍ سنوي أو كلّ سنتين أو أكثر، بينما لا تُقدم 8٪ من البرامج مثل هذا التدريب لموظفيها (انظر الشكل 26). حتى التدريب الذي يتمّ توفيره على أساس ربع سنوي يقتصر على بضعة أيامٍ فقط.

الشكل 26 تواتر أنشطة التدريب لتجديد المعلومات المقدمة من المنظمات التي تنفذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة



أظهر تحليل التدريب على المهارات الحياتية في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا الذي أجرته منظمة الشباب الدولية في عام 2013 أنه، بالرغم من اعتراف معظم أصحاب المصلحة في المنطقة بأهمية تنفيذ برنامجٍ إرشادي لمدربيهم المنخرطين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، فإنَّ القليل من المنظمات قد طوَّرت بالفعل هكذا نظام. وحتى المنظمات التي تمتلك مثل هذا النظام فهي تفتقر إلى معايير انتقاء لمرشديها وتفشل في تزويدهم بالتدريب اللازم للقيام بدور الإرشاد بفعالية، ويُعزى ذلك في الأساس إلى الافتقار إلى القدرة التنظيمية على تنفيذ برامج توجيهية شاملة (IYF, 2013).

في لبنان، على سبيل المثال، تقف عدم كفاية عدد المستشارين التربويين في إدارة التوجيه التربوي والإرشاد في وزارة التربية والتعليم العالي المسؤولة عن تلبية احتياجات المعلمين عقبةً تحول دون تنفيذ عملية التوجيه والدعم. في أثناء العام الدراسي، لا يتوافر مستشار لزيارة بعض المعلمين في صفوفهم، وبالتالي لا يتلقّى هؤلاء المعلمون أي تغذيةٍ راجعة. يرفض بعض المعلمين استقبال مستشارين في صفوفهم، لأنهم ينظرون إلى دورهم على أنه تفتيشيٌّ أكثر منه توجيهي. عندما يزور المستشارون صفّ المدرس ويراقبون ويقدمون تغذية راجعة، يُطلب منهم كتابة تقرير زيارة يلخص توصيات الزيارة المقترحة. ومع ذلك، لا يوجد نظامٌ لمتابعة نقاط العمل الواردة في التوصيات، ممّا يجعل المستشارين يشعرون في كثيرٍ من الأحيان بعدم جدوى العمل الذي يقومون به.

تشير الدروس المستفادة من برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة المنفّذة في المنطقة إلى أنّ **الدعم المهني والإرشاد المنتظم أمرٌ بالغ الأهمية** بالنسبة للمدربين الجدد الذين قد يفتقرون إلى الخبرة في طرائق التدريس التفاعلية، أو في تنفيذ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يُعدّ الدعم المهني والإرشاد المنظم والمتابعة مقاربات ممتازة لضمان جودة برمجة المهارات الحياتية، كما تمثل هذه المقاربات فرصةً للمنظمات الصغيرة التي تعتمد على المتطوعين (انظر الإطار 17). كشفت تجربة جواز مرور إلى النجاح في الأردن أنّ المدربين يكونون أكثر عُرضةً للانسحاب من البرامج، أو الاستمرار في اتباع أساليب التدريب المشابهة للمحاضرات عندما لا يُتاح لهم التفاعل مع الموجهين للحصول على دعمهم (IYF, 2013).

الإطار 17 تدريب المعلمين والتطوير المهني كفرصةٍ سانحة

يوفر تدريب المعلمين وتعليمهم بشكلٍ عام نقطة البداية في تعليم المهارات الحياتية. في أثناء الزيارات القطرية، حدّد أصحاب المصلحة تدريب المعلمين على أنّه أحد المجالات الرئيسة التي يمكن أن تستفيد من المزيد من الاستثمار من أجل زيادة جودة تدخلات المهارات الحياتية وأثرها واستدامتها. لا تزال أنشطة التطوير والتدريب المهني للمعلمين تعاني من التجزئة والتشتت إلى حدٍّ كبير في العديد من الدول. يسهم أيضاً عدم وجود أنظمة مواءمة وطنية للتطوير والتدريب المهني للمعلمين في تشتيت الجهود وازدواجيتها. على المستوى المؤسساتي، تؤدي أقسام تدريب المعلمين والإشراف عليهم دوراً إستراتيجياً في توفير نقطة دخول لدمج تعليم المهارات الحياتية في النظام الرسمي، من خلال:

- دعم مقارباتٍ مبتكرة لإدخال تعليم المهارات الحياتية في طرائق التعليم والتعلم.
- استكشاف شراكاتٍ إستراتيجية مع برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.
- العمل مع مستشاري المدارس من أجل تطوير قدراتهم على دعم تعليم المهارات الحياتية في المدارس من خلال التشاور مع كلٍّ من المعلمين والطلاب.
- تدريب المعلمين ليس فقط على محتوى المهارات الحياتية، وإنما أيضاً على إدارة الصفوف الدراسية، والتقنيات التفاعلية، ومهارات التخطيط (مثل تخطيط الدروس) ...إلخ. ويمكن للمعلمين أيضاً الاستفادة من تطوير موارد التعليم والتعلم التي تدعم المعلمين في دمج المهارات الحياتية في تخصصات المناهج الدراسية، مثل بنك موارد المهارات الحياتية للمعلمين.
- تنفيذ مراجعةٍ شاملة لبرامج تطوير المعلمين، التي نادراً ما تُركز في الوقت الحالي على تقنيات التعليم والتعلم، وكذلك لمؤهلات المعلمين، لتشميل تعليم المهارات الحياتية كمكوّنٍ رئيس في كلٍّ منهما.

أطر المراقبة والتقييم وتقييم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

يُعدّ تقييم مدى توافر أنظمة المراقبة والتقييم لبرامج المهارات الحياتية وعمليات تنفيذها أمراً بالغ الأهمية لتحديد الطريقة التي يتمّ وفقها تتبع نتائج البرنامج وآثاره، وفيما إذا كان تصميم تدخلات المهارات الحياتية يستند إلى الأدلّة والدروس المستفادة. أظهرت الدراسة التحليلية أنَّ تقييم المهارات الأساسية يمثل قضيةً حيوية أخرى من قضايا التطوير المنهجي في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يتفق أصحاب المصلحة في المنطقة عموماً على أنّ قياس المهارات الأساسية على المستوى الوطني يمثل مهمّة صعبةً للغاية، وغالباً ما تتطلب موارد كبيرة وجهوداً موسعة في تطوير وتصميم أنظمة مراقبةٍ وتقييمٍ فعالة، بما في ذلك التقييم الوطني لنتائج التعلّم. كما أنهم يدركون أنّ تقييم المهارات الأساسية يبقى مهمّةً معقدة ومضنية، خصوصاً لأنّ المواقف – أحد المكوّنات الرئيسة – نادراً ما يتمّ تقييمها، مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية القيام بذلك إلى أقصى حدٍّ ممكن في نطاق سياقات "الحياة العملية". تركز اتجاهات التقييم الحالية في المنطقة على المهارات والمعارف التقليدية المتعلقة بالموضوعات مثل اللغات، والرياضيات والعلوم.

توجد حاجةٌ متزايدة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا للحصول على إرشاداتٍ تقنية حول ما يجب قياسه، وكيف ستتمّ عملية القياس، خاصةً ما يتعلق بنتائج التعلّم. لا توجد **أدلّةٌ كافية على تطبيق أطر مراقبةٍ وتقييم شاملة ومنظمة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة** في الإقليم، أو مؤشراتٌ سليمة لدعمها. على المستوى الوطني، توجد حاجة إلى تحديد ما يمكن لنظم المراقبة قياسه لتحسين نوعية المهارات الحياتية وملاءمتها، لا سيّما من حيث مستوى التأثير في المتعلمين. خلال المشاورات الوطنية، أشار 12 من أصل 15 بلداً إلى وجود أُطرٍ وطنية للمراقبة والتقييم لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، لكن 4 فقط من هذه الأُطر ركّزت على تحديد مؤشراتٍ لقياس أثر تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (السودان، ولبنان، وجيبوتي وعُمان)، بينما ركّزت الأطر المتبقية على قياس النتائج، والمخرجات والأنشطة، مع الإشارة إلى أنّ معظم هذه الأُطر تقوم على المشروع أو البرامج (انظر الجدول 15). وحدها دولة فلسطين ذكرت أنّ نظامها مدمج في نظام التعليم الوطني.

الجدول 15 خصائص أطر المراقبة والتقييم (تصنيف قطري)

الدولة	توفر إطار وطني لمراقبة وتقييم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة	مقاييس أطر المراقبة والتقييم			
		الأثر	النتائج	المخرجات	الأنشطة
الجزائر	●				
جيبوتي	●			●	●
مصر					
إيران	●				
العراق	●	●			
الاردن	●				
لبنان	●	●		●	●
ليبيا					
المملكة المغربية	●				
عُمان	●			●	●
دولة فلسطين	●	●	●		
السودان	●				●
سورية					
تونس	●	●	●		
اليمن	●				

يشير تحليل برامج المهارات الحياتية في هذه الدراسة التحليلية إلى أنه وبالرغم من توافر أنظمة مراقبة وتقييم، فإنّ 40٪ فقط منها تتضمّن مؤشراتٍ لقياس تأثيرها، بينما تركز 54٪ منها على مؤشرات النتائج و 58٪ على مؤشرات المخرجات. غالباً ما يعتمد تطوير أنظمة المراقبة والتقييم على الخبرة الداخلية للمنظمات، حيث أورد 58٪ من البرامج عن تطوير الأنظمة الخاصة بهم داخلياً، بالمقارنة مع 19٪ من البرامج التي لجأت إلى استشاريين خارجيين، و 28٪ استمدت أنظمتها من الجهات المانحة. تضمّ أهم مكوّنات النظام الأساسية أدوات واستمارات جمع البيانات، تليها مصفوفة النتائج والمؤشرات. من الناحية العملية، توضع أنشطة المراقبة والتقييم موضع التنفيذ بشكلٍ جزئي، حيث لا تقوم سوى 40٪ من المنظمات بقياس أثر برامجها.

فيما يخصّ أنشطة التقييم الصفية، يشير تقرير الدراسة الإقليمية للتقييم في الدول العربية إلى أنّ 15 دولة من الدول أفادت بامتلاكها وثيقةً رسمية على مستوى الدولة تُوفر إرشاداتٍ حول التقييم الصفي. ولكن، لا يتمّ تحديث معظم هذه الوثائق بانتظام. طوّرت معظم الدول أيضاً وثائق تحدد ما هو متوقعٌ تعلّمه من الطلاب في مجالاتٍ دراسية مختلفة وفي مستوياتٍ دراسية مختلفة. يعدّ التقييم الصفي أيضاً جزءاً من برامج التدريب في أثناء الخدمة في جميع الدول. ولكن، لا تستخدم أيٌّ من الدول الاختبار القائم على الحاسوب كمصدرٍ لأنشطة التقييم الصفي. في الغالب، لا يُستخدم التقييم الصفي لتحسين التعلّم ولكن لاختبار المعرفة، ويتركز بصورة رئيسة حول تذكُّر المعلومات. أفادت 7 دولٍ فقط عن تضمين تقييمٍ للمهارات (العمل الجماعي، والمنطق، والتفكير العلمي، وحلّ الصراعات، والتفكير النقدي والإبداع). غالباً ما يقتصر تقييم المهارات هذه على مستوياتٍ تعليمية معينة. على سبيل المثال، تعمل أنظمة الامتحانات المصرية على تقييم مهارات فريق العمل والمثابرة فقط في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي (UNESCO and ALECSO, 2014).

تعمل الدول التي تستخدم تقييم نظام التعلّم الوطني (NLSA) على تنفيذه في معظم الأحيان عند إتمام مرحلة التعليم الأساسي، وعند إتمام مراحل التعليم الإعدادي والثانوي. يقيس تقييم نظام التعلّم الوطني في جميع الدول الأداء مقابل المبادئ التوجيهية للمنهاج الدراسي أو معايير التعلّم على المستوى الوطني\النظام أو على مستوى الدولة. تمتلك 9 دولٍ وثائق السياسة الرسمية التي تُجيز تقييم نظام التعلّم الوطني، بينما لا تمتلك بقية الدول وثائق أو هي تمتلك وثيقة سياسة غير رسمية أو مُسوّدة. تبقى الفجوات قائمةً فيما يخصّ المحتوى واستخدام تقييم نظام التعلّم الوطني لتحسين التعلّم (UNESCO and ALECSO, 2014).

تتصف تقييمات الأثر لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة التي تمّت في السنوات الخمس الماضية بأنها نادرةٌ أيضاً، فقد أورد العراق، وتونس وسلطنة عُمان فقط عن إجراء مثل هذه التقييمات. لكن، لم تتضمّن أيٌّ من تلك التقييمات قياس نتائج التعلّم. يظهر تقرير المراقبة الإقليمي الخاص بالتعليم من أجل الجميع في الدول العربية أنه بالرغم من العدد المتزايد للدول التي تُجري تقييماتٍ وطنية، إلّا أنَّ معظمها يقوم على المناهج التعليمية ويكون موجّهاً نحو موضوعٍ معين، على عكس التقييمات الدولية التي تركز على المعارف والمهارات عبر المناهج (UNESCO, 2015b)، تشير الأدلّة الوطنية إلى محدودية التغيّر الحاصل في المواقف والمهارات والسلوكيات بين المتعلمين. بعض الأمثلة القليلة جداً عن الأبحاث والدراسات الوطنية المتاحة للعموم تشمل الدراسات الوطنية التي أجريت في لبنان والمملكة المغربية حول التربية المدنية وتعليم المواطنة. وفق سُلّم الأولويات يتمّ في الغالب تصنيف تحليل الأثر حسب الموقع الجغرافي، ثمّ حسب المجموعة الضعيفة والفئة العمرية، وقلَّما يُؤخذ بعين الاعتبار التصنيف حسب الجنس في هكذا تحليل. كما أنه من النادر أن تُدرج المسوحات الأساسية والمعارف – المواقف – والممارسات في أُطر المراقبة والتقييم؛ فقد أفادت فقط 19٪ من البرامج التي شملها المسح في هذه الدراسة التحليلية باستخدام دراسات أو اختبارات المعارف – المواقف – والممارسات لمراقبة و\أو تقييم برامجها، وتضمّنت 30٪ منها مسوحات أساسية.

في تقريره حول تطوير قوة العمل في الإقليم، أشار البنك الدولي إلى **اقتصار مصادر البيانات عن مخرجات سوق العمل على عددٍ قليل من المسوحات المخصصة المرتبطة بالمهارات** أو تقييماتٍ لبرامج مستهدفةٍ محددة، مع محدودية وصول الأفراد إلى هذه المعلومات. في العراق، على سبيل المثال، لا يمتلك أيٌّ من مقدمي التدريب، سواء أكان تابعاً للدولة أم لا، نظام بياناتٍ متكامل ومتسق، كما لا يتوجّب على أيٍّ من هؤلاء المقدمين الإبلاغ عن أيّ نوع من البيانات أو تحليل أي اتجاهات. تفتقر كلٌّ من مصر والأردن إلى مؤشرات الأداء الأساسية وأنظمة المراقبة والتقييم اللازمة لقياس نتائج تطوير قوة العمل. يُطلب فقط من الجهات العامة التي تقدم التدريب أن تقوم بالإبلاغ عن البيانات الإدارية الأساسية. وعلى الرغم من أنّ نظام معلومات التعليم ومراقبته في الأردن قد تمّ وضعه بوساطة برنامج إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة بدعمٍ من البنك الدولي، إلّا أنَّ النظام لم يعمل بعد. يقوم نظام التعليم والتدريب التقني والمهني في الأردن بتطوير نظام مراقبةٍ وتقييم كجزءٍ من إطار مشروع تطوير المهارات الذي يقوده أصحاب العمل. في دولة فلسطين، يُطلب من جميع الجهات المقدمة للتدريب جمع البيانات الإدارية الأساسية والإبلاغ عنها، والتي غالباً ما تُستخدم في إعداد التقارير الإحصائية (World Bank, 2015).

تجدر الإشارة إلى أنَّه وبالرغم من تحديد الهدف الثالث المتعلق بالمهارات الحياتية ليكون التعليم للجميع (EFA)، فقد وجدت بعض دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا صعوبةً في قياس مؤشرات هذا الهدف بسبب المفهوم المعقد والواسع للمهارات الحياتية، وعدم وجود مؤشراتٍ محددة لقياس التقدم في المهارات الحياتية لمجموعتين كبيرتين (الشباب والبالغين) الذين يمتلكون احتياجات مختلفة، ولصعوبة تقييم تقدمهم نحو تحقيق الهدف (UNESCO, 2014a).

بعيداً عن أطر التنسيق الحالية التي تقوم في الغالب على أساس المشروع، في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تبدو قلة العدد والتشتت من سمات منابر تعلّم المعرفة وتبادلها التي تتيح نشر الدروس المستفادة من برامج المهارات الحياتية القائمة، وتبادل الدراسات والتقييمات، بالإضافة إلى تقديم "مراكز تفكير" محلية وإقليمية حول المهارات الحياتية وتعليم المواطنة. يعتمد 70٪ من البرامج التي شملها المسح على اجتماعاتٍ داخلية لتحديد الدروس المستفادة، ويعقد 63٪ منهم اجتماعاتٍ مع أصحاب المصلحة والمستفيدين، وينشر 56٪ منهم تقييماتهم على المواقع الإلكترونية لمنظماتهم.

تقوم بعض الدول بتطوير **أطر مؤهلات وطنية (NQFs)** كحلّ جذاب في مجال السياسة العامة يدعم المواءمة بين العرض والطلب على المهارات. تهدف مصر، على سبيل المثال، إلى استخدام أطر مؤهلات وطنية (NQF) للانتقال من نموذج التعليم التقليدي القائم على أساس المدخلات إلى مقاربةٍ جديدة تتناسب مع الاحتياجات المتغيرة من المهارات. وبينما تراها المملكة المغربية فرصةً لإعادة النظر في نظام التعليم بأكمله، فإنَّ تونس تستخدمها كوسيلةٍ لزيادة تناغم نظام الموارد البشرية وسهولة قراءته وجودته، وكذلك وسيلةً لتشجيع التعلّم مدى الحياة. يرغب الأردن في جعل قوة العمل الأردنية أكثر تنافسيةً (Borhene و2009 ,Sicilia). وفي أثناء المشاورات الوطنية، أفادت المملكة المغربية ومعها اليمن وإيران عن امتلاكها إطاراً وطنياً للمؤهلات، في حين تعمل كلٌّ من جيبوتي، ومصر، والسودان والعراق في الوقت الحالي على تطوير أنظمةٍ خاصة بها. حتى الآن، لم يحدد سوى المملكة المغربية معايير الكفاءة الخاصة بجميع المهن، في حين تمّ تطوير معايير في اليمن وإيران لعددٍ قليل من المهن فقط. تعمل مصر، والأردن وتونس على تطوير المؤهلات في قطاعات الاقتصاد الخاصة بالبناء والسياحة، حيث تمّ اختيار مهنتين في كلّ قطاع هما: عامل بناء ومشرف موقع، بالإضافة إلى النادل وموظف الاستقبال في الفنادق، على التوالي (ETF, 2013).

تتمثل إحدى التحدّيات الأساسية التي واجهتها الدول التي طوّرت، أو هي في طور تطوير، أطر المؤهلات الوطنية لديها في ضعف التكامل بين المعايير المهنية وأنظمة المؤهلات المهنية، الأمر الذي يؤدي بالنتيجة إلى عدم استخدام المعايير المهنية ويُعقّد عملية التحوّل إلى أنواعٍ مختلفة من المؤهلات والمناهج الدراسية. يعود ذلك في الغالب إلى ضعف عملية تحديد مختلف أنواع وآليات التأهيل اللازمة من أجل وضع المعايير المهنية. علاوةً على ذلك، يتطلب تنفيذ أطر المؤهلات الوطنية إجراء إصلاحاتٍ كبيرة في نظام التأهيل ونظام التعليم والتدريب المتعلق به. ونظراً لاعتماد معظم أطر المؤهلات الوطنية على نتائج التعلّم، فإنَّ تبني مقاربات نتائج التعلّم يعدّ أمراً أساسياً، ليس فقط للمؤهلات، ولكن أيضاً للمناهج الدراسية، والتعليم والتعلّم والتقييم. من الناحية العملية، تواجه معظم دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا تحدّيات في هذا الصدد.

عند تحليل التحديات الأساسية التي تواجه تنفيذ أطر المراقبة والتقييم على المستوى الوطني، وخاصةً في قياس نتائج التعلّم، أشار أصحاب المصلحة في المشاورات الوطنية إلى صعوبة تحديد المواقف والممارسات التي يحتاج برنامج المهارات الحياتية لتغييرها وكيفية قياس ذلك. تمثل الموارد المالية المحدودة تحدّياً آخر في هذا المجال، إضافةً إلى النقص في الموارد البشرية الكافية والمؤهلة من حيث المعرفة والخبرات اللازمة في أنشطة المراقبة والتقييم وفي قياس المهارات الحياتية ونتائج التعلّم على وجه الخصوص. أخيراً، تتطلّب أنشطة القياس على المستوى الوطني في كثير من الأحيان تعاوناً وثيقاً مع مختلف أصحاب المصلحة، وهو أمرٌ لا يزال صعب التحقيق في كثير من الدول. تمثل استدامة كثير من برامج المهارات الحياتية في الأجل القصير عائقاً أيضاً.

4 مجالات تحتاج إلى المزيد من البحث

يستند هذا الفصل على النتائج الرئيسة للدراسة التحليلية، ويقترح مجالات تحتاج إلى المزيد من البحث بهدف تزويد جميع أصحاب المصلحة في المنطقة بمعرفةٍ إضافية قائمةٍ على الأدلّة من أجل إغناء عملية وضع البرامج و التوسّع بها.

كما ذكرنا في الفصول السابقة، فإنّ المشهد العام لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا يُظهر أوجه تشابهٍ منهجية في البلدان الـ 15 المشمولة بالدراسة الاستقصائية، وذلك في مجالات مثل السياسات والإستراتيجيات وأطر التنسيق والموارد البشرية والمالية، بالإضافة إلى طرائق وممارسات المراقبة والتقييم. كما يُظهر اختلافاتٍ في ممارسات التعليم والتعلّم، وفي مستوى دمج المهارات وفي تغطية وتكامل الأبعاد الأربعة للتعلّم (المعرفي والأدواتي والفردي والاجتماعي).

ونتيجةً لهذه الدراسة التحليلية، تمّ تحديد المجالات الرئيسة التالية لإجراء المزيد من البحث في المستقبل في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا:

- **تحليل المناهج:** بهدف تحديد الثغرات في المناهج الوطنية الحالية وتوفير المعلومات عن التغييرات ومجالات الإصلاح المستقبلية المطلوبة في كلّ بلدٍ من بلدان إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يمكن أن يتطلب تحليل المناهج تحديداً شاملاً للمهارات الحياتية وكيفية دمجها، بالإضافة إلى تخطيط عناقيد المهارات الموجودة وأبعاد التعلّم مقابل المهارات الأساسية اللازمة للأجيال القادمة، وذلك على النحو المحدد في الإطار المفاهيمي والبرامجي.

- **تقييم برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة ونتائج المتعلمين:** نتيجةً لعدم وجود تقييماتٍ شاملة للبرامج الأساسية في مجال تعليم المهارات الحياتية الأساسية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، لاسيّما فيما يتعلق بقياس أثر التدخلات على المتعلمين ونتائجهم، نجد من الأهمية بمكان القيام بتقييم كفاءة التدخلات المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة وتأثيرها وفعاليتها مقابل تكلفتها، وكذلك تقييم نتائج المتعلمين، من أجل تقديم القضايا الرئيسة ذات الأهمية الحاسمة في البرمجة المستقبلية للمهارات الحياتية.

- **تقييم المصادر الموجودة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة:** مع توفر مجموعةٍ واسعة من مصادر التعليم والتعلّم الخاصة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة والمستخدمة من قبل أصحاب المصلحة المختلفين، من الضروري تقييم محتواها، ومنفعتها، وملاءمتها لاحتياجات الفئات المستهدفة. كما يجب تقييم مقاربات التعليم والتعلّم المتضمنة ومستوى تكيّفها مع السياق الوطني بالإضافة إلى تقييم الثغرات في التعامل مع مهاراتٍ ومجموعات محددة. يمكن أن يحدد تقييم هذه المصادر والمواد أفضل الممارسات، وأن يشكل فرصةً لتشارك الخبرات والدروس المستفادة لنشر هذه المناهج الدراسية عبر الدول.

- **دمج مفهوم النوع الاجتماعي:** ما زالت المعلومات المتوفرة حول كيفية دمج مفهوم النوع الاجتماعي في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة نادرةً. لذلك فمن الأهمية بمكان تقييم كيفية دمج قضايا النوع الاجتماعي في مناهج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وموادها. كما يجب التأكد من إجراء تقييمٍ للاحتياجات واعٍ بقضايا النوع الاجتماعي.

- **تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المدارس الخاصة:** بما أن نطاق الدراسة التحليلية لم يشمل المدارس الخاصة في دول الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، يُوصى بإجراء دراسة لتقييم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة المقدمة في المدارس الخاصة، وكذلك لتقييم مقاربات التعليم والتعلّم المبتكرة المستخدمة في هذه البيئات.

الملحق 1 دراسة حالة مصر

لمحة عن السياق التعليمي في مصر

ابتدأت ثورة كانون الثاني (يناير) 2011 في مصر من قبل شباب ذوي مستوىً تعليمي متدنٍّ أحسّوا أنّ نظمهم التعليمية- من بين عوامل أخرى – لم تزودهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين (Brookings, 2011). هذا ولم يترجم الالتحاق بالمدارس المتزايد في مصر منذ الثمانينيات إلى تحسّنٍ في الرفاهية الشخصية والاجتماعية، الأمر الذي يعود بشكلٍ رئيس إلى تدنّي جودة التعليم والمنظور الضيق للمناهج الدراسية (Eid *et al.*, 2016). وكنتيجةٍ لعملية "الانتقال الديمقراطي"، فإنّ النظام التعليمي المصري يحتاج إلى إصلاحٍ شامل، وقد باتت التوقعات بتحسين مخرجات التعلّم أعلى بعد الثورة (Chatham House, 2012). لطالما كانت هذه المهمّةُ صعبةً للغاية لأنّ النظام المدرسي في مصر يعدّ واحداً من أكبر النظم المدرسية في العالم، ويشمل نحو 43,000 مدرسة، و 1.6 مليون موظف في قطاع التعليم من ضمنهم معلمون وإداريون وموظفون آخرون، وأكثر من 16 مليون طالب في مستويات مختلفة من التعليم (Ghoneim and Mohamed, 2015).

حصلت بعض التغييرات المهمة بعد خمس سنوات من ثورة كانون الثاني (يناير) 2011. فقد نص الدستور المصري الجديد لعام 2014 على أنّ كلّ مواطن له الحقّ في التعليم وأعطى أولوية عالية للتعليم من خلال توسيع فرص التعليم الأساسي للقضاء على الثغرات على المستويين الوطني والإقليمي رافعاً السنّ المطلوب للتعليم الإلزامي إلى 12 عاماً وموفراً التعليم وفقاً لمعايير الجودة الدولية. كما نصّ الدستور على أنّ التعليم يهدف إلى بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وغرس ذهنية التفكير العلمي، وتطوير المواهب وتشجيع الابتكار، وإرساء القيم الثقافية والروحية، وكذلك تحديد مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز (UNESCO, 2015a).

إنّ الرؤية المصرية للتنمية واسعةٌ، كما يتضح من مراجعات السياسة الحديثة. فوفقاً لـ إستراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر *2030* فإنّ الهدف الآن هو أن "تكون مصر الجديدة ذات اقتصادٍ تنافسي ومتوازن ومتنوع يعتمد على الابتكار والمعرفة، ويقوم على العدالة والاندماج الاجتماعي والمشاركة، ويتميز بنظام تعاونٍ بيئي متوازن ومتنوع، يستثمر عبقرية المكان والإنسان لتحقق التنمية المستدامة ويرتقي بنوعية حياة المصريين". ويسعى محور المعرفة والابتكار في هذه الرؤية إلى تحويل مصر بحلول عام 2030 إلى "مجتمعٍ خلاقٍ ومبتكر ينتج العلم والتكنولوجيا والمعرفة في إطار نظامٍ شامل يضمن القيمة التنموية للمعرفة والابتكار ويستخدم نتائجها لمواجهة التحدّيات وتلبية الأهداف الوطنية".[1]

بالإضافة إلى ذلك، تحدد الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (2014–2030) ثلاث سياسات رئيسة: (1) إتاحة فرصٍ متكافئة لجميع الأفراد في سنّ التعليم للالتحاق بالتعليم وإكماله من خلال استهداف المناطق الفقيرة على نحوٍ خاص. (2) توفير فرصٍ ثانية للأطفال غير الملتحقين بالتعليم. (3) تحسين جودة الخدمات التربوية وفعاليتها من خلال توفير منهاجٍ دراسي معاصر لكلّ طفلٍ في كلّ صف وتوفير قيادةٍ فعّالة في كلّ مدرسة وفي مستويات الإدارة العليا.

لكن، تُواجه طموحات هذه السياسة بتحدّياتٍ كبيرة على الأرض (Chatham House, 2012). ففي عام 2013، احتلّت مصر المرتبة 119 من بين 144 دولة في مجال تنافسية التعليم، في حين أنها احتلّت المرتبة 136 من 144 في مجال جودة التعليم الأساسي وتعليم العلوم والرياضيات (Schwab, 2014). كما بلغ العدد الإجمالي للطلاب الذين تسربوا من التعليم الأساسي في العام الدراسي 2010–2011 نحو 28,841 طالباً، مع 130,564 طالباً آخر تسرّبوا من المدارس الإعدادية، أي بما يعادل 6٪. وفي آب (أغسطس) 2012، بلغت معدلات الأمية 40٪ بين المواطنين الذين تزيد أعمارهم عن 15 عاماً، أي بما يصل إلى 34 مليون شخص.[2] كما يسهم ضعف مهارات القراءة والكتابة بمعدل بطالة يبلغ 30٪ بين الشباب.

[1] مصر، استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر 2030، الوصول إليها في <http://sdsegypt2030.com/?lang=en>.

[2] انظر: وزارة التعليم المصرية، الخطة الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي (2014–2030)، المشروع الوطني المصري للتعليم، 2014، صفحة 9.

تتمثل بعض التحديات الرئيسة أمام التحاق الأطفال بالتعليم المدرسي في أعباء اجتماعية واقتصادية، مثل الفقر أو العوامل الجغرافية مثل السكن في المناطق النائية.[3] كما توجد تحدّياتٌ أخرى تتعلق بانخفاض مستويات المشاركة في التعليم قبل الابتدائي، ومشاكل تتعلق بجودة التدريس والبنى التحتية للمدارس، وعدم كفاية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم، وعدم التوافق بين مخرجات النظام التعليمي ومتطلبات سوق العمل، حيث ينعكس ما تقدّم في ارتفاع معدل البطالة بين الشباب الذين يحملون شهادة دراسية أعلى من المستوى المتوسط.[4] أيضاً ثمّة موقفٌ سلبي يتبنّاه المتعلمون تجاه التدريب المهني لأنّ معظم الطلاب الملتحقين بالكليات التقنية في مصر هم من الذين فشلوا في دخول الجامعات (Chatham House, 2012).

في بداية عام 2017، أعلن وزير التعليم عن "برنامج تحوّل" جديد تمّ تعريفه بـ "Edu 2.0" يهدف إلى إرساء نظام تعليمٍ وطني جديد يزوّد الطلاب المصريين بالمهارات الابتكارية والتنافسية العالمية. هذا ولم يتمّ إصدار وثيقة هذا البرنامج بعد، ولكن تمّ اتخاذ عدد من الإجراءات العملية وخاصة في إطار العمل والبناء على مبادراتٍ قائمة بالفعل مثل مبادرة "المعلمون أولاً" ومبادرات "بنك المعرفة المصري (EKB)"، بالإضافة إلى تطوير إطارٍ جديد للمناهج الدراسية. من المتوقع أن يتمّ تقديم هذا النظام الجديد في المدارس في العام الدراسي 2018\2019 إلى الصف الأول والثاني في الروضة والصف الأول الابتدائي (KG1 و KG2 و Primary 1)، وسيحلّ هذا النظام تدريجياً محلّ النظام التعليمي الحالي الذي يُعرف الآن باسم Edu 1.0 ابتداءً من 2030. وسيكون Edu 2.0 نظام التعليم الوطني الوحيد المطبق على طلاب التعليم العام من الصفّ الأول في الروضة حتى الصفّ 12. تمثل هذه المحاولات تحوّلاً كاملاً للنظام الحالي بما في ذلك إدخال مناهج جديدة ونماذج جديدة للتقييم والفحص وغيرها.

تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مصر: التحدّيات والفرص

أظهرت التغذية الراجعة من الاجتماعات ونقاشات مجموعات التركيز مع أصحاب المصلحة في مصر إدراكاً قوياً للحاجة إلى توسيع تدخلات تعليم المهارات الحياتية، وتمّ تحديد أمثلةٍ جيدة لمبادراتٍ نوعية، ولكن تصل تلك المبادرات في الغالب إلى مجموعاتٍ مستهدفة محددة وتواجه قضايا متعلقة بقابليتها للتوسّع والاستدامة. فهذه التدخلات الحالية لا تتضمّن في العادة تعريفاً شاملاً للمهارات الحياتية يدمج أبعادها الأربعة، المعرفي والفردي والاجتماعي والأدواتي، وهي لا تتضمّن في كثيرٍ من الأحيان الحاجة إلى تحدّي الأعراف الاجتماعية. على وجه التحديد، أكّد أصحاب المصلحة الذين تمّت مقابلتهم على ضرورة التركيز على احتياجات الشابّات، وخاصةً في نظام التعليم والتدريب التقني والمهني. ومع ذلك، لا يوجد تحليلٌ منهجي لاحتياجات الشابّات أو تنفيذٌ لأي إستراتيجيات برامجية ملموسة تُطبَّق خارج بعض البرامج الصغيرة والفردية مثل برنامج "نقدر نشارك" (انظر أدناه). وينطبق ذلك أيضاً على المجموعات الأخرى التي قد يكون لديها احتياجات خاصة لبرامج المهارات الحياتية مثل الشباب ذوي الإعاقة.

يتمّ تنفيذ معظم برامج المهارات الحياتية خارج سياق التعليم الرسمي، وهي برامج قصيرة الأجل، أي من ثلاثة إلى خمسة أيام، مع متابعة وتدريبٍ محدودين. على سبيل المثال، فإنّ الدورات قصيرة الأجل، مثل تلك التي تُركز على تعليم المواطنة التي تقدمها وزارة الشباب، لا تُشرك وزارة التربية والتعليم بشكلٍ كامل ويقتصر التعاون بين الوزارتين على القضايا اللوجستية. ووفقاً لنتائج المقابلة، يبدو أنّ تأثير هذه الدورات القصيرة محدودٌ للغاية، وهي لا تُشرك المدارس فيما يتعلق بمحتوى البرنامج، ولا تقدم إجراءاتٍ للمتابعة أو الاستمرارية داخل البيئة المدرسية. هذا وتقوم وزارة الشباب بتنفيذ برامج قصيرة الأجل ذات أهدافٍ مماثلة مثل برنامجٍ واسع النطاق لتعليم الأقران تدعمه اليونيسف ويُنفّذه المجلس الوطني للشباب، والذي وصل إلى الآلاف من الشباب وقدّم لهم مهارات حياتية ومهارات المقدرة على التوظّف والريادة.[5] تواجه هذه البرامج تحدّياتٍ متشابهة، و منها على وجه التحديد مسألة التنسيق المحدود ضمن الوزارة، وكذلك بين شركاء البرنامج (مايكروسوفت و منظمة العمل الدولية واليونيسيف و غيرهم). ولمعالجة بعض هذه التحدّيات، تمّ تصميم التدخلات بحيث تركز على تعزيز قدرات الحكومة وضمان استدامة البرامج وقابليتها للتوسّع.

[3] اليونسكو، معهد التعلم مدى الحياة، مصر السياق القطري، الوصول إليها في <www.unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=203>.
[4] من اليونيسف، وثيقة البرنامج القطري لمصر (2013–2017)، 21 حزيران\يونيو 2013.
[5] من اليونيسف، وثيقة البرنامج القطري لمصر (2013–2017)، 21 حزيران\يونيو 2013، صفحة 5.

كذلك، إنّ قنوات تنفيذ تدخلات المهارات الحياتية محدودةٌ، ولا تُركز أُطر التعليم الرسمي بشكلٍ جَلي على المهارات الحياتية في أنشطة المنهاج الدراسي، حيث تُركز التدخلات في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الغالب على الأنشطة الإضافية. ويميل التعليم غير الرسمي إلى استهداف الشباب الذين يبلغون 16 عاماً من العمر أو أكبر، ويتضمّن التركيز على ريادة الأعمال والتدخلات المتعلقة بالصحة. قلّة من المبادرات فقط تُركز على مسارات العمل في السنوات بالغة الأهمية من سنّ 15–18 عاماً التي تسبق مرحلة التوظيف. ينصبّ تركيز المبادرات التي تهتم بقضية الاستعداد للعمل، عادةً على بُعدٍ واحدٍ من أبعاد المهارات الحياتية، لاسيّما بُعد التطوير الشخصي والمقدرة على التوظّف. بشكلٍ عام، توجد مشكلة تتعلق بجودة برامج المهارات الحياتية، ولا يوجد تقييمٌ منهجي لنوع المهارات المطلوبة، كما يُركز التدريب المحدد والمخصص في الغالب على مهاراتٍ مثل التواصل وريادة الأعمال والسَّبر البسيط للشخصية. تُوجّه بعضٌ من البرامج الأقوى اهتمامها إلى المرحلة التي تلي التخرج عند مستوى التعليم بعد الأساسي (أي، المتخرجون من التعليم والتدريب التقني والمهني و\أو خريجو الجامعات)، ولكن ينحصر ذلك الاهتمام في جانب التدخّل العلاجي التعويضي لا أكثر لأن الطلاب لا يتلقون التدريب على المهارات الحياتية في مناهجهم الدراسية الرسمية. تتمُّ معظم أنشطة التدريب في المستوى بعد الأساسي من قِبل مدربين من القطاع الخاص، كما هي الحال مع مؤسسة التطوير المهني، وهي مؤسسة تدريب وتأهيل للعمل.

كذلك، يفتقد العمل في هذا المجال إلى أُطر الشراكة، الأمر الذي يؤدي إلى تعدد الجهات الفاعلة التي تعمل بطريقةٍ مُجتزأة. كما لا يوجد توافقٌ أبداً بين أصحاب المصلحة المعنيين، وإذا وُجد فيكون في حدودٍ دنيا، وذلك على الرغم من الاتفاقيات الحالية بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الشباب والقطاع الخاص. كما أنّ القدرة المؤسسية محدودةٌ أيضاً، حيث إنّه ضمن وزارة التربية والتعليم، يواجه التدريب سواء قبل الخدمة أو في أثنائها (أي في الأكاديمية المهنية للمعلمين) العديد من التحديات والقيود المؤسسية ويفتقد إلى التركيز على المهارات الحياتية. من جهتها تمتلك المؤسسات الشريكة الأخرى والمنظمات غير الحكومية القدرة على حشد مدربي المهارات الحياتية، إلا أنها تعتمد في الغالب مناهجَ المهارات الحياتية الخارجية في دوراتٍ مخصصة قصيرة الأجل تستهدف الشباب خارج نظام التعليم الرسمي.

بدورها تتصف أنشطة المراقبة والتقييم بالمحدودية والتركيز على التقييم التقويمي في أثناء التدريب وعلى أنشطة المراقبة قصيرة الأجل في ظلِّ نقصٍ في البيانات اللازمة التي تُركز على الشباب. في العموم، لا توجد دراساتٌ تقيس أثر التدخلات، في حين تقيس الدراسات الاستقصائية الحالية مستويات رضا المتدربين فقط، وذلك دون ربط هذه التدخلات مع أهدافٍ بعيدة المدى.

على الرغم من وجود هذه التحدّيات فهنالك بعض الفرص المتاحة كالتالي:

تطوير إستراتيجيةٍ لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة: بشكلٍ عام، توجد فرصةٌ لتطوير إستراتيجيةٍ شاملة للمهارات الحياتية تشمل جميع أصحاب المصلحة المعنيين من خلال المشاورات الوطنية. أبدى أصحاب المصلحة الذين تمّت مقابلتهم اهتماماً كبيراً بالمشاركة في اجتماعات متسقة لتعزيز التبادل بينهم جميعاً وتطوير شبكةٍ وطنية للتعاون. وفقاً لنتائج المقابلة، سيصادق أصحاب المصلحة على اعتبار وزارة التربية والتعليم الشريك الأساسي لتنسيق شبكةٍ وطنية لضمان الاستدامة طويلة الأجل لتدخلات المهارات الحياتية وقابلية توسيعها.

الشراكات العامة والخاصة في التعليم والتدريب التقني والمهني: يمكن أيضاً التوسّع في تطوير الشراكات العامة\الخاصة وتعزيزها من خلال البناء على الشبكات القائمة (مثل وزارة التربية والتعليم، وشبكة التدريب التي أسستها وزارة الشباب، ووزارة الصناعة، وغيرها) وذلك بهدف توسيع نطاق وصول برامج المهارات الحياتية الحالية. من الأهمية بمكان أن يضمن نظام التعليم والتدريب التقني والمهني أن تكون المهارات الحياتية المختارة لأي نوع من برامج المناهج الدراسية (أو حتى المناهج الإضافية) ذات صلةٍ وتُلبي الاحتياجات الحالية في سوق العمل.

تنمية الموارد البشرية: يمكن أن تركز التدخلات المحددة التي تشارك فيها وزارة التربية على تنمية الموارد البشرية من خلال توسيع برامج تطوير المعلمين الحالية، وكذلك تضمين تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في تدريبات قبل الخدمة لمفتشي المدارس والاختصاصيين الاجتماعيين ومديري المدارس.

إشراك المجتمع المحلي: وأخيراً، يمكن أن تشكل بنى المشاركة المجتمعية الموجودة ضمن وزارة التربية والتعليم، مثل اتحاد الطلاب ورابطة الآباء والمعلمين، وسائل لبرامج المهارات الحياتية لتتكامل مع تعليم المواطنة على وجه الخصوص.

ممارساتٌ واعدة في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة[6]

في مصر، توجد ممارساتٌ واعدة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يمكن البناء عليها والتعلّم منها وتوسيعها. يعدّ مشروع التعلّم وكسب العيش في مدينة القمامة في القاهرة نموذج مدرسةٍ مجتمعية للشباب المهمّشين، حيث يتمّ فيه دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة مع التعلّم بالتجربة وتمكين المجتمع. تمّ تأسيس المشروع من قبل منظمةٍ مصرية غير حكومية تُدعى جمعية روح الشباب (SOY) كانت قد تأسست في عام 2004 وتقع في منشية ناصر التي تُعدّ واحدةً من أكبر أحياء الزبالين (جامعي القمامة) في القاهرة. تمّ تمويل المشروع من قبل اليونسكو في عام 2001، مع مانحين آخرين، منهم شركة بروكتر وغامبل (Procter and Gamble)، ومؤسسة بيل غيتس (Bill Gates Foundation)، وشركة الخدمات الاستشارية للتطوير المجتمعي والمؤسسي (the Community and Institutional Development (CID) consulting services)، ومؤسسة أيدي على النيل (Hands on the Nile Foundation)، ومؤسسة نجم إفريقيا (African Star Foundation) كشركاء في البرنامج.[7]

تدير جمعية روح الشباب مدرسة إعادة التدوير للبنين، والتي أسسها كلٌّ من شركة الخدمات الاستشارية للتطوير المجتمعي والمؤسسي (CID) ومكتب اليونسكو بالقاهرة استجابةً للحاجة إلى التغيير الاجتماعي والاقتصادي الذي شعر به المجتمع عندما تمّ إدخال أنظمة إعادة تدوير القمامة التابعة للشركات متعددة الجنسيات. تهدف المدرسة إلى تعزيز نشر المعرفة العملية لتعزيز مستويات التأهيل وتمكين المجتمع في مجال إعادة التدوير، مع تنشيط التعاون بين نظام الزبالين لإعادة التدوير والشركات متعددة الجنسيات. وبحلول عام 2015، تخرج من المدرسة 130 صبياً تتراوح أعمارهم بين 9 و 17 سنة. التحق 50 منهم فيما بعد بالتعليم الأساسي الرسمي، والتحق 20 منهم بالتعليم بعد الأساسي. وحصل أربعة طلاب منهم على شهادات الثانوية العامة وحصل 129 من آبائهم على شهادة محو الأمية.[8]

تطبق المدرسة أساليب مبتكرة للتعليم الأساسي غير الرسمي مصممةٌ خصيصاً للأفراد والأسر الذين يقعون في مصيدة الفقر ولا يستطيعون الالتحاق بالتعليم الرسمي. يتمّ ذلك عن طريق ربط عملية التعلّم بالبيئات المرتبطة بالعمل. تتصف ساعات الدوام في مدرسة إعادة التدوير بالمرونة، وذلك بهدف السماح للطلاب بمواصلة العمل مع والديهم، ممّا يمكّن الآلاف من الشباب في القاهرة من الوصول إلى فرص التعلّم البديلة، حيث يتعلمون ويكتسبون المهارات.[9] كما تتضمّن عملية التعلّم مجموعةً موحدة لتعليم وتعلّم المهارات الحياتية للأطفال والشباب المهمّشين ويمكن تكرارها في سياقات مماثلة.

يعدّ مشروع نقدر نشارك الذي ينفّذه مجلس السكان، نموذجاً تعليمياً بديلاً آخر موجهاً نحو الشابّات المهمّشات اقتصادياً يُركّز على الصحة ومحو الأمية المالية وتعليم المواطنة. تشمل أنشطة المشروع المهارات الحياتية والتثقيف في مجال الأعمال التجارية والتدريب المهني بالإضافة إلى التدريب على حلّ المشكلات والمشاركة المدنية. يعمل البرنامج أيضاً مع أعضاء المجتمع لتعزيز التفاهم حول أهمية المشاركة الاقتصادية والاجتماعية للمرأة.[10] كما توجد أيضاً مبادراتٌ ناشئة بشأن تدريب المعلمين ينفذها المجلس الثقافي البريطاني لدمج طرائق تدريس المهارات الحياتية في الأنشطة الصفية.

يعدّ نموذج المدرسة المزدوجة مثالاً على نماذج الشراكة بين القطاعين العام والخاص في التعليم التقني والمهني، وهو نموذجٌ مموّل من شركة أمريكانا (مثل مدرسة زيتون). وينصبّ التركيز في هذا النموذج على مهارات المقدرة على التوظّف مع منهج دراسي رسمي تمّ تطويره بمشاركة القطاع الخاص.

---

[6] تمّ تحديد هذه الممارسات من خلال المقابلات مع البعثات القطرية وكذلك المراجعة المكتبية.

[7] معهد اليونسكو للتعلم مدى الحياة، التعلم والربح في مدينة القمامة في القاهرة، يمكن الوصول إليه في <unesco.org/uil/litbase/?menu=4&programme=203>.

[8] المرجع السابق.

[9] عرض القصة: مصر: التعلم والكسب في مدينة القاهرة للقمامة، التعليم من أجل التنمية المستدامة، قصص النجاح، اليونسكو، 2012، مقدمة من هدى بكارا، <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216677e.pdf>.

[10] مجلس السكان، نقدر نشارك، الوصول إليها في <popcouncil.org/research/neqdar-nesharek>.

الملحق 2 دراسة حالة الأردن

لمحة عن السياق التعليمي في الأردن

يعدّ الأردن بلداً صغيراً يقع ضمن الشريحة العليا من البلدان متوسطة الدخل، ويمتلك موارد طبيعية محدودة. ويأتي التعليم على رأس الأولويات بسبب أهميته في تطوير رأس المال البشري في البلاد كمصدر اقتصاد مستدام في المستقبل. وقد تحسّن نظام التعليم الأردني بشكلٍ مطرد منذ منتصف التسعينيات. ففي عام 2010، كان معدل محو الأمية (94٪) وهو أعلى بكثير من المعدل الإقليمي لإقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا البالغ 78٪، وهو من أعلى المعدلات في العالم العربي،[1] وتحسّن أكثر ليصل إلى 98٪ في عام 2012.[2] يتمتع الأردن بمستويات متميزة من التحصيل التعليمي، بما فيه التحاق شاملٌ تقريباً بالتعليم الأساسي (بنسبه وصلت إلى 99٪ في عام 2012)، وانتقال بنسب أعلى إلى التعليم بعد الأساسي (99٪ عام 2012)،[3] بالإضافة إلى ارتفاع في مستويات الالتحاق بالجامعة حسب المعايير الإقليمية. لقد نجح نظام التعليم الأردني في تحقيق التكافؤ في النوع الاجتماعي من حيث الوصول إلى خدمات التعليم الأساسي، لاسيّما من حيث معدلات محو الأمية (99٪ لكلٍّ من الشباب من الإناث والذكور)، وكذلك في الالتحاق بالتعليم الأساسي وبعد الأساسي (UNFPA, 2011).

وقد جاءت هذه الإنجازات الإيجابية في النتائج التعليمية نتيجةً لإصلاحات التعليم المكثفة التي قام بها البلد منذ أوائل التسعينيات. في عام 2002، أطلق جلالة الملك عبد الله الثاني رؤيةً ورسالة وطنية للتعليم ، داعياً إلى تحويل الأردن إلى مركز تكنولوجيا دولي في الإقليم. وفي عام 2003، تمّ إطلاق مشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة (ERFKE) مع دعمٍ من مانحين متعددين. هدف البرنامج إلى مواءمة السياسات والبرامج التعليمية الوطنية مع احتياجات الاقتصاد القائم على المعرفة، وتعزيز بيئة التعلّم المادية وتشجيع التعليم قبل الابتدائي (Georg Eckert Institute, 2009). نصّت رؤية التعليم الوطني التي استُخدمت في إستراتيجية التعليم الوطني لعام 2006، في تحديدها لاتجاهات الإصلاح التربوي، على أنّ الأردن يطور "نظم موارد بشرية تنافسية ذات جودة عالية تؤمن لجميع الأفراد تجارب تعلّم مدى الحياة ذات صلةٍ باحتياجاتهم الحالية والمستقبلية من أجل الاستجابة إلى التنمية الاقتصادية المستدامة والتحفيز عليها من خلال شعبٍ متعلّم وقوة عاملٍ ماهرة". تدعو هذه الرسالة إلى إنشاء وإدارة "نظامٍ تعليمي يقوم على أساس التميُّز، يستمدّ طاقته من موارده البشرية، وملتزم بالمعايير العليا وبالقيم الاجتماعية، وبروح المنافسة السليمة ممّا يسهم في ثروة الأمة في ظلّ اقتصاد المعرفة العالمي".[4]

استرشاداً بهذه الرؤية، بدأت المرحلة الثانية من مشروع ERFKE في عام 2009 وانتهت في عام 2015. ركّز المشروع على تحويل المديريات والمدارس الميدانية الإقليمية وإشراك المجتمع من خلال: (1) بناء نظام تطويرٍ وطني قائم على المدارس؛ (2) تعزيز التغيير في تنفيذ السياسات والتخطيط والتنظيم؛ (3) تطوير موارد التعليم والتعلّم؛ (4) تطوير برامج تُركز خصوصاً على التعليم قبل الابتدائي والتقني والمهني، والتعليم الخاص؛ (5) وتحسين جودة البيئات المادية للتعلّم.[5] يُركز نظام التنمية الوطني القائم على المدارس بالتحديد على ضمان عملية التطوير المدرسي كآلية رئيسة لتوفير تعليم عالي الجودة لجميع الشباب في الأردن من خلال تطوير القدرات والمهارات والاتجاهات والقيم المرتبطة بالاقتصاد القائم على المعرفة. علاوةً على ذلك، شكّلت الحكومة لجنةً وطنية لتنمية الموارد البشرية وذلك في نيسان\أبريل 2015 وهي مسؤولةٌ عن إصلاح النظام التعليمي لضمان اكتساب الشباب المتخرجين للمهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.[6] وتمّ الشروع ببرنامج التلمذة المهنية، وكذلك تأسيس مركز الاعتماد وضمان الجودة لمراقبة التلمذة المهنية في كلٍّ من القطاعين الخاص والعام، بإشراف أمانة مجلس التشغيل والتدريب والتعليم المهني والتقني في وزارة العمل (Barucci and Mryyan, 2014).

---

[1] (SABER) تقرير قطري – الأردن 2015: استقلالية المدرسة ومحاسبتها، الوصول إليها في <http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Jordan.pdf>.

[2] بنك معلومات البنك الدولي، معهد اليونسكو للإحصاء، معدل معرفة القراءة والكتابة للبالغين، السكان الذين تزيد أعمارهم عن 15 سنة، كلا الجنسين (النسبة المئوية)، الوصول إليها في <http://data.worldbank.org/indicator/SE.ADT.LITR.ZS?contextual=aggregate&locations=JO>.

[3] (SABER) تقرير قطري – الأردن 2015: استقلالية المدرسة ومحاسبتها، الوصول إليها في <http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Jordan.pdf>.

[4] المصدر: وزارة التربية والتعليم الأردنية، استراتيجية التربية الوطنية، 2006، ص. 1.

[5] (SABER) تقرير قطري – الأردن 2015: استقلالية المدرسة ومحاسبتها، الوصول إليها في <http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/CountryReports/SAA/SABER_SAA_Jordan.pdf>.

[6] مجموعة أكسفورد للأعمال، "الأردن – التعليم: أعداد طلاب أكبر تؤدي إلى الابتكار في قطاع التعليم في الأردن"، في التقرير: الأردن 2015، يمكن الوصول إليه على العنوان التالي: <www.oxfordbusinessgroup.com/overview/covering-new-ground-growing-student-numbers-and-market-demand-are-leading-more-innovation-0>.

وضعت الحكومة إستراتيجية التشغيل الوطنية للفترة 2011–2012، حيث شملت هذه الإستراتيجية أحكاماً متوسطة المدى تهدف إلى توسيع نطاق برامج الانتقال من المدرسة إلى العمل وإصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني. وتركز الاستثمارات الأطول أمداً على التعليم قبل الابتدائي.

على الرغم من هذه العملية الإصلاحية المكثفة والإنجازات التعليمية الرائعة من حيث الوصول إلى جميع المستويات التعليمية، لا يزال قطاع التعليم يواجه التحدّيات، كما لا تزال جودة التعليم غير متساويةٍ وغير قادرةٍ على المنافسة بالمعايير الدولية، لاسيّما في المناطق الأكثر فقراً سواء في الحضر أم في الريف.[7] توجد فجواتٌ واسعة في التعليم بين المجموعات المختلفة اجتماعياً واقتصادياً. ففي عام 2009، وصل 16٪ من الأطفال والشباب الإناث من العائلات الفقيرة إلى المستوى الثاني أو أعلى منه في الرياضيات، وذلك مقارنةً مع 57٪ من الأطفال والشباب الإناث من الأُسر الأكثر ثراءً. علاوةً على ذلك، استمرّ الارتفاع المطرد في معدلات التسرب، حيث تشير التقديرات إلى أنّ 41٪ من الأطفال البالغين من العمر خمس سنوات وهم في سنّ الالتحاق بمرحلة التعليم قبل الابتدائية لا يزالون خارج المدرسة، وأنّ 1.1٪ من الأطفال في سنّ الالتحاق بالمرحلة للابتدائية لا يزالون خارج المدرسة، كما لا يزال 4.2٪ من الأطفال الذين هم في سنّ مرحلة التعليم الإعدادي خارج المدرسة. تتكون مجموعة الأطفال الذين يتسرّبون من المدرسة بشكلٍ رئيس من اللاجئين وأطفال العمال المهاجرين الذين لديهم وضع غير قانوني، وأطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية فقيرة، وأطفال عاملين وأطفال ذوي إعاقة (UNICEF, 2014). كما تتسبب قدرات المدرسين في المزيد من الحدّ من التعليم الجيد، وذلك بسبب افتقارهم إلى التدريب المناسب قبل الخدمة وفي أثنائها، حيث يعاني المعلمون من نقص الخبرة في مجالات تخصصهم، وغالباً ليسوا مدربين بشكلٍ صحيح على استخدام تقنيات التدريس الصفيّة التي تحقق الفائدة لطلابهم.

بالإضافة إلى ذلك، يتزايد الضغط على الموارد والقدرات المتاحة في كلٍّ من المدارس المحلية والجامعات الوطنية، وذلك بسبب العدد الكبير من الطلاب الذي ازداد كثيراً جداً نتيجة تدفق اللاجئين السوريين. في الواقع، كان تأثير الحرب على سورية عميقاً جداً فقد أدى إلى تفاقم مشكلة بطالة الشباب وزيادة حدّة الضغوط التي يتعرّض لها نظام التعليم، حيث يتمّ قبول اللاجئين في المدارس الأردنية، حيث أدى ذلك إلى مضاعفة المسارات في المدارس الحضرية بسبب تقسيمها إلى مساراتٍ منفصلة بين الأطفال الأردنيين والسوريين. على الرغم من الجهود المبذولة لتوسيع نطاق الوصول إلى التعليم، لا يزال نحو 22٪ من الأطفال (الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 17 سنة) خارج المدرسة (No Lost Generation, 2016). أما بالنسبة لأولئك الأطفال الذين التحقوا في المدارس العامة، لا يزال الحصول على التعليم الجيد همّاً كبيراً لهم، وقد لُوحظ أيضاً وجود قضايا تتعلق بالاستبعاد من المدرسة والعنف والعقاب البدني، وهي تمثل تحدّياً رئيساً جنباً إلى جنب مع الافتقاد إلى أساليب التعليم والتعلّم الشاملة المتمحورة حول الطفل.

يمثل القصور في ربط التعليم باحتياجات المتعلمين ومتطلبات سوق العمل التحدّي الرئيس الآخر الذي يواجه نظام التعليم (UNESCO, 2012a). فأغلبية الوظائف الجديدة تُشغل من قِبل عمال يحملون الشهادة الثانوية من التعليم أو أقلّ، في حين يكون 30٪ فقط من الوظائف الجديدة التي يخلقها الاقتصاد متاحةً لخريجي الجامعات، ويصبح نحو 15,000 من خريجي الجامعات الجدد عاطلين عن العمل كلّ عام (ETF, 2014). يلقى التعليم والتدريب التقني والمهني قبولاً أقلّ من الناحية الاجتماعية من قبل الشباب وأولياء الأمور كمسارٍ محتمل للتعليم وهو يحظى بأولويةٍ منخفضة في بعض المدارس، وذلك نظراً لتفضيل المجتمع للتعليم الأكاديمي على التعليم التقني والمهني. يمكن أن يخلق هذا الأمر أزمةً في تقديم خدمات التعليم. كما يواجه قطاع التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني العديد من التحدّيات المتعلقة بضعف التنسيق بين مختلف الهيئات المسؤولة والتداخل في مهامها، ممّا يؤدي إلى تأخير عملية إصلاح سياسة التعليم. أخيراً لا تزال مشاركة القطاع الخاص في عملية إصلاح هذا القطاع محدودة (UNESCO, 2012).

في الواقع، تمثل بطالة الشباب قضيةً حرجةً بالنسبة لاقتصاد البلد وسياسته وللمجتمع الأردني. وبما أنها تشكل تهديداً للاستقرار الاجتماعي والنفسي فقد تمّ تخصيص كثير من الاهتمام السياسي لتعزيز تشغيل الشباب عن طريق وضع سياساتٍ تركز على التعليم والتدريب وخلق فرص العمل وريادة الأعمال وانخراط الشباب في سوق العمل والإصلاح المؤسساتي (Barucci and Mryyan, 2014).

تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الأردن: التحديات والفرص

يُجمع أصحاب المصلحة المشاركون في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الأردن على أهمية المهارات الحياتية في إعداد الأطفال والشباب لدخول مرحلة حياة الكبار، فقد أكّدوا على الحاجة إلى تعزيز المهارات الحياتية، أو ما يسمّى بـ "المهارات الشخصية السلوكية\الناعمة" من أجل المقدرة على التوظّف في إطار مفهوم التعلّم مدى الحياة. كما يدرك أصحاب المصلحة في قطاع التعليم الذين تمّت استشارتهم أهمية المهارات الحياتية خصوصاً. ومع ذلك لا ينعكس ذلك الإدراك في إطارٍ مفاهيمي يضع إستراتيجيةً تهدف إلى تنفيذ المهارات الحياتية وتقييمها. تُوفر الرؤية التعليمية وإصلاح اقتصاد المعرفة المرتبط بها بيئةً تمكينية لتحقيق ذلك، لكن يبدو أن هناك قيوداً تعيق المضي قدماً في ذلك.

[7] USAID، "التعليم في الأردن"، يمكن الوصول إليه في <www.usaid.gov/jordan/education>.

على الرغم من الدور المحوري لتنمية المهارات الحياتية في تحقيق رؤية التعليم، فإنها ما تزال مسألةً هامشية بالنسبة لتطوير المناهج الدراسية، حيث ينصبّ جلُّ التركيز على تقانة المعلومات والاتصالات من أجل دعم مقاربة التعلّم المختلط في جميع المدارس. تمثّل التحدّي الرئيس أمام تحقيق ذلك الهدف في تأمين البنى التحتية الضرورية لتقانة المعلومات والاتصالات وبرامج تدريب المعلمين المرتبطة بها. حظيت جهودٌ محدودة في مجال بناء القدرات بالدعم من قِبل مبادرة التعليم الأردنية، وهي شراكة بين القطاعين العام والخاص، وقد أصبحت الآن برنامجاً وطنياً. وقد كان برنامج المهارات الحياتية من خلال الرياضة أحد البرامج التي ركزت بشكلٍ واضحٍ على تطوير المهارات الحياتية.

أشارت المناقشات مع أصحاب المصلحة أن المنهج مُثقلٌ بالمحتوى الأكاديمي ممّا يترك مجالاً صغيراً لتغطية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وأنّ التركيز الرئيس لعمليات التعليم والتعلّم هو أكاديميٌ موجّهٌ نحو تحقيق نتائج امتحانات جيدة ويقوم على مقاربةٍ نظريةٍ وهو غير عملي. من جهتها بيّنت مجموعات التركيز مع معلمي المدارس إلى أنّ المهارات المدرجة في المناهج الدراسية تُقدّم بشكلٍ نظري، وهي منفصلة عن واقع الأطفال؛ كما يعتمد نقل المهارات الحياتية في كثيرٍ من الأحيان على قدرة المعلمين ومعرفتهم بكيفية تعليم هذه المهارات. كما أكّد أصحاب المصلحة على أنّ دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المنهاج الأساسي لازال يمثل تحدّياً كبيراً، حيث تُشكل مقاربات التعليم الحالية والتقليدية جداً المستخدمة من قبل المعلمين حاجزاً أمام تفعيل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. تتصف تلك المقاربات بأنها مواعظية\تنظيرية ومتمركزة حول المعلمين بشكلٍ كبير. يقود ذلك إلى زيادة اعتماد الطلاب على أسلوب "التلقين". في الغالب تبيّن مجموعات التركيز مع طلاب المدارس استخدام المسرح لعرض مواضيع مثل حقوق الطفل والتسامح كتقنيةٍ لتدريس المهارات الحياتية، ولكن يبقى نطاقها محدوداً، ويركز معظم المعلمين في العموم على المعلومات النظرية.

أصرّ أصحاب المصلحة على الحاجة إلى تغيير الثقافة الصفية بما في ذلك تصوّرات المدرسين لما يمكنهم القيام به في التعليم والتعلّم. كما تَّوجد حاجة للاستثمار في تعليم المعلمين بهدف تضمين تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في مقاربة التعليم الروتينية في الصفوف الدراسية، وقد يكون هذا هو المجال الأكثر أهميةً للتدخل من أجل تطوير تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. كما يجب الانتباه إلى ضرورة تعزيز مكانه مهنة التعليم، خاصةً بالنسبة للمدرسين الذكور.

من جهةٍ أخرى، يقدم المستشارون التربويون في المدارس مجموعةً من الخدمات بما في ذلك الدعم النفسي والاجتماعي ويمكن أن يشكلوا مصادر لتطوير المهارات الحياتية. لكن، يبدو أنهم يعانون من نقص الموارد والإنهاك الناجم عن تعدد المهمات. بالنسبة لفرص التدريب فهي تتصف بأنها مُجزّأة وتُنفّذ على أساسٍ مخصص، أي كلّ حالة على حده. في هذا الصدد، يلزم إدخال برنامجٍ شاملٍ ومنسق لتنمية القدرات بحيث يُركز على تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

علاوةً على ذلك، لا زال التعليم الأساسي يفتقد إلى المهارات الحياتية المتعلقة بالمقدرة على التوظّف، وقد أشار أصحاب المصلحة في المقابلات على الحاجة لإدخالها، حيث تتصف هذه المهارات بقابلة النقل إلى مجموعةٍ واسعة من المهن. أيضاً و يحتاج جدول الأعمال هذا إلى تضمين التعليم لتغيير المواقف من العمل، وكذلك لتعزيز "روح المبادرة". تبرز في هذا المجال مسألةٌ مهمّة أخرى، وهي تغيير الاتجاهات حول توظيف الشابّات. كما بيّنت المناقشات التي أُجريت مع الشباب أنهم يعتبرون تعليم المهارات الحياتية والمواطنة أموراً مهمّة تساعد على تطورهم. وقد أثاروا العديد من القضايا منها الحاجة إلى حلّ المشكلات (مثل المشكلات الشخصية)، وإدارة الذات (مثل تأكيد الذات والثقة بالنفس، ومواجهة الخوف، والمبادرة الذاتية، وإدارة الضغوط وتطوير الذات)، والمهارات الشخصية البينية (مثل فهم الآخرين وقبولهم) ومهارات التواصل (التحدث والاستماع والكتابة). لكن، يصبح الشباب عادةً أكثر وعياً بالحاجة للمهارات الحياتية عندما يغادرون المدرسة وعندها يكون الوقت قد تأخر ليقدم نظام التعليم المساعدة لهم. يبدو أنّ دور المنظمات غير الحكومية يشمل إصلاح أوجه القصور في تقديم الخدمات التعليمية في هذا المجال.

بالإضافة إلى ذلك، أظهرت المشاورات أنّ اللاجئين السوريين يجدون صعوبةً في الانتقال إلى المدرسة في الأردن الأمر الذي ينعكس سلباً على أدائهم. كما أعربت بعض أُسر اللاجئين السوريين الذين تمّت مقابلتهم عند إجراء الزيارات القُطرية عن حاجتها إلى الدعم النفسي والاجتماعي وإلى المهارات الحياتية المتعلقة بالإدارة الشخصية. أيضاً، أشارت المناقشات مع آباء اللاجئين إلى أنّ أطفالهم يواجهون التميز والعنف الجسدي في المدرسة، وحتى من قِبل المعلمين.

بشكلٍ عام، يوفر مشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة (ERfKE) إطاراً يُمكّن عملية تطوير المهارات الحياتية. في هذا المجال، يمكن أن يشكل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة حافزاً لتحسين جودة التعليم والتعلّم في مجال التعليم. وبالنظر إلى السياق الحالي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في البلاد، واستناداً إلى رسالة البلد والمراجعات المكتبية، فقد تمّ تحديد أربعة عناصر رئيسة كنقاط دخولٍ محتملة لتعزيز البرامج في هذا المجال:

مراجعة المناهج الدراسية: يشكل مجال العمل هذا في العموم نقطة دخولٍ وفرصةً للارتقاء بالقيمة المضافة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. وتبقى المشكلة المتعلقة بتطوير المناهج وتطبيقها مستمرةً في المستقبل المنظور الأمر الذي يستدعي تطبيق مقاربةٍ إستراتيجية، وقد يشمل هذا الأمر إجراء مشاورةٍ وطنية حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة والتعليم الجيد؛ والعمل بشكلٍ وثيق مع شركاء التطوير في مشروع إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة على تنفيذ حوار سياسات مع وزارة التربية والتعليم حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة؛ وكذلك تقديم المساعدة الفنية للمساعدة في تقديم صياغةٍ مفاهيمية أفضل للمهارات الحياتية في المشروع.

لا يزال تطوير مناهج المهارات الحياتية في التعليم والتدريب التقني والمهني في مراحله الأولى. لذلك، يمكن أن تشمل المقاربة الإستراتيجية إجراء مشاورةٍ وطنية حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة والتعليم الجيد في سياق التعليم والتدريب التقني والمهني، والعمل بشكلٍ أدقّ مع وزارة التعليم والأونروا على تجريب برامج المهارات الحياتية في تقديم خدمات التعليم والتدريب التقني والمهني، وكذلك البناء على برامج المنظمات غير الحكومية التي تركز على مهارات المقدرة على التوظّف من أجل دمج عناصر المهارات الحياتية في المناهج الدراسية والمناهج الدراسية التكميلية.

التدريب والتطوير المهني للمعلمين: يشكل تدريب المعلمين وإعدادهم مدخلًا آخر لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، حيث يُعدّ هذا المدخل واحداً من المجالات الرئيسة التي حددها أصحاب المصلحة، والتي يمكن من خلاله أن تؤدي زيادة الاستثمارات إلى تحسين نوعية تدخلات المهارات الحياتية وتأثيرها واستدامتها. وبالتالي، من المهمّ العمل على تقديم الدعم للمقاربات المبتكرة لتقوم بإدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في عمليات التعليم والتعلّم عبر المناهج الدراسية في التعليم الأساسي. يُنظر إلى الشراكات الإستراتيجية مع البرامج الحالية لتدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها على أنها ممارسةٌ واعدة تحتاج إلى المزيد من الاستكشاف. كما يعدّ التعاون مع المستشارين التربويين في المدارس لتطوير قدراتهم لدعم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المدارس مع كلٍّ من المعلمين والطلاب أمراً حيوياً أيضاً.

مبادرات المناهج الإضافية: تقدّم برامج المناهج الإضافية للمنظمات غير الحكومية التي تتضمّن تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فرصاً مهمّةً لتعريف إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب على طرائق جديدة في التعليم والتعلّم، فهي تُثري المناهج وتوفر عاملاً محفزاً لتطبيق مقاربةٍ أكثر شمولاً في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الدراسية الأساسية. كما يمكن استخدامها كحاضناتٍ للأنشطة الجديدة وكأمثلةٍ على برامج فعّالة. من أجل تعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال المنظمات غير الحكومية، يجب أن ينخرط أصحاب المصلحة الشركاء في البرمجة ووزارة التربية في سياسة حوار للوصول إلى تحديدٍ أدقّ للسياسات مع المنظمات غير الحكومية والتنسيق بشأن أنشطة المناهج الدراسية، بالإضافة إلى تغيير تموضع أنشطة المناهج الإضافية في وزارة التربية عندما يكون ذلك مناسباً بهدف تعزيز مقاربةٍ أكثر شمولاً لمنهاج المهارات الحياتية وتعزيز ملكية المدارس ومشاركتها في هذه البرامج.
يوجد مسارٌ آخر لتعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وهو إغناء تطوير السياسة من خلال مراجعة برامج المهارات الحياتية الموجودة لدى المنظمات غير الحكومية من أجل تحديد مفاهيم الأنشطة الحياتية والفعاليات والدروس المستفادة.

دعم بيئة تمكينية للمهارات الحياتية: أيضاً توجد حاجة لتقدّم برامج المنظمات غير الحكومية الدعم لإرساء بيئة مواتية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. كما أنّ الفرصة متاحة أمام المنظمات غير الحكومية للعمل على توعية المجتمعات المدرسية بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة كتعليم عالي الجودة عن طريق دعم تنمية المهارات الحياتية عند مديري المدارس والمدرسين والتعاون مع الناشطين الشباب.

ممارسات واعدة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

جنباً إلى جنب مع تجربة الأونروا في الأردن، توجد نماذج للممارسات الجيدة في برمجة المهارات الحياتية في القطاع الخاص، وكذلك من الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية المختلفة. ينصبّ تركيز البرامج غير الحكومية الممولة من الجهات المانحة بالدرجة الأولى على تطوير المهارات الحياتية المرتبطة بالمقدرة على التوظّف، بينما يستهدف بعضها الفئات الضعيفة من السكان وتشمل تمكين المرأة. تُعدّ تجربة اليونيسيف المبتكرة مكاني (My Space) إحدى الممارسات الجيدة التي تهدف إلى تعزيز فرص التعلّم المتاحة لجميع الأطفال الذين لا يمكنهم الوصول إلى أي شكلٍ من أشكال التعليم في الأردن. تُدار مراكز مكاني من قِبل المنظمات غير الحكومية الوطنية والدولية، وكذلك المنظمات المجتمعية الشريكة، وهي تشمل شبكةً من 200 مركز. تعمل هذه المراكز وفق مقاربةٍ شاملة توفر فرص التعلّم، وكذلك التدريب على المهارات الحياتية وخدمات الدعم النفسي والاجتماعي لجميع الفئات الضعيفة من الأطفال والشباب، لاسيّما للاجئين السوريين غير الملتحقين بالمدرسة. يشمل التدريب على المهارات الحياتية مهارات إدارة الذات (الوعي الذاتي، واحترام الذات والثقة، والهوية، والمسؤولية ومقاومة الضغوط)، ومهارات معرفية (التفكير الإبداعي والنقدي، واتخاذ القرارات وحلّ المشكلات)، ومهارات اجتماعية (الاستماع، والتواصل، والتّفهم وقبول الآخرين، وتأكيد الذات والتفاوض) ومهارات العمل الجماعي\المهارات المدنية (التخطيط، وفريق العمل، والقيادة وتنظيم الحملات).[8]

يعدّ أيضاً كلٌّ من زين الأردن وكلية القدس (Luminus Education) أمثلةً أخرى للممارسة الجيدة في برمجه المهارات الحياتية التي ينفذها القطاع الخاص: قامت زين الأردن[9] وهي شركة اتصالات كُبرى في الأردن بإحداث أكاديمية زين التي توفر التدريب على المهارات الحياتية، بالإضافة إلى أمورٍ أخرى، لموظفيها، ويستهدف هذا التدريب على المهارات الحياتية خصوصاً الخريجين الجدد الذين يفتقرون إلى مثل تلك المهارات التي لا يتمّ اكتسابها في المدارس أو الجامعات. في عام 2015، أطلقت الشركة أيضاً منصّة زين للإبداع (ZINC)، حيث تعمل الشركة من خلالها مع رواد أعمالٍ وشركاتٍ ناشئة، كما تُدير برنامجاً يسمّى زين الشباب، وهو حاضنةٌ للشباب. كلية القدس[10] هي كليةٌ مجتمعية خاصة رائدة تقوم بتنفيذ مشروع الاستعداد للعمل والمهارات الحياتية التابع لليونسكو، بتمويل من مؤسسة أسرة والتون، وتقوم الكلية بدمج المهارات الحياتية في مناهجها الأساسية عن طريق تبنّي مناهج "جواز مرور إلى النجاح PTS" و "ابنِ مشروعك (BYB)" الدراسية الخاصة بمؤسسة الشباب الدولية (IYF).

جواز مرور إلى النجاح (PTS) هو برنامجٌ مكوّن من 78 وحدةً متكاملة يتمّ تنفيذه مع الشباب المعرضين للمخاطر ممّن يعيشون في الأحياء الأكثر ضعفاً في الأردن. يوفر البرنامج 6 وحداتٍ رئيسة، تتضمّن التواصل الفعّال والمسؤولية وتحديد الأهداف وفريق العمل، وقد تمّ تكييفها بنجاح في ثماني دولٍ في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. يتمّ التركيز خصوصاً على الاستعداد لمكان العمل، بما في ذلك إجراء المقابلات، واحترام السلطة وإدارة الوقت، وتوجد أدواتٌ لمساعدة الشباب في فهم كيف يكونون موظفين جيدين. يعمل المشاركون على تطوير خطةٍ مهنية وتنفيذ مشروع خدمة للمجتمع بهدف ممارسة المهارات التي تعلّموها في الوقت الذي يسهمون فيه في خدمة المجتمع (IYF, 2013). من جهةٍ أخرى، تمّ تطوير برنامج ابنِ مشروعك BYB التابع لمنظمة الشباب الدولية بالشراكة مع شركة مايكروسوفت، وهو برنامجٌ تدريبي شاملٌ وتفاعلي مصمم لدعم روّاد الأعمال. على غرار برنامج جواز مرور إلى النجاح، يقوم الطلاب بتطوير خطط أعمالٍ في نهاية الدورة التدريبية، وقد تضمّنت أمثلة أفكار خطط العمل بيع الأدوية العشبية أو حشد المتطوعين لتحقيق أثرٍ اجتماعي ما.[11]

تبيّن أنّ برامج مؤسسه الشباب الدولية، ومن ضمنها تدريب المدربين وتطوير المواد، كانت مؤثرةً جداً في تطوير التدريب على المهارات الحياتية اللازمة من أجل المقدرة على التوظّف ضمن كثير من المنظمات الخاصة وغير الحكومية في الأردن. على وجه الخصوص، أطلقت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) في الأردن مشروع شباب من أجل المستقبل (Y4F)، وهو مشروعٌ بقيمة 33 مليون دولار أمريكي تمّ تنفيذه من قبل المؤسسة من آذار\مارس 2009 إلى كانون الأول\ديسمبر 2014، ويهدف إلى "خلق بيئةٍ تمكينية ذات قدرةٍ أكبر على تقديم خدمات أكثر فعالية للشباب المُعرض للخطر". ركّز مشروع شباب من أجل المستقبل، من خلال العمل عبر منظماتٍ مجتمعيةٍ مختارة، على إنشاء آليات تنفيذٍ مُستدامة لبرنامج جواز مرور إلى النجاح من أجل تعليم الشباب الكفاءة الشخصية، ومهارات حلّ المشكلات، وعادات العمل المُنتج، وكتابة السيرة الذاتية، ومهارات البحث عن الوظائف. وقد اعتمدت مؤسسة التدريب المهني التدريب عنصراً إلزامياً في مناهج الفندقة الخاصة بها وتُصادق على عمل موظفيها كمدربين في حزمة التدريب على المهارات الحياتية الخاصة ببرنامج جواز مرور إلى النجاح الخاص بمؤسسة الشباب الدولية (USAID, 2014).

---

[8] منظمة الأمم المتحدة للطفولة، لا لضياع جيل، MAKANI: إيصال التعلّم إلى جميع الأطفال في الأردن، الوصول إليه في <www.unicef.org/jordan/overview_10143.html>.

[9] موقع زين الأردن على الشابكة، تمّ الدخول إليه عبر الرابط <jo.zain.com>.

[10] موقع كلية القدس على الشابكة، تمّ الدخول إليه عبر الرابط <www.quds.edu.jo/ar>.

[11] اليونسكو، برنامج "الجاهزية للوظائف" و "المهارات الحياتية" يساعد 543 شاباً أردنياً على رؤية مستقبل أكثر إشراقاً، ملاحظة إخبارية، 04 أيار\مايو 2016 <www.unesco.org/new/en/amman/about-this-office/single-view/news/job_readiness_and_life_skills_programming_helps_543_young_jo/>.

الملحق 3 دراسة حالة المملكة المغربية

لمحة عن السياق التعليمي في المملكة المغربية

نتيجةً للميثاق الوطني للتربية والتكوين[1] الصادر في عام 1999، قامت المملكة المغربية بعمليه إصلاح كُبرى للتعليم من الفترة 2000–2009 (UNESCO, 2005)، والذي أعقبه برنامج الطوارئ.[2] خلال الفترة 2009–2012. تمثلت الأولوية الرئيسة لإستراتيجية وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني في ضمان التعليم الإلزامي للأطفال حتى سنّ 15 عاماً (UNESCO, 2014b). وكان التركيز على تطوير التعليم الأساسي من خلال المشاريع، بما في ذلك: بناء المدارس، وتحسين أساليب التدريس، وتنفيذ المشاريع المبتكرة التي تنطوي على الدعم الاجتماعي والتصدي لمظاهر اللامساواة المنهجية. نتيجةً لذلك، قطعت المملكة المغربية شوطاً بعيداً في توفير التعليم الابتدائي للجميع. ففي عام 2013، قدر صافي معدل الالتحاق بالمدارس الابتدائية بـ 99٪ لكلٍّ من الأطفال الذكور والإناث، وهذه يعني أيضاً تحقيق التكافؤ في النوع الاجتماعي (UNESCO, 2015a). كما انخفض عدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في المرحلة الابتدائية بشكلٍ ملحوظ مقارنةً مع عام 2000 عندما كان 25٪ من جميع الأطفال في سنّ المرحلة الابتدائية غير ملتحقين بالمدرسة. وفي عام 2001، قُدّر معدل التسرب من الصف قبل الأخير في مرحلة التعليم الابتدائي بـ 8٪ فقط. لكن، عندما يتعلق الأمر بالمرحلة الأولى من مرحلة التعليم بعد الأساسي تختلف الصورة تماماً. ففي عام 2012، كان ما يقارب الـ 25٪ من الأطفال في سنّ التعليم بالمرحلة الأولى من مرحلة التعليم بعد الأساسي غير ملتحقين بالمدرسة، كما قُدّر معدل التسرّب من الصف قبل الأخير من المرحلة الإعدادية بـ 12٪ (UNESCO, 2015a).

في حين شهد النظام التعليمي المغربي زيادةً كبيرةً في معدلات الالتحاق خلال السنوات العشر الماضية، ظلّت جودة التحصيل الدراسي منخفضةً مقارنة بالدول في مجموعة الدخل المتوسط، سواء تعلّق الأمر بمرحلة التعليم الأساسي أم المرحلة الأولى من التعليم بعد الأساسي. كانت النتائج التي حققتها المملكة المغربية في الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2015 أقلّ كثيراً من المتوسط الدولي.[3] هكذا ومع التقدم الكمي الكبير الذي أحرزه أداء نظام التعليم، يبقى التحدّي الرئيس الآن متمثلاً في تحسين كفاءة التعلّم ومخرجاته، إذ إنّ نظام التعليم الحالي لا يُخرّج أفراداً يحملون المهارات والتدريب المطلوبين في سوق العمل، كما يوجد نقصٌ في أعداد المهندسين والعلماء والفنيين القادرين على دفع الابتكار وتحفيز النمو الاقتصادي، ومعظم الشباب يفتقرون إلى "المهارات السلوكية\الناعمة" المرتبطة بالجاهزية للعمل مثل مهارات حلّ المشكلات والتفكير الإبداعي. علاوةً على ذلك، لم ترتقِ بعد المهارات الأساسية للطلاب إلى المستوى اللازم لتمكينهم من التنافس في سوقٍ عالمية مفتوحة.

واعترافاً بمشكلة جودة التعليم، وضع المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي رؤيةً إستراتيجية لإصلاح التعليم موضع التنفيذ للفترة 2015–2030. تتمحور مبادرة "من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء" حول تطوير المدارس من حيث الإنصاف والجودة، حيث تتضمّن هذه المقاربة ثماني آليات لتحقيق الإنصاف وسبع آليات لتحقيق المساواة في التعليم للجميع، وستّ آليات للنهوض بالفرد والمجتمع.

نجد من بين أولويات السياسة تحسين روابط التعليم مدى الحياة مع احتياجات الاقتصاد ومجتمع المعرفة والمجتمع الديمقراطي. وسيتمّ إصلاح التعليم والتعلّم، كما سيتمّ دعم البحث العلمي وتعزيز الابتكار. من أجل ترجمة هذه الرؤية إلى واقعٍ ملموس، تمّ تحديد ما مجموعه 26 مشروعاً، ولكنها لا تتطرّق إلى تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الأقسام المعنية بتطوير المناهج الدراسية أو إعداد المعلمين. لكن يتمّ التركيز على اكتساب الكفاءات والقيم في مراحل التعليم الأساسي وفي المراحل الأولى من التعليم بعد الأساسي، بينما يأتي كلٌّ من تعليم المواطنة وتقانة المعلومات والاتصالات ضمن الأولويات التي يجب تطويرها.

[1] تشكيل لجنة التعليم الخاص، الميثاق الوطني للتعليم والتدريب، تموز\يوليو 1999.

[2] وثيقة البرنامج القطري لليونيسف، المملكة المغربية 2012–2016، 15 أيلول\سبتمبر 2011، صفحة 3.

[3] المركز الوطني لإحصاءات التعليم، الاتجاهات في (TIMSS, 2015)، الوصول إليها في <https://nces.ed.gov/timss/timss2015/timss2015_table02.asp>.

يهدف نظام التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية إلى تحسين المقدرة على التوظّف والإنتاجية للعاملين الشباب عبر تقديم مهاراتٍ محددة وتوفير تجربة عمل فعلية. بما أنّ عدم تطابق المهارات يمثل واحداً من التحديات الرئيسة التي يواجهها الشباب عند دخول سوق العمل، يجب أن يتمتع نظام التعليم بالمرونة ليستطيع التكيّف مع احتياجات الشركات. وبالتالي يمكن اعتبار التعليم والتدريب التقني والمهني مساهمةً حيوية في تحقيق النمو الاقتصادي والتلاحم الاجتماعي كونه يسهم في تيسير الوصول إلى التعلّم مدى الحياة. تشمل برامج التعليم والتدريب التقني والمهني البرامج التي تقدم التدريب في الصفوف الدراسية، والتدريب في أثناء العمل والتلمذة المهنية، ممّا يوفر للشباب إما مهاراتٍ عامة (اللغات، وتقانة المعلومات والاتصالات، ...إلخ) أو مهاراتٍ مهنية محددة (كالمهارات الخاصة بقطاع الصناعة).

تتمثل الوكالات الرئيسة في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني بمكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (OFPPT) "مكتب التدريب المهني وتحفيز العمالة" والوكالة الوطنية لإنعاش التشغيل والكفاءات (ANAPEC). هذا ولا يزال حجم قطاع التعليم والتدريب التقني والمهني محدوداً، ففي عام 2007 بلغت نسبة طلاب المدارس الثانوية العليا المشاركين ببرامج التعليم والتدريب التقني والمهني نحو 11٪، وهي واحدةٌ من أدنى المعدلات في الإقليم. ولكن حصلت زيادةٌ كبيرة في عدد الطلاب، حيث ارتفعت معدلات الالتحاق من 154 ألفاً في عام 2003 إلى 290 ألفاً في عام 2010 بزيادة قدرها 9.5٪ سنوياً.

تسعى السياسة العامة إلى تحقيق ثلاثة أهداف من إصلاح التعليم والتدريب التقني والمهني الذي يمثل جزءاً من إستراتيجيةٍ أشمل موجهة نحو التطوير المنتظم للتدريب الموجّه بالطلب. تشمل هذه الأهداف تلبية احتياجات الشركات، وتشجيع توظيف الشباب وتحسين المقدرة على التوظّف عند الموظفين. في عام 2003 بدأ تنفيذ مقاربة متمحورة حول الكفاءة، تمّ تطويرها سابقاً بدعم من الحكومة الكندية، في سبع مؤسساتٍ تدريبية تمثل أهم قطاعات التوظيف في البلاد (مثل، المنسوجات، والسياحة والخدمات والحرف والزراعة). تمثّل الهدف طويل الأجل في تطبيق مقاربة متمحورة حول الكفاءة في كامل نظام التعليم والتدريب التقني والمهني. لكن، يبقى من المهمّ معالجة العقبات العملية التي تحول دون التنفيذ الكامل لهذه المقاربة، مثل صعوبة تفعيل العدد الكبير من الشروط التأهيلية المطلوبة.

أكثر من ذلك، تمّ في إطار برنامج التعاون الوطني تأسيس 1,407 مراكز للتعليم والتدريب (ETCs)، حيث تستهدف هذه المراكز النساء الأميات والأطفال الإناث والذكور غير الملتحقين بالمدارس الذين يقطنون في المناطق المحرومة – 93٪ من المستفيدين هم من الإناث. توفر هذه المراكز التدريب في مجالات القصّ والخياطة التقليدية والحديثة والتطريز والحياكة والكمبيوتر والإدارة المنزلية وتصفيف الشعر والتجميل، والإرشاد السياحي في المناطق الجبلية، وتعليم الطفولة المبكرة للإناث، والرسم على الزجاج والرسم على الحرير والسيراميك وزخرفة الفخار والمجوهرات. كما يتمّ توفير دروس محو الأمية والتثقيف الصحي وتعليم المواطنة وجلسات التدريب لتعزيز المهارات الحياتية للنساء والأطفال والشباب.

وتسهم منظمات القطاع الخاص، بما في ذلك المنظمات غير الحكومية، في نحو 40٪ من تنفيذ التدريب. توجد قواعد محددة لمشاركة منظمات التدريب الخاصة وهي مفصّلة في إطار قانوني يسمّى القانون رقم00-13 الصادر في أيار\مايو 2000. وفي عام 1997 أُطلق البرنامج الوطني لتطبيق نظم إدارة الجودة الداخلية في التدريب الذي يستند على مقاربة التقييم الذاتي. ويغطي إطار الجودة في التدريب حالياً جميع أقاليم البلاد.

يتابع الاتحاد الأوروبي تقديم المساعدة من خلال مؤسسة التدريب الأوروبية (ETF) بهدف تطوير نظام التعليم والتدريب التقني والمهني كجزءٍ من حزمة المساعدات التقنية لإقليم البحر الأبيض المتوسط. يتماثل كثير من التحدّيات التي يواجهها التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية التي حددتها مؤسسة التدريب الأوروبية مع التحدّيات المذكورة أعلاه. كما يركز برنامج مقاربة الأنظمة من أجل تحسين النتائج التربوية (SABER) التابع للبنك الدولي على تحسين إدارة التعليم والتدريب التقني والمهني في المملكة المغربية.

تشمل التحدّيات الرئيسة التي تواجه الانتقال من المدرسة إلى العمل في المملكة المغربية بيئة عملٍ ضعيفة، ومستوياتٍ منخفضة في التأهيل والالتحاق في التعليم والتدريب التقني والمهني، ونقصاً في المهارات الحياتية وحراكاً جغرافياً ضعيفاً عند الباحثين عن عمل من الشباب غير القادرين على تحمل تكاليف التنقل اليومي، لذلك تضمّنت اقتراحات الاتحاد العام للشركات في المملكة المغربية (CGEM)، الرامية إلى إصلاح سوق العمل، تقديمَ دعمٍ مالي محدد للباحثين عن العمل الذين يحتاجون للسفر لإجراء مقابلة عمل (Rosso *et al.*, 2012).

توجد حاجة إلى إدراج تدابير وإجراءاتٍ محددة خاصة بالتدريب والتوجيه، وذلك بهدف تعزيز روح المبادرة في المدارس والجامعات تمهيداً لتشجيع التفكير الريادي بين الشباب. يُموّل برنامج مقاولاتي، على سبيل المثال، من قبل الحكومة، وهو يهدف إلى دعم الشركات الناشئة والعمل للحساب الشخصي. وهو يوفر الدعم المالي على شكل (قروضٍ مُيسّره) وبرامج دعم خطة العمل، إلّا أنّ انخفاض المشاركة جعل النتائج قاصرةٌ جداً بلوغ الأهداف الأولية.

تعليم المهارات الحياتية والمواطنة: التحدّيات والفرص

أُجري أحدث إصلاح للمناهج في عام 2002، ومنذ ذلك الحين أدرك أصحاب المصلحة أهمية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. توجد خمس مهارات تمّ تحديدها ودمجها في المناهج الدراسية، ومن الممكن تدعيمها عبر تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وهي تشمل: المهارات الإستراتيجية (مرتبطة بالوعي الذاتي)، التواصل (غالباً ما يتمّ الخلط بينه وبين مهارات القراءة والكتابة الأساسية)، والمهارات الثقافية (الوعي بالتراث الثقافي والهوية)، والمهارات المنهجية (المهارات المعرفية المرتبطة بمهارات التفكير العليا) والتقانة (التي غالباً ما يتمّ الخلط بينها وبين موضوع "محو الأمية الحاسوبية"). هذه المهارات الحياتية مُجسّدةٌ بالفعل في المناهج الدراسية إلى حدٍّ ما، على سبيل المثال، يمكن أن يُطلب من الطلاب في درس اللغة العربية قراءة نصٍّ حول المواطنة ونقده، ولكن لا يتمّ تقديم مهارة التفكير النقدي أو التأكيد عليها أو تقييمها بشكلٍ رسمي داخل المنهاج الدراسي، إذ لا يوجد إطارٌ أو منهجيةٌ مشتركة متفق عليها للمهارات الحياتية. يحدث غالباً أن يتمّ خلط مصطلح "المهارات الحياتية" مع مجالاتٍ مواضيعية يمكن دمج المهارات الحياتية فيها، مثل التثقيف الصحي بفيروس نقص المناعة البشرية\الإيدز، وتعليم المواطنة وريادة الأعمال وغيرها. يقدم البرنامج الوطني لصحة المدارس والجامعات (NPSUH) مجالاً مواضيعياً يمكن من خلاله ممارسة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

يتفق أصحاب المصلحة على الدور الأساسي الذي يقوم به المعلمون، فحتى الآن، لا يستخدم المعلمون مقارباتٍ تفاعلية بل أساليب تدريس تقليدية جداً، كما يوجد وعيٌ واسع النطاق بمحدودية برامج تطوير المعلمين الحالية، وكذلك بالحاجة إلى مراجعة برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها. لكن، في ظلّ السياق الحالي وصعوبة تغيير الممارسات التعليمية في الصفوف الدراسية، يكون التدخل أسهل من خلال أنشطة المناهج الإضافية أو التكميلية التي تُركّز على المهارات الحياتية. ومع ذلك يجب تنسيق هذه التدخلات وربطها بالمنهاج الوطني، حيث يعكس عدم الاتساق الحالي الافتقار إلى فهم معنى المهارات الحياتية، وعدم وجود رؤية موحدة على المستوى الوطني، وتعدد الشركاء المنخرطين في التدخلات المتفرقة.

يرى أصحاب المصلحة الذين تمّت مقابلتهم أنّ تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يمكن أن يكون متسلسلاً ومتسقاً طوال مسار دراسة الطلاب. ووفقاً لهم، يجب أن تكون المناهج العامة – وخاصة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة – أكثر توافقاً مع واقع سوق العمل ويجب استكشاف فرص تنسيق العمل الذي تقوم به مختلف المديريات حول المهارات الحياتية. كما لا تزال مراقبة وتقييم المهارات الحياتية تمثل تحدّياً كبيراً، حيث إنها غير متضمنة حالياً في الخطة المدرسية.

تعمل مبادرات المهارات الحياتية الحالية المطبقة كأنشطةٍ إضافية داخل المدرسة وخارجها، وتهدف إلى تعزيز بيئةٍ مدرسية جذابة وتشاركيه للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين 12–18 عاماً من خلال نوادي المهارات الحياتية. ففي عام 2016، كان نحو 25,000 نادٍ تعليمي\نادي للمهارات الحياتية تنشط في المملكة المغربية، وذلك إما بشكل نوادي مشاريع شخصية (في المدارس الابتدائية) تُنفّذ بالشراكة مع اليونيسيف ونوادٍ موضوعية (في المدارس الإعدادية) تعالج قضايا تتعلق بالصحة كالمخدرات والصحة الجنسية والإنجابية (في بعض المناطق)، وعلوم\بيئة، ومواطنة، وصحافة ومهارات حياتية، وذلك باستخدام نموذج برنامج جواز مرور إلى النجاح (PTS) الخاص بمؤسسة الشباب الدولية (IYF) (في مناطق معينة). ويتولّى تيسير هذه الأندية معلمون متطوعون، كما أنّ المشاركين الشباب هم من المتطوعين. يُطبق هذا النموذج على المستوى الوطني بصيغةٍ لامركزية إلى حدٍّ بعيد، إذ يتلقّى المعلمون المرشدون\المُيسّرون بالفعل بعض التدريب على كيفية تيسير هذه الأندية، كما يوجد دليلٌ على المستوى الوطني تمّ وضعه من قبل صندوق الأمم المتحدة للسكان، ولكن لا تتوفر صورةٌ واضحةٌ عن مدى انتشار استخدامه أو درجة التقيد الدقيق بهذا الدليل على مستوى المدارس الفردية. يعمل المعلمون المرشدون\الميسّرون على تشجيع الشباب على تولّي قيادة ومسؤولية جميع أمور الأندية بدءاً من اختيار المواضيع وانتهاءً بإدارة\تنظيم واستقطاب الطلاب الآخرين.

في سياق التعليم غير الرسمي، يقوم كثير من المنظمات غير الحكومية بتنفيذ مبادرات المهارات الحياتية، إلّا أنّ أصحاب المصلحة أشاروا إلى استمرار تجزّؤ الجهود وتشتتها، وذلك مع غياب عمليات واضحة لضمان الجودة أو التنسيق. وبما أنّ المدارس تتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية، يمكن للمنظمات غير الحكومية أن تتشارك معها ومع الأقاليم بدون انتظار الموافقة من وزارة التربية المركزية. وفي حين أنّ هذا الأمر يُسهّل تطوير الأنشطة الإضافية ويوسع نطاق توفير طرائق تعليمية بديلة على المستوى المحلي، فإنّ عدم وجود مقاربة متسقة وآليات ضبط يحدّ من تحقق تأثير هذه التدخلات ويؤثر في جودتها.

تؤدي المنظمات غير الحكومية والمنظمات المجتمعية المحلية دوراً أساسياً في توفير فرص تعليم ثانية تستهدف بالدرجة الأولى الطلاب المتسربين من التعليم وتعالج القصور في تقديم الخدمات، لاسيّما في مرحلة التعليم قبل الابتدائي والتعليم الشامل للجميع، إلّا أنّه عند القيام بتعميم الدروس المستفادة والتجارب الناجحة تظهر مشاكل تتعلق بالإدارة\الحوكمة والفرص الضائعة. على سبيل المثال، يتمّ تعيين المعلمين\الميسّرين في سياقات تعليم الفرص الثانية ويتمّ تدريبهم مباشرةً من قبل المنظمات غير الحكومية دون اعتماد معايير أو مؤهلات موحدة، بينما يتمّ تغطية مرتباتهم من قبل الحكومة التي تموّل هذه المنظمات غير الحكومية لتوفير تعليم الفرصة الثانية.

لا توجد روابط تجمع التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي (تعليم الفرصة الثانية)، كما لا يتمّ توحيد المقاربات أو الرؤى ولا تنميط لمصادر التدريب وبرامجه. وقد لُوحظ حدوث تضارب في الرسائل التي توجهها الممارسات في المدارس، وتلك المترتبة على التدخلات التي تقوم بها المنظمات غير الحكومية. على المستوى الوطني، تؤدي مديرية المناهج دوراً رئيساً في ضمان توحيد البرامج، ولكن لا يزال يتعين تطوير مقاربةٍ موحدة في هذا المجال، كما يعدّ العمل على خلق بيئة تمكينٍ إيجابية أمراً بالغ الأهمية أيضاً. بالمقابل، تؤدي المنظمات غير الحكومية دوراً رئيساً في التعبئة المجتمعية وتشير أفضل الممارسات إلى أهمية تحقيق المواءمة والاتساق بين المدرسة (المعلمين والمديرين) وأولياء الأمور والمجتمع.

وعلى الرغم من وجود فهمٍ مشترك ضمن وزارة التعليم للحاجة إلى اتباع إستراتيجيةٍ شاملةٍ حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، لم يتمّ بعد صياغة حُجةٍ واضحةٍ تدعم تطويرها. كما توجد أولوية أساسية أخرى على الوزارة العمل عليها، وهي كيفية قياس مخرجات التعلّم.

وقد تمّ تحديد الفرص السانحة التالية التي يمكن أن تكون نقاط دخول لتقوية برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المملكة المغربية:

الإرادة السياسية والبيئة التمكينية: على الرغم من ملاحظة بعض التشويش بين مفهومي "المهارات الحياتية" و"مجالات المواضيع"، يتشارك صانعو السياسة، والمشتغلون في مجال التربية ومنفذو البرامج فهماً أساسياً مشتركاً حول مفهوم المهارات الحياتية وأهميتها، كما توجد إرادةٌ سياسية قوية تجاه تعليم المهارات الحياتية وإيمان بها على جميع مستويات النظام. علاوةً على ذلك، تبدو الأمثلة الحالية حول وضع البرامج الابتكارية داخل النظام مشجعةً، حتى وإن تمّ تقديمها خارج ساعات الدوام المدرسي. إنّ حكومة المملكة المغربية منفتحةٌ لقبول نماذج فعالة وتوسيع نطاقها لتلائم الاحتياجات الوطنية، على الرغم من الحاجة للحصول على المزيد من النتائج ذات الأثر والتوجيه في هذا المجال، ويمكن أن تشكل المخيمات الصيفية التي تديرها وزارة التربية بعض المنطلقات الجيدة.

إصلاح المناهج الدراسية: تخطط المملكة المغربية لإجراء إصلاحٍ للمناهج الدراسية، لكنه سيستغرق بعض الوقت لتحقيقه. إنّ أهمية إدراج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الدراسية الوطنية هو أمرٌ مُسلّمٌ به، وبما أنّ هذه المسألة تتعلق بالسيادة الوطنية فإنه من الضروري متابعة التنسيق عالي المستوى مع الشركاء.

التطوير المهني للمدرسين وتدريبهم: تمثل هذه المسألة مجال تركيزٍ أساسي بالنسبة للمملكة المغربية، خاصةً في مجال التدريب في أثناء الخدمة، ويحظى بدعمٍ قوي من وزارة التعليم، كما يبقى مجال التدريب قبل الخدمة نقطة دخول محتملة أيضاً، إذ يحتاج المعلمون إلى التدريب في مجالي محتوى المهارات الحياتية، وكذلك الإدارة الصفية واستخدام التقنيات التفاعلية ومهارات التخطيط (أي الخطة الدرسية) وغيرها. كما يمكن للمدرسين أيضاً الاستفادة من تطوير موارد تعليمٍ وتعلّمٍ من أجل دمج المهارات الحياتية في تخصصات المناهج مثل تطوير بنك موارد المهارات الحياتية من أجل المعلمين، وتشمل الفرص المحتملة الأخرى إجراء مراجعةٍ شاملة لبرامج إعداد المعلمين ولمؤهلاتهم لتشمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كمكوّنٍ رئيس حيث إنّ معظم التدريب الذي يجري حالياً لا يركز على مقاربات التعليم والتعلّم. ويعدّ وضع النماذج في هذا المجال أمراً ضرورياً أيضاً.

التعليم والتدريب التقني والمهني: تتمثل إحدى المنطلقات المحتملة الأخرى في التعليم والتدريب التقني والمهني في تحسين التنسيق بين قسم التدريب المهني (DCP) ومكتب التكوين المهني وإنعاش الشغل (OFPPT) "مكتب التدريب المهني وتحفيز العمالة" ضمن وزارة التربية. يمكن تحقيق ذلك من خلال المشاركة في مشاوراتٍ وطنية لتحديد رؤيةٍ مشتركةٍ والتنسيق بين الشركاء، فضلاً عن مواصلة العمل على الأنشطة الإضافية التي يمكن أن تتوسّع في إغناء عملية تطوير المناهج من خلال تقديم أفضل الممارسات.

ممارسات واعدة في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

ينفذ صندوق الأمم المتحدة للسكان UNFPA مشروع شبكة تعليم الشباب عن طريق الأقران (Y-Peer) في 32 بلداً، لاسيّما في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بما في ذلك المملكة المغربية. يُركز المشروع على تقديم معلومات عن الصحة الجنسية والإنجابية من خلال "التعليم الترفيهي" والمهارات الحياتية باستخدام الأنشطة التفاعلية مثل المسرح والألعاب ومخيمات الشباب ...إلخ. تشمل المواضيع التي يغطيها المشروع فيروس نقص المناعة البشرية\الإيدز والأمراض التي تنتقل بالاتصال الجنسي. يتبع المشروع مقاربةً تقوم على المدرسة من خلال تحديد معلمين أقران متطوعين في المدارس وتأسيس نوادٍ بالشراكة مع المنظمات غير الحكومية المحلية\شبكات الجمعيات المحلية. تعدّ المهارات الحياتية مثل صنع القرارات والتواصل والثقة بالنفس جزء لا يتجزّأ من تنفيذ محتوى المناهج. تمّ تطوير مجموعة أدواتٍ من قبل صندوق الأمم المتحدة للسكان ومنظمة صحة الأسرة الدولية لمساعدة مديري البرامج والمدربين الرئيسين لمدربي الأقران، ولتطوير المزيد من برامج تثقيف الأقران الفعالة والاستمرار فيها.[4]

[4] صندوق الأمم المتحدة للسكان ومنظمة FHI360، مجموعة أدوات تعليم الشباب من الأقران، 2006، يمكن الوصول إليه في <www.unfpa.org/resources/peer-education-toolkit>.

في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني، يعدّ مركز (IFMIA) للتدريب على مهن صناعة السيارات مثالاً للشراكة بين القطاعين العام والخاص في برمجة المهارات الحياتية. قام هذا المركز بتطوير نموذج منهاجٍ دراسي بدعمٍ من الاتحاد الأوروبي بالشراكة مع أكثر من 60 شركة سيارات، حيث يتضمّن هذا المنهاج طرائق عملية للتعليم والتعلم يتمّ تنفيذها باتباع إستراتيجيات تعلّمٍ شخصية وتعلّمٍ مختلط. تستضيف منصّة التعلّم الإلكتروني في المركز أكثر من 500 دورةٍ تقنيةٍ في مجال صناعة السيارات قدّمها مصنّعون عالميون للسيارات، وتمّ تكييفها لتتلاءم مع سياق المملكة المغربية. يخضع المعلمون الذين يستخدمون هذا المنهاج إلى دورةٍ تدريبية لمدة ثلاثة أشهر في كوريا، كما يتلقى الطلاب الملتحقون حديثاً تدريباً لمدة ثلاثة أسابيع يركز على المواطنة واحترام الآخرين والتعليم الصحي والثقة بالنفس. في الوقت الحالي لا توجد مادةٌ أو مقاربةٌ قياسية لتعليم المهارات الحياتية، لكن المركز يدرس هذا الخيار. حالياً يزيد الطلب على هذه الدورة عن عدد الأماكن المقدمة، مع تلقي 4,000 طلبٍ سنوياً للحصول على 90 مقعداً في الدورة التدريبية. تتمثل إحدى مزايا هذا البرنامج في تحمّل الشركات الشريكة عبء تسديد رسوم الطلاب كجزء من الاتفاقية الموقعة مسبقاً بين الشركات ونظام التعليم والتدريب التقني والمهني.

الملحق 4 دراسة حالة دوله فلسطين

لمحة عن السياق التعليمي في دوله فلسطين

يعرض التعليم في دولة فلسطين صورةً متناقضة ومعقدة، فعلى الرغم من أنّ معدلات محو الأمية هي من أعلى المعدلات في العالم،[1] يواجه نظام التعليم تحدّياتٍ هائلةً في تقديم التعليم الجيد لجميع الأطفال ويعود السبب في ذلك بشكلٍ كبير إلى الاحتلال الإسرائيلي المستمر للأراضي الفلسطينية، ويضاف إليه الانقسامات الفلسطينية الداخلية وتدهور الوضع الاجتماعي والاقتصادي. تقف هذه العوامل المتراكبة والمختلفة عائقاً في وجه الحصول على نتائج تعليم إيجابية للأطفال والشباب الفلسطينيين. فالبنى التحتية المدرسية غير الكافية ونقص المعلمين المؤهلين وعرقلة الوصول إلى التعليم في المنطقة (C) والقدس الشرقية هي بعض المشاكل الملحّة التي تحاول وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (MOEHE) معالجتها (UNDP, 2015).

تحصل الغالبية العظمى من الأطفال في دولة فلسطين على التعليم الأساسي، لكن يتراجع أداء كثيرٍ منهم وينسحبون من المدرسة قبل الانتهاء من إتمام دورة تعليمٍ كاملة. وفي حين أنّ معدل التسرب من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية منخفضٌ نسبياً في كلٍّ من الضفة الغربية وقطاع غزة ويسجل 1.3 و1.55 على التوالي، يشهد التعليم الثانوي زيادةً في معدلات التسرب وخاصة بين الشبان الذكور، حيث يبلغ صافي نسبة الحضور في التعليم بعد الأساسي 72٪ فقط، وهو أقلّ بكثير عند الشباب الذكور (63٪) مقارنةً بالشابات (80٪). وفقاً لاستطلاع الانتقال من المدرسة إلى العمل الذي جرى عام 2015، فقد كان الفشل في الامتحانات (20٪) وعدم الاهتمام بالتعليم (37٪) هما السببان الرئيسان للتسرب من المدرسة. في الواقع، لا تزال قضية الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة تمثل مصدر قلقٍ كبير، إذ بلغ عدد الأطفال في سنّ الدراسة غير الملتحقين بالمدرسة 87,557 طفلاً في عام 2014، أي ما نسبته 7٪ من السكان في سنّ الدراسة من سنّ 6 إلى17 عاماً.[2]

حسب الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم (2014–2019) (EDSP): تقدم الأمة المتعلمة رؤيةً من أجل إرساء "نظام تعليمٍ شاملٍ متمحورٌ حول الطلاب، ويوفر خدمات التعليم ذات الصلة بمتطلبات القرن الحادي والعشرين في جميع المستويات، ويكون تعليماً جيداً ويحقق المساواة الكاملة، ويأخذ في الاعتبار الاحتياجات الفردية، ويكون في صميم عملية التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية في فلسطين ومن أجلها". تُحدد الخطة ثلاثة أهدافٍ تضمن الوصول الآمن والشامل والعادل إلى التعليم على جميع المستويات، وتطوير مقاربةٍ وبيئةٍ للتعليم والتعلّم تُركز على الطالب، و تعزيز قيادةٍ وحكمٍ وإدارةٍ مسؤولة تقوم على النتائج. في إطار الهدف الثاني، تمّ التشديد على الأولوية الكبيرة لإصلاح المناهج الدراسية للتأكيد على مهارات القرن الحادي والعشرين وتفعيل طرائق التعليم والتعلّم المتمحورة حول المتعلم، وكذلك تعزيز جودة التعليم المهني وخلق بيئةٍ مناسبة داعمة للمعلمين.[3]

كجزءٍ من عملية إصلاح المناهج الدراسية، أجرت الوزارة مراجعةً مكتبية لمحتوى المناهج للاسترشاد بها في عملية المراجعة، واستُشير عدة آلافٍ من المعلمين والعاملين في مجال التعليم من خلال مسحٍ على الشابكة حول احتياجات الإصلاح ومتطلباته. لحظت المراجعةُ أيضاً إمكانية تخفيض عدد المواد التدريسية بالإضافة إلى إعادة تنظيمها ضمن مجالات موضوعية. تمثلت الرؤية التي تمّ التوصل إليها في تحقيق اتساقٍ أفضل بين المنهاج وتدريب المعلمين وتقييمهم، وتحديد الكفاءات المطلوبة في كلّ صف، بالإضافة إلى تضمين المهارات الحياتية في كلّ المجالات المواضيعية.

بدأ إصلاح المناهج بمراجعة الكتب المدرسية للصفوف 1–4، والتي تمّ تطويرها خلال ثلاثة أشهر ومن ثمّ توزيعها في العام الدراسي 2016\2017. يستلزم إعطاء المناهج الجديدة بطريقةٍ متمحورةٍ حول الطفل وقائمةٍ على الطالب حشد المزيد من الجهود الأكثر شمولاً وقوة لإعداد المعلمين، سيوفر ما تقدم منطلقاً للطلاب لممارسة المهارات الحياتية في المناهج الدراسية الأساسية من خلال التعلّم النَّشِط بدلاً من المقاربة الحالية المواعظية\النظرية وغير التشاركية.

[1] المكتب المركزي للإحصاء في فلسطين: بيان صُحفي بمناسبة اليوم العالمي لمحو الأمية، 8 أيلول\سبتمبر 2016.
[2] منظمة الأمم المتحدة للطفولة، دراسة عن الأطفال خارج المدرسة، اليونيسيف، 2016.
[3] وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، الخطة الإستراتيجية لتطوير التعليم (2014–2019) (EDSP): أمة متعلمة، آذار\مارس 2014، صفحة 64.

فيما يتعلق بالتعليم والتدريب التقني والمهني، يوجد اعترافٌ متزايدٌ بالحاجة إلى خدمات التعليم والتدريب التقني والمهني الموجّهة بالطلب في دولة فلسطين. قامت وزارة العمل بنشر الإستراتيجية الوطنية للتوظيف في تشرين الثاني\نوفمبر 2010. من بين جميع الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي، اختار 2٪ فقط منهم المسار المهني، ورافق ذلك انخفاضٌ كبير في مستويات مشاركة الإناث. تتمثل إحدى التحدّيات الرئيسة التي تعيق تطوير التعليم والتدريب التقني والمهني في ضعف علاقته بسوق العمل وباحتياجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلاد. أكثر من ذلك، ماتزال الحاجة قائمة إلى إرساء روابط أكثر فعاليةً مع التعليم العالي. توجد قائمة طويلة بتحدّياتٍ أخرى منها الافتقار إلى التنسيق بين مختلف أصحاب المصلحة المشاركين في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني، ومحدودية مشاركة القطاع الخاص، وضعف إدماج المهارات الحياتية، ونقص التمويل والاعتمادية لدورات التعليم والتدريب التقني والمهني، بالإضافة إلى انخفاض مشاركة الإناث. يبدو أنّ جميع الآراء تُجمع على وجود حاجةٍ إلى تعليم المهارات الحياتية والمواطنة (غالباً ما يُشار إليها باسم "المهارات السلوكية\الناعمة") في تنفيذ برنامج التعليم والتدريب التقني والمهني، وكان من ضمن المهارات المذكورة في المقابلات مع أصحاب المصلحة مهارات التواصل والعرض والتقديم، ومهارات الإدارة الشخصية وحلّ المشكلات وحلّ الصراعات والإبداع ومهارات التفكير النقدي.

وافقت السلطة الفلسطينية في عام 2010 على إستراتيجية التعليم والتدريب التقني والمهني المُنقّحة، والتي حظيت بدعمٍ من الوكالة الألمانية للتعاون الدولي (GIZ)، حيث تُوفر هذه الإستراتيجية الأساس للتعاون والتنسيق الحكومي وغير الحكومي، إذ تقدم الإستراتيجية رؤيةً واضحة لتوحيد معايير التعليم والتدريب التقني والمهني. تتمثل إحدى الأولويات في جعل التدريب والتعليم التقني والمهني أكثر ملاءمةً لسوق العمل، حيث يمثل هذا الأمر تحدّياً رئيساً ومستمراً، كما يوجد تحدٍّ كبير آخر وهو إدارة التعليم والتدريب التقني والمهني. أُعيد في عام 2016 تفعيل المجلس الأعلى للتعليم والتدريب التقني والمهني الذي تأسس في عام 2005، وذلك بمشاركة كلٍّ من وزارة العمل ووزارة التربية والتعليم العالي، حيث سيحاول المجلس معالجة مشكلة التشتت في التعليم والتدريب التقني والمهني.

تعليم المهارات الحياتية والمواطنة: التحدّيات والفرص

تعتبر وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية نفسها رائدةً في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، حيث إنّ هذه المهارات مدرجةٌ في مفهوم "مهارات القرن الحادي والعشرين"، وهي تعدّ محوريةً في الخطة الإستراتيجية لتنمية التعليم (ESDP) للفترة 2014–2019. تُعرّف الوزارة المهارات الحياتية بـ "القدرات على تبنّي السلوك التكيّفي والإيجابي الذي يُمكّن الأفراد من التعامل بفعاليةٍ مع مطالب وتحدّيات الحياة اليومية". كما تدعو الخطة الإستراتيجية لتنمية التعليم إلى تعزيز البرامج التي تدعم المواطنة وتحسين المهارات الحياتية للطلاب، مع التركيز خصوصاً على الأطفال الذكور ومدارس الشباب.

أُجريت دراسةٌ وطنية، في إطار مراقبة أهداف التعليم للجميع، من أجل تقييم مستوى بعض المهارات الحياتية مثل (التفكير النقدي، ومهارات التواصل والانفتاح على الثقافات الأخرى، والوعي بالشأن البيئي، والثقة بالنفس، وحلّ المشكلات، وصنع القرارات، ومواجهة الضغوط) عند الطلاب في الصفوف 4 و 8 و 10،وذلك في الأعوام 2009 و 2010 و 2011 و 2012. طبّقت الدراسة نموذجين من الأدوات حسب الحالات والمواقف، وذلك بوضع الطلاب في مواقف حياتية يتوجّب عليهم فيها تطبيق المهارات الحياتية. على الرغم من ارتفاع نسبه المهارات الحياتية المكتسبة من قِبل الطلاب في عام 2012، حيث بلغت 76٪، حصل انخفاضٌ طفيف فيها منذ عام 2009، لاسيّما بين الأطفال الذكور والشباب.[4]

يشير تحليل المناهج الدراسية الوطنية ومحتوياتها إلى استمرار فشل الكتب المدرسية في تمكين الطلاب من الحصول على المهارات الحياتية. في الواقع، وحتى الآن، لم يتمّ تضمين المهارات الحياتية في المنهاج الأساسي، كما لا يتوفّر إطارٌ أو منهجيةٌ متفق عليها للمهارات الحياتية. في غزّة فقط، أدخلت الوزارة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الصفوف 7–10 في مجالي الصحة والبيئة. وهذا موضوعٌ في المنهاج الدراسي، وهو معتمدٌ في غزّة فقط. أكثر من ذلك، يجري العمل على تطوير دليل مهاراتٍ حياتية للمعلمين يقوم على الأنشطة، وذلك بدعمٍ من اليونيسيف من أجل مشروعٍ تجريبي في الصف الأول. يشمل الدليل سبع مهاراتٍ حياتية (كالتواصل والتعاطف وصنع القرارات والتفكير النقدي والإبداع والتعاون وحلّ المشكلات) ليتمّ تضمينها في المنهاج الدراسي. مع ذلك، توجد عقبة رئيسة تواجه العمل في هذا المجال وتتمثل في انخفاض قدرة المعلمين وتراجع مستوى الدافعية في إدماج الدليل في المناهج الدراسية. كما يُنظر إلى الدليل على أنه "عبءٌ جديد" على كاهل المعلمين.

[4] وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، التعليم للجميع 2015 مراجعات وطنية: فلسطين، 2015، صفحة 142–143. الجهاز المركزي للإحصاء: نشرة صحفية عن يوم الاحتفال باليوم العالمي لمحو الأمية، 8 أيلول\سبتمبر 2016.

فيما يتعلق بالبيئة الصفية، لا تحضُّ بيئة التعليم على تمكين الطلاب من المهارات الحياتية، ففي عام 2012 اقتصرت مشاركة الطلاب النّشطة على 11٪ فقط من جميع الأنشطة الصفية. كذلك، تشير التقديرات إلى أنّ 58٪ من النشاط الصفي سببه المعلم مقابل 38٪ سببه الطلاب، وأنّ 87٪ من الجزء العائد للطلاب هو في الحقيقة استجابةٌ لسؤال يطرحه المعلم. يدلّ ذلك على أنّ التعليم في مدارس فلسطين بعيدٌ كلّ البعد عن كونها تتمحور حول الطالب، كما توجد حاجةٌ ملحّة لبيئةٍ صفيةٍ تشجع البحث وتسمح للطلاب بتوظيف الموارد التعليمية في بيئةٍ مريحة ومحفزة تستجيب لاحتياجاتهم وتقدم أشكالاً متنوعة من التعليم.[5]

بالإضافة إلى ذلك، أُطلقت برامج الصحة المدرسية القائمة على المهارات الحياتية في عام 1998، وهي ماتزال أحد مكوّنات مقاربة المدارس الصديقة للأطفال منذ ذلك الحين. لكن، لم تكن هذه المقاربة منتظمةً، كما أنها تعتمد على دعم المانحين. أُجريت دراسةٌ أساسية عن المهارات الحياتية في عام 2014 في الصفين الرابع والعاشر، ومع ذلك، فإنّ التحدّي الرئيس في هذا المجال يتمثل في غياب سياسة خاصة بالصحة المدرسية وتعليم المهارات الحياتية والمواطنة بشكلٍ عام.

يحدث قسمٌ كبير ممّا يُشكل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في البيئات المدرسية باستخدام برامج المناهج الإضافية التابعة لمنظمات غير حكومية، حيث تركز تلك البرامج على قضايا مثل المقدرة على التوظّف، والفنون، والثقافة، والمواطنة، وكذلك دعم الطلاب في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. يوجد اعترافٌ بالقيمة المضافة التي تقدمها المنظمات غير الحكومية من خلال مجموعةٍ من أنشطة التعليم والتعلّم القائمة على المشاركة ومن ضمنها تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. كما أنها تُشكل مصدراً مهماً للابتكار إذا ما تمّ تنظيم تدخلاتها في إطار مقاربةٍ منتظمة بقيادة وزارة التربية والتعليم. مع ذلك، تواجه المنظمات غير الحكومية تحدّياتٍ رئيسة في هذا المجال منها عدم وجود سياسةٍ وإستراتيجية حكومية واضحة بشأن الشراكات مع المنظمات غير الحكومية في مجال التعليم، وضيق نطاق نشاطها، ومسائل تتعلق بالشمولية والاستدامة، ومحدودية تنسيق البرنامج بين مختلف أصحاب المصلحة المشاركين اللازم لضمان عدم حدوث الازدواجية على مستوى المدرسة، ومحدودية أنشطة المراقبة والتقييم فيما يتعلق بالمهارات الحياتية، لاسيّما من حيث تقييم أثرها.

بُذلت بعض الجهود فيما يتعلق بالتعليم والتدريب التقني والمهني من قِبل وزارة التربية والتعليم العالي ووزارة العمل لضمان دمج المهارات الحياتية في مناهج مدارس التعليم والتدريب التقني والمهني والمراكز المهنية التي تديرها وزارة العمل. مع ذلك، وبما يشبه إلى حدٍّ كبير الوضع في التعليم الرسمي، لا توجد مقاربةٌ منتظمة ولا مناهج متكاملة للمهارات الحياتية في التعليم والتدريب التقني والمهني.

بالإجمال، إنّ تجزُّؤ الجهود المتعلقة بتعليم المهارات الحياتية والمواطنة يمثل مشكلةً تحظى بالاعتراف على نطاقٍ واسع وهي ناجمةٌ عن تعدد مشاريع الجهات المانحة وضعف تنسيق نشاطات المنظمات غير الحكومية. كما تفاقم هذا الاتجاه بسبب ظروف الاحتلال وعدم وجود آليات تنسيقٍ رسمية. من جهتها، سلّطت الاجتماعات مع الشركاء من المنظمات غير الحكومية الضوء على مسألة التشتت والتجزئة من حيث الاستهداف والنطاق في برمجة المهارات الحياتية الناجمة عن إتباع مقاربةٍ تقوم على المشاريع. لا تعتمد الشراكات مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على حزمةٍ متماسكة ومنسقة من تدخلات المهارات الحياتية. في الوقت الحالي، تستند التدخلات على مستوى المدرسة على مشاريع محددةٍ يرافقها تطبيق أنشطةٍ مختلفة في المدارس تتصف بالازدواجية في الجهود. توجد عدة أسباب لهذا الأمر من ضمنها محدودية التنسيق بين أصحاب المصلحة جميعهم، والتنافس بين المنظمات غير الحكومية، ونقص التمويل، وضعف استدامة المشاريع، وتوجّه برامج الأعمال وفق متطلبات الجهات المانحة. أبرزت إحدى الزيارات المدرسية (المدرسة الإسبانية في رام الله) قضية التجزئة، وكذلك أهمية الاستثمار في الإدارة والقيادة المدرسية، حيث استضافت هذه المدرسة خمسة برامج مختلفة نفذتها منظمات مختلفة، يتبنّى معظمها أهدافاً متماثلة (أي زيادة التلاحم الاجتماعي). ولا يزال تأثير هذه المبادرات واستدامتها مسألةً تثير القلق وتدعو إلى المزيد من الاستثمار في القيادة المدرسية فضلاً عن اتخاذ تدابير لزيادة فعالية التنسيق على مستوى المدرسة.

[5] المرجع السابق، صفحة 125.

على الرغم من هذه التحدّيات، توجد عدة فرصٍ متاحة تمثل نقاط دخولٍ محتملة لتقوية برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في دولة فلسطين. من جهتها، توفر الخطة الإستراتيجية لتنمية التعليم للأعوام 2014–2019 إطاراً تمكينياً مواتياً لتنمية المهارات الحياتية المرتبطة بموضوع مهارات القرن الحادي والعشرين. في هذا المجال، يمكن أن يكون تعليم المهارات الحياتية والمواطنة حافزاً لتحسين جودة التعليم والتعلّم في التعليم العام. كما يوفر برنامج الخطة الإستراتيجية لتنمية التعليم عدداً من المنطلقات المحتملة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة وهي تشمل ما يلي:

إصلاح المناهج الدراسية: في العموم يشكل مجال العمل هذا نقطة دخولٍ وفرصةً لزيادة القيمة المضافة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. وفي حين يجري حالياً تنفيذ عملية إصلاح للمناهج الدراسية، كمرحلةٍ تجريبية، يبدو أنّ عدم الوضوح العام يلفّ العملية بمجملها ومعها مسألة الدعم الفني الذي سيُطلب من الشركاء. مع ذلك، يُوصف تطوير المناهج وتطبيقها بأنه عمليةٌ طويلة الأجل، حيث سيستغرق الدمج الكامل للمهارات الحياتية بعض الوقت. لهذا السبب، من المطلوب اتباع مقاربةٍ إستراتيجية، ويمكن أن يشمل هذا الأمر إجراء مشاوراتٍ وطنية حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من أجل تحسين التعليم، والعمل بشكلٍ وثيق مع شركاء التطوير في الخطة الإستراتيجية لتنمية التعليم للتحاور مع الوزارة بشأن السياسة حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، وتفعيل مجموعات العمل الفنية الخاصة بإصلاح المناهج، وكذلك البناء على دعم اليونيسيف المقدم لقسم الصحة المدرسية بالوزارة من أجل إعداد نموذجٍ لتطوير مناهج المهارات الحياتية.

يبدو أن تطوير مناهج المهارات الحياتية في مجال التعليم والتدريب التقني والمهني ما يزال في مرحلةٍ مبكّرة من التطور. توجد فرصٌ للعمل مع الأونروا ووزارة التربية والتعليم العالي من أجل تطوير مجموعةٍ من المهارات الحياتية ذات الصلة الخاصة بمتدربي التعليم والتدريب التقني والمهني في الضفة الغربية وقطاع غزّة. وكما هي الحال مع إصلاح المناهج في التعليم العام، توجد حاجة إلى تطبيق مقاربةٍ إستراتيجية في التعليم والتدريب التقني والمهني، حيث من الممكن أن يشمل ذلك التأكيد على إدراج التعليم والتدريب التقني والمهني في المشاورات الوطنية المقترحة حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، والعمل عن كثب مع الوزارة ووكالة الأونروا لتجريب برامج المهارات الحياتية في تنفيذ خدمات التعليم والتدريب التقني و المهني، والبناء على عمليات اليونسكو للتنبؤ بالمهارات، وكذلك برامج منظمة العمل الدولية والمنظمات غير الحكومية الخاصة بمهارات المقدرة على التوظّف من أجل دمج عناصر المهارات الحياتية ذات الصلة في المناهج المدرسية والمناهج التكميلية.

التطوير المهني للمعلمين وإعدادهم: يوفر تدريب المعلمين وبشكلٍ أعمّ تثقيف المعلمين نقطة دخولٍ أخرى لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. طوال فتره الزيارة القُطرية، تمّ تحديد تلك المسألة كمجالٍ رئيس يمكن التوسّع في الاستثمار فيه لزيادة جودة تدخلات المهارات الحياتية وأثرها واستدامتها. يتصف التطوير المهني للمعلمين وتدريبهم في دولة فلسطين بالتجزئة والتشتت الكبيرين، كما يُسهم في مفاقمة هذه المشكلة، وكذلك في ازدواجية الجهود عدم وجود نظامٍ وطني منسق لتدريب المعلمين وإعدادهم. على المستوى المؤسساتي، تؤدي الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي دوراً إستراتيجياً يوفر نقطة دخول لدمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في النظام الرسمي. وفيما يلي بعض الفرص المحددة لتقوية البرامج في هذا المجال:

- دعم المقاربات الابتكارية لإدخال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في عملية التعليم والتعلّم.
- تقديم الدعم لإجراء المزيد من التطوير والتطبيق لدليل المهارات الحياتية للصف الأول (حالياً في مرحلة التجربة) الذي وضعته وزارة التربية والتعليم العالي، والذي يُشكل جهداً قيماً من أجل دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الدراسية الرسمية. كما توجد إمكانية للتوسّع في تقوية أثر هذه المبادرة، بما في ذلك جودتها وصلتها من خلال إقامة شراكاتٍ إستراتيجية مع الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي. وتعدّ مقاربات التعليم والتعلّم مجالاً يمكن القيام فيه بالمزيد من المراجعة للاستفادة من المبادرات المماثلة الأخرى التي يجري تنفيذها حالياً.
- استكشاف الشراكات الإستراتيجية مع البرامج الموجودة لتدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، وكمثال على ذلك، يمكن استكشاف إمكانية التوسّع في الانخراط في مشروعٍ مموّلٍ من البنك الدولي في إطار مشروع تحسين جودة التعليم، وهو مشروع تحسين إعداد وتأهيل المعلمين الذي يستهدف معلمي صفوف المرحلة الأساسية (الصفوف 1–4) في برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها. بدأ المشروع في عام 2012 وتمّ التوقيع على مرحلةٍ ثانية منه في عام 2015 حتى عام 2018. وكجزءٍ من المشروع، تمّ التعاقد مع جامعة كانتربري البريطانية لتقوم بتطوير مصادر التدريب ووضع المنهجية.
- العمل مع مستشاري المدارس لتطوير قدراتهم لدعم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المدارس مع كلٍّ من المعلمين والطلاب.

مبادرات المناهج التكميلية\والمناهج الإضافية: تشكل برامج المناهج الإضافية للمنظمات غير الحكومية التي تشمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة فرصاً مهمّة لتعريف إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب بطرائق جديدة في التعليم والتعلّم، وهي مهمّةٌ لإثراء المناهج وتوفير إمكانية التوسع في تطبيق مقاربةٍ أكثر شموليةً في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المناهج الدراسية الأساسية، ومن الممكن استخدامها كحاضناتٍ لأنشطةٍ جديدة وكأمثلةٍ على البرامج التي تمّ إثبات فعاليتها. تشمل فرص تعزيز تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال برامج المنظمات غير الحكومية ما يلي:

- إجراء حوارٍ بشأن السياسات مع وزارة التربية والتعليم العالي لتحسين تحديد سياسة الشراكة والتنسيق مع المنظمات غير الحكومية بشأن أنشطة المناهج الدراسية التكميلية.
- إجراء حواراتٍ بشأن السياسات من أجل إعادة وضع الأنشطة الإضافية كأنشطةٍ تكميلية للمناهج الدراسية عند الحاجة، وذلك بهدف تعزيز مقاربةٍ أكثر شموليةً لمناهج المهارات الحياتية وتقوية الملكية على مستوى المدرسة والمشاركة في هذه البرامج.
- مراجعة برامج المنظمات غير الحكومية الحالية المطبّقة في المدارس من أجل تحديد مفاهيم الأنشطة الحياتية والأنشطة والدروس المستفادة للاسترشاد بها في عمليه تطوير سياسة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.
- البناء على مراكز الموارد لدى المنظمات غير الحكومية لدعم تطوير المعلمين والمدارس من أجل تفعيل تطبيق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

المراقبة والتقييم: تعمل وزارة التربية والتعليم العالي حالياً على إعداد اختباراتٍ قبلية وأخرى بعدية لقياس التغيرات في المعرفة والمواقف. ويتمّ أيضاً تطوير أدواتٍ لتقييم الدروس المستفادة في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

البيئة التمكينية: توجد حاجةٌ أيضاً إلى برامج المنظمات غير الحكومية من أجل تهيئة بيئةٍ تمكينية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة. توجد فرصٌ متاحة أمام المنظمات غير الحكومية لرفع مستوى الوعي ضمن المجتمعات المدرسية بأهمية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة كتعليمٍ جيد، وكذلك لإشراك المجتمعات المحلية في مسألة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، بالإضافة إلى إعداد ناشطين شباب في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

ممارسات واعدة في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

"لَبِنات التعلّم (Learning Objects)" هو نموذجٌ واعدٌ في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، تمّ تجريبه وتقييمه من قبل مركز التعليم المستمر في جامعة بيرزيت. وقد تمّ بالفعل تطوير البنك الوطني للَبِنات التعلّم (للصفوف من 8 إلى 9 في الرياضيات و6–10 في العلوم) ويتضمّن مواد داعمة عالية الجودة بما فيها أنشطة تعلّم وموارد للمعلمين حول كيفية تحسين التعليم والتعلّم بشكلٍ فعّال من خلال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على مستوى المدرسة. تمّ إقرار النموذج مؤخرًا من قِبل وزارة التربية والتعليم العالي، وهو يتوافق مع متطلبات المناهج الدراسية لدولة فلسطين. ويمكن التوسّع في ربط هذه المقاربة مع مناهجٍ دراسية جديدة كونه يُركز على التجارب والتعلّم العميق بدلاً عن تلقين المحتوى.

تقوم وزارة التربية والتعليم العالي أيضاً بتنفيذ برامج تطوير مهني للمعلمين لتعزيز مقاربة التعليم والتعلّم لديهم وكذلك تعزيز مهاراتهم الحياتية، لاسيّما مهارات التواصل والإصغاء النّشط والثقة بالنفس والتعاون، والإقناع والتأثير في الآخرين، وصنع القرارات، والتفكير النقدي وحلّ المشكلات والتقييم الذاتي وإدارة الوقت ...إلخ.

توجد أيضاً برامج أخرى واعدةٌ في مجال تعليم المهارات الحياتية والمواطنة تنفذها المنظمات غير الحكومية. على سبيل المثال، تُنفّذ منظمه النيزك برنامج "الباحثون الصغار" للأطفال والشباب لممارسة مهارات التفكير النقدي (درس واحد في الأسبوع للصفوف 8 و 9)، كما تدير هذه المنظمة غير الحكومية ما يُسمّى "منزل العلوم" كمواردٍ لأنشطة المناهج الإضافية يهدف إلى تعزيز التعلّم في مجالي العلوم والتكنولوجيا. كما تُنفّذ المنظمة أيضاً " برنامج الرّيادة العلمية والتكنولوجية الفلسطينية".

تقوم مؤسسة القطان أيضاً بتنفيذ برنامج للثقافة والفنون للمعلمين والشباب، يتضمّن استخدام الدراما في التعليم. يشتمل مركز القطان للطفل في مدينة غزّة على مكتبة، ووسائط متعددة وموارد للمعلومات خاص بالمدارس. كما تُطبق جمعية الرفاه برامج مهاراتٍ حياتية من خلال الفنّ والثقافة (مثل، مشروع "تعبير" حول التراث الثقافي). كما أطلق مشروع جسر (Bridge Project) مشروعاً جديداً في عام 2015 لدعم الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي مستهدفاً 4,000 طالبٍ في الصفوف من 10 إلى 12 في الضفة الغربية وقطاع غزّة ويُركّز المشروع على التطوير الوظيفي المهني.

تعمل مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي أيضاً في المدارس والمجتمعات، حيث تدير مبادراتٍ مختلفة حول المهارات الحياتية، حيث تركّز خصوصاً على الثقافة والفنون بما فيها تأسيس نوادٍ للقراءة ومكتباتٍ ضمن المدارس والمجتمعات (على سبيل المثال، تأسيس شبكة من 78 مكتبةً في الضفة الغربية وغزّة).

توجد أيضاً برامج ذات ممارساتٍ واعدة فيما يتعلق بريادة الأعمال، على سبيل المثال يعمل برنامج "الرؤية الفلسطينية" على مختلف أبعاد المهارات الحياتية ومجالات المواضيع (مثل برامج التوجيه المهني وريادة الأعمال فضلاً عن تنفيذ تدخلاتٍ لتحسين التلاحم الاجتماعي في إطار مشاريع مختلفة، ولكن تتطلّب تلك الجهود المزيد من التأطير والنمذجة لتوسيع نطاقها واستمرارها). كما تُنفّذ مؤسسة "إنجاز" برامج في المدارس من أجل تطوير القيادة وريادة الأعمال وتخطيط الحياة الشخصية. وعلى غرار تجربتها في الأردن، تعدّ مؤسسة الشباب الدولية (IYF) وشركاؤها المحلّيون الجهة المسؤولة عن تنفيذ برنامج جواز مرور إلى النجاح PTS، وهو مقاربةٌ تقوم على المهارات الحياتية لتطوير المهارات المطلوبة في عالم الأعمال. تعدّ مؤسسة الشباب الدولية وبرنامج جواز مرور إلى النجاح فعّالين في تقديم المهارات الحياتية اللازمة من أجل المقدرة على التوظّف. وتدعم منظمة العمل الدولية إدماج الوحدات الـ 12 من وحدات برنامج تعرف إلى عالم الأعمال (KAB) في المنهاج الدراسي الوطني للصف 9. كما يُوفر البنك الدولي التمويل لصندوق تحسين الجودة (QIF) في إطار مشروع الانتقال من التعليم إلى العمل، حيث ينصبّ تركيز هذا الصندوق على مؤسسات التعليم بعد الأساسي من أجل المساعدة في تعزيز الشراكات مع أرباب العمل في القطاع الخاص لتطوير المناهج، وتحديث ممارسات التدريس وتوفير التدريب العملي للطلاب.

المراجع

Adyan Institute. 2016. *Report on Religious Freedom in Civil-Religious Dialogue*. Lebanon, Beirut: Adyan Institute.

Aflatoun International. 2015. The Proven Effective Social and Financial Education Programme. Amsterdam: Aflatoun.

Alayan, S. et al. (eds.). 2012. The Politics of Education Reform in the Middle East: Self and Other in Textbook and Curricula. New York: Berghahn Books.

Barcucci, V. and Mryyan, N. 2014. Labour Market Transitions of Young Women and Men in Jordan. Amman: ILO.

Bazerman, M.H. and Moore, D. 2008. Judgment in Managerial Decision Making (7th edition). Hoboken: John Wiley and Sons.

Borhene, C. and Sicilia, E.J. 2009. Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power. Abingdon: Routledge.

Brookings. 2011. The Role of Education in the Arab World Revolutions.
Available at: www.brookings.edu/opinions/the-role-of-education-in-the-arab-world-revolutions

Brown, A. et al. 2015. The State of Evidence on the Impact of Transferable Skills Programming on Youth in Low and Middle Income Countries. New York: Columbia University

Chatham House. 2012. Education in Egypt: MENA Programme Meeting Summary. London: Chatham House.

Eid, M. et al. 2016. Education and the Arab Spring: Resistance, Reform, and Democracy. Rotterdam: Sense Publishers.

Escardíbul, J.O. and Helmy, N. 2009. School Autonomy Impact on the Quality of Education: The case of Tunisia and Jordan. *Investigaciones de Economía de la Educacion*. 9: 501-514.

ETF. 2013. Le Cadre National des Certifications au Maroc (CNC): Document de référence. Rabat: ETF

ETF. 2014. Employment Policies in Jordan.
Available at: http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Employment_policies_Jordan

ETF and UNESCO. 2013. Global National Qualifications Framework Inventory. Education Ministers' Conference in Kuala Lumpur.

ETF and World Bank. 2005a. Integrating TVET into the Knowledge Economy: Reform and Challenges in the Middle East and North Africa. DIFD-World Bank Collaboration on Knowledge and Skills in the New Economy.

ETF and World Bank. 2005b. Reforming Technical Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa: Experiences and Challenges. Brussels: European Communities.

Faour, M. 2013. A Review of Citizenship Education in Arab Nations: Carnegie Papers. Middle East Center.

Faour, M. and Muasher, M. 2011. Education for Citizenship in the Arab World: Key to the Future. Beirut: Carnegie Papers. Middle East Center.

Georg Eckert Institute. 2009. Educational Sector, Reforms, Curricula and Textbooks in Selected MENA Countries: Images of 'Self' and 'Other' in Textbooks of Jordan, Egypt, Lebanon and Oman. Braunschweig: Georg-Eckert-Institute.

Ghoneim, S. and Mohamed, M. 2015. Literacy and Adult Education in Egypt: Achievements and Challenges: *American Journal of Educational Research*. 3(7): 793-799.

Graber, R. et al. 2015. Psychological Resilience. State of Knowledge and Future Research Agendas ODI Working Paper 425. London: ODI

Gutman, L. M. and Schoon, I. 2013. The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review, Institute of Education, University of London and Education Endowment Foundation. Available at: https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/EEF_Lit_Review_Non-CognitiveSkills.pdf.

Heckman, J. and Kautz, T. 2012. Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics*. 19(4): 451-464.

ILO. 2011. Know About Business.

ILO. 2015. Manual on Skills Testing and Certification Jordan. Employment, Training, Vocational and Technical Education Council.

ILO and UNICEF. 2016a. Consultation on Technical and Vocational Education and Training in the Middle East and North Africa. Workshop Report Amman, Jordan.

INJAZ Al-Arab. 2016. AL Arab Course Description. Available at: http://www.injazalarab.org/wp-content/uploads/2016/08/MENA-PROGRAMS-DESCRIPTION-2015-2016.pdf

Iraqi Ministry of Education. 2012. Iraqi Curriculum Framework Iraqi Ministry of Education. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002195/219551e.pdf

Iraqi Ministry of Education. 2016. Ministry of Labour and Social Affairs, American University of Beirut and United Nations Population Fund. Training of Trainers Curriculum on Key Skills for Life and Work for Youth.

IYF. 2013a. Preparing Youth for Success: An Analysis of Life Skills Training in MENA Region. IYF

IYF. 2013b. Equipping Jordanian Youth with Essential Life Skills, Passport to Success: An Initiative of the International Youth Foundation. IYF.

Jordanian Ministry of Education. 2006. National Education Strategy.

Makkouk, N. and Shuayb, M. 2012. Assessment of the Impact of the Peace Building Toolbox. UNDP Lebanon.

Moroccan Ministry of National Education and Vocational Training. 2015. New Generation Curriculum for Second Chance Schools.

Moroccan Ministry of National Education and Vocational Training. 2016. Toolkit for Facilitators and Educators in Peer Education and Life Skills.

No Lost Generation. 2016. Syria Crisis Education Strategic Paper. London Progress Report. No Lost Generation Initiative.

OECD. 2012. Competitiveness and Private Sector Development, Women in Business: Policies to Support Entrepreneurship Development in the MENA Region. OECD-MENA Women's Business Forum, Paris.

OECD. 2015. Schools for Skills. A New Learning Agenda for Egypt.

Partnership for 21st Century Skills. 2008. 21st Century Skills, Education and Competitiveness. A Resource and Policy Guide. Tucson: Partnership for 21st Century Skills.

Rassekh, S. 2004. Education as a Motor for Development: Recent Education Reforms in Oman, with Particular Reference to the Status of Women and Girls. Innodata Monographs 15, Educational innovations in action, UNESCO: International Bureau of Education.

Rosso, F. et al. 2012. Youth Transition from Education to Work in the Mediterranean: The ETF Experience with Partner Countries. Discussion paper for IIEP Policy Forum, Engaging Youth in Planning Education for Social Transformation, Paris: 16-17.

Schwab, K. 2014. The Global Competitiveness Report 2014-2015. Geneva: World Economic Forum.

Schwab, K. 2016. The Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum.

Shafiq, M. N. 2011. Do School Incentives and Accountability Measures Improve Skills in the Middle East and North Africa? The Cases of Jordan and Tunisia. *Review of Middle East Economics and Finance*. 7(2):24-25.

Sudanese Ministry of Education and National Centre for Curriculum Educational Research. 2014. Document on Life Skills.

Takako, Y. and Kameyama, Y. 2013. Improving the Quality of Basic Education for the Future Youth of Yemen Post Arab Spring: *Global Economy and Development*. Working Paper 59, Brookings Institution, 18-29.

Tawil, S. and Cougoureux, M. 2013. Revisiting Learning: The Treasure Within – Assessing the Influence of the 1996 Delors Report. UNESCO Education Research and Foresight, Occasional Papers 4. UNESCO. Available at http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050e.pdf

The Islamic Republic of Iran Ministry of Education. 2011. Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran. Teheran: Supreme Council of Cultural Revolution and the Supreme Council of Education.

UN Human Rights Council. 2015. Evaluation of the Implementation of the Second Phase of the World Programme for Human Rights Education. Report of the Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights to the Human Rights Council Thirtieth session.

UNDP. 2003. Arab Human Development Report 2003 – Building a Knowledge Society. Beirut: UNDP.

UNDP. 2013. Labour Market. The Case for Vocational Training in Jordan.

UNDP. 2015. Development of Empowerment: The 2014 Palestinian Human Development Report. UNDP.

UNESCO and ALECSO. 2014. Regional Mapping Report on Assessment in the Arab States. Survey of Student Assessment Systems in the Arab States, UNESCO and ALECS. 84-88.

UNESCO. 1996. Learning: the Treasure Within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentieth-first Century. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2005. Decentralization in Education: National Policies and Practices, Education Policies and Strategies 7, Summary of the International Seminar on Decentralization Policies and Strategies in Education, UNESCO Buenos Aires.

UNESCO. 2012a. Jordan Country Programming Document, 2012-2017.

UNESCO. 2012b. World TVET Database: Lebanon. UNESCO-UNEVOC.

UNESCO. 2012c. World TVET Database: Egypt. UNEVOC.

UNESCO. 2012d. Youth, skills and Productive Work Analysis Report on the Middle East and North Africa Region. Background Paper for the Education for All Global Monitoring Report.

UNESCO. 2014a. Education for All 2015 National Review Report: Morocco.

UNESCO. 2014b. Education for All 2015 National Review Report: Egypt.

UNESCO. 2015a. Education for All 2015 National Review Report: Egypt.

UNESCO. 2015b. Education for All Global Monitoring Report 2000-2015: Achievements and Challenges, Regional Overview Arab States.

UNESCO. 2015c. Education for All Regional Monitoring Report 2015 – Regional Overview for Arab States.

UNFPA. 2014. UNFPA Operational Guidance for Comprehensive Sexuality Education: A Focus on Human Rights and Gender. New York: UNFPA.

UNFPA. 2015a. Women and Girls in Safe Spaces, A Guidance Note Based on Lessons Learned from the Syrian Crisis. Available at: www.unfpa.org/sites/default/files/resource-pdf/woman%20space%20E.pdf.

UNFPA. 2015b. Women and Girls in the Syria Crisis: UNFPA Response, Facts and Figures.

UNFPA. 2015c. A Mapping of Youth Activities in Jordan: Who's Doing What for Youth in Jordan? UNFPA.

UNIATTTYP. 2015. Know About Business. Geneva: ILO.

UNICEF. 2008. Progress Report for UNICEF's Education in Emergencies and Post-Crisis Transition Programme.

UNICEF. 2011. MENA Gender Equality Profile – Status of Girls and Women in the Middle East and North Africa.

UNICEF. 2012a. Global Evaluation of Life Skills Education Programmes: Final Report. New York: UNICEF.

UNICEF. 2012b. Global Life Skills and Citizenship Education Evaluation.

UNICEF. 2013. Basic Life Skills for Various Life Situations.

UNICEF. 2014. All in School - Middle East and North Africa Out-of-School Children Initiative: Jordon Country report on Out-of-School-Children.

UNICEF. 2017. Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Amman: UNICEF

UNRWA. 2011. Education Reform Strategy 2011-2015.

UNRWA. 2013. UNRWA's Human Rights, Conflict Resolution and Tolerance (HRCRT) Education Programme in Learning to Live Together.

UNRWA. 2014. Baseline Study of Classroom Practices in UNRWA Elementary Schools.

UNRWA. 2015. UNRWA School Parliament – Good Practices Booklet – Human Rights, Conflict Resolution and Tolerance Education Programme. Amman: UNRWA.

USAID. 2002. Case Studies in Secondary Education Reform, Improving Educational Quality (IEQ) Project, USAID.

USAID. 2014. Final Performance Evaluation of the USAID/Jordon Youth for the Future (Y4F) Project.

WHO. 2003. Skills for Health, Skills-based Health Education including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School, WHO Education Series on Schools' Health. Document 9. Available at: www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf

World Bank. 2008. MENA Development Report: The Road Not Traveled–Education Reform in the Middle East and North Africa, World Bank.

World Bank. 2015. Middle East and North Africa Regional Synthesis Report, Workforce Development Report, Systems Approach for Better Education Results, World Bank.

حقوق الصور:

الغلاف: من اليسار© اليونيسف\2013\وهاب | من المنتصف: © اليونيسف\2015\سونودا | من اليمين: © اليونيسف\2007\نوراني |
الصفحة ii: © اليونيسف\UNI131731\بيروزي | الصفحة viii: © اليونيسف\UNI150175\نوراني | الصفحة 8: © اليونيسف\UNI45159\بيروزي |
الصفحة 18: © اليونيسف\UN043099\ريتش | الصفحة 36: © اليونيسف\UNI199903\أنمار | الصفحة 78: © اليونيسف\UNI130248\بيروزي

للمزيد من المعلومات، يمكنك زيارة الموقع الإلكتروني
www.lsce-mena.org