قياس المهارات الحياتية

في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

يونيسف | لكل طفل

البنك الدولي

المؤلفون:
أ.د/ براوني هوسكينز
جامعة روهامبتون، لندن، المملكة المتحدة

أ.د/ ليوان ليو
جامعة روهامبتون، لندن، المملكة المتحدة

قياس المهارات الحياتية

في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

يونيسف | لكل طفل

البنك الدولي

© صندوق الأمم المتحدة للطفولة «اليونيسف» والبنك الدولي لإعادة الإعمار والتنمية / البنك الدولي، ٢٠١٩

يجب توجيه طلبات الحصول على تصريح المكتب الاقليمي لليونيسف في منطقة الشرق الأوسط، قطاع التعليم، عمارة ١٥ شارع عبد القادر العبد، تلاع العلي، عمان، الأردن. (البريد الالكتروني: menaedu@unicef.org).

الاقتباس المقترح:

هاسكينز، براوني وليو، ليوان، قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: صندوق الأمم المتحدة للطفولة «اليونيسف» والبنك الدولي، ٢٠١٩.

مواد الأطراف الخارجية: في حال رغبتكم في إعادة استخدام المواد من هذا العمل المنسوب إلى أطراف خارجية، مثل الجداول والأرقام أو الخرائط أو الصور، فإنكم تتحملون المسؤولية عن تحديد ما إذا كان التصريح ضرورياً لغرض إعادة الاستخدام هذا والحصول على التصريح من صاحب حقوق التأليف والنشر. ويتحمل المستخدم منفرداً المسؤولية عن المخاطر الناشئة عن انتهاك أي عنصر خاضع لملكية الأطراف الخارجية.

إخلاء المسؤولية: تعرض البيانات الواردة في هذا الإصدار وجهات نظر المؤلفين ولا تعبر بالضرورة على سياسات وجهات نظر اليونيسف والبنك الدولي ومجلس إدارتها التنفيذي أو الحكومات التي تمثلها. ولا تتضمن التسميات المستخدمة في هذا الإصدار وتقديم المادة من طرف اليونيسف أو البنك الدولي عرض لأي رأي كان متعلق بالحالة القانونية لأي دولة أو أقليم أو السلطات الخاصة بها أو حدودها.

ويتحمل المؤلفون المذكورة أسماؤهم وحدهم المسؤولية عن وجهات النظر الواردة في هذا الإصدار. واتخذت منظمة الأمم المتحدة والبنك الدولي كافة التدابير المعقولة للتحقق من المعلومات الواردة في هذا الإصدار. بيد أنه، تم توزيع المادة المطبوعة دون ضمان من أي نوع، سواء صريح أو ضمني. وتقع المسؤولية عن تفسير واستخدام المواد على القارئ. ولن تتحمل اليونيسف والبنك الدولي المسؤولية بأي حال من الأحوال عن الأضرار الناجمة عن استخدامه.

شكر وتقدير

في ضوء الدعوة إلى التحول في أنظمة التعليم وإدخال المهارات الحياتية في المناهج والبرامج الخاصة بالأطفال وقياس المهارات الحياتية، أصبح ذلك أولوية متزايدة لوزارات التعليم ومنظماتهم الشريكة معهم. ولمواجهة هذا التحدي، وحدت اليونيسف والبنك الدولي جهودهم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بغرض تيسير خلق وريادة الأدوات المناسبة من حيث السياق لقياس المهارات الحياتية.

يستعرض هذا الإصدار ويجمع بين الأدوات المتاحة لقياس المهارات الحياتية ويعكس مدى إمكانية تعليم المهارات الحياتية. ويبني إطار عمل على الصعيد المفاهيمي والبرامجي للمهارات الحياتية في منطقة الشرق الأوسط وتعليم المواطنة (ويعرف فيما بعد باسم إطار عمل المهارات الحياتية وتعليم المواطنة)، والتي تم تطويرها في نطاق مبادرة المهارات الحياتية وتعليم المواطنة. واسترشد به في وضع أدوات قياس المهارات الحياتية.

تمثل مبادرة المهارات الحياتية وتعليم المواطنة مجموعة من الممارسات التي تضم مختلف المنظمات الدولية والإقليمية ووزارات التعليم والمؤسسات الأخرى المسؤولة عن أو مهتمة بوضع التعليم في دول منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

الشركاء الحاليون هم: اليونيسف والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومنظمة أفلاطون الدولية والمعهد العربي لحقوق الإنسان وجامعة بيرزيت ومجموعة دويتشه بوست دي اتش ال ومنظمة العمل الدولية والمنظمة الدولية للشباب ومنظمة ميرسي كوربس والمجلس النرويجي للاجئين ومنظمة أنقذوا الأطفال ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة وصندوق الأمم المتحدة للسكان والمفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين والبنك الدولي وبرنامج الأغذية العالمي.

ويستهدف هذا الإصدار مجموعة واسعة من المختصين في المجال التربوي وهيئات الأمم المتحدة والعاملين في المنظمات غير الحكومية والباحثين والمعلمين والمدربين داخل وخارج وزارات التعليم الوطنية المكلفين بتدريس وتعليم المهارات الحياتية. ونأمل أن يشكل هذا أساساً لتقديم الدعم الفني القائم على الأدلة لدول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، جنباً إلى جنب مع تعزيز أهمية وجودة تنمية المهارات الحياتية. ويتمثل الغرض العام منها في ضمان توفير فرص تعليم نوعي لكل الأطفال والشباب في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وخارجها.

تم الانتهاء من تنسيق ومراجعة صياغة ووضع اللمسات النهائية من قبل أ.د / براوني هوسكينز مع تقديم الدعم الفني من قبل د / ليوان ليو، جامعة روهامبتون، لندن، المملكة المتحدة. واستفاد من هذا المستند المستمد من العمل الجماعي من الباحثين والتربويين العاملين في البنك الدولي واليونيسف. واشتمل التحليل والبحث الذي تم إجرائه لهذا الإصدار على مساهمات من الفرق الفنية التالية: منال قوته وكوجي مياموتو وأليخاندرو أدلر وسارة الوازي من البنك الدولي و ألبيرتو بيانكولي، والمكتب الإقليمي لليونيسيف في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ومانويل كاردوسو والمقر الرئيسي لليونيسيف ودومنيك ريتشاردسون وديسبينا كارامبيريدو ومكتب اليونيسيف للأبحاث – وكانت المراجعات والإفادات المقدمة من قبل ماري بند، من البنك الدولي و آدريانا ووخلار وجوليت توما و مومو دورينج و وينا برهمن من المكتب الإقليمي لليونسكو بمنطقة الاسژق الأوسط وشمال أفريقيا.

لقد تم تحرير وتنقيح هذا الإصدار من قبل تمارا سوتيرا بينما عملت شركة بي سي جرافيكس على تصميمه وتنسيقه.

المحتويات

ii شكر وتقدير

٢ الاختصارات

٣ قائمة الأشكال والجداول

٧ الملخص التنفيذي

٩ مقدمة

١٧ الفصل الأول: قاعدة الأدلة العلمية

٦٨ الفصل الثاني: النتائج من قاعدة الأدلة والتبعات المترتبة على القياس

٨٢ الفصل الثالث: الاستنتاجات

٨٥ الملحق رقم ١

٨٦ المراجع

الاختصارات

مهارة اتخاذ القرار للبالغين	**A-DMC**
مقياس التعاطف والعاطفة للمراهقين	**AMES**
مقياس التعاطف الأساسي	**BES**
مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية	**CM3**
استبيان السلوك الحاسوبي	**CAQ**
مقياس القدرة على التكيف مع صعوبات التواصل	**CAS**
مقياس مشاركة الأطفال والمراهقين	**CASP**
اختبار كورنيل للتفكير الناقد	**CCTT**
اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد	**CCTST**
الإطار المفاهيمي والبرنامجي	**CPF**
حل المشكلات بشكل تعاوني	**CPS**
مقياس معد ضبط النفس للأطفال	**CSCRS**
مقياس جودة العملية التداولية المتصورة	**DPPQS**
التفكير المتشعب	**DT**
الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي	**ECEP**
برنامج تبديل الفترات الدراسية الممتدة	**IEA**
مقياس كفاءة التفاعل بين الأفراد	**ICCS**
دراسة التربية الوطنية والمواطنة	**ICCS**
مؤشر التعاطف للأطفال والمراهقين	**IECA**
حاصل الذكاء	**IQ**
مؤشر التفاعل بين الأفراد	**IRI**
تخفيض الإجهاد القائم على اليقظة الذهنية	**MBSR**
مقياس التعاطف الشعوري متعدد الأبعاد	**MDEES**
الشرق الأوسط وشمال أفريقيا	**MENA**
المهارات الحياتية وتعليم المواطنة	**LSCE**
منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	**OECD**
تعزيز استراتيجيات التفكير البديل	**PATHS**
التعليم القائم على حل المشكلات	**PBL**
اتخاذ القرار الإستباقي	**PDM**
البرنامج الدولي لتقييم الطلبة	**PISA**
قائمة حل المشكلات	**PSI**
مهارات حل المشكلات	**PSS**
استبيان قياس التعاطف الشعوري	**QMEE**
برنامج المراهقين الأذكياء	**RAP**
برنامج المراهقين الأذكياء - للأسرة	**RAP-F**
مقياس ضبط النفس والتحكم الذاتي	**SCMS**
مقياس التعاطف الثقافي العرقي	**SEE**
اختبارات تقييم المواقف	**SJT**
اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي	**TTCT**
المملكة المتحدة	**UK**
الولايات المتحدة	**US**
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة	**UNESCO**
اليونيسف	**UNICEF**
رابطة مسح القيم العالمية	**WVS**
استراتيجية تمكين الشباب	**!YES**

قائمة الأشكال والجداول

الأشكال:

شكل رقم ١ المهارات الحياتية الاثني عشر لإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة

شكل رقم ٢ مستويات الكفاءة المطلقة للصف الرابع في القراءة (٢٠١٦)، والصف الثامن في مادتي العلوم والرياضيات (٢٠١٥) مقارنة بالمقاييس الدولية

شكل رقم ٣ معدلات البطالة بين الشباب في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مقارنة مع المتوسط العالمي لعام ٢٠١٨

شكل رقم ٤ انتشار أي من أنواع التأديب العنيف (الاعتداء النفسي و / أو العقاب الجسدي) تجاه الأطفال الذي حدث في الشهر الأخير من عام ٢٠١٧

شكل رقم ٥ معدلات السمنة والتدخين في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مقارنة مع المتوسط العالمي لعام ٢٠١٦

شكل رقم ٦ المستوى المتوسط لدعم الثقة الديمقراطية والسياسية في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مقارنة مع المتوسط العالمي، ٢٠١٠ – ٢٠١٤

شكل رقم ٧ المستوى المتوسط للسلوكيات تجاه المساواة والمشاركة الفعالة في المنظمات في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ٢٠١٠ – ٢٠١٤

مربع رقم ١ أساسيات التعليم الفعال للمهارات الحياتية

مربع رقم ٢ أساسيات التعليم الفعال للمهارات الحياتية: دعم الطلاب الأقل حظاً

الجداول:

جدول رقم ١-١ أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بالإبداع

جدول رقم ١-٢ قائمة مختصرة لأدوات القياس للمهارات الإبداعية

جدول رقم ١-٣ امثلة على التدخلات الناجحة لمهارات التفكير الناقد

جدول رقم ١-٤ قائمة مختصرة بأدوات القياس لمهارات التفكير الناقد

جدول رقم ١-٥ أمثلة على التدخلات الناجحة لمهارات حل المشكلات

جدول رقم ١-٦ قائمة مختصرة لأدوات القياس لمهارات حل المشكلات

جدول رقم ١-١١ أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بالتعاون

جدول رقم ١-١٢ قائمة مختصرة لأدوات القياس لمهارات التعاون

جدول رقم ١-٧ التدخلات الناجحة لتعزيز مهارات التفاوض

جدول رقم ١-٨ قائمة مختصرة لأدوات القياس لمهارات التفاوض

جدول رقم ١-٩ أمثلة على التدخلات الناجحة لتعزيز مهارات اتخاذ القرار

جدول رقم ١-١٠ قائمة مختصرة لأدوات القياس لمهارات اتخاذ القرار

جدول رقم ١-١٣ أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بإدارة الذات

جدول رقم ١-١٤ قائمة مختصرة لأدوات القياس لمهارات إدارة الذات

جدول رقم ١-١٥ أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بالقدرة على التأقلم

جدول رقم ١-١٦ قائمة مختصرة لأدوات القياس للمهارات المتعلقة بالقدرة على التأقلم

جدول رقم ١-١٧ امثلة على التدخلات الناجحة لمهارات التواصل

جدول رقم ١-١٨ قائمة مختصرة لأدوات القياس لمهارات التواصل

جدول رقم ١-١٩ التدخلات الناجحة لتعزيز مهارات احترام التنوع

جدول رقم ١-٢٠ قائمة مختصرة لأدوات القياس للمهارات المتعلقة باحترام التنوع

جدول رقم ١-٢١ أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بالتعاطف

جدول رقم ١-٢٢ قائمة مختصرة لأدوات القياس لمهارات التعاطف

جدول رقم ١-٢٣ أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بالمشاركة

جدول رقم ١-٢٤ قائمة مختصرة لأدوات القياس لمهارات المشاركة

جدول رقم ٢-١ الفترة المثالية المحتملة لتطوير المهارات الحياتية الاثني عسر

جدول رقم ٢-٢ موجز استعراض أدوات القياس القائمة لغرض الاستخدام العام

جدول رقم ٢-٣ الأنواع المتنوعة للإبلاغ الذاتي وأمثلة عليها

إعادة تصور المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

رؤية تحوّلية للتعليم في القرن الحادي والعشرين

توفر مبادرة المهارات الحياتية وتعليم المواطنة رؤية تحوّلية لإعادة تصور التعليم من أجل نتائج (حياة) أفضل للأطفال والشباب. ويستند تصور هذه الرؤية إلى أربعة أسس رئيسية:

- **نهج شامل للتعلم** مع مراعاة المتعلم كاملاً من خلال الاعتراف بتعددية الأبعاد للتعليم من أجل التنمية المعرفية والفردية والاجتماعية والاقتصادية.
- **نهج إنساني قائم على الحقوق للتعلم** مع تأثير تحوّلي وأساس أخلاقي قوي، والاعتراف بأن التعليم يعزز الكرامة الإنسانية ويعزز القيم القائمة على حقوق الإنسان.
- **نهج التعلم مدى الحياة** يُفهم على أنه استثمار تراكمي من سن مبكرة فصاعداً طوال الحياة للتعلم من خلال الفرص المتعددة وتحقيق الإمكانات الشخصية.
- **نهج مسارات متعددة للتعلم** في الضوابط الرسمية وغير الرسمية للتعلم وتعزيز التعلم والتمكين الفردي لخلق بيئة تمكن من الترابط الاجتماعي.

تهدف النتائج العليا للحياة والمهارات الحياتية وتعليم المواطنة إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المهارات التي تسمح لهم بالتعلم والعمل والتمكين الشخصي وأن يكونوا مواطنين إيجابيين.

تُفهم المهارات الحياتية المستعرضة والقابلة للتحوّل على أنها مهارات عليا ومتقاطعة وقابلة للتحوّل، وتمكن الأفراد من تطوير المعرفة والمواقف والسلوكيات للتعامل مع الحياة اليومية وتمكينهم من أن يعملوا ويتصرفوا بطريقة بناءة، مع مراعاة السياق والقدرة على تقييم الخيارات.

تعكس الأبعاد الأربعة للتعلم التصور المفاهيمي المشترك لمهارات الحياة اللازمة لتمكين الأفراد وحماية الأطفال وتعزيز قابلية التوظيف وإعادة إنشاء قواعد الترابط والتماسك الاجتماعي والسلوكيات مع مراعاة بيئة القرن الحادي والعشرين. (انظر الإطار المفاهيمي والبرامجي للمهارات الحياتية وتعليم المواطنة، ٢٠١٧) *

- **"التعلم من أجل المعرفة"** أو البعد المعرفي: القدرات التي تؤكد أهمية الفضول والإبداع والتفكير النقدي للحصول على فهم أفضل للعالم والناس.
- **"التعلم من أجل الممارسة"** أو البعد الأدواتي: القدرات لتطبيق ما تم تعلمه في الممارسة العملية وكيفية التنقل بشكل ملموس في المواقف الصعبة أثناء العمل بكفاءة وإنتاجية.
- **"تعلم أن تكون"** أو البعد الفردي: القدرات التي تهدف إلى تطوير الشخص ككل، مما يسمح للفرد بالتصرف بمزيد من الاستقلالية والحكم على الأمور والمسؤولية الشخصية.
- **"تعلم العيش معاً"** أو البعد الاجتماعي: قدرات بناء هويات شاملة تتوافق مع قيم ومبادئ العدالة الديمقراطية والاجتماعية، مع اعتماد نهج قائم على حقوق الإنسان.

تعكس مهارات الحياة الاثني عشر الأساسية التفاعل الحيوي بين كل من الأبعاد الأربعة للتعلم (نتائج الحياة) وتسهم في تطويرها. و يمكن لمهارة حياتية واحدة أن تساهم في أن تصبح متعلماً أكثر ابتكاراً، وفي الوقت نفسه أن تكون عاملاً أكثر إنتاجية، وأن تشعر بالقوة الشخصية وأن تكون مواطناً أكثر مشاركة - وبالتالي تعزيز المهارات الحياتية الأخرى ونتائج الحياة. تم استخدام عملية من ثلاث خطوات لتحديد المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشر، وهي (١) تحديد مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية المرشحة حسب بُعد التعلم، (٢) اختيار مجموعة من ثلاث مهارات حياتية تكون أكثر صلة بكل بُعد من أبعاد التعلم، و (٣) تحليل المهارات الحياتية الأساسية الاثني عشر لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. (المهارات الحياتية وتعليم المواطنة، مهارات الحياة الأساسية الاثني عشر، ٢٠١٧) **

* متاح على https://www.unicef.org/mena/media/6186/file/Twelve%20Core%20Life%20Skills%20for%20MENA_EN.pdf%20.pdf

** متاح على https://www.unicef.org/mena/reports/reimagining-life-skills-and-citizenship-education-middle-east-and-north-africa

الملخص التنفيذي

يعتبر تعليم وتدريس المهارات الحياتية، إذا تم تنفيذها بكفاءة عاملاً بالغ الأهمية لتمكين الأطفال والشباب من تحقيق النجاح في التعليم والتوظيف والأهداف الشخصية والحياة الترابطية. وبصرف النظر عن ذلك، أدخلت القليل من الأنظمة التعليمية المهارات الحياتية في أنظمة التعليم الخاصة بها حتى الآن. وبعض الأسباب لذلك هي الاهتمام بالتحديات: ١) افتقاد المعرفة بشأن المهارات الحياتية وهي، ٢) يمكن تعليمهم وكيف يمكنهم التعلّم، و٣) كيف يمكنهم قياسها وتقييمها.

ما هي المهارات الحياتية؟

- المهارات الحياتية هي مهارات قابلة للتحوّل تمكن الأفراد من التعامل في الحياة اليومية وإحراز التقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة الاجتماعية.
- وهي تضم مهارات وسلوكيات وقيم اتجاهات والمعرفة القائمة على المجالات التي يتعين تطبيقها باتساق مع بعضها البعض.
- يمكن تعلمها خلال جميع مراحل الحياة، وإن كانت هناك أعمال أفضل مختلفة عندما تستهدف التدخلات مهارات خاصة فمن المحتمل أن تكون فعالة.
- تُعرّف المهارات الحياتية بشكل متكرر من حيث التمكين الذي يهيئ الفرص للأفراد في حياتهم اليومية. كما أنهم يدركونها أيضاً في سياق المميزات الاجتماعية الخاصة بهم ومساهمتهم تجاه التغيير الاجتماعي.
- الحدود بين المهارات الحياتية المختلفة متداخلة في بعضها البعض حيث هناك علاقة وثيقة وتتداخل في بعض الأحيان مع المهارات الحياتية الأخرى.

كيف يمكن تعليم المهارات الحياتية؟

هناك مجموعة من قواعد التعليم الأساسية التي يمكن القول إنها فعالة لتعليم وتدريس المهارات الحياتية.

وهي كما يلي:

- التعليم من خلال مشاركة وتعاون الأطفال والشباب،
- التعليم من خلال ممارسة المهارات الحياتية (محاكاة الأنشطة الواقعية أو من خلال التجربة الحياتية الحقيقة)،
- التعليم في بيئة أمة (بيئة صفوف ومدارس منفتحة ومتقبلة والترابط بين القيم التي تم تعلمها والقيم الراسخة في التعليم والتدريس ومدى تطبيقها في الصفوف المدرسية والحياة المدرسية)، و
- الاستراتيجيات الموجهة لدعم الأطفال والشباب (تطبيق التعليمات الصريحة والتدخلات الموجهة). فهذه المنهجيات مفيدة لكل الطلاب ولكنها ضرورية لضمان حصول كل الطلاب على فرص تعلّم المهارات الحياتية.

ويجب تطبيق هذه المبادئ عند إدخال المهارات الحياتية في نظام التعليم وفي التدخلات المحددة التي تهدف إلى تعليم وتدريس المهارات الحياتية.

كيف يمكن تقييم المهارات الحياتية؟

من شأن إجراءات قياس الجودة لقياس المهارات الحياتية أن تتيح لصانعي القرار والمختصين التربويين متابعة المستويات الحالية والتوزيع على الفئات السكانية المستهدفة، وتحديد مستوى التقدم في السياسات والبرامج المخصصة لتعزيز هذه المهارات، جنباً إلى جنب مع الإحاطة بطبيعة ونطاق التدخلات المثمرة المحتملة. بالإضافة لذلك، تمكن هذه الأدوات الباحثين من تحديد مجموعات فرعية تحتاج إلى المزيد من الدعم في المهارات الحياتية. وبصرف النظر عن ذلك، أدوات تقييم الجودة للمهارات الحياتية محدودة وهناك ضرورة إلى إجراء الأبحاث والتطوير.

آخر ما توصل إليه العلم في أدوات القياس الحالية

- معظم أداوت القياس الصالحة الموثوقة القائمة خاضعة لملكية خاصة وليست متاحة للاستخدام العام. وهذه ينطبق بصفة خاصة على بنود اختبار معرفية.
- حصلت بعض المهارات على المزيد من الاهتمام في تطوير الأداة عن غيرها من المهارات – إلى جانب مهارات أخرى مثل التعاون والتفاوض والتفكير الناقد ليس لها قياسات قائمة وثبت أنها موثوقة ومتاحة للاستخدام العام.
- هناك أيضاً استخدام محدود في الابتكار في تطوير القياسات الحالية وتهيمن عليها بنود التقارير الذاتية التقليدية.
- لم يتم اختبار معظم الأدوات القائمة في الدول منخفضة الدخل أو في السياقات الاجتماعية الثقافية المختلفة.

تحديات قياس المهارات الحياتية

- الخصائص متعددة الأبعاد لكل مهارة حياتية منفردة. يتم وصف كل مهارة حياتية منفردة على أنها تضم سمات متعددة ومميزة. ويمكن أن تكون القياسات المتعددة ضرورية لرصد العناصر المختلفة لمهارة حياتية منفردة.
- التمييز بين الجوانب المعرفية وغير المعرفية للمهارات الحياتية. وتتضمن المهارات الحياتية مجموعة من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم مع عناصر معرفية وغير معرفية تستخدم على نحو متزامن. ويجب إعادة النظر في فهم بنود الاختبار المعرفي وغير المعرفي بوصفها متميزة.
- مستويات ومقاييس الكفاءة. يوجد القليل من الأدلة أو التوجيهات الحالية بشأن مستويات الكفاءة المتوقعة للمهارات الحياتية المختلفة بصفة عامة أو فئة عمرية محددة. ولا يوجد أبحاث كافية وتطوير لتصنيف مستويات المهارات الحياتية والإشارة إلى مستوى أو معيار مطلق حول مستويات تحقيق المعايير. وبالإضافة إلى ذلك، يمكن التساؤل عن احتمالية أو حتى وجود رغبة في تحديد المستويات المطلقة.
- قياس التغيير. إنشاء أدوات بغرض قياس تطور المهارة لدى الفرد الذي تم تحديده كتحدي. تشير المؤلفات إلى أن مقاييس الاستجابة الحالية لغرض بنود التقرير الذاتي لا تقدم عادة تنوع كافٍ لقياس التغيير.
- الاختلافات الثقافية في المهارات الحياتية. الاختلافات الثقافية في المهارات الحياتية قيد البحث كما جرى تطوير معظم المقاييس في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. وهناك أبحاث قليلة لتحدد ما إذا تم أداء المهارات الحياتية بنفس الطريقة في دول وثقافات مختلفة.
- وما زالت بنود الإبلاغ الذاتي هي الأكثر فائدة من حيث التكلفة والعائد في هذا المجال. وعلاوة على ذلك، ما زال ذلك يتطلب مزيداً من التطوير والابتكار تجاه قياسات أفضل لاكتساب مهارات بخلاف الإبلاغ الذاتي بغية تقليل حدود المستويات الحالية الذاتية في استخدامها.

التغلب على التحديات

تم تطوير مجموعة ابتكارات في تصميم أدوات القياس للتغلب على بعض التحديات:

- تستخدم المقالات القصيرة لتقليل الفوارق الثقافية في أساليب الاستجابة. ويمكنها أن تسأل المشاركين لتقييم سلوكيات الأشخاص الآخرين في السيناريو المقدم قبل تصنيف أنفسهم. وتستخدم البيانات الخاصة بتقييمات الأشخاص الآخرين لفهم أسلوب استجابة الأفراد المشاركين.
- ويستخدم اختبار تقييم المواقف لتقليل الأخطاء الناشئة عند المشاركين التي توضح إجابات خاطئة مرغوب بها أو متعمدة من الناحية الاجتماعية. وثبت أن هذه الاختبارات بمثابة تصور للنجاح المستقبلي في التوظيف وتعتبر المنظور الأمثل من أي درجات وعي أو اختبارات شخصية.
- ويستخدم التقييم القائم على الحاسوب للألعاب الواقعية / الجادة الافتراضية لاختبار المهارات الحياتية. وبالرغم من ذلك، لم تحقق معظم اختبارات المهارات القائمة على الحاسوب احتمالية الاستفادة من الإمكانيات التكنولوجية وصولاً إلى النسخ عبر الإنترنت من الاختبارات الورقية.

الاتجاهات مستقبلاً

يتمثل الهدف النهائي من تحسين قياس المهارات الحياتية في تسهيل إدخال المهارات الحياتية في الأنظمة التربوية من خلال المنهج والتقييم (ما لم يتم اختباره لا يتم تدريسه) وتحسين الفهم الأحسن لمستوى المهارات الحياتية التي تم اكتسابها بغية تعزيز نتائج التعليم والإنجازات الحياتية لكل الأطفال والشباب. وبصرف النظر عن التحديات القائمة المتعلقة بقياس المهارات الحياتية، فإن الابتكارات والتحسينات التي طرأت مؤخراً في هذا المجال تشير إلى أ ن ذلك من الممكن تحقيقه. ويتطلب بذلك المزيد من الجهود المتضافرة من صناع القرار السياسي والمختصين والباحثين لإدراج المهارات الحياتية في الأنظمة التربوية والبيئات التعليمية والتعاون المثمر لخلق معرفة وأدلة عالمية حول كيفية الإدخال والقياس الفعال للمهارات الحياتية.

مقدمة

تُشير الأدلة إلى أن المهارات الحياتية تُمَكن الأطفال والشباب من تحقيق الأهداف المدرسية وكسب خبرات العمل والنماء الشخصي وتمكينهم من أن يصبحوا مواطنين متمكنين ذاتياً.[1] ويرى الباحثون أن المهارات الحياتية قابلة للتطرق،[2] ويمكن تطويرها خلال دورة حياة الفرد، وهناك احتمال إلى أن تؤدي التدخلات التعليمية إلى تحسينها.[3] ويمكن تعلم المهارات الحياتية في مجموعة متنوعة من البيئات المختلفة ومن خلال العلاقات المتنوعة. ويشمل ذلك تعلم المهارات الحياتية في المنزل مع الآباء والأمهات وأولياء الأمور والأشقاء وفي التعليم مع المعلمين والأقران وفي العمل مع زملائهم ومن خلال المشاركة في المجتمع المدني. وبالرغم من ذلك، لا يحصل الشباب حالياً على التعليم المنظم وتعلم المهارات الحياتية. ولأسباب تتعلق بالمساواة، من الضروري إعادة التفكير في أنظمة التعليم وتطويرها لرفد جميع الأطفال بالمهارات الحياتية اللازمة للازدهار في عالمنا اليوم المليء بالتحديات والصعوبات. يتطلب تزويد جميع الأطفال والشباب الذين لديهم مهارات حياتية نُظماً تعليمية منفتحة قادرة على استهداف الفئات الأكثر تهميشاً من خلال مسارات متعددة. ويتطلب ذلك ضمان تطوير المناهج الدراسية اللازمة والتقييم والاعتماد والمصادقة على هذه المهارات الحياتية.

يُحدد إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة (انظر الشكل رقم (١)) ١٢ مهارة حياتية أساسية (تُعرف فيما بعد باسم "المهارات الحياتية الاثني عشر"): الابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون والتفاوض وصنع القرار وإدارة الذات والقدرة على التكيف والتواصل واحترام التنوع والتعاطف والمشاركة (اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧). وقد اختيرت هذه المهارات بوصفها الأكثر ضرورة للنتائج الحياتية للتعلم وقابلية التوظيف والتمكين الشخصي والمواطنة الفاعلة (اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧). ولا ينبغي اعتبار هذه الإنجازات الحياتية الأربعة متميزة ولا يستبعد بعضها بعضاً-فهي تتداخل وترتبط فيما بين بعضها البعض وتعزز بعضها البعض للجمع بين المتعلم الفرد. وهذا الإطار هو نهج كلي متعمد ويحدد أهمية هذه المهارات الحياتية الاثني عشر لمجموعة التحديات المستقبلية التي يواجهها الأطفال والشباب. تطوير هذه المهارات الحياتية يكمل ويساهم في اكتساب المعرفة والمهارات التأسيسية والمهارات الفنية الخاصة بوظائف معينة.

من شأن أدوات قياس الجودة المتعلقة بالمهارات الحياتية أن تُمكن البحوث من إثراء المجال التعليمي حول وضع المهارات الحياتية الراهنة في مختلف البلدان والمناطق. و ستكون قادرة كذلك على تتبع المستويات الحالية وتوزيع هذه المهارات عبر السكان المستهدفين وتحديد التقدم المحرز في السياسات والبرامج المصممة لتعزيز هذه المهارات الحياتية، فضلاً عن إطلاع صانعي القرارات والمختصين التعليميين على طبيعة ونطاق التدخلات التي يُحتمل أن تكون مفيدة. تطورت العديد من أنشطة البرمجة الجديدة والواعدة وتطوير المناهج الدراسية وأنشطة تدريب المعلمين في جميع أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لتعليم المهارات الحياتية. ومع ذلك، كما هو الحال مع مبادرات المهارة الأخرى في القرن الحادي والعشرين، فإن الأدوات والبحث والتطوير غير متاحين حالياً لتمكين مجال التعليم من تقييم فعالية هذه المبادرات الحديثة. أدوات التقييم، ومن ثم المعرفة بمستويات الكفاءة، غير متوفرة حالياً لتحديد ما إذا كانت المهارات الحياتية يتم تعلمها أم لا.

يتناول هذا الإصدار الفجوة في البحث والتطوير في تقييم المهارات الحياتية من خلال توفير قاعدة أدلة علمية موحدة حول المهارات الحياتية. يستخلص هذا الإصدار النتائج الرئيسية من قاعدة الأدلة والتحديات التي تطرحها هذه النتائج للقياس. ويمضي الإصدار لدراسة أدوات الجودة الموجودة التي يمكن استخدامها لقياس المهارات الحياتية وتحديد الفجوات في البحث والتطوير. وأخيراً، يُحدد الإصدار الاتجاهات الواعدة والتحديات المستقبلية لإيجاد أدوات جديدة لتقييم المهارات الحياتية.

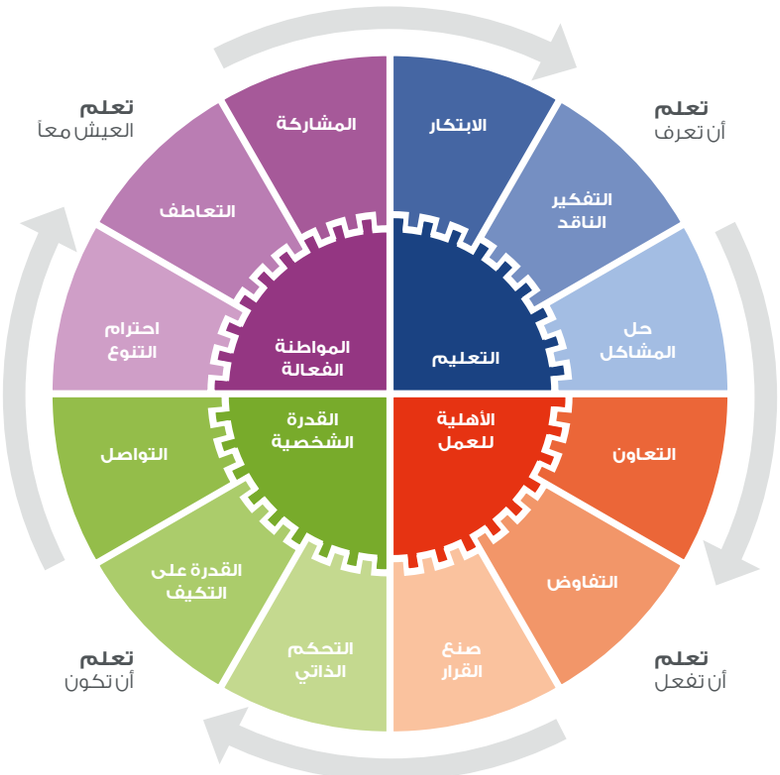
---

١. تشير البحوث الدقيقة إلى وجود مسار سببي محتمل بين تعلم المهارات الحياتية والإنجازات الحياتية الفردية من حيث التحصيل العلمي (جوتمان وشون، ٢٠١٣)؛ قابلية التوظيف (هامبف وآخرون، ٢٠١٧)؛ المواطنة النشطة (وايتلي، ٢٠١٤)؛ والتمكين الذاتي (شولر وآخرون، ٢٠٠٤). لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى القسم الخاص بسياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في المقدمة.

2. تُوضح الآن مجموعة واسعة ومتنوعة من الأدب (جوتمان وشون، ٢٠١٣؛ ستيتشير وهاملتون، ٢٠١٤) قابلية المهارات الحياتية طوال الحياة على الرغم من أنه من المحتمل أن تكون هناك فترات مثالية لتعلمهم –ارجع إلى القسم الخاص بالقدرة على الاستيعاب في الفصل الثاني للحصول على معلومات رئيسية مفصلة.

3. أثبتت الأبحاث الصارمة الآن أن التدخلات التعليمية قادرة على تحسين المهارات الحياتية. للحصول على نظرة عامة مفصلة على هذه الأدبيات، ارجع إلى قسم تحسين المهارات الحياتية في الفصل الثاني.

شكل رقم ١. المهارات الحياتية الاثني عشر لإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة



فهم الإصدار

مصطلح المهارات الحياتية

المصطلح المستخدم في هذا الإصدار هو المهارات الحياتية. تناول هذا الإصدار مجموعة واسعة من المصطلحات للإشارة إلى مفاهيم مماثلة بما في ذلك: مهارة القرن الحادي والعشرين والمهارات القابلة للنقل والمهارات السلسة والكفاءات الشخصية والتعلم الاجتماعية والعاطفية. وكثيراً ما تستخدم هذه المصطلحات بنفس المعنى وتفتقر إلى الوضوح والتمييز. والسبب في اختيار مصطلح "المهارات الحياتية"[4] هو أن أصوله تستند بوضوح إلى رؤى تربوية قائمة على الحقوق وتحولات تتناسب مع تركيز المهارات الحياتية وتعليم المواطنة على الحياة اليومية والمشاركة المدنية (اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧). واستناداً إلى قاعدة الأدلة العلمية المجمعة في هذا الإصدار حيث تعرف المهارات الحياتية بأنها مهارات قابلة للتحوّل تمكن الأفراد من التعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة الاجتماعية. وهي تتألف من المهارات والمواقف والقيم والسلوكيات والمعرفة المستندة إلى المجال والتي يجب تطبيقها في وئام تام مع بعضها البعض. يجب أن يكون أداء المهارات الحياتية قابل للتكرار عبر بيئات متنوعة. فهم قادرون على التعلم طوال دورة الحياة وفي سياقات ومسارات تعليمية مختلفة على نطاق واسع، مثل التعليم الرسمي وغير الرسمي والتعليم المهني والتدريب ومكان العمل وبصورة أعم في الحياة اليومية في المنزل والمجتمع المحلي.

تعزيز الأدلة لسد الفجوات في المجال

يدمج هذا الإصدار المؤلفات الموجودة في المجال ويحللها. الفصل الأول، والأدلة العلمية، والتي هي لب هذا الإصدار، ويستند إلى العديد من الاستعراضات وأحيانا أكثر شمولاً للمؤلفات حول جوانب معينه من صفات المهارات الحياتية. ويشمل ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، المهارات الحياتية وعلاقتها بالإنجازات الحياتية - لمعرفة الإنجازات الوظيفية، يرجى الاطلاع على ليبمان وآخرون (٢٠١٥)؛ للوقاية من العنف والنتائج الصحية، ارجع إلى غيتس وآخرون (٢٠١٦)؛ لقابلية التحمل والإنجازات الحياتية غوتمان وشون (٢٠١٣). تم بالفعل إجراء بعض المراجعات المتعمقة حول القياس والتقييم لعدد أقل من المهارات الحياتية، يرجى الاطلاع على غالاوي وآخرون، (٢٠١٧)؛ لاي وفيرينج (٢٠١٢)؛ كير وآخرون (٢٠١٨)؛ سولاند وآخرون آخرون، (٢٠١٣)؛ وستيتشير وهاملتون (٢٠١٤). يجمع هذا الإصدار بين أكثر الأبحاث دقةً ويستند إلى المزيد من الأبحاث حول المعايير الذهبية (التجارب العشوائية المراقبة) والأدوات الأكثر موثوقية والصالحة حالياً في المجال لمجموعة واسعة ومجمعة من ١٢ من المهارات الحياتية من إطار عمل المهارات الحياتية وتعليم المواطنة. ثم يحلل قاعدة الأدلة العلمية ويحدد التحديات الرئيسية والمناهج الواعدة لتوجيه البحوث المستقبلية وتطوير الأدوات لقياس المهارات الحياتية كما هو موضح في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة.

4. لم يتم استخدام كلمة "الكفاءة" أو "الكفاءات" في إطار عمل المهارات الحياتية وتعليم المواطنة بسبب عدم وضوح هذا المفهوم والحاجة إلى التأكيد على القيم الإنسانية المرتبطة بالمهارات الحياتية التي لا ترتبط حالياً بمفهوم الكفاءة (اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧)

تجمع قاعدة الأدلة العلمية أيضاً بين الأدوات الموثوقة والصحيحة الموجودة من المجال والتي تقيس بعض سمات المهارات الحياتية الاثني عشر. وتشمل هذه الدراسة: دراسة التربية الوطنية والمواطنة، ومقياس القدرة على التكيف مع صعوبات التواصل، وقياس مدى صمود وتأقلم الشباب والأطفال، ورابطة مسح القيم العالمية، واستبيان الخمسة الكبرى للأطفال، و مقياس المواقف تجاه حل المشاكل، واختبارات تورانس للتفكير الإبداعي، واختبار التفكير المتشعب، واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد. لمزيد من التفاصيل حول جميع أدوات القياس، يرجى الاطلاع على الفصل الأول والملحق المرفق عبر الإنترنت: www.lsce-mena.org ، والذي يتضمن مجموعة أكبر من أدوات القياس التي لم تدخل في الاختيار النهائي لهذا الإصدار. جميع هذه الأدوات يمكن أن تشكل نقطة انطلاق لمزيد من البحث والتطوير في هذا المجال. ومع ذلك، لا تعتمد الأدوات الحالية على تعريفات المهارات الحياتية الاثني عشر في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ولا تغطي سوى جوانب جزئية من إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة، وقد تم تطوير واختبار القليل منها في المنطقة. سيتضمن القسم التالي معلومات عن الخطوات المصاحبة التي اتخذت إلى جانب هذا الإصدار لتطوير أداة قياس المهارات الحياتية وتعليم المواطنة جديدة.

تعاون اليونيسف والبنك الدولي لتطوير أداة قياس جديدة

هناك مجموعة واسعة من الإمكانات لتطوير أداة قياس للمهارات الحياتية ويمكن دعم العديد منها باستخدام هذا الإصدار. أحد هذه الطرق هو دعم تطوير أداة جديدة لقياس المهارات الحياتية، كما هو موضح في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في إطار نظم التعليم الوطنية. وقد جرى مؤخراً تعاوناً بين اليونيسيف والبنك الدولي لدعم وزارات التعليم لقياس الوضع الراهن وتوزيع المهارات الحياتية للشباب في نظمهم التعليمية الوطنية. ويهدف البرنامج إلى دعم تحديد التقدم المحرز في السياسات والبرامج الرامية إلى تعزيز هذه المهارات الحياتية، فضلاً عن إطلاع صانعي القرارات والمختصين في مجال التعليم على طبيعة ونطاق التدخلات التعليمية التي يمكن أن تكون مفيدة. وتهدف أداة القياس الجديدة أيضاً إلى المساعدة في تحديد الفئات الفرعية من الأطفال والشباب الذين يحتاجون إلى الدعم في تعلم مهارات الحياة وتحديد أساليب التدريس التي تمكن هذه الفئات الفرعية من تحقيق مستويات أعلى من الكفاءة. توفر أداة التقييم عند الانتهاء منها نهجاً موحداً لتقييم كفاءة المهارات الحياتية المستهدفة للصف السابع الإعدادي (حوالي ١٢-١٤ سنة).

توجد حالياً مجموعة متنوعة من النهج المختلفة لتقييم المهارات الحياتية. ويصف أحد نظم التصنيف المفيدة التي وضعها كلارك (٢٠١٢) ثلاثة أشكال من التقييم: (١) تقييم الفصول الدراسية الذي يُمَكن من الدعم المستمر للتدريس والتعلم. ويصنف هذا عادة على أنه تقييم تكويني. (٢) الامتحانات الوطنية التي تقيم التعلم لغرض الاختيار والتقدم داخل نظام التعليم الوطني والتي يستخدمها أصحاب العمل أيضا لأغراض الاختيار. ومن المفهوم أن هذه الأشكال من التقييمات تكون تجميعية. (٣) تقييمات واسعة النطاق على مستوى النظام تُمَكن من تقييم النظام التعليمي وتوفير الأدلة المتعلقة بالسياسات والممارسات المتعلقة بالأداء على مستوى النظام. ويصنف هذا الأخير أيضاً على أنه تقييم تجميعي، ومع ذلك، يتم استخدام البيانات لغرض مختلف تماماً ويتم إجراؤها فقط على عينة تمثيلية من السكان. تهدف أداة قياس المهارات الحياتية وتعليم المواطنة قيد الإنشاء إلى تحقيق ثلث هذه الأهداف، لتقييم فعالية أنظمة التعليم الوطنية في تدريس وتعلم المهارات الحياتية لجميع الفئات الاجتماعية المختلفة.

تتمثل الرؤية طويلة الأمد لتطوير الأدوات في امتلاك العديد من الأدوات المختلفة لمجموعة من الفئات العمرية المختلفة. وقد تم تحديد أول أداة يتم تطويرها لتكون في منتصف النظام التعليمي في الصف السابع (حوالي ١٢-١٤ عاماً). سيسمح ذلك بالتطوير اللاحق لعمليات تقييم المهارات الحياتية وتعليم المواطنة للفئات العمرية الأكبر والأصغر سناً. لا تستند الأداة الجديدة قيد الإنشاء على المناهج الوطنية الحالية لأن الغرض من هذه الأداة هو تشجيع تحول نظام التعليم وإنشاء أداة يمكن تطويرها لاستخدامها بشكل مستقل عن نظام التعليم الرسمي. في البداية، ستكون الأداة عبارة عن اختبار للورق والقلم من أجل تيسير سهولة الاستخدام.

تتمثل القيمة المضافة لتطوير أداة جديدة مقارنة بالأدوات الحالية في أنها تهدف بشكل خاص إلى قياس المهارات الحياتية المحددة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والتي تُظهر أنها تسهل الإنجازات الحياتية الكلية المتمثلة في التحصيل العلمي والتوظيف والنماء الشخصي والمواطنة النشطة.[5] من المرجح أن تمكن أداة التقييم الجديدة مجال التعليم من قياس مفاهيم إطار عمل المهارات الحياتية وتعليم المواطنة التي تتوافق مع التطورات والاتجاهات الجديدة المقترحة في التدريس والتعلم. وبدلاً من ذلك، إذا استخدمت الأدوات القائمة استناداً إلى فهم مختلف للمهارات الحياتية، فمن المرجح أن يكون هناك اختلال بين نتائج التقييم ونتائج التعلم المقصودة. ستظهر أيضا أدلة غير دقيقة بالنسبة للأدوات التي لم تختبر بصرامة للتحقق من صحتها وموثوقيتها داخل منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. في المقابل، تهدف أداة قياس المهارات الحياتية وتعليم المواطنة الجديدة إلى توفير فهم دقيق وموثوق للوضع فيما يتعلق بالمهارات الحياتية حيث يتم تطويرها استناداً إلى إطار عمل المهارات الحياتية وتعليم المواطنة جديدة (اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧) وتم اختبارها بدقة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وقد تم تطوير الأداة التجريبية واختبارها بالتعاون مع وزارات التربية والتعليم في مصر وفلسطين وتونس في عام ٢٠١٩.

5. تشير البحوث الدقيقة إلى وجود مسار سببي محتمل بين تعلم المهارات الحياتية والإنجازات الحياتية الفردية من حيث التحصيل العلمي جوتمان وشون، ٢٠١٣)؛ قابلية التوظيف (هامبف وآخرون، ٢٠١٧)؛ المواطنة الفعالة وايت (٢٠١٤)؛ والتمكين الذاتي (شولر وآخرون، ٢٠٠٤). لمزيد من التفاصيل، ارجع إلى القسم الخاص بسياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في المقدمة.

فهم سياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

قبل التوجه مباشرةً إلى مجال القياس، فمن الضروري أن نبدأ بفهم أفضل لسياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والدعم الممكن الذي يمكن أن توفره المهارات الحياتية، حيث تستعرض قاعدة الأدلة العلمية الواردة في الفصل الأول من هذا الإصدار على أحدث الأدلة العلمية الصارمة المتعلقة بالمسار السببي المحتمل بين تعلم المهارات الحياتية والإنجازات الحياتية الفردية الأربعة: التحصيل العلمي وقابلية التوظيف والنمو الشخصي والمواطنة الإيجابية.[6] وعلى الرغم من أن العلاقة بين المهارات والإنجازات الحياتية يمكن أن تكون هي نفسها الموجودة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إلا أن البيانات المتاحة غير كافية لإجراء مثل هذا التحليل واستخلاص هذه الاستنتاجات.

لا يمكن قياس العلاقة بين الإنجازات الحياتية الفردية والنتائج المجتمعية في كافة بلدان العالم إلا فيما يتعلق بالمنظمات. وقد يتطلب التغيير على الصعيد القطري، سواء على المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، أكثر من فئة سكانية تتمتع بمستويات عالية من الكفاءة في المهارات الحياتية–بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر الإصلاحات المؤسسية والهيكلية. فلا يمكننا أن نفترض أن تعليم وتعلم المهارات الحياتية وحدهما يمكن أن يعملا على تحقيق تغيير اجتماعي واقتصادي شامل. ومع ذلك، فيمكننا أن نقول إن الكفاءة العالية في المهارات الحياتية لدى السكان من المرجح أن تصبح مكوناً قوياً في التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ولفهم سياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ترد أدناه بيانات على الصعيد القطري حول التعلم وقابلية التوظيف والتمكين الشخصي والمواطنة الإيجابية، مصحوبة بأدلة تثبت العلاقة بين تعلم المهارات الحياتية والإنجازات الحياتية الأربع لإظهار الفائدة المحتملة التي يمكن أن يقدمها التعليم وتعلم المهارات الحياتية.

التعليم

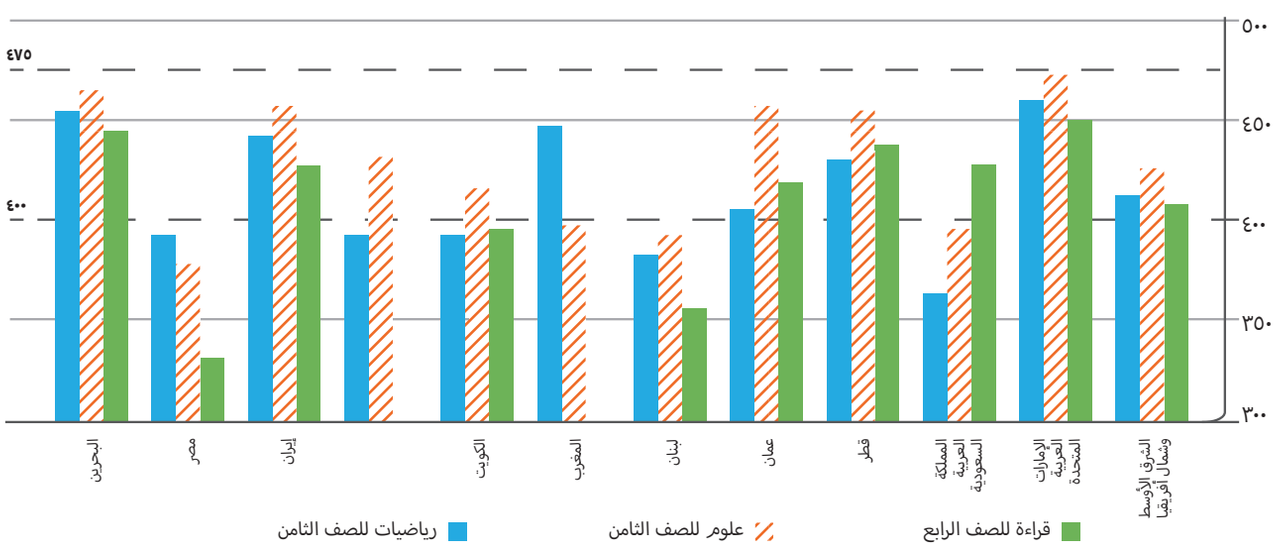
لا تعمل النظم التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بشكل جيد، كما أن التحصيل التعليمي منخفض مقارنة ببقية دول العالم. ويوضح الشكل ١ هذه النقطة من خلال تحديد متوسط مستويات الكفاءة المطلقة في مادة القراءة للصف الرابع (باستخدام اختبار بيرلز PIRLS والمعروف بـ "الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم") ومادتي الرياضيات والعلوم في الصف الثامن (باستخدام اختبار TIMSS والمعروف بـ "الاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم") في جميع أنحاء بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من ٢٠١٥ إلى ٢٠١٦. وقد تبين أن أداء كافة بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أقل من المعيار الدولي المتوسط البالغ ٤٧٥ درجة لكل المواضيع الثلاثة المذكورة سابقاً، كما أن هناك بعض الدول لم تحقق المعيار الدولي المنخفض البالغ ٤٠٠ درجة: كما يلي:

بالنسبة لمادة القراءة في الصف الرابع، لم تحقق مصر والكويت والمغرب المعيار الدولي المنخفض البالغ ٤٠٠ درجة.

١. بالنسبة لمادة الرياضيات في الصف الثامن، هناك خمس دول في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لم تحقق المعيار الدولي المنخفض البالغ ٤٠٠ درجة، وهذه الدول هي؛ مصر والأردن والكويت والمغرب والسعودية.
٢. بالنسبة لمادة العلوم في الصف الثامن، هناك أربع دول لم تحقق المعيار الدولي المنخفض البالغ ٤٠٠ درجة؛ وهذه الدول هي مصر ولبنان والمغرب والمملكة العربية السعودية.

وإضافة إلى هذه الحالة، أظهرت الأبحاث التي أجريت في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أن أغلبية الشباب العرب (٧٨ في المائة) يشعرون بالقلق إزاء نوعية التعليم الرسمي الذي تلقوه،[7] ويعتقد حوالي نصف هؤلاء الشباب ، أي حوالي (٤٩٪) ، أنهم غير مؤهلين بشكل جيد لإيجاد فرصة عمل مناسبة (دراسة استقصائية للشباب العربي ٢٠١٩).

الشكل رقم ٢. مستويات الكفاءة المطلقة في مادة القراءة للصف الرابع (٢٠١٦)، ومادتي العلوم والرياضيات للصف الثامن (٢٠١٥) مقارنة بالمقاييس الدولية



ملاحظة: *(1) لتفسير المستوى المتوسط لأداء الطلاب في مختلف البلدان في مواد القراءة والعلوم والرياضيات وفقاً لبيانات اختبارات الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم ٢٠١٦ والدراسة الدولية لتوجّهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم ٢٠١٥، تم تحديد أربعة مستويات مهارة مطلقة: المعيار الدولي المتقدم (٦٢٥) والمعيار الدولي العالي (٥٥٠) والمعيار الدولي المتوسط (٤٧٥) والمعيار الدولي المنخفض (٤٠٠) (ميولس وآخرون، ٢٠١٦). تظهر أقل بلدين في المعدل بشكل واضح على المحور السيني من الرسم البياني المبين أعلاه. ويتم إنشاء هذه المقاييس باستخدام مستويات المهارة المطلقة. للحصول على مزيد من المعلومات التفصيلية حول طريقة إنشاء المقاييس، راجع موقع اختبارات الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم والدراسة الدولية لتوجّهات مستويات الأداء في الرياضيات والعلوم: http://timssandpirls.bc.edu/ . (٢) لم يشارك لبنان في اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم ٢٠١٦؛ (٣) متوسط بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا هو قيمة محسوبة على أساس جميع بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المذكورة أعلاه.

6. تشير البحوث الدقيقة إلى وجود مسار سببي محتمل بين تعلم المهارات الحياتية والإنجازات الحياتية الفردية من حيث التحصيل العلمي (جوتمان وسكون؛ ٢٠١٣)؛ قابلية التوظيف (هامف وغيره، ٢٠١٧)؛ المواطنة الفاعلة (وايت؛ ٢٠١٤)؛ والتمكين الذاتي (شولر وآخرون، ٢٠٠٤). ولمزيد من التفاصيل، انظر القسم الخاص بسياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في المقدمة.

7. تستند الدراسة الاستقصائية للشباب العربي (٢٠١٩) إلى عقد ٣٣٠٠ لقاء مباشر مع الشباب، حيث ركزت هذه اللقاءات على الشباب المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٤ و١٨ عاماً في ١٥ دولة عربية (الجزائر، البحرين، مصر، الأردن، الكويت، العراق، لبنان، ليبيا، المغرب، عُمان والأراضي الفلسطينية والسعودية وتونس والإمارات العربية المتحدة واليمن)

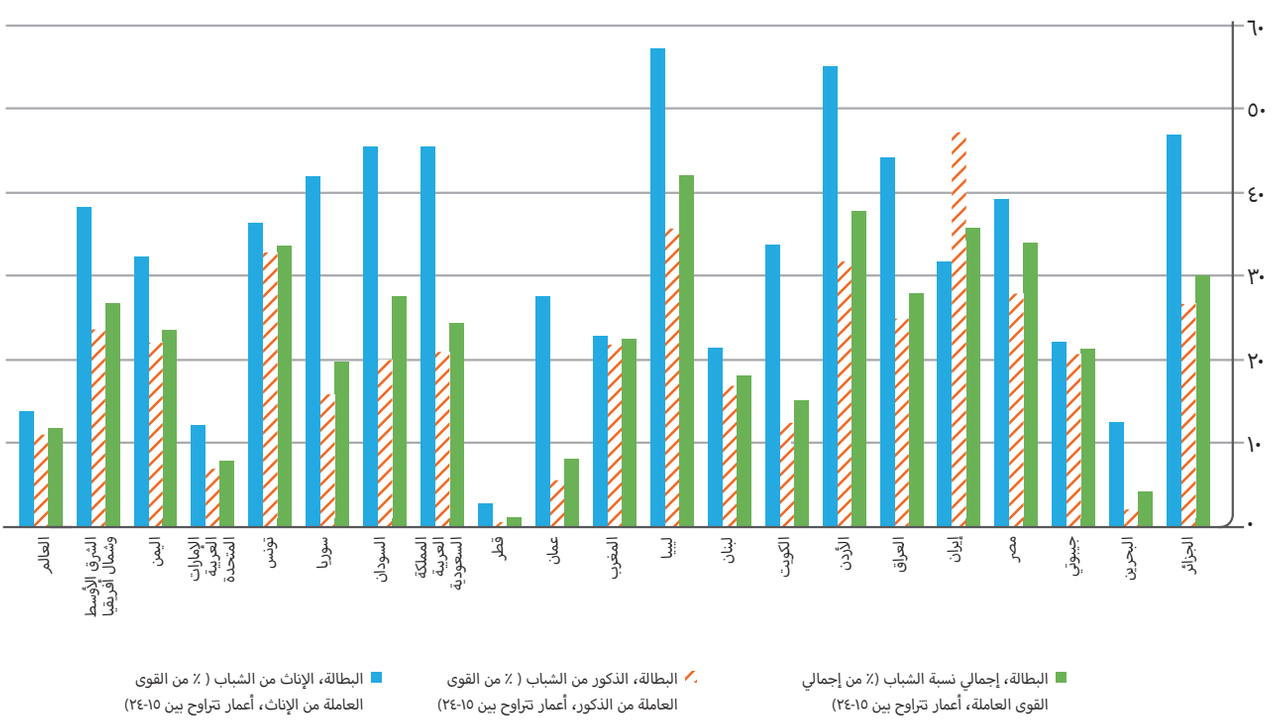
من المرجح أن يساعد تعلم المهارات الحياتية في التحصيل العلمي. وقد أشارت البحوث التجريبية على المهارات الحياتية إلى وجود علاقة قوية بين هذه المهارات وبين الأداء الأكاديمي بشكل خاص للطلاب ذوي المستوى المنخفض (جوتمان وسكون، ٢٠١٣)، حيث توجد علاقة تربط انخفاض مستويات المهارات الحياتية بالانقطاع عن التعليم والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر (جوتمان وسكون، ٢٠١٧). غالباً ما يكون عنصر التنبؤ القوي بالنجاح الأكاديمي في صدارة جدول أعمال تعزيز المهارات الحياتية (ستيشر وهاميلتون، ٢٠١٤).

ووفقاً لقاعدة الأدلة العلمية الواردة في الفصل الأول، حددت ١٠ من أصل ١٢ من المهارات الحياتية أدلة على وجود علاقة بين الكفاءة في مهارة الحياة المحددة والتحصيل الأكاديمي. وتشمل هذه المهارات الإبداع وإدارة الذات والتفاوض والتواصل والتعاون والتفكير الناقد وصناعة القرار وحل المشكلات والمشاركة والقدرة على التأقلم. وخير مثال على ذلك، بالنسبة لمهارة إدارة الذات، تشير المراجعة إلى أنها قد تعزز من الأداء الأكاديمي بقوة، حيث حصل الطلاب من ذوي المهارات العالية في إدارة الذات بشكل مستمر على مستويات أعلى من التحصيل العلمي مقارنة بأقرانهم، وذلك من خلال الحصول على درجات أفضل ونتائج عالية في الاختبارات القياسية ونسبة حضور أفضل في المدرسة مع أداء أكاديمي قوي. ومن الأمثلة الأخرى على مهارة التفاوض الحياتية، أظهرت الأبحاث في زامبيا وجود علاقة بين مهارات التفاوض والنتائج التعليمية وأيضاً وجود احتمالية أعلى للالتحاق بالمدرسة الثانوية (أشرف وماجين باو و لو ٢٠١٧).

قابلية التوظيف

تعتبر البطالة مشكلة خطيرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، حيث حصلت بعض دول المنطقة على أعلى المعدلات في العالم (دادوش، ٢٠١٩). ويزداد الوضع سوءاً في ارتفاع معدل البطالة وخاصة عند الإناث أكثر من الذكور. ويعتبر معدل البطالة عند الشباب في المتوسط مرتفعاً، حيث لا يتمكن أكثر من ٢٥٪ من الشباب في كافة أنحاء بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من إيجاد فرص عمل مناسبة (انظر الشكل ٢). هذا بالمقارنة مع معدل بطالة عام بلغ حوالي ١٠٪ في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (منظمة العمل الدولية، ٢٠١٩). وبالنسبة للإناث الراغبات في العمل، فإن متوسط مستوى البطالة لدى الإناث في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا يقترب من ٤٠٪. وهناك دولتان، الأردن وليبيا، لديهما أكثر من نصف الفتيات عاطلات عن العمل (انظر الشكل ٢). وهناك ثمانية بلدان في المنطقة تعاني من ارتفاع معدل البطالة عند الشباب والذي وصلت نسبته إلى ٤٠٪ أو أكثر. ويعد وضع الإناث في هذه المنطقة أسوأ بكثير مما توضحه هذه الصورة لأن المشاركة في سوق العمل منخفضة للغاية (أسعد وآخرون، ٢٠١٨).

الشكل رقم ٣. معدلات بطالة الشباب في جميع أنحاء منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وبالمقارنة مع المتوسط العالمي لعام ٢٠١٨



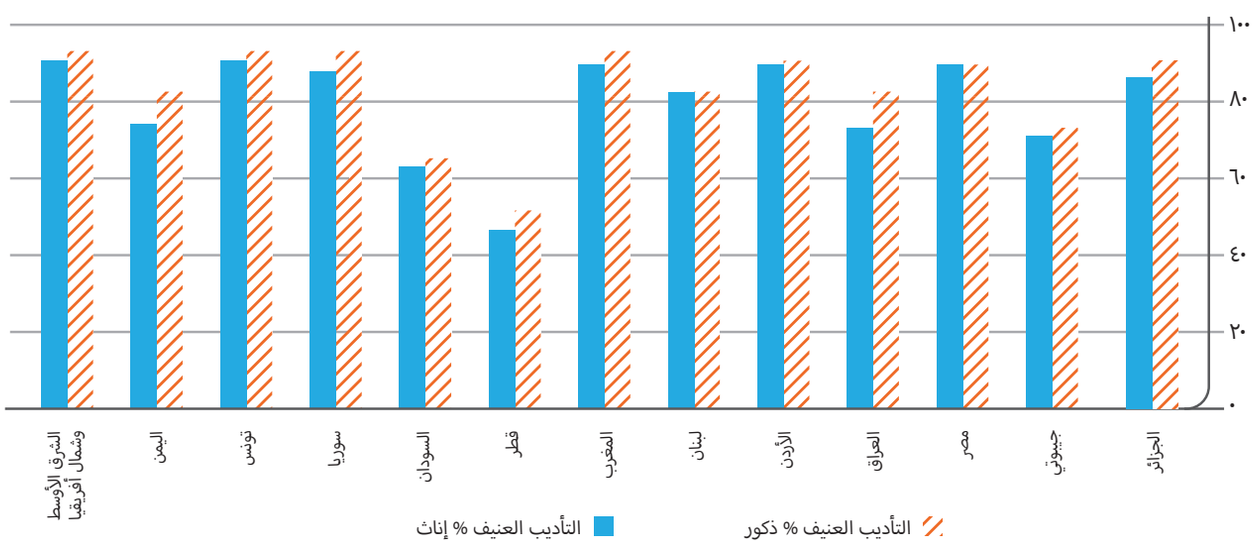
ملاحظة: (١) المصدر: البنك الدولي؛ https://data.worldbank.org/indicator/sl.uem.1524.zs.) (٢) يشير اختصار الإمارات إلى دولة الإمارات العربية؛ (٣) تستند جميع البيانات إلى تقديرات وإحصائيات نموذجية صادرة عن منظمة العمل الدولية.

وعلى الرغم من أن المهارات وحدها لا تكفي لضمان الحصول على وظيفة، إلا أن هناك الكثير من الأدلة التي تشير إلى وجود علاقة قوية بين تطوير المهارات الحياتية وبين الحصول على وظيفة بل حتى التطور الوظيفي (لاي وآخرون، ٢٠١٧؛ ويلسون، آهلستروم وآخرون، ٢٠١٤؛ وكيو وآخرون، ٢٠٠٧). توفر قاعدة الأدلة في الفصل الأول أمثلة كثيرة على هذه العلاقة، على سبيل المثال، وُجدَ أن مهارات التعاون، بما في ذلك في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تعتبر من بين أهم المهارات التي يبحث عنها أصحاب العمل (لاي وآخرون، ٢٠١٧؛ ويلسون - آهلستروم وآخرون، ٢٠١٤؛ وكيو وآخرون، ٢٠٠٧). علاوةً على ذلك، ترتبط صناعة القرار في المهارات الحياتية بالأداء الإداري (كوزي وسانكان،٢٠١٦) ومستوى المهارة في التنبؤ بالمشكلات المتعلقة بالوظيفة داخل الشركة والقدرة على حلها (مانيرت وآخرون،٢٠١٥)

التمكين الشخصي

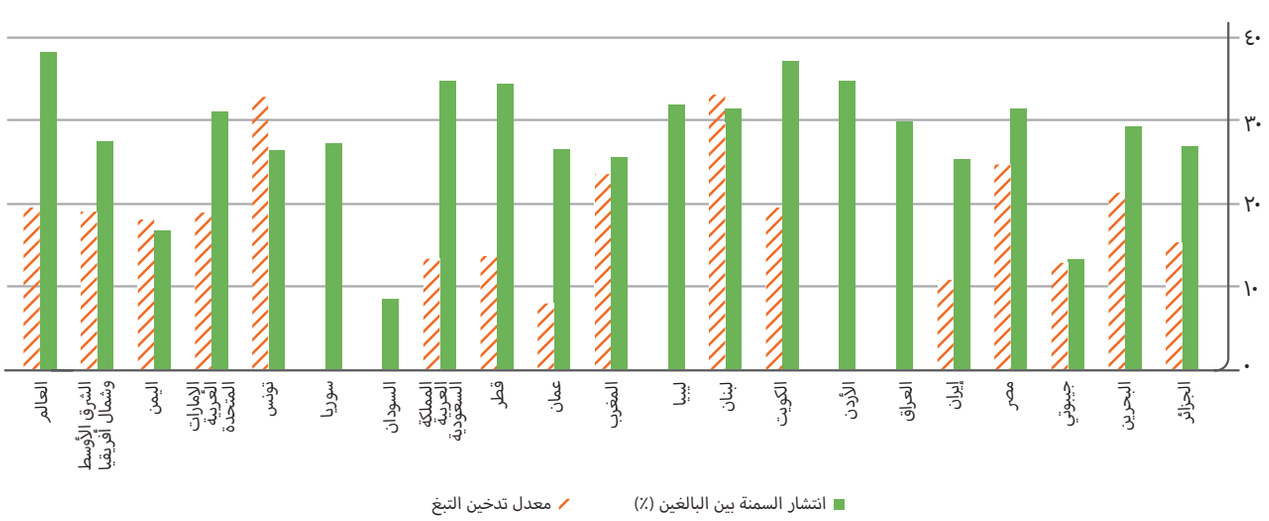
هناك تحديات كبيرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تتعلق بالتمكين الشخصي حيث يعاني الأطفال والشباب في جميع أنحاء المنطقة من التعرض لدرجات عالية من العنف في جميع مجالات حياتهم، بما في ذلك في المنزل والمدرسة وحتى في المجتمع (مؤسسة إنقاذ الأطفال، ٢٠١٩). وبسبب تعرضهم بشكل دائم لممارسات عنيفة، فمن المتوقع أن يشعر الأطفال والشباب بحالة من الإحباط والضيق والخوف (هيئة إنقاذ الأطفال، ٢٠١٩). ويعاني أكثر من نصف الأطفال والمراهقين حتى سن ١٤ عاماً من آثار التأديب العنيف في الشهر الماضي (النفسي أو الجسدي) وتنطبق هذه الإحصائية على ٧ من أصل كل ١٠ بلدان، أي بما تعادل نسبته ٨٠٪ أو أكثر من الشباب (انظر الشكل ٣). ووفقاً لمنظمة اليونيسيف (٢٠١٤، ٢٠١٧)، فإن هناك خمس دول من أصل عشرة دول على مستوى العالم لديها أعلى معدل انتشار عنف ضد الأطفال، وتقع هذه الدول في محيط منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وتحديداً في مصر وتونس ودولة فلسطين والأردن والمغرب.

الشكل رقم ٤. انتشار أي نوع من التأديب العنيف (الاعتداء النفسي و / أو العقاب الجسدي) ضد الأطفال الذي جرى في الشهر الماضي ٢٠١٧



ملاحظة: (١) تستند قواعد بيانات منظمة اليونيسف العالمية ٢٠١٧ إلى الدراسات الاستقصائية الديمغرافية والصحية والدراسات الاستقصائية المتعددة المؤشرات وغيرها من الدراسات الاستقصائية التمثيلية على الصعيد الوطني: https:// data.unicef.org/topic/child-protection/violence/violent-discipline/;). (٢) لمعرفة كيفية الحصول على هذه البيانات المتعلقة بالتأديب العنيف، يُطلب من هؤلاء الأطفال أو البالغين أو غيرهم الإجابة على أسئلة معينة حول ما إذا كانت أسرهم تستخدم ضدهم أي نوع من أنواع التأديب العنيف لتعليمهم في الشهر الماضي؛ (٣) البيانات الخاصة بمتوسط منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مستمدة من مجموعات البيانات المذكورة أعلاه.

الشكل رقم ٥. معدلات السمنة والتدخين في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والمقارنة بالمعدل العالمي لعام ٢٠١٦



ملاحظة: (١) المصدر: البيانات صادرة عن منظمة الصحة العالمية: http://apps.who.int/gho/data/node.main.MHHR?lang=en ; (٢) تم جمع بيانات منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والمعدلات العالمية من مجموعات البيانات المذكورة أعلاه؛ (٣) يشير اختصار الإمارات إلى الإمارات العربية المتحدة.

يتعرض الأطفال والشباب في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وبعض المناطق الأخرى، للكثير من المخاطر (الشكل ٥)، حيث يعاني أكثر من ثلث (٣٥ بالمائة أو أكثر) من الأطفال والشباب في الأردن والكويت وقطر والمملكة العربية السعودية من السمنة، بينما يدخن حوالي ربع الشباب أو أكثر في مصر ولبنان وتونس (انظر الشكل رقم ٤). علاوة على ذلك، يعتقد أكثر من نصف الشباب العربي في المنطقة أن تعاطي المخدرات في تزايد وأن الأدوية يسهل الحصول عليها في بلدهم (أصداء بيرسون، ٢٠١٩).[8]

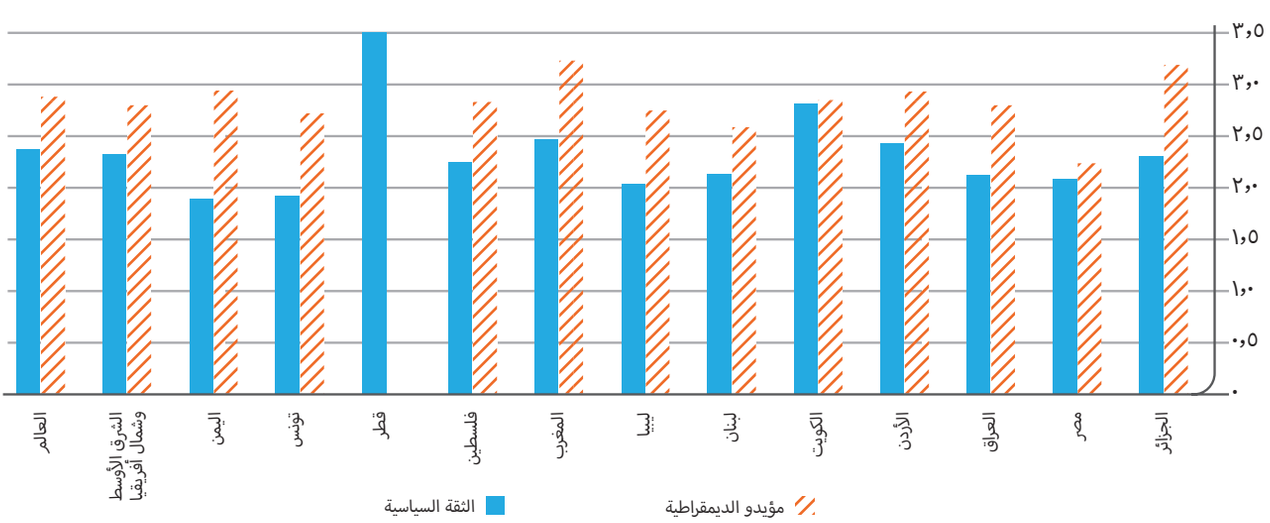
ثبت أن هناك علاقة تربط بين المهارات الحياتية المتعلقة بإدارة الذات والقدرة على التكيف وبين التقليل من السلوكيات الخطرة بما في ذلك الحد من السلوك المعادي للمجتمع وإساءة استخدام المواد والسلوك الجنسي الخطير (آيزنبرغ وآخرون، ٢٠٠٩؛ موفييت وآخرون، ٢٠١١؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٥). وبالنسبة لنصف المهارات الحياتية في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة، فقد حدد البحث الدقيق وجود علاقة وثيقة الارتباط بين جوانب التمكين الشخصي وبين الإبداع والتعاطف وصناعة القرار والمشاركة والقدرة على التأقلم وإدارة الذات. وقد تم تأطير هذه العلاقات بطرق مختلفة، ولتكوين روابط قوية بين المهارات الحياتية المتعلقة بإدارة الذات والتعاون؛ قيل إنها مرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والصحية، وتم تحديدها على أنها مهمة للطلاب المعرضين لخطر الانقطاع عن التعليم، كما زاد بناء هذه المهارات من نسبة مشاركتهم داخل المجتمع المدرسي (لاي، ٢٠١٢). فضلا عن ذلك وبتصويرها من منظور صحي، وُجد أن مهارات القدرة على التأقلم والإبداع ترتبط بإدارة الإجهاد وتقليل احتمالات صعوبات الصحة العقلية.

المواطنة الفاعلة

هناك تحديات كبيرة تتعلق بالمواطنة الفاعلة وتنمية المجتمع المدني في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وتعتبر دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا في المتوسط أقل نسبة من المتوسط العالمي من حيث المشاركة الفاعلة في المنظمات ودعم الديمقراطية والمواقف الإيجابية تجاه المساواة بين الجنسين والثقة السياسية[9] (انظر الشكلين ٦ و٧). وأكثر هذه الاختلافات أهمية هي المواقف المتعلقة بالمساواة بين الجنسين والمشاركة الفاعلة في المنظمات (انظر الشكل ٧).[10] يوضح الشكل ٧ أن أغلبية البلدان في منطقة الشرق الاوسط وشمال أفريقيا كانت أكثر سلبية تجاه قضية المساواة بين الجنسين. وكان متوسط دعم الديمقراطية في الجزائر والأردن والمغرب واليمن في الواقع أعلى من المتوسط العالمي (انظر الشكل ٦). ورغم ذلك، كان متوسط دعم الديمقراطية أقل بكثير من المتوسط العالمي في مصر ولبنان.

لا يزال يتم استبعاد الشباب، وخاصة الفتيات، من المشهد الاجتماعي والاقتصادي والسياسي العام في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (تنمية ومشاركة المراهقين، ٢٠١٧). ويقال إن أصوات الشباب، وخاصة الإناث، قد حظيت باهتمام أقل في جميع مجالات الحياة بما في ذلك المنزل والمدرسة والمجتمع وحتى على مستوى الحكومة المحلية. وقد أدى ذلك إلى عدم وجود بيئات آمنة للشباب، وخاصة الإناث، للتعبير عن أفكارهم والمشاركة في عملية صناعة القرار التي تؤثر على حياتهم (ميندونكا وآخرون، ٢٠١٩).

الشكل رقم ٦. المستوى المتوسط لدعم الثقة الديمقراطية والسياسية في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مقارنة بالمعدل العالمي، ٢٠١٠ – ٢٠١٤



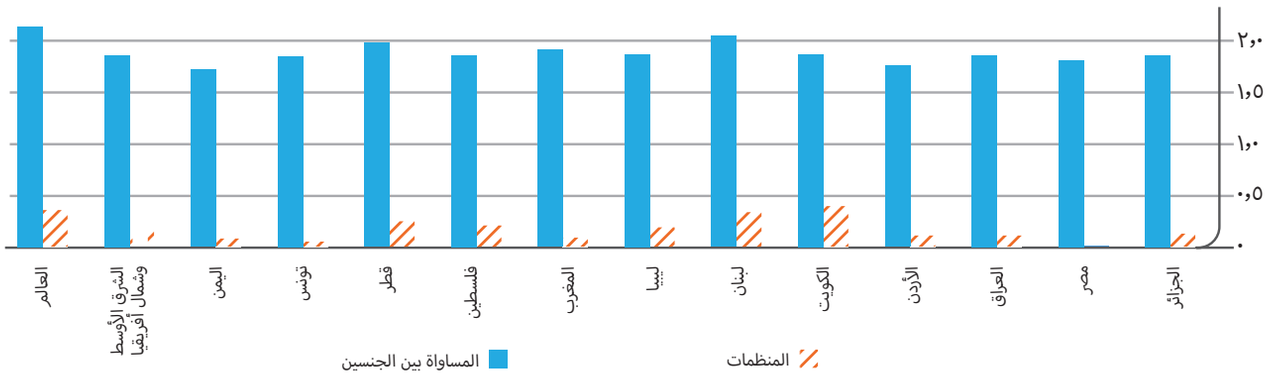
ملاحظة: (١) استند هذا الاختبار إلى بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المشاركة في الدراسة. يشير متوسط بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا إلى متوسط الملف المشترك الذي يجمع بين كافة بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (المذكورة أعلاه) في الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية (٢٠١٤-٢٠١٠). تم حساب المتوسط العالمي باستخدام مجموعة بيانات متكاملة حالية تغطي ٦٠ دولة حول العالم وأكثر من ٨٥٠٠٠ مشاركاً شاركوا في الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية الثانية)؛ ٢٠١٤-٢٠١٠) يشير المحور الأيسر إلى مقياس الإجابات للأسئلة المتعلقة بدعم الديمقراطية والثقة السياسية، والتي تتراوح من ٤ إلى ١، مع درجة أعلى تشير إلى موقف المواطنة أكثر إيجابية. يمكن الاطلاع على مزيد من المعلومات حول اختيار المتغير وإعادة ترميزه في الملحق ٣ (؛ ١) لم يتم طرح أسئلة حول دعم الديمقراطية خلال الاستطلاع في دولة قطر.

8. https://www.arabyouthsurvey.com/pdf/downloadwhitepaper/download-whitepaper.pdf

9. المساواة بين الجنسين هي مؤشر مجتمعي يسأل مواقف المشاركين (أوافق = ١، لا = ٢، لا أوافق = ٣) على العبارات التالية: عندما تكون الوظائف نادرة، يجب أن يكون للرجل الحق في العمل أكثر من النساء؛ وإذا كانت المرأة تكسب مالاً أكثر من زوجها، فمن شبه المؤكد أن تسبب مشاكل؛ والحصول على وظيفة هو أفضل طريقة للمرأة لتصبح شخصية مستقلة. تم تسجيل هذه المواقف بحيث يتم الإشارة إلى الردود الإيجابية من قبل عدد أكبر.

10. تتألف المشاركة في تكوين المنظمات من خلال عناصر أسئلة متعددة تقيس العضوية النشطة للمشاركين في قائمة المنظمات التطوعية (٠ = لا تنتمي، ١ = عضو غير نشط؛ ٢ = عضو نشط).

الشكل رقم ٧. المستوى المتوسط للسلوكيات تجاه المساواة والمشاركة الفاعلة في المنظمات في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ٢٠١٠ – ٢٠١٤



ملاحظة: (1) استند هذا الاختبار إلى بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المشاركة في الدراسة. يشير متوسط بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا إلى متوسط الملف المشترك الذي يجمع بين كافة بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (المذكورة أعلاه) في الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية (2010-2014). تم حساب المتوسط العالمي باستخدام مجموعة بيانات متكاملة حالية تغطي 60 دولة حول العالم وأكثر من 85000 مشاركاً شاركوا في الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية الثانية)؛ 2010-2014). يشير المحور الأيسر إلى مقياس الاستجابة. تتألف المشاركة النشطة في المنظمات من عدة عناصر أسئلة تقيس عضويات المشاركين في عدد من المنظمات التطوعية مع ثلاثة خيارات استجابة (0 = لا ينتمي، 1 = عضو غير نشط؛ 2 = عضو نشط). المساواة بين الجنسين هي مؤشر مشترك يسأل مواقف المشاركين عن المساواة بين الجنسين من خلال ثلاثة خيارات استجابة (توافق = 1، لا = 2، لا أوافق = 3). تم تسجيل هذه المواقف في التحليل باستخدام درجة أعلى للدلالة على الموقف الإيجابي. يمكن الاطلاع على مزيد من المعلومات حول اختيار المتغير وإعادة ترميزه في الملحق 1.

وفي إطار قاعدة الأدلة العلمية الواردة في الفصل الأول، حددت سبع من المهارات الحياتية البالغ عددها ١٢ مهارة والمبينة في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة أدلة تجريبية دقيقة فيما يتعلق بالارتباط بالمواطنة الفاعلة كنتيجة حياتية. وهذه المهارات هي: الاتصالات والتفكير الناقد والتفاوض وحل المشكلات والمشاركة واحترام التنوع والتعاطف. وأقوى دليل على ذلك هو المشاركة في المهارات الحياتية، حيث أظهرت عدة دراسات علمية دقيقة وجود علاقة بالمواطنة الفاعلة في حياة البالغين. تحدد قاعدة الأدلة العلمية أن التصرفات الخاصة بالاندماج في المشاركة المدنية من سن ١١-١٢ عاماً لها تأثير دائم في مرحلة البلوغ وبمجرد معرفة ذلك يرتبط هذا التصرف بشكل كبير بالمستويات الفعلية للمشاركة المدنية (آشين وبلايس، ٢٠١٠).

وعلى وجه العموم، يوضح سياق الشرق الأوسط وشمال أفريقيا وجود تحديات كبيرة تتعلق بالإنجازات الحياتية للتعلم قابلة التوظيف والتمكين الشخصي والمواطنة الفاعلة. وتتمثل إحدى الخطوات التي قد تسهم في مواجهة بعض هذه التحديات في دعم الشباب من جميع الفئات الاجتماعية لتعلم تلك المهارات الحياتية الموضحة في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة.[11] إننا في أمسّ الحاجة الآن إلى تطوير أدوات موثوقة وصحيحة مصممة للشباب في المنطقة من شأنها أن تمكن من تقييم فعالية الأنشطة والبرامج والإصلاحات التعليمية التي تهدف إلى تعليم وتعلم مهارات الحياة.

تنظيم الإصدار

تم تقسيم هذا الإصدار على النحو التالي:

الفصل الأول: توفر قاعدة الأدلة العلمية بحثاً دقيقاً يتيح فهماً متطوراً لصفات المهارات الحياتية ويوفر أدوات قياس صالحة وموثوقة. أما فيما يتعلق بصفات المهارات الحياتية، فيشتمل الفصل على تعريفات وأحدث الأبحاث الدقيقة حول مدى قابلية المهارات الحياتية للترابط، وعلاقتها بالإنجازات الحياتية وممارسات التعليم التي تم تقييمها علمياً والتي أثبتت فعاليتها في زيادة هذه المهارات. ويتضمن هذا الفصل أيضاً معلومات حول أدوات التقييم الصحيحة والموثوقة المتاحة حالياً لكل مهارة حياتية.

الفصل الثاني: يوفر تحليلاً وتوليف قاعدة الأدلة حول سمات المهارات الحياتية ويستخلص الآثار المترتبة على تطوير أدوات القياس. كما أنه يحتوي على لمحة عامة عن نتائج البحوث المتعلقة بالقدرة على التحمل ويحدد المبادئ الكامنة وراء التدخلات التعليمية التي أثبتت فعاليتها. يتم تقييم مدى توفر الأدوات الحالية لقياس المهارات الحياتية ومراجعة الاتجاهات الجديدة الواعدة لتطوير أدوات جديدة. ويوضح القسم الأخير من الفصل الثاني التحديات المستقبلية لتطوير التدابير المتعلقة بالمهارات الحياتية.

الفصل الثالث: الاستنتاجات؛ حيث يتم عرض ملخص للنتيجة الرئيسية من الإصدار في الفصل الختامي. يستهدف هذا الإصدار جمهوراً أوسع من المهتمين ببناء تدابير تقييم فعالة لأنظمة التعليم. سيكون هذا الإصدار ذا أهمية لأي شخص يعمل في مجال المهارات الحياتية أو مفاهيم مماثلة، ولا سيما هؤلاء الذين لديهم مصلحة في تقييم وتقويم التعلم لأغراض متنوعة. ويشمل ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، وزارات التعليم والباحثين والمدرسين والمدربين والعاملين في المنظمات غير الحكومية داخل وخارج منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الذين يحتاجون إلى أن يكونوا قادرين على تقييم فعالية التدريس وتعلم المهارات الحياتية.

11. كما هو مذكور أعلاه، من الضروري مراعاة أن التغيير الاجتماعي على الصعيد القطري قد يتطلب أكثر من مجتمع يتمتع بمستويات عالية من الكفاءة في المهارات الحياتية - بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر الإصلاحات المؤسسية والهيكلية.

الفصل الأول: قاعدة الأدلة العلمية

يستعرض هذا الفصل الأدلة العلمية لكل من المهارات الحياتية الاثني عشر. وتبرر الأدلة العلمية اختيار كل مهارة من مهارات الحياة من خلال تقديم دليل علمي صارم على قدرتها على التحمل وما يدل على ارتباطها بالأبحاث الطولية وأثرها على الإنجازات الحياتية. ثم تتم مراجعة تجارب المراقبة لتحديد الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تحسن المهارات الحياتية المختارة. ويوفر الفصل أيضاً أدوات القياس الحالية التي تم اختيارها بسبب خصائصها العلمية ذات الصلة.

لم يكن الغرض من مراجعات المؤلفات والأدوات الواردة في هذا الفصل أن تكون شاملة، ولكن بهدف السعي نحو تحقيق علمي رفيع المستوى. تم الانتهاء من المراجعات من خلال البحوث المنهجية القائمة على المقالات المنشورة في الصحف، حيث تم اختيار المقالات التي تستخدم الأساليب التجريبية الأعلى جودة فقط.[12] وتم مراجعة المجلات باللغة الإنجليزية بشكل أساسي.

يلاحظ المؤلفون أن الحد من الطلب على الدقة العلمية العالية واستخدام المجلات التي تصدر باللغة الإنجليزية قد أدى إلى هيمنة البحوث في بلدان منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. لذا؛ تم إجراء العديد من المحاولات الشاملة (باستخدام مجموعة واسعة من خبراء اللغات والبحث النوعي واستعراض آرائهم) لمراجعة عناصر محددة من منشور المهارات الحياتية وتعليم المواطنة لقياس المهارات الحياتية.[13]

على عكس المؤلفات الموجودة، تركز هذه المراجعة للأبحاث التجريبية على اتساع المهارات الحياتية الاثني عشر في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة ومجموعتها الأكثر شمولية من الإنجازات الحياتية المقصودة (التعلم والتوظيف والتمكين الشخصي والمواطنة الإيجابية). ثم تحدد المراجعة الأدلة العلمية الأكثر موثوقية لتبرير اختيار المهارات الحياتية وتوفير أدوات القياس الحالية الأكثر موثوقية. وستمكّن الأدلة في هذا الفصل القارئ من تقديم دليل علمي للممولين المحتملين للأسباب التي تدعو إلى أهمية تعزيز هذه المهارات الحياتية وتحديد الأنشطة التعليمية الحالية التي تم العثور عليها لزيادة الكفاءة واختيار الأدوات الحالية الموثوقة لقياس المهارات الحياتية.

منهجية المراجعة العلمية للمؤلفات

للحصول على أعلى درجات اليقين من إحداث تغييرات في مستويات الكفاءة، أعطت هذه المراجعة الأولوية للبحث التجريبي الذي استخدم التجارب العشوائية المراقبة أو ما يشبه التجارب أو التحليلات الصارمة للبيانات الطولية لتقديم أدلة على المرونة وعلاقة المهارات الحياتية بالإنجازات الحياتية والأنشطة التعليمية الناجحة. ولم يكن العثور على هذه الأنواع المحددة من الأدلة التجريبية ممكنا دائماً، وعند غياب مثل هذه الأنواع المحددة، يتم استخدام الأدلة التجريبية من الدراسات المستعرضة، مثل استطلاعات أرباب العمل التي حددت وجود علاقة ترابطية وليس علاقة سببية.

منهجية اختيار الأداة

توجد مجموعة من أدوات التقييم لقياس المهارات الحياتية المحددة. وتختلف هذه الأدوات في الفئات السكانية المستهدفة والبنيات والمنهجيات والتغطية اللغوية / الثقافية والأدلة المتاحة التي تلقي الضوء على صحتها وموثوقيتها. قام المؤلفون بالخطوات التالية لتحديد أكثر مجموعة مناسبة من مقاييس المهارات الحياتية الاثني عشر ذات الصلة بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وقد تمثلت الخطوة الأولى في البحث عن مجموعة واسعة من الأدوات التي استحوذت على المهارات الحياتية ذات الصلة على النحو المبين في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة. يتوفر هذا المستودع الأكثر شمولاً للأدوات في الملحق المتوفر على الإنترنت المرفق بهذا الإصدار.[14]

بينما تمثلت الخطوة الثانية في وضع قائمة مختصرة بأدوات القياس من خلال تطبيق هذه المعايير:

١. **الدليل على الخصائص السيكومترية للأدوات.** الدليل على موثوقية الأدوات وصلاحيتها (بما في ذلك بناء وصلاحية التنبؤ)، والمقارنة اللغوية عبر البلدان)؛

٢. **الاعتبارات العملية واللوجستية.** تكاليف التقييم والالتزام بالوقت اللازم للتدريب والتنفيذ في المدارس. وبالنظر إلى القيود السياقية والمالية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تُعطى الأولوية لانخفاض التكلفة والوقت لكل مجموعة من البيانات.

الخطوة الثالثة صنفت الأدوات باستخدام المعايير التالية:

١. قوة الأدلة على الموثوقية/الصلاحية؛

٢. اتساع استخدام الأداة والتحقق الدولي.

٣. التحقق من الصلاحية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أو ترجمتها إلى العربية؛

٤. التطبيق على الأطفال أو المراهقين أو البالغين؛

٥. سهولة الاستخدام لجمع البيانات وتحليلها.

12. يستخدم مقياس المنهج العلمي في ماريلاند (شيرمان، ١٩٩٧) بشكل شائع لتقييم الجودة المنهجية للبحث عن السياسة والممارسات ويضع أعلى معيار كأنشطة تستخدم التجارب العشوائية المراقبة.

13. للاطلاع على المهارات الناعمة ونتائج العمل، انظر على سبيل المثال، ليبمان وآخرون، ٢٠١٥. للاطلاع على المهارات الشخصية والوقاية من العنف والنتائج الصحية، انظر غيتس وآخرون، ٢٠١٦. فيما يتعلق بالمراجعات الأخرى ذات الصلة باستخدام البحث الكمي، للمهارات والنتائج غير المعرفية، راجع جوتمان وسكون، ٢٠١٣. لقياس المهارات الشخصية/ مهارات القرن الحادي والعشرين، انظر جالوي وآخرون، ٢٠١٧؛ لاي وفيرينج، ٢٠١٢؛ سولاند وآخرون، ٢٠١٣.

14. يمكن العثور على الملحق عبر الإنترنت على عنوان التالي www.lsce-mena.org

استلمت كل أداة نقطة واحدة لكل معيار حققته (أقصى درجة ممكنة كانت ٥). حسب نتائجها، تم تنظيم الأدوات في ثلاث فئات: ملاءمة عالية (٤-٥ نقاط)، ملاءمة متوسطة (٣ نقاط)، وملاءمة منخفضة (١-٢ نقاط). يتم سرد فقط الأدوات التي كانت تعتبر متوسطة إلى عالية في الملاءمة لكل مهارة في هذا الفصل.

مكونات الفصل

وينقسم الفصل إلى ١٢ فرعاً وكل قسم منفصل يوضح مهارة من مهارات الحياة عن إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ويتم ترتيب هذه المهارات طبقاً لمواقعها ووفقاً لإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا: أولاً: التعلم ويشتمل على (الإبداع والتفكير الناقد وحل المشكلات). ثانياً: إمكانية الحصول على وظيفة وتشتمل على (التعاون والتفاوض واتخاذ القرار). ثالثاً: التأهيل الشخصي ويشتمل على (إدارة الذات والقدرة على التأقلم والتواصل مع الآخرين). رابعاً: المواطنة الفعلية وتشتمل على (احترام التنوع والتعاطف والمشاركة). تنطلق مناقشة كل مهارة من مهارات الحياة بتعريف تفصيلي واضح تم تطويره طبقا لإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا والصادرة من (اليونيسف والشركاء، عام ٢٠١٧).

تقدم الأدلة لتوضيح سبب اختيار كل مهارة من مهارات الحياة. أولاً: يتم فحص العلاقة بين مهارات الحياة والإنجازات الحياتية لتحديد الدليل بين المهارة والمدة الطويلة للتغيرات المفيدة للفرد والمجتمع. ثانياً: يتم تقديم الأدلة لتطوير مهارات الحياة لدى الأطفال والشباب. والهدف من ذلك هو تقديم الأدلة ومراجعة مدى إمكانية استخدام المهارة مدى الحياة. فقد حددت مصادر المعلومات بقدر من الإمكان السن التي تكون فيه المهارة أكثر مرونة وبالتالي تكون كافة التدخلات فعالة بشكل كافي. ثالثاً: يتم تقديم الأدلة اعتماداً على التدخلات التعليمية التي أثبتت علمياً أنها تزيد بشكل ملحوظ من مستويات البراعة في المهارات. ويوضح الجدول الأول مهارة تفاصيل التدخلات التعليمية التي تم تقييمها باستخدام تجارب المراقبة أو التصميم شبه التجريبي.

وبشكل عام توضح الأدلة المقدمة مدى إمكانية تأثير التعليم وأن تعلم المهارات أمر ممكن تعليمه. كما أن الأدلة على التدخلات التعليمية تقدم أمثلة على الطرق المثبتة لتدريس هذه المهارات الحياتية وتعلمها.

كما أن الجزء الأخير من كل قسم من مهارات الحياة في هذا الفصل مخصص لقياس تعلم تلك المهارات. ويتم تقديم قائمة من الأدوات القائمة الموثقة والمناسبة لقياس المهارات التي تتبع المبادئ العلمية الواردة في القسم السابق. إن توفير هذه الأدوات يمنح القارئ في المقام الأول الأدوات التي يمكن مراجعتها والتي يمكن أخذها في الاعتبار للاستخدام في عمليات التقييم المقبلة للتدخلات التعليمية. ولهذا الغرض، توفر الملحقات عبر الإنترنت تفاصيل الاتصال لمؤلفي هذه الأدوات. ثانياً: وفي إطار الفصل الثاني تتيح هذه المورد استعراض الثغرات التي لا تغطيها الأدوات القائمة. وكانت هذه الثغرات نقطة الانطلاق لفهم العمل الذي يلزم الاضطلاع به لتطوير أداة جديدة تقيس المهارات الحياتية كما هو محدد في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

مهارة الإبداع

أدوات القياس الهامة والفكرية والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف الإبداع

الإبداع هو القدرة على توليد الأفكار الجديدة والمفيدة في نفس الوقت (بارون عام ١٩٥٥ وشتاين عام ١٩٥٣ ورانكو وجايجر عام ٢٠١٢). يتم اعتبار هذه الأفكار حلاً لمشكلة قائمة أو مجرد فكرة جديدة. ويتكون الإبداع من أربعة (٤) مجالات كالتالي: (الطلاقة والابتكار والمرونة والتوضيح (شيفلي عام ٢٠١١). تشير الطلاقة إلى تكرار الأفكار الإبداعية ويكون الابتكار غير مألوف مع هذه الأفكار. وتشتمل المرونة على عدد من مجالات البحث أو المجالات التي يتم طرحها من خلال هذه الأفكار. ويتم إعداد مستوى التفاصيل الذي يتم فيه تطوير الأفكار (تورانسي عام ١٩٧٢).

بعد إجراء البحث الحالي في هذا المجال. كما تم تعريف الإبداع بواسطة إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بأنه القدرة على توليد وتوضيح و/أو تطبيق الأفكار والتقنيات والمنظورات الإبداعية والأصلية الصادرة من (فيراري وغيرها عام ٢٠٠٩ كما ذكرتها اليونيسف والشركاء عام ٢٠١٧).

كما أن مفهوم الإبداع داخل المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا يتم فهمه على حسب أحوال الأجناس المتنوعة. وهكذا، يمكن فهم الإبداع على أنه المشاركة في الفنون ولكن بالتساوي مع أنه تفكير جديد في كيفية حل المشاكل المجتمعية العائلية أو المشاكل الفردية. لذلك، يرتبط الإبداع ارتباطاً وثيقاً بمهارات الحياة الأساسية الأخرى. بما في ذلك التفكير الناقد واتخاذ القرارات ومن الملاحظ أنها كلها أمثلة على الإبداع والتفكير الهادف الصادر من (اليونيسف والشركاء عام ٢٠١٧).

ثانياً: العلاقة بين المهارات الإبداعية والإنجازات الحياتية

وخلافاً للاعتقاد السائد فإن الناس المبدعين يتمتعون إلى حد كبير بنتائج إيجابية في حياتهم. ليس على الرغم من إبداعهم الهائل بل بسبب النتائج الإيجابية. (كارسون وآخرون عام ٢٠٠٥). وقد تم ربط العديد من المناطق بنجاح الأفراد المبدعين. وكما تبين من المؤلفات المتعلقة

بالمهارات فإن الأفراد المبدعين يظهرون مستوياتهم المتفوقة الإنتاجية طوال فترة عمرهم. ومن المرجح أن ينجحوا في أكثر من مجال من المجالات التالية: (الفنون البصرية، والموسيقى والكتابة الإبداعية والرقص والدراما والهندسة المعمارية والاكتشاف العلمي والإبداع والابتكار وفنون إعداد الطعام (كارسون آخرون عام ٢٠٠٥).

يشكل الإبداع قيمة متميزة بشكل خاص وذلك أثناء التطور الاجتماعي والعاطفي لليافعين واليافعات وذلك عند ظهور خبرات فكرية وعاطفية واجتماعية جديدة. يستطيع اليافعون المبدعون ابتكار الأدوات وتوظيفها في حياتهم في الاتجاه المفيد من خلال التعريف الجيد للمهارة (بارون عام ١٩٥٥ وشتاين عام ١٩٥٣ ورانكو وجايجر عام ٢٠١٢).

وذلك أثناء ما يسمى بالفترة الناضجة للتطوير لكل من النمو والسلوكيات الصعبة وخصوصاً الإبداع الذي يجعل اليافعين يواجهون ارتباك الإبداع ويساعدهم في اجتياز هذه المرحلة من حياتهم. وباختصار، فإن الأفراد المبدعين يكونوا متميزين عاطفياً واجتماعياً عن اليافعين المتأقلمين على ذلك (رانكو عام ١٩٩٦). وعلاوة على ذلك، فإن الأفراد ذوو الكفاءة العالية من الإبداع يتمتعون بمستويات أفضل من الرفاهية البدنية والعقلية في اواخر حياتهم.

لم يتم تحديد العلاقة السببية بين الإبداع والأداء الأكاديمي بشكل دقيق. ومع ذلك، يرتبط الإبداع بشكل إيجابي مع الأداء الأكاديمي على الرغم من أن الاستفادة من هذه المهارة تتم في بعض الأحيان من خلال المهارات المعرفية التقليدية المتعددة (جاجدا وآخرون عام ٢٠١٦ ونياز وآخرون عام ٢٠٠٠ وأولاتويي وآخرون عام ٢٠١٠). وحددت الدراسات الارتباط بين الإبداع وخلق المعرفة وبين التعلم وكيفية التعلم مدى الحياة (جرالويسكي وكاروووسكي عام ٢٠١٢).

وفي عام ٢٠١٦ توضح جاجدا وغيرها إلى تحديد العلاقة بين الإبداع والتعلم. والأهمية الحاسمة للمنهجية المستخدمة. كما تم اكتشاف العلاقة القوية للإبداع وذلك عندما يتم قياس الإبداع من خلال اختبارات الإبداع وليس من خلال المقاييس الذاتية وعندما تم قياس الإنجاز الأكاديمي من خلال الاختبارات المعيارية وليس وفقاً لمعدل الدرجات (جاجدا وغيرها عام ٢٠١٦).

وعلاوة على ذلك، تناولت البحوث التي استندت إلى دراسات استقصائية لأصحاب العمل ونصيحة الخبراء قيمة الإبداع في مجال قابلية التوظيف. وخاصة تنظيم وتنمية المشاريع الصغيرة والمتوسطة الجديدة (ليبمان وغيرها عام ٢٠١٥ ونايت ويوركي عام ٢٠٠٣ وسويل ودارسي عام ٢٠١٠). وقد حددت البحوث التي أجريت حول المهارات التي قدمها أصحاب العمل للموظفين المتوقعين من الخريجين وسيرتهم الذاتية وضرورة إظهار حياة الخريجين في المهارات الإبداعية والتخيلية (راي عام ٢٠٠٧). وبالإضافة إلى ذلك زعم أصحاب العمل أن الإبداع يشكل ضرورة أساسية لحل المشاكل المعقدة ووضع استراتيجيات إبداعية وتسهيل عملية الابتكار (بادكي-شواب وبيورشابير عام ٢٠٠١).

ثالثاً: تطوير مهارات الإبداع عند الأطفال والشباب

وبالنظر إلى كافة القدرات المعرفية وغير المعرفية يعتبر الإبداع واحداً من أقل المهارات مرونة (غوتمان وإنغريد عام ٢٠١٣). ومع ذلك يعد تجهيز البيئة النفسية الاجتماعية من البداية أمراً ضرورياً للإتيان بالإمكانات الإبداعية لأي فرد والتي قد تؤتي ثمارها بالكامل (كير وغيرهم عام ٢٠١٦). على الرغم من ذلك يتمتع كل فرد مرجح بقدر معين من الإمكانات الإبداعية عند الولادة فقط. مع ما يلزم من العوامل البدنية والعقلية والسلوكية والعقلانية ومن الممكن أن تصبح الظروف البيئية للأفراد الأكثر إبداعاً بأنفسهم (كير وغيرها عام ٢٠١٦).

يولد الأفراد المبدعون أفكاراً جديدة ومفيدة وفقاً لمراحل تطورهم (رانكو عام ١٩٩٦). وعلى الرغم من أن مفهوم الإبداع لا يتغير من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ثم إلى مرحلة البلوغ إلا أن مفهوم الإبداع الذي يتغير على ممر تلك المراحل فقط (سيمونتون عام ٢٠٠٠ ورييد عام ٢٠٠٥). وقد تكون طفلة في الخامسة من عمرها مبدعة في قيادة أصدقائها في تشغيل لعبة جديدة قابلة للتشغيل من اختراعها بينما تبلغ سن الخامسة عشر (١٥) من عمرها ربما تتمكن من التأليف التجريبي للعديد من الأدوات في نطاق معين. وعندما تبلغ سن الخامسة والعشرين (٢٥) من عمرها تكون فيزيائية مبدعة وتعيد النظر في النظريات العملية الموجودة وتقترح نظريات عملية جديدة. على الرغم من أن كل هذه الأفكار الجديدة قابلة للترجمة إلى تجربة من واقع الحياة إلا أنه يوجد اختلاف تام بينهم. وبالإضافة إلى ذلك فإن الجميع يشاركون في التجارب المشتركة شرط أن تكون هذه التجارب جديدة ومفيدة.

كما يزعمون توفير البيئات النفسية المناسبة وفرص الحياة الهامة لتطوير الأفراد المبدعين طوال فترة الطفولة والمراهقة (رانكو عام ١٩٩٦ وروس وفيوريللي عام ٢٠١٠ واليونيسف والشركاء عام ٢٠١٧). لذلك، تم العثور على بيئة تعليمية مبتكرة لرعاية الأطفال لتمكين قدراتهم الكاملة على الإبداع في مرحلة البلوغ (روس وفيوريللي عام ٢٠١٠).

ويزعم كولانجيلو وآخرون أن أفضل مؤشر للسلوك الإبداعي في المستقبل قد يكون السلوك الإبداعي في الماضي (١٩٩٢ و١٥٨). وكل هذه النتائج مهمة بشكل خاص للأطفال والشباب الذين يعيشون في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لأنهم يواجهون بيئات الحياة المعقدة بشكل خاص (منظمة الأمم المتحدة والشركاء عام ٢٠١٧).

رابعاً: نشاط تحسين مهارات التفكير الإبداعي

وعلى الرغم من أن الإبداع يقال إنه لا يمكن أن يكون قابل للمرونة مثل المهارات المعرفية وغير المعرفية الأخرى فإن هناك طرق لزيادته داخل غرفة التدريس وخارجها. (غاريجوردوبيل عام ١٩٩٥ و ١٩٩٦ وغوتمان وإنجريد عام ٢٠١٣). وربما الأمر الأكثر أهمية هو أن الإبداع أكثر مرونة في اتجاه واحد مقارنة باتجاه آخر. وهذا يعني أن الأفراد المبدعين ما زالوا مبدعين في ضوء الظروف النفسية الاجتماعية الضرورية. وعلى النقيض من ذلك، فإن تعطيل الظروف النفسية الاجتماعية أثناء الطفولة والمراهقة من الممكن أن يعوق عملية الإبداع بشكل كبير ودائم (غوتمان وإنجريد عام ٢٠١٣).

كما يشير المؤلفون بإيجاز إلى برنامجين تعليميين لتوضيح الدليل على تعزيز وزيادة الإبداع لدى الأطفال واليافعين (الجدول ١-١). وكانت نتائج الدراسة التي أجريت لمدرسة التصميم في جامعة ستانفورد اقترحت أن كل فرد يمكن أن يكون مبدعاً وأن تعلم الإبداع هو مسألة توفير بيئة مناسبة لمساعدة المشاركين في ظهور إمكاناتهم الإبداعية وتطبيقها في عملهم الخاص (مدرسة التصميم عام ٢٠١٠ وستريكر وريجلي عام ٢٠١٤). وقد أخذت هذه الدراسة نماذج من الأشخاص الذين يتمتعون بخلفيات واهتمامات متنوعة من الإبداع وخاصة الطلاب ورجال الأعمال والمعلمين وتشجيعهم على استخدام التصميم لحل تحديات العالم الحقيقي بشكل إبداعي (مدرسة التصميم عام ٢٠١٠ وستريكر وريجلي عام ٢٠١٤). والمثال الآخر هو الدراسة التي تسمى "التخيل المقصود" (الجدول ١-١). بعد تقديم الجدول المدرسي تم توفير الفرص للطلاب لتطوير مهارات الإبداع التي كانت أقل احتمالاً لتقديمها في بيئة مدرسية عادية (كالكين وكارلسن عام ٢٠١٤). وفي مدرسة ستانفورد للتصميم كانت المهمة الأكثر أهمية هي إنتاج المبدعين في المستقبل (بلاتنر وآخرون، ٢٠١٣). كما يشير كلا من (كالكين وكارلسين عام ٢٠١٤) إلى أن نتائج هذه الدراسة تعكس هذه المهمة وتقترح بأن فهم الطلاب لأنفسهم وتطويرات البيئة المحيطة بهم وذلك بعد التدريب على عملية الإبداع. ومع ذلك، والتصحيح المباشر بين التخيل المقصود وزيادة التطورات المعرفية للطلاب لم يتم العثور عليها في هذه الدراسات (كالكين وكارلسين عام ٢٠١٤).

الجدول ١-١. أمثلة على التدخلات الناجحة في المهارات الإبداعية

اسم العمل	الفئة العمرية	المقع الجغرافي	المهارات الحياتية	النتائج الرئيسية	المؤلفين
التخيل المقصود	من سن ٨ إلى ١٢ عام	الولايات المتحدة	التفكير الإبداعي	كانت نتائج مهام فريق العمل على حل التحديات أن الطلاب كانوا قادرين على تطوير مهارات الإبداع.	كالكين وكارلسين عام ٢٠١٤
مدرسة ستانفورد للتصميم	من سن ١٨ عاماً إلى ما بعد هذا السن	الولايات المتحدة	الإبداع	كان على الطلاب أن يعملوا معا لحل تحديات الواقعية. وأظهرت النتيجة أن المدرسة شجعت التصميم المشاركين في ذلك لإظهار الإمكانات الإبداعية وتطبيق تصميم مهارات التفكير في حياتهم الحقيقية في المنزل وفي العمل. كما ساعدتهم في تطوير مهارات المشاركة الوجدانية من خلال التحديات.	مدرسة التصميم عام ٢٠١٠

خامساً: قياس مهارات الإبداع

ولمراقبة وتقييم ما إذا كانت التدخلات التصميمية لزيادة الإبداع أو أي من مجالاته الفرعية فعالة. إنه من الضروري قياس كلا من تفعيل وتوثيق المجالات الإبداعية والمجالات الفرعية.[15]

يعرض الجدول ١-٢. أدوات القياس لمهارة الإبداع

اسم الاختبارات	الفئة العمرية	المهارات الحياتية	موجز الوصف
اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي	من سن ٧ إلى ٦٥ عام	الإبداع المجازي واللفظي يعطي اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي طبقا لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي المجازي	يوضح شكل اختبار تورانس للتفكير الإبداعي المجازي التفكير الإبداعي بالصور المناسبة للأعمار الأربعة من خلال مرحلة المراهقة. كما أنه يستخدم ثلاثة تمارين قائمة على الصور لتقييم المجالات الأربعة للإبداع وتوضيحهم كالتالي: (الطلاقة والإبداع والمرونة والتوضيح). يوضح شكل اختبار تورانس للتفكير الإبداعي اللفظي التفكير الإبداعي للأعمار بداية من سبع (٧) سنوات حتى مرحلة المراهقة. كما أنه يستخدم ثلاثة كلمات قائمة على التمارين للوصول لأربعة مجالات من الإبداع.
التفكير المتشعب	من سن ٧ إلى ٦٥ عام	الطلاقة والإبداع والمرونة والتوضيح	يعطي هذا الاختبار السلوكي المستجيب للأشياء المشتركة مثل كرسي أو كوب أو مشبك ويطلب من المجيب تدوين أكبر عدد ممكن من الاستخدامات في دقيقتين. ويعتبر تطبيق وتفعيل هذا الاختبار المصدر لتشكيل اختبارات التفكير المتشعب. ويعتبر هذه الاختبارات سهلة لإدارة الإبداع وتقويمه في أربعة مجالات فرعية وهي: الطلاقة والإبداع والمرونة والتوضيح.
التفكير المتشعب	من سن ١٨ عاماً إلى ما بعد هذا السن	الفنون البصرية والموسيقى والرقص والهندسة المعمارية والكتابة الإبداعية والفكاهة والاكتشافات العلمية والمسرح والأفلام وفنون إعداد الطعام.	استبيان الإنجاز الإبداعي هو مقياس تقرير ذاتي للإنجاز الإبداعي تم تقييمه عبر ١٠ مجالات من الإبداع: الفنون البصرية والموسيقى والكتابة الإبداعية والرقص والدراما والهندسة المعمارية والفكاهة والاكتشافات العلمية والابتكار والإبداع وفنون إعداد الطعام.

15. يتكون معيار ترتيب اختيار الأدوات من خمسة (٥) عناصر التي تم تقديمها في القسم المتعلق بالمنهجية اختيار الأدوات المقدمة في هذا الفصل.

التفكير الناقد

أدوات القياس الهامة والفكرية والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف التفكير الناقد

يُعرّف إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التفكير الناقد بأنه القدرة على التفكير بشكل هادف وتحديد كيفية تنفيذ هذه المهارة الحياتية عندما يتعلم الدارس التفكير في الأمور التفكيرية (اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧). أولى العلماء كذلك عملية التفكير الناقد مزيداً من الوصف بأنها تقوم على الحكم ذاتي التنظيم - حيث يجمع الفرد ويفسر ويُقَيِّم الأدلة لتشكيل حكم في سياق معين (فاسيون، ١٩٩٠؛ هالبيرن، ٢٠٠٣؛ ليو وآخرون، ٢٠١٤؛ موزلي وآخرون، ٢٠٠٥؛ دير وآخرون، ٢٠١٤).[16] ويقال إن المهارة هي تمكين الفرد من أداء مهام متعددة مثل فصل الحقائق عن الرأي، ووضع الافتراضات، والتشكيك في صحة الأدلة، والتحقق من المعلومات، وفهم وجهات نظر متعددة. (ماغنو، ٢٠١٠؛ لاي، ٢٠١١؛ أندرسون وآخرون، ٢٠٠١؛ موزلي وآخرون، ٢٠٠٥؛ تشوي وتشيه، ٢٠٠٩؛ لويس وسميث، ١٩٩٣).

يؤكد تعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة للتفكير النقدي على دوره الحيوي في المجتمع. يوضح التعريف أن التفكير الناقد قادر على تمكين الفرد من إجراء تقييم نقدي للمعايير والقيم وهياكل السلطة ورسائل وسائط التواصل الاجتماعي؛ والكشف عن ومقاومة التأثيرات والضغوط المتحيزة والعنصرية والمتطرفة والعرقية والشعوبية لجعل المجتمع مكاناً أكثر عدالة لجميع الأوساط الاجتماعية (اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧).

تجمع مهارات التفكير الناقد بين عمليات متعددة بما في ذلك التصرفات المعرفية والإدراكية والسلوكية. إلى جانب القدرة على الانخراط في العمليات المعرفية، يجب أن يكون لدى المفكرين النقديين "سلوك تفكير نقدي". التصرفات هي خصائص تعكس ميل الفرد ودوافعه الداخلية المتسقة لتطبيق التفكير الناقد. تشتمل صفات "العادات الذهنية" هذه على الانفتاح والفضول والمرونة والمثابرة والميل إلى فهم الأسباب والاستعداد للتعبير عن وجهات نظر مختلفة.[17]

مهارات التفكير الناقد لها جوانب عامة وكذلك جوانب خاصة بمجالات معينة. ناقش الباحثون درجة عمومية أو خصوصية مهارات التفكير الناقد. يُنظر إلى التفكير الناقد بشكل عام على أنه القدرة على الانخراط في أشكال تقصي الحقائق المطلوبة لدراسة تخصصات معينة وكذلك لمعالجة مواقف حياتية معقدة ومتعددة التخصصات. يمكن أن تتجاوز مهارات التفكير الناقد موضوعات أو تخصصات محددة. ومع ذلك، يتطلب تعلم وتطبيق هذه المهارات في سياقات مختلفة معرفة خاصة بالمجال. المعرفة الأساسية هي شرط أساسي - ولكنها ليست شرطاً كافياً - للتفكير النقدي.[18]

ثانياً: العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والإنجازات الحياتية

تم الاعتراف على نطاق واسع بالتفكير الناقد باعتباره هدفاً تعليمياً مهماً وإنجازاً حياتياً مرغوباً.[19] وقد أعاق هذا الافتراض ذاته تطوير أدلة وأبحاث تجريبية صارمة لإثبات هذه النقطة (عشرة دام وفولمان، ٢٠٠٤). وهناك جدل مفاده أن التفكير الناقد ضروري في إعداد الأفراد لحياة البالغين والنجاح في السياقات الاجتماعية والمدنية والشخصية والعملية (سولاند وآخرون، ٢٠١٣).

ذهب البعض إلى إن التفكير الناقد يزود الطلاب بالقدرة على فهم مفاهيم معلوماتية معقدة، وتقييم البدائل، وتحديد الافتراضات، وعمل الاستنتاجات - كل ذلك مع تشجيع اتخاذ وصنع القرار في بيئات العالم الحقيقي (لاي، ٢٠١١). يُعد التفكير الناقد عنصراً حاسماً في تشكيل الفاعلية لدى المواطن حيث أنه يمكّن الدراس من التساؤل بشأن معايير المجتمع وهياكله وتخيل طرق بديلة للاضطلاع بالأشياء (عشرة دام وفولمان، ٢٠٠٤). بالإضافة إلى ذلك، تُعد مهارات التفكير الناقد جزءاً أساسياً من عملية التعلم وعنصراً ضرورياً للنجاح الأكاديمي (لاي، ٢٠١١). كشفت الأدلة البحثية التجريبية وجود علاقة إيجابية بين التفكير الناقد والإنجاز الأكاديمي.[20]

تشير الأبحاث إلى أن المفكرين النقديين يصدرون أحكاماً أفضل في المواقف المعقدة؛ وينخرطون بشكل أقل في التحيز المعرفي والأرجح أن يصبحوا مواطنين أكثر اطلاعاً ونشاطاً واعتماداً على أنفسهم، وهم أكثر استعداداً لرد الجميل للمجتمع (سولاند وآخرون، ٢٠١٣). حدد أصحاب العمل أيضاً مهارات التفكير الناقد باعتبارها مهارة حياتية بالغة الأهمية للأفراد للنجاح في القوة العاملة القائمة في الوقت الحاضر، والتي تتطلب اتخاذ القرارات الجيدة والعمليات العاكسة المستمرة وتحسين المنتج / الخدمة (كاسنر لوتو وبارينغتون، ٢٠٠٦، رينو ومورای، ٢٠٠٩؛ بيريدو وماكلين، ٢٠٠٦؛ سولاند وآخرون، ٢٠١٣).

16. في عام ١٩٨٨، اجتمعت لجنة مكونة من ٤٦ خبيراً للاتفاق على تصور قوي للتفكير النقدي. حدد تقرير دلفي تعريفاً يحظى بتوافق الآراء حول مهارات التفكير الناقد بالإضافة إلى وصف "المفكر النقدي المثالي" (فاسيون، ١٩٩٠).

17. فاسيون ٢٠٠٠، ١٩٩٠؛ دواير وآخرون، ٢٠١٤؛ بيركنز وريتشارت، ٢٠٠٤؛ ستابلتون، ٢٠١١؛ هالبيرن، ٢٠٠٦.

18. فاسيون، ١٩٩٠؛ بيلين وآخرون، ١٩٩٩؛ بن حاييم وآخرون، ٢٠٠٠؛ ليو وآخرون، ٢٠١٤؛ لاي، ٢٠١١؛ كاسي ٢٠٠٥؛ ويلينغهام، ٢٠٠٧.

19. في أوائل القرن العشرين، قدم المعلم جون ديوي لأول مرة فكرة "التفكير التأملي" ذات الصلة كمسألة تعليمية. عرّفه بأنه "ضرب من التفكير الذي يدور في العقل حول أمر ما وإيلائه دراسة جادة" (١٩٣٣، في ستابلتون ٢٠١١).

20. لاي، ٢٠١١؛ أندرسون وآخرون، ٢٠٠١؛ زولر١٩٩٧؛ كنلر، ٢٠١٤؛ ستيوارت ٢٠٠٠؛ دواير وآخرون، ٢٠١٤؛ هالبيرن، ٢٠٠٣؛ بتلر وآخرون، ٢٠١٢.

ثالثاً: تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الأطفال والشباب

يرى بعض العلماء أن التفكير الناقد هو أحد أكثر المهارات الحياتية تقدماً، وكان يرتبط، في الماضي، بالتعلم في وقت متأخر من قبل المراهقين والبالغين. يقترح تصنيف بلوم لأهداف التعلم (١٩٥٦) والتصنيف المنقح (أندرسون وآخرون، ٢٠٠١)[21] أن يتم تعليم الاطفال أولًا أن يتذكروا، ثم فهم المعرفة وتطبيقها، ومن ثم التحليل؛ وأخيراً، التفكير الناقد وتقييم المعرفة (أندرسون وآخرون، ٢٠٠١).

في الآونة الأخيرة، اعترض العلماء هعلى ذا المنظور. يجادلون بأنه يمكن تعلم التفكير الناقد في سن أصغر بكثير؛ وأن جميع المتعلمين، بصرف النظر عن مستويات الكفاءات، قد استفادوا من التعلم والممارسة المناسبة في مهارات التفكير الناقد (لاي، ٢٠١١). يمكن أن يبدأ تعلم التفكير الناقد في سن مبكرة بتعليم الأطفال كيفية التفكير، واعتبار الخيارات، وفهم وجهات نظر الآخرين.[22] لقد أظهرت التدخلات الرامية إلى تعزيز مهارات التفكير الناقد العامة والخاصة نتائجاً إيجابية عموماً. في واقع الأمر، لاحظت بعض الدراسات تأثيرات أكبر في الطلاب في سن المدرسة مقارنة بطلاب الجامعة الأكبر سنا.[23]

رابعاً: نشاط تحسين مهارات التفكير الناقد

يمكن تحسين قدرات التفكير الناقد من خلال التعلم والممارسة. تُظهر مجموعة من الأدلة التجريبية المقنعة مدى فعالية الجهود المستمرة الهادفة التي تستهدف مهارات معقدة مثل التفكير الناقد.[24] ومع ذلك، فليست كل البرامج فعالة بنفس القدر. تحدد الادلّة التجريبية ثلاثة مبادئ شاملة لتدريس التفكير الناقد بفعالية: (١) تعليمات صريحة حول نتائج التعلم، (٢) جعل التفكير الناقد عنصراً شاملاً في كل تخصص موضوع، و(٣) علم أصول التدريس البنائي. وتناقش هذه الثلاثة أدناه.

أولاً، حدد البحث الدقيق حول مدخلات التفكير الناقد أن التدريس بتطور من خلال تعليمات واضحة حول نتائج التعلم بدلاً من تضمين هذه المهارة كهدف ضمني.[25] يشير الدليل إلى أن الطلاب بحاجة إلى أن يدركوا أنهم يدرسون مهارات التفكير الناقد وتم تزويدهم أيضاً بمعلومات حول كيفية توقعهم لإظهار مهارة التفكير الناقد (ابرامي وآخرون، ٢٠٠٨). يمكن دمج تعلم التفكير الناقد الصريح في مكونات عامة و / أو خاصة بالموضوع في المنهج.

ثانياً، حددت مراجعة منهجية للبحث التجريبي أن النهج الأكثر فاعلية في تدريس وتعلم التفكير الناقد يتمثل في وجود مكون منفصل للتفكير الناقد في كل تخصص مادة في المنهج (أبرامي وآخرون، ٢٠٠٨). حددت هذه النتائج أن توفير الفرص للطلاب لتطبيق مهارات التفكير الناقد في مجموعة من السياقات ومجالات الموضوعات زيادة احتمالية نقلهم لهذه المهارات إلى سياقات جديدة (أبرامي وآخرون، ٢٠٠٨).

ثالثاً، كشفت العديد من الدراسات التجريبية أن الأساليب البنائية فعالة في تدريس التفكير الناقد (لاي، ٢٠١١؛ ميري وآخرون، ٢٠٠٧؛ عشرة سد وفولمان، ٢٠٠٤؛ بورك وويليامز ٢٠٠٨؛ هيمان ٢٠٠٨). من خلال بحثها، سلطت لاي (٢٠١١) الضوء على أن العنصر الأساسي الهام لتعليم وتعلم التفكير الناقد هو ضرورة وجود مناخ دراسي يتسم بالانفتاح والقبول حيث يستخدم المعلمون أساليب توضح للطلاب كيفية تحديد وتبني الآراء المختلفة دون خوف من المعارضة. كما حدد البحث التجريبي للاي (٢٠١١) مناهج بناءة أخرى للتدريس الفعال في تحسين التفكير الناقد. تضمنت هذه الأساليب استخدام سيناريوهات العالم الحقيقي، والعمل الجماعي والتعلم التعاوني، وإعطاء المعلم ما يمكنه من تشكيل شخصية المفكر النقدي، ووضع الطلاب في مركز عملية التعلم. أوصت الأبحاث كذلك بالحضور إلى البعد المزدوج للتفكير النقدي: تعزيز تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب مع العمل في الوقت نفسه على تعزيز دوافعهم الداخلية لاستخدام هذه المهارات. (ميري وآخرون، ٢٠٠٧؛ بورك وويليامز، ٢٠٠٨؛ هيمان، ٢٠٠٨).

يعرض الجدول ١. ٣ ثلاثة أمثلة للتدخلات الناجحة لغرس وتعزيز مهارات التفكير الناقد. تم تنفيذ المشروعات الثلاثة في الولايات المتحدة. المشروع الأول هو الاستراتيجية الوطنية لتمكين الشباب. ركزت تدخلاتها على تعزيز التفكير الناقد والتواصل والعلاقات الشخصية بين الأفراد؛ والأطفال المستهدفون الذين تتراوح أعمارهم بين ٩ و١٢ عاماً. وجد ويلسون وآخرون (٢٠٠٨) أن ١١ من ١٢ مجموعة ضمن "الاستراتيجية الوطنية لتمكين الشباب" كانت قادرة على التفكير الناقد في الأطر والظروف المحلية، وإقامة مشاريع الأنشطة الاجتماعية التي يمكن أن تحدث فرقاً، وتنفيذ هذه المشاريع لإحداث تغييرات إيجابية في مجتمعاتهم.

المشروع الثاني، النجاح للجميع (الجدول ١. ٣)، قام بتطوير تقييم وطني عشوائي لأداة إصلاح شامل للقراءة. اشتمل التقييم على ٤١ مدرسة تقوم بتنفيذ برنامج "النجاح للجميع" والتي تم اختيارها عشوائياً لمجموعات علاج (المدارس) أو مراقبة (المدارس التي لا تنفذ البرنامج). تكشف النتائج عن تأثير إيجابي ملحوظ في مستوى المدرسة من المختارة ضمن برنامج النجاح للجميع والذي بلغ أكثر من شهرين من التعلم الإضافي على درجات اختبار الكلمات المصورة للأفراد.

---

21. صنيف بلوم للاهْداف التعليمية "أفعال تفكير عقلانية من تجارب تعليمية". كان بلوم أحد الأُطُر الأولى التي وصفت التفكير بأنه مجموعة من عمليات التفكير الدنيا والعليا (دواير وآخرون، ٢٠١٤).

22. فاسيون، ١٩٩٠؛ سيلفا ٢٠٠٨؛ بيلين وآخرون، ١٩٩٩؛ ويلينغهام، ٢٠٠٧؛ هالبيرن، ٢٠٠٣.

23. كينيدي وآخرون، ١٩٩١؛ ابرامي وآخرون، ٢٠٠٨؛ لاي، ٢٠١١؛ زوهار ودوري ٢٠٠٣؛ ميري وآخرون، ٢٠٠٧؛ هالبيرن، ٢٠٠٣.

24. كينيدي وآخرون، ١٩٩١؛ ابرامي وآخرون، ٢٠٠٨؛ لاي، ٢٠١١؛ زوهار ودوري ٢٠٠٣؛ ميري وآخرون، ٢٠٠٧؛ هالبيرن ٢٠٠٣.

25. دواير وآخرون، ٢٠١٤؛ مارين وهالبرن ٢٠١١؛ ابرامي وآخرون، ٢٠٠٨؛ براون ١٩٩٠ القضية ٢٠٠٥؛ لاي، ٢٠١١؛ هالبيرن، ١٩٩٨؛ بول، ١٩٩٢؛ فان جيلدر وآخرون، ٢٠٠٤).

في المشروع الثالث، قامت أثينا، طلاب الصف الثالث إلى الخامس، بتحسينات ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد والفهم كما تم تقييمها في اختبار التفكير الناقد. يستخدم اختبار التفكير الناقد أداة بول المنطقية (١٩٩٢) كإطار عمل فكري. تعد مقاييس موثوقية اختبار التفكير الناقد مرتفعة لأن معاملات الاتساق الداخلية تتراوح من ٠٫٨٣ إلى ٠٫٨٧ بين الدرجات من ٣ إلى ٥ ، و٠٫٨٩ للعينة الكلية.

جدول رقم ١-٣. أمثلة على التدخلات الناجحة لمهارات التفكير الناقد

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	النتائج الرئيسية	الكُتاب
النجاح للجميع	٣-١١ عام	الولايات المتحدة	التفكير الناقد	برنامج إصلاح مدرسي كامل يستخدم مقاربة متعددة الأبعاد. تكشف النتائج عن تأثير إيجابي ذي دلالة إحصائية لأكثر من شهرين من التعلم الإضافي على درجات اختبار الكلمات المصورة للأفراد.	بورمان وآخرون ٢٠٠٥
مشروع أثينا	٨-١١ عاماً	الولايات المتحدة	التفكير الناقد والقراءة والكتابة والمهارات التحليلية	التغييرات في أهداف المناهج الدراسية للفنون واللغة والرياضيات. وأظهرت النتيجة أن الطلاب قاموا بعمل تحسينات ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد والفهم كما تم تقييمها بواسطة اختبار التفكير الناقد. يستخدم اختبار التفكير الناقد أداة تفكير بول (١٩٩٢) كإطار عمل فكري. تعد مقاييس موثوقية اختبار التفكير الناقد عالية حيث تتراوح معاملات الاتساق الداخلية بين ٠٫٨٣-٠٫٨٧ للصفوف ٣-٥ و٠٫٨٩ للعينة الكلية.	براكين وآخرون ٢٠٠٣
الاستراتيجية الوطنية لتمكين الشباب المشروع	٩-١٢ عام	الولايات المتحدة	التفكير الناقد والتواصل والعلاقات الشخصية	بعد برنامج التمكين المدرسي باستخدام photovoice. وأظهرت النتيجة انعكاس ١١ من ١٢ مجموعة ضمن مجموعات الاستراتيجية الوطنية لتمكين الشباب بشكل نقدي على سياقاتها المحلية، واقامت مشاريع الأنشطة الاجتماعية ونفذتها لإحداث تغييرات إيجابية في مجتمعاتهم.	ويلسون وآخرون ٢٠٠٨

خامساً: قياس مهارات التفكير الناقد

إن فهم وتقييم مهارات التفكير الناقد مترابطان: تقرر كيفية تحديد التفكير الناقد أفضل طريقة لقياسها (كو، ٢٠٠٩). نظراً لاختلاف المحاولات العديدة لتحديد التفكير الناقد في طبيعتها المتعددة الأبعاد، يوجد العديد من تقييمات التفكير الناقد التي يميل كل منها إلى التقاط مواضيع متعددة ويختلف في غرضه وتنسيقه وسياقه (كو، ٢٠٠٩؛ ليو وآخرون، ٢٠١٤). على الرغم من أن معظم القياسات عبارة عن تقييمات للمحتوى العام، إلا أن بعضها خاص بالموضوع. علاوة على ذلك، تتضمن العديد من التقييمات جوانب عديدة من مهارة التفكير الناقد، بينما يركز القليل منها فقط على جانب واحد. تتداخل التقييمات عموماً في تركيزها على موضوعات التفكير الناقد الرئيسية (مثل التحليل، والمنطق، والتقييم). ومع ذلك، فقد حاولت بعض التقييمات الحديثة أن تعكس ما وراء المعرفة والتصرف في الانخراط في التفكير الناقد (ليو وآخرون، ٢٠١٤).

لدراسة فعالية أي تدخل يهدف إلى زيادة مهارات التفكير الناقد، هناك حاجة إلى تقييم مناسب يقيس مهارة التفكير الناقد ومشتقاته بشكل موثوق (كو، ٢٠٠٩). يعرض الجدول ١-٤ أدوات القياس التي لها أكثر خصائص القياس النفسي صرامة لمهارة التفكير الناقد.[26]

26. تشتمل معايير التصنيف الخاصة باختيار الأدوات على خمسة مكونات يتم تقديمها في القسم الخاص بمنهجية اختيار أداة مقدمة الفصل الأول. من بين هذه الأدوات، يظهر فقط في الجدول ١-٤ الأدوات التي اعتبرت ملائمة من متوسط إلى عالي. للحصول على تفاصيل حول جميع الأدوات التي تمت مراجعتها، يرجى الاطلاع على الملحق على الإنترنت، www.lsce-mena.org.

جدول رقم ١-٤. أدوات القياس المدرجة لمهارات التفكير الناقد

اسم الأداة	الفئة العمرية	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف موجز
سلسلة طرق من اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد للأطفال والشباب (CCTST-M20; CCTST-M25; CCTST-MIB)	٨-١٥ عاماً	التفكير الناقد	اختبار سلسلة طرق من اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد هو مجموعة من اختبارات الاختيار المتعدد لمهارات التفكير الناقد تتراوح بين تحليل معنى الجملة المعطاة والتكامل الأكثر تعقيداً لمهارات التفكير الناقد. تركز الأسئلة على المواضيع اليومية المجدية. للحصول على رؤية أكثر شمولاً لكل من المهارات والحالة النفسية، التي تشكل قدرة التفكير الناقد، يوصي الاختبار أيضاً بتقييم جانبي للتغيرات النفسية للطالب (مثل الدافع باستخدام مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية أدناه).
مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية	٨-١٨ عاماً	تصرف التفكير الناقد	يعد مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية مقياساً موضوعياً لإسرّاك الطالب ومؤشراً على نجاح الطالب. يقيس ويعطي درجات عن (أ) اتجاه التعلم، (ب) إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات، (ج) السلامة المعرفية، (د) الدقة العلمية، و (هـ) التوجه التكنولوجي.
اختبار كورنيل للتفكير الناقد	١٠-١٨ عاماً	الحث والاستنتاج والمصداقية ووضع الافتراضات	المستوى Z من اختبار كورنيل للتفكير الناقد (اينيس وآخرون، ١٩٨٥) هو اختبار موحد لقياس التفكير الناقد بين طلاب المدارس الثانوية والجامعات. يقيس (أ) الاستنتاج، (ب) الدلالات، (ج) المصداقية، (د) الحكم على الاستنتاجات، (هـ) تجارب التخطيط، (و) التعريف وتحديد الافتراض. يركز المستوى X المكافئ للطلاب الأصغر سنا في الصفوف 12-5 على (أ) الاستقراء، (ب) الاستنتاج، (ج) المصداقية، (د) تحديد الافتراضات.
اختبار مقال التفكير الناقد أينس - وير	١٢-١٨ عاماً	التفكير الناقد	يعد اختبار مقال التفكير الناقد أينس - وير أينس - وير (اختبار مقال التفكير الناقد أينس - وير؛ أينس - وير ١٩٨٥) بمثابة اختبار مقال مفتوح العضوية للقدرة النقدية العامة لطلاب المرحلة الثانوية أو طلاب الجامعات. يفحص هذا الاختبار المنظم للغاية قدرة الطلاب على تحديد العيوب المنطقية المضمّنة في فقرة جدلية وكذلك قدرتهم على الدفاع عن حججهم (أينيس ٢٠٠٣).
مقياس كاليفورنيا لاستعدادات التفكير الناقد	١٤ عام فما فوق	استعدادات التفكير الناقد	يختبر مقياس كاليفورنيا لاستعدادات التفكير الناقد سبعة مستويات من مقاييس التفكير الناقد: (ب) الانفتاح، (ج) التحليل؛ (د) المنهجية؛ (هـ) الثقة في التفكير؛ (و) الفضول العلمي؛ (ز) النضج في إصدار الحكم.
الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جليسر	١٤ عام فما فوق	التفكير الناقد	الخصائص السيكومترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جليسر هي اختبار موحد يضم سلسلة من التمارين
أداة هالبيرن لتقييم التفكير الناقد باستخدام المواقف الحياتية	١٥ عام فما فوق	التفكير اللفظي، وتحليل الحجة، والتفكير كاختبار للفرضيات، واستخدام الاحتمالية وعدم اليقين، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات	أداة تقييم هالبيرن للتفكير الناقد باستخدام المواقف اليومية (هالبيرن،أداة تقييم هالبيرن للتفكير الناقد باستخدام المواقف اليومية، ٢٠٠٧) هي اختبار تنسيق متعدد الاستجابات يجمع بين تنسيقات متعددة الخيارات واستجابات مفتوحة. تقيس أداة تقييم هالبيرن للتفكير الناقد باستخدام المواقف اليومية قدرة التفكير الناقد باستخدام الأسئلة المحددة في سياقات يومية موثوقة وقابلة للتصديق.
اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد	١٧-١٩ عاماً	التفكير الناقد	اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد هو اختبار عام للتفكير الناقد يدرس تفكير وتحليلات المتقدمين للاختبار الذين تلقوا أسئلة متنوعة بشأن سيناريوهات الحياة اليومية والصور والنصوص والكثير من الاستفسارات النظرية الاجتماعية والسياسية.

حل المشكلات

المفاهيم والأهمية وأدوات القياس والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف حل المشكلات

تم تحديد مهارة حل المشكلات بطرق متعددة. الوصف الأساسي لمهارة حل المشكلة هو "القدرة على التفكير من خلال الخطوات التي تؤدي من حالة معينة إلى الهدف المنشود" (باريي وبارالو، ٢٠٠٩). يمكن أن يمتد التعريف ليشير إلى الخطوات المطلوبة بوضوح. على سبيل المثال، تُعرف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٥، ص. ١٣) حل المشكلات على أنه بداية بـ "إدراك وجود موقف إشكالي ... يتطلب الأمر [عندها] ممن يقوم على الحل تحديد المشكلة (المشكلات) المحددة التي يتعين حلها والتخطيط ووضع حل ورصد وتقييم التقدم المحرز خلال النشاط."

حدد إطار عمل المهارات الحياتية وتعليم المواطنة حل المشكلات بشكل مشابه من خلال الرجوع إلى العملية بشكل صريح. لذلك، يُفهم حل المشكلات في هذا الإطار على أنه "القدرة على التفكير من خلال الخطوات التي تؤدي إلى الهدف المنشود من خلال تحديد المشكلة وفهمها ووضع حل للتصدي لها" (اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧، ص ١٣٣).

ينقسم مجال البحث في حل المشكلات إلى حقلين فرعيين كبيرين. يعتمد واحداً منها على حل المشكلات بشكل أساسي كتحدي إدراكي، على سبيل المثال، كيفية التعامل مع مشكلة رياضية. يركز الآخر على المهارات التي تساعد الأفراد على حل المشكلات الاجتماعية والمجتمعية، على سبيل المثال، كيفية الحد من الصراع في المدرسة أو المنزل أو المجتمع المحلي. يؤكد تعريف المهارات الحياتية وتعليم المواطنة على السياق الاجتماعي لحل المشكلات وكذلك يحتوي على المعنى الرياضي لحل المشكلات؛ ويشمل حل المشاكل التعاونية وكذلك الفردية. يبرز تعريف المهارات الحياتية وتعليم المواطنة أن حل المشكلات تكمن في صميم عمليات إدارة الصراع وحل النزاعات لأنه يتيح للأفراد استخدام ذكائهم ومخيلاتهم لاختراع استراتيجيات الخروج من الصراع (فايتسمان وويتزمان، ٢٠٠٠).

ثانياً: العلاقات القائمة بين المهارات المستخدمة لحل المشكلات والإنجازات الحياتية

وقد تُدرج عملية حل المشكلات ضمن المهارات المؤثرة على الإنجازات الحياتية أو ضمن الإنجازات الحياتية ذاتها (باري وآخرون، ٢٠١٧). وعليه، قد تلعب عملية حل المشكلات أدواراً مختلفة عند التداخل. وقد تعتبر أنشطة حل المشكلات هي المتغير المعالج والمتوقع تأثيره على الإنجازات الحياتية (قسم ٤) وبخلاف ذلك، تُعتبر مهارة حل المشكلات النتيجة المتوقعة والناجمة عن التداخل. ومع طرح مثال على الأخير وهو التداخل الحديث المرتكز على التعليم الاجتماعي والعاطفي الذي يستخدم عملية حل المشكلات كعلاج (أوكونور وآخرون، ٢٠١٧) ففي الحالة الاخيرة، يمكن إدراج عملية حل المشكلات باعتبارها مهارة ضمن النتائج الأكاديمية التي تسير جنباً إلى جنب مع المؤهلات الاخرى للطلاب على سبيل المثال الكفاءة الذاتية وإدارة الوقت والتقديرات الرياضيات (لينارس وآخرون، ٢٠٠٥؛ شنايدر وآخرون ، ٢٠١٣ ؛ أكوستا برايس وآخرون، ٢٠١٤) أو ضمن المهارات الحياتية الشخصية على سبيل المثال التعاون وحل النزاعات واحترام التنوع (دورلاك وآخرون، ٢٠١١).

وقد ترتبط عملية حل المشكلات أيضاً بعدة ممارسات عند التنبؤ بتحصيل المزيد من النتائج، وعليه تلعب العملية دور الوسيط. على سبيل المثال، قد أثبتت البحوث المطولة أنه " قد يعزز لعب ألعاب الفيديو الاستراتيجية مهارات حل المشكلات المتوصل إليها ذاتياً لدى المراهقين والتي تقوم بدورها في مساعدة المراهقين لتحسين أدائهم في المدرسة"[27] (أداتشي وويلوبي ٢٠١٣، ص. ١٠٥٠). وفي هذه الحالة، تتوسط مهارات حل المشكلات بين الممارسات الطوعية (لعب ألعاب الفيديو الاستراتيجية) والنتائج الأكاديمية.

علاوة على ذلك، ترتبط عملية حل المشكلات بالإنجازات الحياتية الأخرى بين البالغين على سبيل المثال إمكانية الحصول على وظيفة. وقد توصلت الدراسة المقطعية أن تتنبأ مهارات حل المشكلات المعقدة باحتلال مستوى وظيفي بشركات السيارات الكبرى بألمانيا وتتحول إلى متنبأ أكثر قوة من نسبة الذكاء أو التقديرات المدرسية (مانيرت وآخرون، ٢٠١٥)

ثالثاً: تطوير مهارات حل المشكلات عند الأطفال والشباب

وتم التوصل إلى تطوير مهارات حل المشكلات في السنوات الحياتية الأولى. فقد تعين دليل على التطوير المبكر القائم من خلال مجموعتين من الأطفال الذي تتراوح أعمارهم بين ٦ إلى ١٣ أشهر (وعلى أمهاتهم) بالولايات المتحدة الأمريكية (لاندري وآخرون، ٢٠٠٦) حيث تعرضت مجموعة العلاج إلى تعلم "الآباء المتجاوبون" بما في ذلك الزيارات المنزلية لتطوير مقدرة الاباء على حل المشكلات والتقييم الذاتي للآباء مستخدمين مقاطع الفيديو. وقد أوضحت الأدلة التي تسير مع النتائج الاخرى أن أطفال الآباء المدربين على الاستجابة قد اظهروا مهارات كبرى بعملية حل المشكلات. وقد أشارت استنتاجات الدراسة الماثلة الدور الهام "للأخرين المؤدين"، وهم الآباء المدربين في تطوير مهارات حل المشكلات لدى الأطفال بسن مبكر (لاندري وآخرون، ٢٠٠٦).

27. تنطبق هذه النتائج على ألعاب الفيديو الاستراتيجية، وليس على ألعاب الفيديو السريعة.

وقد أظهرت المؤلفات أنه مع نمو الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة، قد يزيد تطوير مهارات حل المشكلات لديهم علاوة على التغيير الطارئ بالمقدرة والعملية. وقد اظهرت الدراسات المندمجة المجراة بالمملكة المتحدة على سلوكيات الأطفال المتراوح أعمارهم ٥-٧ سنوات أثناء تأدية مهام حل المشكلات (متمماً تصاميم المسار) تزايد كمي بمهارات ما وراء المعرفة مع التحسين النوعي بأنواع المراقبة/التخطيط لمهام حل المشكلات المجتازة من قِبل الأطفال (برايس ووايت بريد، ٢٠١٢).

وتشير الأدلة المستخلصة من المؤلفات أيضاً أنه قد يوجد سن مثالي لتطوير مهارات حل المشكلات. على سبيل المثال، قد أظهرت الدراسات المعقدة والمجراة بمجال معين لحل المشكلات على عينة مكونة من أكثر من ٢٥٠٠ طالب من الصف الثالث إلى الحادي عشر بالمجر (مولنار وآخرون، ٢٠١٣) ان تطوير مهارات حل المشكلات بين الفئة العمرية المطورة بشكل منحني-بتقدم بطيء بالصفوف المبكرة والمتأخرة وتطور سريع بمهارات حل المشكلات في الأعمار التي تتراوح بين ١٢ إلى ١٤. وتتناول "نافذة الفرص" المحددة بالعمر/الصف الفرص ذات العمر المثالي لتعلم التداخل أو التعليمات حول كيفية تطوير مهارات حل المشكلات.

وعلى الرغم من أن مقدار الكمية المباشرة للأدلة المتناولة لكيفية تطوير مهارات حل المشكلات بالفئات العمرية (الأكبر من ١٤ عام) تعد محدودة، إلا أنه يمكن الحصول على الأدلة طرق التدريس بشكل جزئي والتي تحاول الاستفادة من حل المشكلات كجزء من أداة تعليمية. منذ منتصف القرن ٢٠، قد اسُتخدم مفهوم التعليم القائم على حل المشكلات بشكل كبير في العديد من التخصصات كنهج يجعل المتعلم محور التركيز بغرض "إجراء البحوث ودمج النظريات والممارسات وتطبيق المعرفة والمهارات لتطوير الحلول القابلة للتطبيق بالمشكلات المحددة" (سافري، ٢٠٠٦، ص. ١٣). ومن بين نماذج التعليم القائم على حل المشكلات المستشهد بها بشكل جيد هي عمليات السبع وثبات بماستريخت مجموعة من عمليات حل المشكلات. تتضمن التعديلات المجراة على نموذج ماستريخت (أ) توضيح المصطلحات/فهم المشكلات؛ (ب) تحديد المشكلات/ طرح التساؤلات؛

(ج) مناقشة التساؤلات والحلول الأولية؛ (د) تنظيم المعروف؛ (ه) تحديد الثغرات بالمعرفة؛ (و) البحث والتعليم الخاص؛ و(ز) المناقشات الجماعية والتغذية الراجعة/المدمجة). يفترض تطبيق النموذج الماثل استمراراً لتطوير مهارات حل المشكلات في الفئات العمرية المتأخرة- سواء اكان ذلك بشكل فردي أو باعتباره جزء من الفريق. علاوة على ذلك، وباعتباره جزء من نهج التعليم القائم على حل المشكلات، فقد طُورت مهارات الاتصال والتفاوض الحياتية. ومن بين الأمور ذات الصلة هي الطرق التي تتطور بها حل المشكلات إلى جانب المهارات المعرفية الأخرى. وقد أوضحت المؤلفات المعروضة بهذه الدراسة وضوح الاستنتاج الاستقرائي (الأمور المحتملة المستندة إلى الأدلة) والاستنتاج غير المستقر والذاكرة التشغيلية والتفكير الناقد (الأمور المعقولة المستندة إلى الأدلة) جميعها واضحة وبارزة. فبإجراء هذه الدراسة على عينة من الأطفال الملتحقين بمدرسة هنغارية المجراة من قِبل مولنار وآخرون (٢٠١٣)، ارتبط التفكير الاستقرائي وحل المشكلات المعقدة بشكل إيجابي وثابت بين جميع الفئات العمرية. فقد استغرقت الدراسة المجراة من قِبل جرايف وآخرون بعام (٢٠١٥) دراسة مطولة لمدة ثلاث سنوات شملت ٢٠٠٠ طالب فنلندي الجنسية بالغين عمر ١٢ عاماً. وقد أوضح هؤلاء المؤلفين أن يعد التفكير غير المستقر مؤشراً قوياً لمهارات حل المشكلات المعقدة: حيث اكتساب المعرفة وتطبيقها. في المقابل، تعد الذاكرة التشغيلية-على الرغم من كونها مؤشر ذو تأثير ضئيل. وفي نهاية الأمر، يعد شنايدر وشنايدر (٢٠٠٨) مثال واحد للكثير المؤلفات الأمريكية التي تربط التفكير الناقد مع حل المشكلات الفعال في النظرية وعلم أصول التربية.

رابعاً: تحسين المهارات لحل المشكلات بشكل نشط

يتناول الجدول ١- ٥ تداخلات حل المشكلات المتعين تنفيذها على المستوى الفردي والعائلي مع تلخيص الدلائل على فعاليتها على النحو الوارد بالإصدارات الأكاديمية الموضحة.[28] فتوضح الادلّة على أن معظم التدخلات المستخدمة بموضوعات حل المشكلات تستخدم هذه المهارة باعتبارها طريقة لدعم تطوير المهارات أو الإنجازات الحياتية المحددة أو التعويض عن المشكلات الاجتماعية مثل تغيير السلوكيات الخطرة و/أو العدوانية (انظر الجدول ١- ٥ للمزيد من التفاصيل حول عبد المالك وآخرون، ٢٠١٦؛ ولبرت، ٢٠١٥؛ شنايدر وآخرون، ٢٠١٣)؛ و/أو النتائج الاجتماعية والعاطفية (انظر جدول ١- ٥ للمزيد من التفاصيل حول أهغر، ٢٠١٤؛ الغفروخي وآخرين، ٢٠١٥؛ فروخزاد ومرداني، ٢٠١٥). ومن الجدير بالذكر أنه مقارنة بالمهارات الحياتية الأخرى، أن العديد من تدخلات البرنامج التي تستخدم عملية حل المشكلات والتي يتم تقييمها من خلال تجارب المكافحة تتحقق من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ففي إيران بوجه التحديد، شهد العقد الماضي عدد من الدراسات الشبه تجريبية المستخدمة لتعليم مهارات حل المشكلات بغرض التأثير على الإنجازات الحياتية الأخرى على سبيل المثال الإبداع والإصرار (أدافي وآخرون، ٢٠١٦) والاضطراب الاجتماعي (أهغر، ٢٠١٤) والتوجيه الذاتي (أهغر، ٢٠١٢) والاعتزاز بالذات (الغفروخي وآخرين، ٢٠١٥)، والتكيف الاجتماعي (فروخزاد ومرداني، ٢٠١٥) والتعسف (بهرامي، ٢٠٠٦). ففي دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، تؤكد بعض التجارب العنقودية المعشاة فوائد التدريب على مهارات حل المشكلات (شارما، بيتوسا، وهيني، ١٩٩٩؛ وولبرت وآخرون، ٢٠١٥).

فقد كان لعدد التداخلات الناجحة القائمة هدف محدد والذي يتمحور حول تعزيز مهارات حل المشكلات باعتبارها نتيجة تعليمية. فقد أجريت هذه الدراسات بالمملكة المتحدة (ولبرت، ٢٠١٥) والأمم المتحدة (شارما وآخرون، ١٩٩٩) وتركيا (توتان وكاباساكال، ٢٠١٢؛ إيروزكان ٢٠١٣) وإيران (توتان وكاباساكال، ٢٠١٢).

28. تظهر تفاصيل البيانات المقدمة وجميع الدراسات المذكورة في القسم الرابع في الجدول ١.

الجدول ١-٥. مثال التداخلات الناجحة لمهارات حل المشكلات

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية الاستهدافية	النتائج الرئيسية	المؤلفون
الصحة العقلية المستهدفة بالمدارس	٨-٩ أعوام	المملكة المتحدة	دعم لحل المشكلات الاجتماعية وتنمية المهارات المتعلقة بالتنظيم العاطفي	كان التدخل الرئيسي هو إدماج توفير خدمات الصحة العقلية في مختلف الوكالات. وتبين النتيجة أن الصحة العقلية المستهدفة بالمدارس عملت على تقليل السلوكيات (المتوصل غليها ذاتياً) ولكن ليست العاطفية أو صعوبات الأطفال المعرضين للمخاطر.	وولبرت وآخرون، ٢٠١٥
آثار تداخلات حل المشكلات حيث السلوكيات العدوانية بين طلاب المرحلة الابتدائية بمدارس إبادان	٩-١٤ أعوام	جنوب أفريقيا	النتائج: السلوك العدواني المصنف للمعلم ومقياس العدوان الذاتي.	أظهر التداخل في حل المشكلات والقائم على المجموعات حيث السلوكيات العدوانية بين طلاب المرحلة الابتدائية انخفاضاً ملحوظاً بالسلوكيات العدوانية المصنفة بالطلاب والمعملين، مع تأثير ملحوظ وكبير. على الرغم من كون هذه التجربة استكشافية صغيرة قد لا تكون نتائجها قابلة للتعميم، إلا أنها توضح أن التدخلات النفسية للأطفال ذوات السلوك العدواني عالي المستوى تكون مجدية وقد تكون فعالة في نيجيريا.	عبد الملك وآخرون، ٢٠١٦
برنامج العمل الإيجابي	١٠-١٢ أعوام	الولايات المتحدة	تعد عملية حل المشكلات جزء من "التحسين الذاتي المستمر" ١ من ٦ مكونات للبرامج.	برنامج التنمية الاجتماعية-العاطفية والشخصية باستخدام منظور إيجابي لتنميه الشباب. وتبين النتيجة أنه أفاد الطلاب حاضري التداخل بالمدارس بوجود سلوكيات أكاديمية فضلى بشكل ملحوظ مع الاستخدام الأقل للعقاقير والعنف والأنشطة الجنسية بشكل كبير. فقد توسطت أثار التداخل على تناول العقاقير المخدرة المتوصل إليها والعنف والأنشطة الجنسية وأحلت محلها السلوكيات الأكاديمية الإيجابية.	شنايدر وآخرون، ٢٠١٣
التدريب على مهارات حل المشكلات بين اليافعات اللائي لديهن آباء غير مسؤولين أو دون آباء.	١١-١٢ أعوام	إيران	تداخل في تعليم مهارات حل المشكلات والاعتزاز بالذات والتكيف السلوكي باعتبارها نتائج.	التدريب على مهارات حل المشكلات قد تزايد بشكل ملحوظ حيث الاعتزاز بالذات والتكيف السلوكي.	الغفروكي وآخرون، ٢٠١٥
إقامة ورش عمل للتفكر خاصة بالأطفال، إيران	١١-١٢ أعوام	إيران	تداخل تعليم مهارات حل المشكلات للأمهات؛ الحماية المفرطة من قِبل الأمهات ورفض الطفل والتسامح المفرط باعتبارها نتيجة	وقد قللت حلقة عمل حل المشاكل المصممة للآباء والأطفال من مستويات الحماية المفرطة ورفض الأطفال، وزيادة القبول وتحسين العلاقات بين الأم والطفل. لم يكن هناك اي فرق كبير في الإفراط في التساهل.	شوكوهي-يكتا وملايري ، ٢٠١٥

التدريب على مهارات حل المشكلات لطلاب الصف السادس الابتدائي	١١-١٢ أعوام	تركيا	التدريب على حل المشكلات؛ النتائج المحققة: التعبير عن المهام، وعلاقات القائمة مع الأقران، واتصال التوجيه الذاتي، وحل المشكلات، والتعامل مع التوتر، ومهارات تعزيز الاعتزاز بالذات	يعد التدريب على مهارات حل المشكلات فعالاً في زيادة التعبير عن المهام والتوجيه الذاتي، ومهارات حل المشكلات، والتعامل مع التوتر النتيجة الكلية لاحتياجات وقدرات التعلم الاجتماعية والعاطفية مع تأثير دائم. وقد تقرر أيضا أن الفرق في علاقات القائمة بين الأقران خلال مرحلة ما بعد الاختبار لصالح المجموعة التجريبية لم يلاحظ في اختبارات المتابعة. لم يكن للتدريب على مهارات حل المشكلات أي تأثير على مهارات الاتصال ومهارات تعزيز الاعتزاز بالذات.	توتان وكاباساكال ٢٠١٢
تقييم التدخل الموجز بناءً على النظرية المعرفية الاجتماعية التي تهدف لتطوير مهارات حل المشكلات بين أطفال الصف السادس الأساسي	١١-١٢ أعوام	الولايات المتحدة	التدخل على أساس النظرية المعرفية الاجتماعية التي تهدف لتطوير مهارات حل المشكلات	فتدريب في تطبيق نظرية المعرفية الاجتماعية لحل مشاكل الحياة الحقيقية. في الاختبار اللاحق، أفاد ٣٦٪ من الطلاب في التدخل القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية عن تطبيق مهارات حل المشكلات لمشاكل الحياة الحقيقية مقارنة بنسبة ١٪ في المجموعة القائمة على المعرفة.	شارما وآخرين، ١٩٩٩
التدريب على مهارات حل المشكلات لتقليل القلق الاجتماعي	١٢-١٨ أعوام	إيران	تداخل التعليم بمهارات حل المشكلات؛ القلق الاجتماعي كنتيجة	قللت مشكلة حل التدريب من القلق الاجتماعي لدى الطلاب الذين تلقوا هذا التدريب. كانت مهارات حل المشكلات الاستقرار المناسب مع مرور الوقت.	أهغر، ٢٠١٤
التدريب على مهارات حل المشكلات للتوجيه الذاتي	١٢-١٨ أعوام	إيران	التداخل بتعليم مهارات حل المشكلات؛ الاعتزاز الذاتي والتكيف السلوكي كنتيجة	التدريب على حل المشكلات على احترام الذات والتكيف السلوكي زاد بشكل كبير احترام الذات والتكيف السلوكي في (P <0/001).	الغفروكي وآخرون، ٢٠١٥
آثار التدريب على مهارات حل المشكلات بالتكيف الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية	١٢-١٨ أعوام	إيران	التداخل بتعليم مهارات حل المشكلات؛ التكيف الاجتماعي كنتيجة	ساهم التدريب على مهارات حل المشكلات في تحسين التكيف الاجتماعي بالمجموعات التجريبية في مرحلة ما بعد الاختبار مقارنة مع ما قبل الاختبار	فروخزاد ومرداني ٢٠١٥
التدريب على مهارات حل المشكلات حيث الإبداع والإصرار	١٣ عام	إيران	التداخل بمهارات حل المشكلات؛ الابداع والإصرار كنتيجة	تلقى المجموعات التجريبية ثماني محاضرات بتدريب المهارات لحل المشكلات (٩٠ دقيقة لكل محاضرة) وقد كان نسبة الابداع والإصرار بالمجموعة التجريبية كبيرة مقارنة بمجموعات التحكيم. (P<0.001).	(أدافي وآخرون، ٢٠١٦)

خامساً: مهارات القياس لحل المشكلات

أدت الرعاية المتزايدة والموجهة لمهارات حل المشكلات في السنوات الأخيرة باعتبارها مجموعة من المهارات المستعرضة والقابلة للتحويل إلى حدوث توسع كبير في مؤلفات حل المشكلات وتطوير العديد من الأدوات العاملة على تفعيل المفهوم الماثل. وتعد الأدوات الموثوقة والصحيحة من الأدوات الضرورية لتقييم حل المشكلات وقياس فعالية التدخلات الهادفة إلى بناء مهارات حل المشكلات. ونظراً لانطباق مهارات حل المشكلات على الاستراتيجيات المحددة حيث التخصصات الأكاديمية والتي تشتمل على وجه التحديد العلوم، واجهت عمليات البحث الحالي أدوات مرتكزة على المشكلات الرياضية والفيزيائية والكيميائية. وعلى الرغم من ذلك، وكما هو منصوص أعلاه، كان التركيز على حل المشكلات باعتبارها مجموعة من المهارات القابلة للتحويل. لذلك، على الرغم من تحديدها وفهرستها في البداية، تم استبعاد هذه الأدوات من المراحل اللاحقة من هذا الاطلاع.

يلخص الجدول ١- ٦ أدوات القياس المستخدمة في حل المشكلات والتي تم اختبارها في الاطلاع بغرض التأكد من ملاءمتها (والتي تتواجد بعضها في مجموعة متباينة من السياقات والفئات العمرية المختلفة) والتي أثبتت وجود خصائص نفسية سليمة[29]

الجدول ١-٦. أدوات قياس قائمة مختصرة لمهارات حل المشكلات

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية الاستهدافية	البيان الموجز
السلوكيات إزاء مقياس حل المشكلات	١١-١٦ عام	ماليزيا	الرغبة في الانخراط بغرض حل المشكلات والمثابرة أثناء عملية حل المشكلات مع الثقة بالنفس فيما يتعلق بحل المشكلات	قياس مواقف الطلاب إزاء حل المشكلات.
قائمة حل المشكلات الاجتماعية اتجاه اليافعين	١١-٢٢ عام	غير معروف	قائمة مهارات حل المشكلات	يعمل على قياس السلوكيات السرية وحل المشكلات الاجتماعية التي يتم الإبلاغ عنها ذاتياً في السياقات الشخصية والاجتماعية: العمليات التلقائية، وتوجيه المشكلات، والإدراك، والعاطفة، والسلوك، ومهارات حل المشكلات، وتحديد المشكلات، والجيل البديل، والتنبؤ بالعواقب، والتنفيذ، والتقييم، وإعادة التنظيم.
عرض: تقييم أساليب حل المشكلات	١٢ عام أو أكثر	الولايات المتحدة	التوجه نحو التغيير وطرق المعالجة وطرق فك الشفرات	تقييم أساليب حل المشكلات
قائمة حل المشكلات الاجتماعية-المنقحة	١٣ عام او أكثر	استراليا والمملكة المتحدة	التوجه الإيجابي نحو المشكلة، والتوجه السلبي للمشكلة، وحل المشكلات بطريقة عقلانية، وتحديد المشكلة وصياغتها، وطرح حلول بديلة، وصناعة القرار، وتنفيذ الحل والتحقق منه، وأسلوب الاندفاع / الإهمال، وأسلوب التجنب.	يعمل على قياس "قدرة الأشخاص على حل المشكلات الحياة اليومية"، توفر قائمة حل المشكلات الاجتماعية-المنقحة خيارين وهما: نموذج مطول حاوي على ٥٢ عنصر ونموذج قصير يشتمل على ٢٥ عنصر. المهارات الفرعية: التوجه الإيجابي نحو المشكلة، والتوجه السلبي للمشكلة، وحل المشكلات بطريقة عقلانية، وتحديد المشكلة وصياغتها، وطرح حلول بديلة، وصناعة القرار، وتنفيذ الحل والتحقق منه، وأسلوب الاندفاع / الإهمال، وأسلوب التجنب.
برنامج التقييم الدولي للطلاب لحل المشكلات المعقدة MicroDYN- و MicroFIN	١٥ عام	أدوات القياس المستخدمة عالمياً بما في ذلك المملكة المتحدة وإسبانيا والسويد وما إلى ذلك	اكتساب المعرفة، وتطبيق المعرفة	أداة تفاعلية لقياس حل المشكلات المعقدة.

29. يتآلف معيار التصنيف المستخدم لاختيار الأدوات من خمسة مكونات تم إدخالها في القسم الخاص بمنهجية اختيار الأداة في مقدمة الفصل الأول. ويعرض الجدول ١- ٢ الأدوات المدرجة باعتبارها متوسطة إلى عالية. لمزيد من التفاصيل حول جميع الأدوات التي تم الاطلاع عليها انظر الملحق بالإنترنت، www.lsce-mena.org.

فهرس حل المشكلات وفهرس حل مشكلات الصيغة العربية	من سن ١٦ عام وما بعد هذا السن	مصر واليونان	الثقة في حل المشكلات وتجنب النظام المنهجي والتحكم الشخصي	يتم تقييم تخيلات الفرد لسلوكياته الخاصة بحل المشكلات. وتضم من (٣٢) إلى (٣٥) عنصر من فهرس حل المشكلات أو (٢٧) عنصر من فهرس حل مشكلات الصيغة العربية
ملف تعريف حل المشاكل الإبداعية	من سن ٢٠ عام إلى سن ٦٠ عام	الولايات المتحدة	فهم المعرفة واستخدام المعرفة	يتم قياس النمط الإبداعي المفضل للفرد وذلك من خلال اثنين من الأبعاد: تخوف واستخدام المعرفة. يساعد مقياس إعداد ضبط النفس للأطفال الأشخاص على فهم أسلوبهم الإبداعي في حل المشكلات (التفضيلات الشخصية للمراحل المختلفة من عملية حل المشكلات الإبداعية متعددة المراحل) وزيادة دقتهم للاختلافات الفردية في الأسلوب.

التعاون

التعبير عن المفاهيم والأهمية وأدوات القياس والأنشطة الفعالة

أولاً: تعريف التعاون

تم تعريف مهارات التعاون على أنها مطلوبة للمشاركة بنجاح مع الآخرين في الأنشطة والمهام والمشاريع المشتركة. (مجلس أوروبا عام ٢٠١٨ و٥١). تشتمل معظم إطارات مهارات القرن الحادي والعشرين (٢١) على التركيبات المتعلقة بالتعاون. مثل هذه الإطارات تصنف المفهوم على أنه تعاون وليس مهارات التعاون (صفحة (٢١) وإطار عمل باتيل التعليمي في القرن الحادي والعشرين (٢١) للأطفال عام ٢٠١٩ و/أو ميزة واحدة ضمن مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية (غوتمان وسكون عام ٢٠١٣).

وفي في سياق إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تم تعريف التعاون بشكل مشابه كما في الإطارات الأخرى في هذا المجال على أنه "فعل أو عملية العمل معاً لإنجاز شيء ما أو لتحقيق هدف مشترك متبادل مفيد (تايلور عام ٢٠١٠ الذي عرف التعاون في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا واليونيسف والشركاء عام ٢٠١٧ و٥٢) وما الذي يجعل تعريف إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أقل انتشارا هو التأكيد على السياق الاجتماعي لهذه المهارة. وبالتالي، يتم توسيع التعريف من خلال الشرح التي يشمل القدرة على العمل بفعالية واحترام العناصر المتنوعة لتحقيق الأهداف المشتركة. يشمل التعريف احترام آراء الآخرين وإسهاماتهم وقبول التعليقات وحل النزاعات والقيادة الفعالة والعمل نحو التوافق في اتخاذ القرارات والبناء وتنسيق المشاركة. (سجل كلا من بريور عام ٢٠١٣ ودويتش عام ٢٠١٦ تعريف التعاون في اليونيسف والشركاء عام ٢٠١٧)

ثانياً: العلاقة بين مهارات التعاون والإنجازات الحياتية

تُعرف مهارات التعاون على أنها نتيجة تعليمية قيمة لفئة واسعة من المجتمع، ويكون لها الإنجازات الاجتماعية والاقتصادية. وقد أصبح التعاون، إلى جانب مهارات أخرى مثل التواصل، كأحد أهم المهارات القيمة المطلوبة للنجاح في سوق العمل (ليبمان وآخرون، ٢٠١٥). ويعتبر التعاون والعمل الجماعي أحد أهم المهارات، وفقا لمتطلبات التعيين في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ووفقا لاستطلاعات وطنية مختلفة لأصحاب العمل (لاي وآخرون، ٢٠١٧؛ ويلسون آلسترون وآخرون، ٢٠١٤؛ كو وآخرون، ٢٠٠٧؛ برام وبيال، ٢٠١٥؛ مكتوم، ٢٠٠٨؛ يوجوف وبيت، ٢٠١٦).

وبالإضافة إلى ذلك، يعتبر التعاون مهارة هامة للتعلم، خاصة للنجاح في مراحل التعليم الجامعي (لاي، ٢٠١٢). وتُظهر الأبحاث، التي أجريت حول التعلم التعاوني، أن الاستراتيجيات الخاصة بالتعلم التعاوني حسنت من تحصيل طلاب الكليات، وكذلك اتجاهاتهم نحو التعلم والمثابرة والعلاقات بين الأشخاص (لاي، ٢٠١٢). وتشير الأدلة إلى أن مهارات التعاون المكتسبة في المدرسة ينتج عنها علاقات صحية، حيث يتعلم الطلاب التفاعل مع زملائهم. وتكون مهارات التعاون ذات أهمية خاصة للطلاب المعرضين للخطر لأنها تزيد من مشاركتهم في مجتمعهم المدرسي (لاي، ٢٠١٢).

يعزز التعاون أيضا إنشاء قاعات دراسية فعالة وشاملة لمختلف الطلاب. ويخلق التعلم التعاوني روح المساواة داخل المجموعات التعاونية. ويمكن أن ينشر في المستقبل قيم المساواة والعدالة في المجتمع. فإن زرع قيم العمل مع الآخرين في الطلاب حول القضايا الاجتماعية يحسن من تسامحهم والالتزام بالمشاركة الوطنية وقبول المجتمع والقدرة على حل النزاعات (ارجع إلى جونسون، ١٩٩٨؛ لاي، ٢٠١٢؛ جونسون وآخرون، ١٩٩٣؛ سلافين، ١٩٩١).

وأخيرا، ارتبطت مهارات التعاون بنتائج إيجابية أخرى ومهارات حياتية مرجوة. بالإضافة إلى ذلك، يساعد التعاون الطلاب على تطوير مفهومهم واحترامهم لذاتهم. ويحفز أيضا تطوير مجموعة من المهارات والنتائج الأخرى، مثل التفكير النقدي وما وراء المعرفة والتعاطف وحل المشكلات والإبداع (لاي، ٢٠١١؛ رايت وآخرون، ٢٠١٣؛ كرامارسكي وميفارش، ٢٠٠٣؛ كارانتساز وآخرون، ٢٠١٣).

ثالثاً: تطوير مهارات التعاون عند الأطفال والشباب

تستطيع الأطفال أن تتعلم مهارات التعاون في سن مبكر للغاية (توماسيلو وهامان، ٢٠١٢). وتستطيع الأطفال، الذين تتراوح أعمارهم بين عام واحد وعامين، البدء في تعلم تكوين أهداف مشتركة مع الآخرين وتعلم تبادل الاهتمام المشترك، بما في ذلك فهم الأدوار الفردية المختلفة المعنية. وفي عمر ٣ سنوات تقريبا، تعتمد التفاعلات القائمة على التعاون التي يقوم بها الأطفال مع الآخرين على نهجا أكثر معيارية يشمل تعليمهم أن لديهم واجبات. وتستطيع الأطفال أيضا في مثل هذا السن تطوير قدراتهم المعرفية لوضع تصور لدور الآخرين بالإضافة إلى دورهم ورؤيتهم الخاصة (توماسيلو وهامان، ٢٠١٢). علاوة على ذلك، تثبت الأبحاث أن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٥ سنوات يمكنهم الاستفادة من التعلم التعاوني بطريقة مشابهة للأطفال الأكبر سنا. على سبيل المثال، ثبت أن ضم أطفال بعمر خمس سنوات وستة سنوات مع زملاء مختلفين تؤثر على التعاون (مورفي وفوكنر، ٢٠٠٠؛ لاي، ٢٠١١).

ويتعلم الأطفال مفاهيم الإنصاف والعدالة خلال مرحلة منتصف الطفولة، ويبدأ الأطفال في إظهار هذه الصفات من خلال مشاركة الموارد بالتساوي (برنيت وبلاكمور، ٢٠٠٩؛ لاي، ٢٠١١). وفي مرحلة المراهقة، تستمر القدرات والسلوكيات الاجتماعية في التطور، بالإضافة إلى نضج أكبر في مناطق الدماغ المتعلقة بالإدراك الاجتماعي. ويستمتع اليافعون أيضاً بمزيد من الأنشطة التي تضم التفاعلات الاجتماعية (لاي، ٢٠١١). ومع ذلك، يجب إجراء أبحاث أكثر دقة حول كيفية تطوير مهارات التعاون والقدرات الاجتماعية بشكل عام أثناء الطفولة والمراهقة (بلاكمور، ٢٠٠٨؛ فهر وآخرون، ٢٠٠٨؛ برنيت وبلاكمور، ٢٠٠٩؛ لاي، ٢٠١١).

رابعاً: تحسين مهارات التعاون بشكل فعال

وعلى الرغم من مرونة مهارة التعاون (توماسيلو وهامان، ٢٠١٢)، هناك القليل من الدراسات التي تكشف أو تحدد كيفية تعليم مهارات التعاون على وجه التحديد (لاي وآخرون، ٢٠١٧).

وتشمل الدراسات القليلة الموجودة بالفعل على هذه المهارة كنتيجة تعلم مقترنة بمجموعة من نتائج التعلم الاجتماعية والعاطفية الأخرى. وقد أشارت الأدوات التعليمية حول كيفية تدريس مهارات التعاون أن التعلم بالممارسة يعد الاستراتيجية الأكثر ملاءمة (بوسيرت، ١٩٨٨). وقد توصل لاي وآخرون (٢٠١٧) أن خبراء في مجال تدريس مهارات التعاون قد أوصوا بالتوضيح للطلاب بأهداف تعزيز التعاون في الفصل بوضوح؛ والمشاركة في تعليمهم مباشرة كيف يكون التعاون الجيد، بما في ذلك المكاسب المرجوة في المهارات الأكاديمية والاجتماعية. ويتم تشجيع المعلمين على التأكيد على الصفات المرجوة والاستراتيجيات المفيدة للتفاعل الإيجابي بين الطلاب، مثل تشجيع الزملاء وطرح الأسئلة المباشرة والاستجابة بشكل مناسب لطلبات الآخرين. ويوصى بإعداد بيئة إيجابية بالفصل تقدر وتشجع على تطوير المهارات والسلوكيات المتعلقة بالتعاون مثل التواصل وحل النزاعات والتفاوض والجمع بين التعلم المباشر مع الممارسة (لاى، ٢٠١٧).

يعرض جدول ١. ١١ أمثلة على التدخلات التي ثبتت علميا أنها تزيد من مستويات مهارات التعاون. وتستهدف هذه البرامج، التي أجريت في الولايات المتحدة، الأطفال من مرحلة ما قبل الروضة وحتى نهاية التعليم الابتدائي. وبالتالي، يبدو أن البرامج تستند إلى الفكر الحالي المتمثل في أنه يمكن زرع مهارات التعاون في مرحلة مبكرة من الحياة (توماسيلو وهامان، ٢٠١٢). وبعد المشاركة في هذه البرامج، تحسن الطلاب بشكل ملحوظ ليس فقط في مهارات التعاون ولكن أيضاً في مجموعة من المهارات الاجتماعية والسلوكيات الإيجابية تجاه التعلم (جدول ١. ١١). وقد تبين أيضاً تحسن مهارات أخرى مثل حل النزاعات (دوميتروفيش وآخرون، ٢٠٠٧؛ شور، ٢٠٠١) واتخاذ القرارات (دوميتروفيش وآخرون، ٢٠٠٥).

جدول رقم ١-١١. أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بالتعاون

اسم العمل	الفئة	الموقع الجغرافية	المهارات الحياتية المستهدفة	النتائج الرئيسية	المؤلفون
أعمال السلام : مهارات بناء السلام للأطفال الصغار بناء على مشروع تعزيز استراتيجيات التفكير البديلة https://casel.org/guideprogramspeace-works-peacemaking- skills-/for-little-kids (أنظر أدناه)	٣-٨ عام	الولايات المتحدة	التعاون وحل النزاعات والاستماع	قيمت التدريب على المهارات باستخدام سيناريوهات واقعية حقيقية في تجربة عشوائية متوسطة (عدد=٢٤٦). وتمت متابعة الطلاب لمدة سنة واحدة. وأظهرت النتائج ازدياد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وانخفاض المشاكل السلوكية.	دوميتروفيش وآخرون، ٢٠٠٧
مشروع تعزيز استراتيجيات التفكير البديل	٣-١٢ عام	الولايات المتحدة	المهارات الاجتماعية والحل السلمي للمنازعات والتنظيم الانفعالي والتعاطف واتخاذ القرارات المعنية	قيم تعزيز استراتيجيات التفكير البديل بتجارب عشوائية متنوعة وكبيرة التدريب على المهارات الاجتماعية والعاطفية (عدد=٢٣٩٧) في مراحل ما قبل k-5 1) شبه تجريبية؛ ٤ تجارب عشوائية. تمت متابعة الطلاب بالتقييمات لمدة تصل إلى ثلاث سنوات. وأظهرت النتائج ازدياد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وانخفاض المشاكل السلوكية وتحسن القدرة على التعامل مع الاضطراب العاطفي وتحسن السلوكيات الأكاديمية.	دوميتروفيش وآخرون، ٢٠٠٧
أستطيع حل المشكلات	٥-١٢ عام	الولايات المتحدة	التعاون ومهارات حل المشكلات	قيم في تجارب عشوائية متنوعة (٢ تجارب عشوائية؛ 1 شبه تجريبية). وكانت أعلى عينة ٦٥٥ فرد. وتمت متابعة الطلاب لمدة سنة واحدة. وأظهرت النتائج ازدياد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية وانخفاض المشاكل السلوكية وتحسن المهارات الإجتماعية.	شور ٢٠٠١

خامساً: المهارات القياسية للتعاون

يتمثل التحدي في قياس مهارات التعاون وتقييمها في ضرورة تحديد الجوانب الدقيقة للتعاون المطلوب تقييمها. وعلى سبيل المثال، هل تكون النتيجة والتقييم لفرد أو لمجموعة؟ وإذا كان تقييما فرديا، فهل يلزم إجراء ذلك مع طلاب آخرين لإظهار قدرة الفرد على العمل مع أعضاء الفريق الآخرين (ارجع إلى ويب، ١٩٩٥). وعادة، يوجد أربع فئات لتقييم تعاون الطلاب. وتُقيم أول فئتين نتائج الأفراد أو المجموعة من حيث تعاونهم، حيث يعتبر التعاون عملية. وتكون الفئتان الثانيتان تقييمات فردية وتقييمات جماعية لمهارات التعاون كنتيجة تعليمية. وتركز التقييمات التقليدية على النتائج الفردية أو الجماعية وفقا لأنشطة التعاون. وفي المقابل، ركزت الأبحاث الحديثة على قدرة الفرد على العمل مع أعضاء آخرين في الفريق (لاي وآخرون، ٢٠١٧).

وعند تقييم العناصر المختلفة في إطار مهارة التعاون، يشير الباحثون إلى أنه ينبغي على المعلمين جمع مجموعة من الأدلة. بالإضافة إلى القياسات الخاصة بالطلاب المنقولة ذاتياً واستطلاعات المعلم/ الآباء لقياس رغبة الطلاب وقدرتهم على التعاون مع الآخرين. وقد وضعت مجموعة متنوعة من أدوات رصد التعاون لوضع أدلة على تفاعلات الفريق. وعلاوة على ذلك، تختبر بعض المقاييس الحديثة الخاصة بالأداء أيضا مهارات تعاون الطلاب من خلال تزويدهم بسيناريوهات تهدف إلى إظهار المهام الحياتية الواقعية وتقييم أدائهم الفعلي. وقد مكن التقدم في التكنولوجيا تكامل الملاحظات مع تحديد الاتصالات الجماعية الحياتية واتخاذ القرارات. وأخيراً، تركز التقييمات الجديدة للتعاون على حل المشكلات بطريقة تعاونية لاختبار قدرة الطلاب على العمل بفعالية في بيئات جماعية لحل المشكلات المعقدة.

يعرض الجدول ١- ١٢ أدوات القياس التي تشتمل على أكثر الخصائص النفسية دقة لمهارة التعاون.[30] وتقيس هذه الادوات الجوانب المتعلقة بالتعاون من خلال تقييم العمل الجماعي للأفراد والمهارات الاجتماعية.

30. يتكون معيار تقييم اختيار الأدوات من ٥ عناصر، تم الإشارة إليهم في جزء منهجية اختيار الأداة في مقدمة الفصل الأول. ترد الأدوات التي اعتبرت ملاءمة بشكل متوسط أو عالي فقط في جدول ١- ٢. لمزيد من التفاصيل عن جميع الأدوات راجع الملحق الإلكتروني www.lsce-mena.org

جدول ١-١٢. أدوات قياس مختصرة لمهارات التعاون

اسم الأداة	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف مختصر
مقاييس تقييم نظام تحسين المهارات الاجتماعية	٣-١٨ عام	إسبانيا	التعاون	يعد نظام تقييم متعدد لدعم المهارات الاجتماعية للشباب. وتركز مجموعة الأدوات على المهارات التي تمكن من النجاح على المستوي الاجتماعي والأكاديمي للشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ و١٨ عاما.
القدرات القابلة للتنمية	٣-١٨ عام	تكون الأداة فعالة للاستخدام مع الشباب من غير الولايات المتحدة، بما في ذلك من البلدان النامية. وتستخدم في ألبانيا وبنغلاديش واليابان ولبنان والفلبين وتايلاند (سكال ٢٠١١).	الكفاءات الاجتماعية	يقيس القدرات القابة للتنمية للأطفال واليافعين التي تعتبر ضمن الصفات الإيجابية الضرورية للنجاح الاجتماعي والنفسي الصحي والتنمية.
مجموعة أدوات لقياس نتائج الشباب عبر الأنترنت	٧-١٣ عام	غير معروف	الكفاءات الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية	هي مجموعة من الأدوات التي تقيم السلوكيات الإيجابية وتنمية المهارات لدى الشباب. وتحتوي على مجموعة من القياسات التي يتعين إكمالها من قبل طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والمعلمين في المدرسة وموظفي البرنامج خارج المدرسة. وتحتوي على عناصر فرعية من الكفاءات الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية.
تقييم مهارات المهمة	١١-١٨ عام	استراليا	التعاون	هو تقييم عبر الإنترنت يستهدف ستة صفات غير معرفية: العمل الجماعي والإبداع والمرونة والفضول والأخلاقيات وإدارة الوقت.
مقياس تقييم السلوكيات والعاطفة النسخة الثانية	١١-١٨ عام	يعد المقياس أداة مناسبة عالمياً. وتبين استخدم الأداة من قبل متعلمي اللغة اللاتينية في جنوب أفريقيا ودو ل أخرى. يوجد نسخة اسبانية. (نموذج للآباء)	لا يسري	يقيس جوانب القوة وكفاءات الأطفال والمراهقين بخمس مناطق. وتقيس منطقة القوة بين الأشخاص المهارات الاجتماعية. ويمكن أن يستخدم كنظام تقييم متعدد الوسائل لقياس سلوك الأطفال من ثلاثة مناظير: الطفل والأباء والمعلم.
البرنامج الدولي لتقييم الطلبة	١٥ عام	معظم دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية	مهارات حل المشكلات بشكل تعاوني	يقيم الأفراد في سياقات حل المشكلات بشكل تعاوني. وتعتمد فعالية حل المشكلات بشكل تعاوني على قدرة أعضاء المجموعة للتعاون وتفضيل نجاح المجموعة عن الأفراد.

التفاوض

التصورات والأهمية وأدوات القياس والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف التفاوض

يُعرف التفاوض على أنه "عملية يتفاعل من خلالها طرفان أو أكثر، سواء كانوا أفرادا أو جماعات أو مجموعات اجتماعية بشكل أكبر، في وضع اتفاقات محتملة لتوجيه سلوكهم وتنظيمه في المستقبل" (ساوير وجوتسكو، ١٩٦٥، ٤٦٦). ومن هذا المنظور، يعد التفاوض نشاطا قائما على التواصل، من خلاله يحاول الأطراف خلق التفاهم أو التوافق أو التعاقد الذي يحدد طبيعة التوافق في المستقبل. ويعد التوافق عنصراً أساسياً في التفاوض، حيث تعتمد الأطراف على بعضها البعض لتحقيق أهدافها بينما تتنافس على الموارد وتسعى جاهدة لتحقيق غايات متباينة. وبالتالي، يوجد للتفاوض دوافع مختلطة، حيث أن كلا الطرفين يتعاونان ويتنافسان من خلال تفاعلهما الاجتماعي (جرين وبرليسون، ٢٠٠٣).

وبالتالي، يمكن فهم التفاوض على أنه عملية يتبادل الأشخاص من خلاله الأشياء القيمة باستخدام الوسائل المتحضرة (كوفي، ٢٠٠٠) ومعرفة كيفية التوصل إلى أفضل اتفاق لكلا الجانبين، وليس فقط أي اتفاق. وهذا لا يعني دائماً أن هناك اتفاق. وبدلا من ذلك، يظهر التفاوض الناجح في كيفية تنظيم المشكلة ومعالجة المعلومات ووضع إطار للموقف وتقييم البدائل (بازرمان، ١٩٩٢).

ونظرا لأن وجود مجموعة كبيرة من المشاعر، السرور والمفاجأة والخوف والغضب، يمكن أن تدفع إلى تسوية محتملة. ويمكن أن تكون المشاورات أيضاً ساحة عاطفية للغاية (افبين، ٢٠٠٧). وبالتالي، فإن النجاح في التفاوض يعتمد غالباً على القدرة ليس فقط على التواصل وتبادل المعلومات ولكن أيضا على إدراك المشاعر بدقة وإصدار أحكام اجتماعية دقيقة.[31] ولذلك، تميز هذه الخصائص التفاوض عن الانواع ذات الصلة من التفاعل الاجتماعي، مثل الإقناع والجدال. في التفاوض، تتبادل الأطراف المقترحات وتكتشف وتحدد القضايا، وتخفي نقاط الضعف تجاه مواقفها بينما تكشف عن خيارات. في الإقناع، يحاول أحد الأطراف اقناع الطرف الآخر على القيام بشيء/ لن يفعله عادة. في الجدال، تؤكد الأطراف على المطالبات وتدعم هذه المطالبات بالأدلة والعقل.

ويبعد كل من الجدال والإقناع عن حالات النزاع وفي ظروف أخرى غير تلك التي تتسم بعدم التوافق. وبالتالي، كلاهما عمليات تواصل يتم تطبيقها على نطاق واسع على مجموعة متنوعة من الحالات. يستخدم التفاوض، كشكل من أشكال التفاعل الاجتماعي، الإقناع والجدال، لكنه يمتد إلى ما وراء هذه الجوانب لخلق وإدارة التبادلات والتعامل مع التفاعلات ذات الدوافع المختلطة وصياغة حلول مقبولة (بوتنام ورولوف، ١٩٩٢).

بالنسبة لبعض الباحثين، يكون التفاوض أقرب من الناحية لمفهوم إلى إدارة النزاعات وحلها. ويُعرف النزاع بأنه "عدم ملاءمة المخططات الحالية للشخص والتحديات الإدراكية للأحداث والأشياء الخارجية" (بياجيت كما ورد في فالسينر، ١٩٩٢، ١٧). ويحل النزاع عندما يكون هناك "تعديل لكل من المعلومات الجديدة (الفهم) والمخطط المعرفي (التسوية)" (فالسنر، ١٩٩٢، ١٧). ونظرا لأن التفاوض هو وسيلة لإدارة عدم التوافق من خلال إيجاد حلول مقبولة للطرفين، فإن التفاوض يوازي التسوية، أسلوب كلاسيكي لإدارة النزاع، كوسيلة للكشف عن الخيارات وإعادة صياغة الموقف واكتشاف التسويات الممكنة. ومع ذلك، فإن التفاوض لا يعد الاستراتيجية الوحيدة لإدارة النزاع للأفراد ويعتبر جزءا من مجموعة أوسع من الإجراءات المتاحة لهم. وتتضمن الاستراتيجيات الأخرى الإرغام والإذعان والتجنب (كارستين ودرو، ٢٠٠١).

في إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، يُفهم التفاوض على أنه مهارة تحدث بشكل تفاعلي. ويُعرف تحديداً على أنه "عملية التواصل بين طرفين على الأقل بهدف التوصل إلى اتفاق بشأن مصالحهم المتباينة (المتصورة)" "والقدرة على "المشاركة بشكل تفاعلي وفعال في عملية التفاوض حتى تُحل من خلال احترام الآخرين في الوقت الذين يكونوا فيه حازمين ومتعاونين ومستخدمين لمهارات التواصل ومظهرين لمهارات القيادة وفي الوقت الذين يكونوا مدنيين وقول لا عندما يهدد الفرد" (يونيسيف وشركاء، ٢٠١٧). وفي هذا الصدد، يفضل إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة النهج التكاملي للتفاوض، والذي يشدد على "العمليات التعاونية، بدلاً من "عمليات التوزيع التنافسية". ويركز على وضع اتفاقيات وحلول مفيدة للطرفين وفقاً للمصالح والاحتياجات والرغبات والاهتمامات والمخاوف التي يُعترف بأنها مهمة لكلا الطرفين المعنيين" (يونيسف وشركاء، ٢٠١٧).

ثانياً: العلاقة بين مهارات التفاوض والإنجازات الحياتية

تعتبر القدرة على التفاوض بفعالية لها فوائد طويلة الأجل على الأفراد مثل قدرة الحصول على الموارد والنجاح المهني والسلطة على اتخاذ القرارات التي تؤثر على حياتهم (غرين وبورليسون ٢٠٠٣). كما أكدت الدراسات المتعلقة بالأطفال أيضاً الصلة بين مهارات التفاوض والنتائج الاجتماعية والاقتصادية الإيجابية. فعلى سبيل المثال، أظهرت البحوث التي أجريت في زامبيا أن الفتيات الصغيرات المتطورات اللواتي يمتلكن مهارات التفاوض لديهن نتائج تعليمية أفضل وزيادة احتمال التحاقهن بالمدارس الثانوية (باو ولو، ٢٠١٧) وأظهرت دراسة أخرى أن الأطفال

31. بازرمان وكارول، ١٩٨٧؛ نيل ونورث كرافت، ١٩٩١؛ برويت وكارنيفال، ١٩٩٣؛ طومسون، ١٩٩١؛ طومسون وهاستي، ١٩٩٠ - تم الاستشهاد بهم جميعاً في بازرمان وآخرين، ٢٠٠٠.

الذين يفتقرون إلى مهارات التفاوض معرضون لخطر عدم التكيف والرفض الاجتماعي (نيوكومب وآخرون، ١٩٩٣).

كما تقدم مؤلفات إدارة النزاعات دليلاً على وجود علاقة ايجابية بين القدرة على التعامل مع الخلافات والنتائج الإيجابية للفرد والأشخاص (برودبير وآخرون، ٢٠٠٠). ويمكن للنزاع أن يتيح الفرصة لتحقيق العديد من النتائج الإيجابية. جونسون ومطالبته (١٩٩٥، ٦٤):

غير أن النزاع لا يؤدي إلى هذه الفوائد الا عندما يكون الأفراد المعنيون قد طوروا مهارات حل النزاعات. بخلاف ذلك، سيكون النزاع في الغالب سبباً للسلوك العنيف

(برودبير وغيرهم، ٢٠٠٠).

"...يمكن للنزاع أن يزيد من التحصيل والدافع للتعلم والتفكير بمستوى أعلى والاحتفاظ على المدى الطويل ويزيد من التنمية الاجتماعية والمعرفية الصحية والمرح الذي يتمتع به الطلاب في المدرسة. كما يمكن للنزاع أن يؤدي أيضاً إلى إثراء العلاقات وتوضيح الهوية الشخصية وزيادة قوة الغرور وتعزيز القدرة على مواجهة الشدائد وتوضيح كيفية احتياج المرء للتغيير".

وفقاً ل دي درو (٢٠٠١، ٦٤٥): "تؤثر إدارة النزاعات على رفاهية الفرد وأداء المجموعات والفعالية التنظيمية". وفي مكان العمل، تعتمد فعالية الموظفين والفرق والمنظمات بأكملها على كيفية إدارة النزاعات بين الأشخاص في العمل (تيوسفولد، ١٩٩٨). ويقضي المديرون في المتوسط 20 في المائة من وقتهم في إدارة النزاعات (توماس، ١٩٩٢)، وتشير الأدلة إلى أن النزاعات وإدارتها في العمل تؤثر بشكل كبير على فعالية الفرد والمجموعة والمنظمة، وكذلك الرفاهية كما هو موضح من خلال الشكاوى الطبية وزيارات الطبيب (دي درو وآخرون، ١٩٩٩، سبيكتور وجيكس، ١٩٩٨).

" ...يمكن للنزاع أن يزيد من التحصيل والدافع للتعلم والتفكير بمستوى أعلى والاحتفاظ على المدى الطويل ويزيد من التنمية الاجتماعية والمعرفية الصحية والمرح الذي يتمتع به الطلاب في المدرسة. كما يمكن للنزاع أن يؤدي أيضاً إلى إثراء العلاقات وتوضيح الهوية الشخصية وزيادة قوة الغرور وتعزيز القدرة على مواجهة الشدائد وتوضيح كيفية احتياج المرء للتغيير".

ثالثاً: تطوير مهارات التفاوض عند الأطفال والشباب

هناك القليل من الأدلة العلمية التجريبية على كيفية تطوير مهارات التفاوض بالضبط وبالتالي، هناك نظريات متنافسة في الوقت الذي يمكن فيه لمهارات التفاوض أن تتم أو أن تكون أكثر فعالية في التدريس. ويدعي النهج الأول بأنه لا يمكن تعليم الطلاب مهارات التفاوض بشكل فعال إلا في سن المراهقة المبكرة وبما بعدها كما يؤكد النهج الثاني أنه، في ظل الظروف المناسبة، يمكن للأطفال الأصغر سناً من سن ٧ سنوات أن يتعلموا مهارات التفاوض أيضاً.

اقترح بعض الباحثون أن فترة المراهقة المبكرة -ما بين ١٠ إلى ١٤ عاماً تقريباً -هي الفترة التكوينية الأساسية للمهارات والمواقف التي تؤثر على السلوك الاجتماعي (سافين -ويليامز وبرندت، ١٩٩٠-اوجيلفي، ١٩٩٤). وتتسم هذه الفترة بزيادة قدرة الأطفال على التفكير التشغيلي المجرد أو الرسمي. وهذا التغيير ناتج عن الإدراك الاجتماعي والعمل الشخصي عموماً، وقد تم تحديده على أنه المرحلة الإنمائية المحتملة لمهارات التفاوض. وتتمثل السمة المميزة للمرحلة الانتقالية في التقدم من منظور الحوار والمهارات التفاوضية الذي يركز على الذات في المقام الأول إلى زيادة المعاملة بالمثل والاهتمام بالآخرين (ناكولا ونيكيتوبيلوس ٢٠٠١). ويعد هذا التحول أمراً هاماً للمشاركة في ممارسات التفاوض وحل النزاعات بشكل بناء، كما يجب على الأفراد أن يكونوا قادرين على مراعاة مصالحهم الشخصية ومصالح الآخرين المعنيين. وتتطلب المشاركة في المشاورات التكاملية، على سبيل المثال، أن يركز الشخص على تعظيم النتائج المشتركة وإيجاد حل يرضي مصالح جميع الأطراف المعينة. لهذا السبب، يتوقع علماء النفس التنموي، مثل سلمان (١٩٨٠)، أن الأطفال دون ١٠ سنوات غير قادرين على النمو من منظور الآخرين للوصول إلى اتفاقيات مرضية، وبالتالي لن يكونوا قادرين على تعلم واستخدام التفاوضات التكاملية.

ثمة منظور بديل يقترح أنه يمكن تعلم مهارات التفاوض في وقت مبكر، حيث يتوقع بعض علماء النفس الاجتماعيين أنه إذا تم إجراء التدريب بشكل مناسب، فيمكن للأطفال الصغار تعلم إجراءات التفاوض التكاملية لحل نزاعاتهم بشكل بناء. وقد تبين من خلال الدراسة التي أجراها جونسون وآخرون (١٩٩٤) للأطفال من سن ٧ إلى ١٣ عاماً عند تدريبهم على حل النزاعات بأن الأطفال الصغار تعلموا في التدريب إجراء التفاوض المتكامل وكذلك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١١، ١٣ عاماً.

رابعاً: نشاط تحسين مهارات التفكير التفاوضي

يتمثل الهدف النموذجي لمشاورات التدريس والتدريب في تطوير المهارات المطلوبة لحل المشكلات من خلال التفاوض (لويكي ١٩٨٦). وقد ظهر التدريب على التفاوض لأول مرة في الثمانينات (تايلر وكوكير ٢٠٠٦) وتوسع منذ ذلك الحين في العديد من المجالات، بما في ذلك التعليم والقانون والأعمال والشؤون الدولية ويرتكز التدريب على التفاوض في نماذج موحدة للتعلم تجمع بين النظرية والمحاكاة والتجريب المتكرر والتفكير- وكل ذلك تم تلخيصه بواسطة تايلر وكوكير (٢٠٠٦) كنموذج "نظرية -لعب الأدوار-استخلاص المعلومات" حيث يقدم هذا النموذج للأطفال والشباب عبر دورات حياتهم (ساندي وكوكران، ٢٠٠٠). وينطوي نموذج "نظرية-لعب الأدوار-واستخلاص المعلومات" على أساليب تعلم متعددة (نادلر وآخرون، ٢٠٠٣- بوردون، ٢٠٠٠) والعديد من الأدوات والمناهج التربوية المدروسة نظرياً.

وعلى الرغم من أن التدريب على التفاوض قد تطور بسرعة في العقود القليلة الماضية، إلا أن البحوث المنهجية بشأن فعاليته لا تزال نادرة. وكما أشار دويتش (١٩٩٥)، "هناك نقص مروع في البحوث المتعلقة بمختلف جوانب التدريب في هذا المجال. ولم نبدأ في جمع البيانات التي تجيب على بعض الاسئلة مثل من المستفيد وكيف يمكنه الاستفادة وما نوع التدريب وما مدته وما نوعية المدربين وما الظروف التي يمكن تقديم التدريب خلالها"(مقتبس من كولمان وليم ، ٢٠٠١، ٣٦٤)، وبعد مرور عقد تقريباً، رأي رولوف وآخرون بأن"... البحوث المتعلقة بالتدريب على التفاوض في مراحلها الأولي بالفعل" (٢٠٠٣ ،٨٢٦). وتبين من استعراض مؤلفات التفاوض التي صدرت منذ إبداء هذه الملاحظات أن هذه التعليقات لا تزال ذات صلة بالموضوع اليوم.

تعتمد معظم الدراسات التي تقيم تأثير التدريب على التفاوض على أحجام عينات محدودة وأوصاف عامة وتركز على الآثار قصيرة المدى بدلاً من الآثار الدائمة للتدريب (رولووف وغيرهم ، ٢٠٠٣). وعلاوة على ذلك، يبدو أن هناك بعض الصعوبات في تعريف "الفعالية" في التفاوض والبت في كيفية ترجمة هذا التعريف إلى أهداف قابلة للقياس في التدريب (كولمان وليم ٢٠٠١). وأخيراً، يتفق الباحثون على أن هناك نقصاً في أدوات التقييم الموثوقة والصالحة التي يمكن إدارتها قبل وأثناء وبعد التدريب على التفاوض (رولوف وآخرون، ٢٠٠٣).

يلخص الجدول ١،٧ الدراسات التي أجريت، على الرغم من أنها ليست خالية تماماً من القيود المذكورة أعلاه، إلا أنها تقدم أدلة معقولة على أن مهارات التفاوض قابلة للوصول عبر دورة حياة الطفل. وقد تم العثور على اختلافات كبيرة بين الأطفال المدربين وغير المدربين في معارفهم واستراتيجيات حل النزاعات في الحياة الحقيقية (الجدول ١،٧). ومقارنة بالطلاب غير المدربين، يتمتع الطلاب المدربين بالقدرة على تطبيق استراتيجيات وإجراءات التفاوض في الممارسة العملية للحد من النزاعات و/ أو تحقيق نتائج متفاوض عليها (ناكولا ونيكيتوبيلوس ٢٠٠١-جونسون وآخرون، ١٩٩٤-جونسون وآخرون، ١٩٩٧-ساندي وبوردمان، ٢٠٠٠-ستيفان وآخرون، ٢٠٠٠). وقد حقق الأطفال المدربين أيضاً أفضل النتائج التعليمية والسيطرة العاطفية ومهارات التعاون مع زملائهم الطلاب (جونسون وآخرون، ١٩٩٤، ساندي و [بورتمان], ٢٠٠٠). وبعد الانتهاء من هذه البرامج التدريبية، انخفض عدد النزاعات في المدارس التي شاركت بشكل ملحوظ، وكان الطلاب أقل عرضة لإظهار العدوانية والسلوكيات المعزولة اجتماعياً أكثر مما كانوا عليه قبل تدريبهم. وهاتان النتيجتان تجعلنا نفكر في طرق التدريس الفعال لمهارات التفاوض للطلبة. وقام نادلر وآخرون (٢٠٠٣) بمقارنة واختبار فعالية أربع طرق لتعلم مهارات التفاوض. واستنتج المؤلفون بأن التعليم عن طريق الرصد والتحليل يؤدي إلى النتائج التفاوضية ويتم تأييده من كافة الأطراف. ومع ذلك، فإن عمل نادلر يستهدف طلاب الجامعة. وبالتالي، عند مواءمة طريقة التعلم هذه لمدرسة ابتدائية أو ثانوية، فمن الضروري النظر فيما إذا كانت هذه الطريقة مناسبة للمتعلمين الصغار.

الجدول ١-٧. التدخلات الناجحة لتعزيز مهارات التفاوض

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	النتائج الرئيسية	المؤلفون
برنامج حل النزاعات الاجتماعية العاطفية للطفولة المبكرة	٦-٢ أعوام	الولايات المتحدة	حل النزاعات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية	حل النزاعات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية أظهر برنامج حل النزاع للأطفال زيادة كبيرة في تأكيد الذات والتعاون وضبط النفس، وتناقص كبير في العدوانية والسلوك المعزول اجتماعياً.	دوميتروفيتش وآخرون ٢٠٠٧
برنامج تدريبي لحل النزاعات	٧-٥ أعوام	الولايات المتحدة	التفاوض التكاملي	حدثت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المدربين وغير المدربين في معرفتهم وبقاء إجراءات حل النزاع والاستعداد والقدرة على استخدام الإجراء في حالات النزاع.	دوميتروفيتش وآخرون ٢٠٠٥
التدريب على حل النزاع	١٢-٦ أعوام	الولايات المتحدة	التفاوض والوساطة	برنامج التدريب علي الوساطة بين النظراء. وتبين النتائج أنه بعد أشهر من التدريب، استخدم الطلاب بجدية وبعناية الإجراءات التي تم تدريسها لحل النزاعات العاطفية للغاية والممتدة الآجل مع زملائهم الطلاب. وقلل التدريب بشكل كبير من عدد النزاعات التي تشير إلى المدرسين والمديرين	شور ٢٠٠١
التفاوض من أجل مستقبل أفضل	١٤-١٣ أعوام	زامبيا	التفاوض والتواصل بين الأشخاص	تدريب باستخدام لعبة المحاكاة على قرارات الاستثمار في تعليم الوالدين. النتائج تظهر أنه يمكن للفتيات التواصل بشكل أفضل مع والديهم ويمكن للوالدين استثمار المزيد فيهن. وقد حققت الفتيات المدرّبات نتائج تعلمية أفضل على مدار العامين المقبلين، وكانوا أكثر ميلاً للالتحاق بالمدارس الثانوية.	دوميتروفيتش وآخرون ٢٠٠٧

برنامج التفاوض الخاص بالشباب	١٠-١٥ أعوام	أرجنتين	طريقة حل النزاعات من منظور حديث عن طريق المبادرة الشخصية والتعاون والاتصالات والحوار	وقد أدى التدريب، الذي شجع المشاركين على التفكير والعمل بطريقه أكثر تعقيداً في سياقات التفاوض المتنوعة، إلى تحسين المواقف والسلوكيات التفاوضية العامة. وسجلت زيادات كبيره في مجالات الحوار بالمنظور القائم على النزاع والنهج السلوكية لحل النزاعات.	دوميتروفيتش وآخرون ٢٠٠٧
التدريب على حل النزاعات	١٠-١٥ أعوام	الولايات المتحدة	حل النزاع ووساطة النظراء واشتمل التدريب إجراءات تكاملية وتفاوضية وتغيير الاتجاه المعني	تغيرت الاستراتيجيات التي استخدمها الطلاب لحل نزاعاتهم بسبب التدريب ومكنتهم من تطبيق إجراءات التفاوض على النزاعات الفعلية.	دوميتروفيتش وآخرون ٢٠٠٥
تعلم مهارات التفاوض	١٨ عام وما فوق	الولايات المتحدة	التفاوض	اختبرت الدراسة فعالية أربع طرق لتعليم مهارات التفاوض: التعلم التربوي والتعلم عن طريق الكشف عن المعلومات، والتعلم النظري، والتعلم الرصدي. ووجدت الدراسة أن التعلم بالرصد والتحليل أدى إلى نتائج متفاوض عليها كانت أكثر ملاءمة لجميع الأطراف.	شور ٢٠٠١

خامساً: قياس مهارات التفاوض

هناك مناهج وتدريبات وأساليب تدريس متعددة لتعزيز مهارات التفاوض. وتم تصميم العديد منها وفقاً لاحتياجات/ فعاليات مجموعات محددة، مثل موظفي الشركات وطلاب الدراسات العليا في القانون وما قبل المدرسة. كما تم إجراء العديد من الاختبارات التي تتضمن "ملاحظات المشاركين ومؤشرات تحقيق الأهداف وتقييم استخدام المهارات ونقل المهارات إلى مواقف مختلفة" لقياس فعالية التدريب على مهارات التفاوض (غرين وبورليسون ٢٠٠٣). وتؤكد معظم الاختبارات نتائج التدريب الإيجابي لزيادة معرفة المشاركين بخطوات عملية التفاوض ومهاراتهم التفاوضية الفعلية. ومع ذلك، فقد تم تنظيم وتوحيد عدد قليل من أدوات القياس.

يسرد الجدول ١- ٨. ويلخص اثنين من الأدوات التي تؤكد الخصائص النفسية. كما تعكس الخلافات حول تعريف "التفاوض"، وتعادل إحدى هذه الأدوات الناحية النظرية بالتفاوض مع إدارة النزاع. ويتناول الآخر التفاوض بشكل أكثر دقة كطريقة مرجحة لإدارة حل النزاع.

الجدول ١-٨. أدوات القياس للقائمة لمختصرة لمهارات التفاوض

اسم الأداة	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف مختصر
مقياس التفاوض لخمسة عوامل	١٠-١٥ أعوام	الأرجنتين وكندا	طريقة حل النزاعات من منظور حديث عن طريق المبادرة الشخصية والتعاون والاتصالات والحوار	ويقيم الجدول على وجه التحديد فعالية نموذج التدريب لتحسين التفاوض والمهارات القيادية لدي الشباب. كما يقيس المقياس خمسة خصائص: المبادرة الشخصية والتعاون والتواصل والحوار بين المنظور القائم على النزاع ونهج حل النزاعات.
توماس كيلمان – أداة وضع النزاع	١٣ أعوام وما يزيد	الولايات المتحدة	المنافسة والتعاون والمساومة والاستيعاب والانعزال	تقيس أداة توماس كيلمان التفضيلات لخمسة أنماط مختلفة من معالجة النزاع، وتسمى أوضاع النزاع وهي: المنافسة والتعاون والتسوية والاستيعاب والانعزال. وقد تم وصف الأنماط الخمسة من خلال بعدين: تأكيد الذات، أو مدى محاولة الفرد تلبية اهتماماته الخاصة، والتعاون، أو إلى أي مدى يحاول الفرد تلبية اهتمامات شخص آخر

اتخاذ القرار

صياغة المفاهيم والأهمية وأدوات القياس والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف اتخاذ القرار

حدد الباحثون في هذا المجال عملية اتخاذ القرارات بأنها "عملية اتخاذ الخيارات بين مسارات العمل المتنافسة" (بيث ماروم وآخرون، ١٩٩١، ٢٠). وتحلل نظريات اتخاذ القرار المعيارية وتقرر القرارات المثلى التي يجب اتخاذها، بالنظر إلى القيود الحالية. كما تسلط هذه النظريات الضوء على أربع عمليات معرفية ضرورية لاتخاذ القرارات المنطقية (سترو وآخرون، ٢٠١٥):

أ. التقييم الراسخ لكل اختيار: القدرة على إصدار الحكم المسبق على احتمالية الحصول على نتائج محددة إذا تم اختيار هذا القرار.

ب. تقييم القيمة: القدرة على إصدار الحكم المسبق على مدى تلبية النتائج لأهداف الفرد.

ج-التكامل: القدرة على الجمع بين المعتقدات والقيم في قرارات متماسكة.

د-ما وراء المعرفة: القدرة على فهم نقاط القوة والحدود لقدرات الفرد.

تصف النماذج المعيارية لصنع القرار خمس خطوات لاستخدام العمليات المعرفية الأربعة لاتخاذ قرار عقلاني (بيث ماروم وآخرون، ١٩٩١-فيسكوف، ٢٠٠٨):

أ. تحديد بدائل الإجراءات

ب- الاعتراف بالعواقب المرتبطة بكل مسار عمل

ج- تقييم احتمالية النتائج المترتبة

د- تقدير قيمة أو فائدة كل نتيجة

هـ- دمج القيم والاحتمالات لتحديد الإجراء الأكثر ملاءمة.

بدأت البحوث المعيارية لاتخاذ القرارات في السنوات الأخيرة تتوسع ببذل العديد من الجهود لتفعيل عملية اتخاذ القرار لأغراض القياس.

ومن الأمثلة على ذلك برون دي برون وآخرون (٢٠٠٧) الذين يتعاملون مع مهارة اتخاذ القرار كبناء متعدد الأبعاد يتألف من سبعة مكونات داخلية. وتتمثل هذه المكونات فيما يلي: (أ) مقاومة الصياغة، (ب) الاعتراف بالمعايير الاجتماعية، (ج) ازدياد أو نقص الثقة بالنفس، (د) تطبيق قواعد القرار، (هـ) إدراك تصور المخاطر، (و) مقاومة التكاليف الثابتة، (ز) طريق الاستقلال. وتشمل تعريفات مهارات اتخاذ القرار في مرحلة المراهقة وما قبل المراهقة التي تقدمها باركر وفشهوف (٢٠٠٥) وويلر وآخرون (٢٠١٢)، على التوالي، المكونات الداخلية نفسها أو العناصر المماثلة. ومن المفترض أن هذه المكونات تقوم باستيعاب قدرات متخذي القرارات العقلانية، أي الأفراد القادرين على مقاومة التحيزات المعرفية والاختصارات الإرشادية (جيزلر وألوود، ٢٠١٥).

خلال إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، يتم فهم عملية صنع القرار على أنها عملية ومهارة إدراكية مركبة. وباعتبارها مهارة، "ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير النقدي والتعاوني والتفاوضي" ولكن أيضاً بالتحكم الذاتي، الأمر الذي يُعد مسألة "هامة للتحكم في ردود الفعل الاندفاعية للموقف" (اليونيسف والمشاركين ٢٠١٧، ٥٦). ويوضح عنصر العملية الخاص بتعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بأن اتخاذ القرار ينطوي على خمس مراحل (ا) تحديد الأهداف، (ب) جمع المعلومات (لاتخاذ قرارات مدروسة)، (ج) وضع الخيارات، (د) التقييم والبت، (ه) التنفيذ. وبالتالي يتوافق تعريف اتخاذ القرار المقدم مع إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة مع وضع المفاهيم السائدة المقدمة في المؤلفات الحالية.

يعتبر العنصر المميز في تعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لعملية اتخاذ القرار سياق منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ولهذا، فإن تعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يركز تحديداً على التغلب على التحيزات في اتخاذ القرار واتخاذ القرارات الأخلاقية والمسؤولة، على سبيل المثال، "التقييم والاختيار بين البدائل بطريقه تتسق مع المبادئ الأخلاقية وشواغل السلامة والأعراف الاجتماعية السائدة وقواعد السلوك المتحضر في المنطقة" (اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧)

ثانياً: العلاقات القائمة بين مهارات اتخاذ القرار والإنجازات الحياتية

تعد مهارات اتخاذ القرار أمر بالغ الأهمية لتحسين نتائج الحياة خلال مراحلها. وفي دراسة حديثة، وجد بروين دي بروين وآخرون (٢٠٠٧) أن البالغين الذين قاموا باتخاذ قرارات جيدة في الاختبارات القياسية هم أقل عرضة لأحداث الحياة السلبية الدالة على سوء اتخاذ القرارات والتي تشمل اعتلال الصحة والفقر والسلوك المحفوف بالمخاطر. وباستخدام نموذج من البالغين، أقام باركر وفيسكوف (٢٠٠٥) ترابطاً بين أعلى أداء في اختبارات اتخاذ القرارت القياسية والبيئات الاجتماعية الأكثر أماناً وبين الأساليب المعرفية البناءة والسلوكيات الخطرة غير المهايئة. كما وجد كوس وسينكان (٢٠١٦) أن

هناك علاقة هامة من الناحية الاحصائية بين مهارات اتخاذ القرار والأداء الإداري مما يسلط الضوء على أهمية مهارات اتخاذ القرار والنجاح العملي.

وبالتركيز على اليافعين، وجد فيسكوف (٢٠٠٨) أن مهارات اتخاذ القرار رفيعة المستوى ترتبط بشكل إيجابي بالأسر منخفضة المخاطر والأسر ذات الوضع الاجتماعي والاقتصادي العالي والبيئات المماثلة الأكثر إيجابية. وتشير النتائج إلى أن الأشخاص تتعلم المعايير التقليدية المتعلقة باتخاذ القرار من الآباء ومن في رتبتهم ومجتمع الشباب المحلي حيث ترتبط مهارات اتخاذ القرار بشكل سلبي مع السلوكيات الهامة المحفوفة بالمخاطر (السلوك المعادي للمجتمع والخارجي وتعاطي المخدرات والسلوك الجنسي الخطير) وترتبط أيضاً بالدعم الاجتماعي (الذي يُعتقد أنه يعكس فكرة انضمام المراهقين في الجماعات). وفيما يتعلق بمرحلة ما قبل المراهقة (الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و١١ عاماً)، أوضح ويلر وآخرون (٢٠٠٤) أن مهارة اتخاذ القرار الجيدة كانت مرتبطة بصعوبات سلوكية أقل والسلوكيات الاجتماعية الأكثر إيجابية في سن ١٢-١٣ عاماً. وأخيراً، أكد بافولار (٢٠١٤) العلاقة بين مهارات اتخاذ القرار المتدنية المستوى والسلوكيات المحفوفة بالمخاطر (تعاطي المخدرات والسلوك الجنسي الخطير) في صغار البالغين (طلبة الجامعات).

وقد تحققت دراسات أخرى من الصلة بين أساليب اتخاذ القرار ونتائج الحياة. باستخدام نماذج من طلاب المدارس الثانوية والجامعات، حيث وجد بافولار وأوروسوفا (٢٠١٥) أن أسلوب اتخاذ القرار البديهي يعد بمثابة عامل وقائي للصحة العقلية. وجد بياكو وآخرون (٢٠٠٩) أنه فيما يتعلق باليافعين الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و١٩ عاماً، يرتبط الأسلوب المنطقي لاتخاذ القرار ارتباطاً إيجابياً بإنجازات المدرسة الثانوية. وفي المقابل، يرتبط الأسلوب العفوي والاجتنابي لاتخاذ القرار ارتباطاً إيجابياً بعدد أيام الغياب من المدرسة.

ثالثاً: تطوير مهارات اتخاذ القرار عند الأطفال والشباب

يرى علماء النفس التنمويون أن مهارات اتخاذ القرار ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطوير القدرات المعرفية. يرى أصحاب النظريات أنه بالنسبة للبالغين، فإن الأطفال الصغار هم أقل كفاءة في اتخاذ القرار وغير قادرين على التصرف دائماً في صالحهم (هالبرن فيشر وكوفمان ٢٠١٠). ومع ذلك، يوجد خلاف كبير حول مهارات اتخذ القرار عند اليافعين ومدى اختلافهم عن البالغين. لقد أسفرت الدراسات التي قارنت بين مهارات اتخاذ القرار عند اليافعين والبالغين من خلال المشاكل الافتراضية عن نتائج مختلطة. وقام هالبرن وكوفمان (٢٠١٠، ٢٥٩) بتلخيص ذلك: "بينما تشير بعض الدراسات إلى عدم وجود اختلافات في العمر أو يوجد منها القليل فقط (أمبويل ورابابورت ١٩٩٢، وبيث ماروم وآخرون ١٩٩٣، وسيكير ١٩٩١)، تشير دراسات أخرى إلى وجود اختلافات كبيرة في العمر، حيث يظهر المراهقون الأصغر سناً مهارات أقل من اليافعين الأكبر سناً أو البالغين (على سبيل المثال، كوفمان وشتايبرغ، ٢٠٠٠؛ فيلشر وكوفمان، ٢٠٠١)".

ويمكن القول بأن قدرة اتخاذ القرار عند اليافعين تختلف حسب العمر. من خلال المراجعة الشاملة للأدلة حول تطور مهارة اتخاذ القرار خلال فترة المراهقة، أكد مان وآخرون (١٩٨٩) أن عُمر المراهق يعد مؤشراً هاماً على مهارة اتخاذ القرار. وعلى وجه الخصوص، ما وجدوه وهو:

"أنه في سن ١٥، يُظهر اليافعون مستويات عالية من المهارة في فهم عملية اتخاذ القرار والطرق الإبداعية في حل المشكلات ودقة الاختيار والالتزام بمسار العمل. ومع ذلك، يعتبر صغار اليافعين (١٢-١٤ سنة) أقل قدرة على إنشاء خيارات وتحديد المخاطر والفوائد وتوقع عواقب البدائل وقياس مصداقية المعلومات من المصادر ذات المصالح الخاصة". مان وآخرون ١٩٨٩، ٢٦٥.

رابعاً: نشاط تحسين مهارات اتخاذ القرار

وجدت مبادرات توفر أدلة لتحسن مهارات اتخاذ القرار بين الأطفال من جميع الأعمار. ويوجد أمثلة لهذه المداخلات في الجدول رقم (١. ٩). واحد هذه المشاريع يسمى "الأطفال يقررون: القدرة والمشاركة والغرض في الفصل" (كوكس وروبنسون بانت، ٢٠٠٨، الجدول رقم ١. ٩). وقد استهدف المشروع الأطفال في الصف بين ١-٦ في مدارس نورفولك الابتدائية (المملكة المتحدة) لتقديم المزيد من النهج التشاركية والتعاونية في اتخاذ القرار في الفصول الدراسية. كما يهدف المشروع إلى منح الأطفال مساحة للتفكير والبدء في تحديد طرق لبدء التغيير ومشاركة اتخاذ القرار مع معلميهم (كوكس وروبنسون بانت، ٢٠٠٨). وفيما يتعلق بالفئة العمرية الأكبر، الصف السابع والثامن، في أونتاريو وكندا حيث تم تطوير برنامج لتعليم الطلاب (أ) تلخيص المعلومات (ب) تحديد معايير اتخاذ القرار (ج) تحديد البدائل (د) تقييم البدائل (ه) إجراء التقييم الذاتي (روس، ١٩٨١؛ الجدول ١. ٩). ومن الجدير بالذكر أن الدراسات أظهرت أنه بعد هذا البرنامج تحسن الطلاب في أربعة من مهارات اتخاذ القرار الخمسة (روس ١٩٨١).

لقد كانت تدخلات التعليم والتعلم في مهارات اتخاذ القرار فعالة أيضاً بين مجموعات اليافعين. على سبيل المثال، في شمال غرب المحيط الهادئ (الولايات المتحدة)، أظهرت دراسة لطلاب المدارس الثانوية أن التدريب على اتخاذ القرارات المتكاملة يعزز أداءهم الأكاديمي (في التاريخ) مع تعزيز قدرتهم الكلية على اتخاذ قرارات سليمة (جاكوبسون وآخرون، ٢٠١٢). وتظهر هذه الدراسات أنه يمكن تحسين مهارات اتخاذ القرار من خلال البيئات الأكاديمية لتمكين الشباب من مواجهة القرارات المصيرية وكيفية اتخاذها (على سبيل المثال، القرارات التي تتعلق بالتعليم والمسارات المهنية والسلوكيات الصحية). وعلى الرغم من هذا الدليل، نادراً ما يتم تدريس عملية اتخاذ القرار في المدارس في أي عمر (جاكبسون واخرون، ٢٠١٢).

ومع ذلك، يوجد بعض أوجه القصور في مناهج اتخاذ القرار وبرامج التدريب المذكورة أعلاه (روس ١٩٨١). من الضروري، أنه تم تقييم عدد قليل من المناهج والدورات التدريبية الحالية بتدابير كمية صارمة (جاكبسون واخرون، ٢٠١٢).

الجدول رقم ١-٩. أمثلة التدخلات الناجحة لتعزيز مهارات اتخاذ القرار

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	النتائج الرئيسية	الكُتاب
الأطفال يقررون: القدرة والمشاركة والغرض في الفصل	٥-١١ عام	المملكة المتحدة	تدريب الأطفال على نهج أكثر تشاركية وتعاونية في اتخاذ القرار في الفصول الدراسية.	ومكن البرنامج من اتباع نهج تشاركيه أكثر في اتخاذ القرارات في الفصول الدراسية. وكانت النتائج أن الأطفال قد أتيحت لهم المجال للتفكير في أوضاعهم والبدء في رؤية سبل تقاسم صنع القرار مع معلميهم وبدء التغيير.	كوكس وروبنسون بات ٢٠٠٨
لا يوجد اسم رسمي. قيمت الدراسة فعالية برنامج تدريبي مصمم لتعزيز مهارات اتخاذ القرار لدى اليافعين في المدارس الثانوية الكندية	١١-١٣ عام	كندا	تحديد البدائل والمعايير وتقييم البدائل وتلخيص المعلومات وتقييم الذات	دليل على الآثار الإيجابية للبرنامج على أربعة مهارات من مهارات اتخاذ القرار الخمسة. يعتبر تأثير البرنامج على مهارات "تحديد المعايير" بمثابة تأثير معتدل.	روس ١٩٨١
الأهداف والخيارات والحقائق والآثار والمراجعة-دورة اتخاذ القرار	١٢-١٥ عام	أستراليا	تزويد اليافعين بفهم العوامل التي تؤدي إلى اتخاذ القرارات الجيدة وغير الجيدة ومعرفة وممارسة مهارات اتخاذ القرارات السليمة	أثبتت الدراسة 1 (صغار اليافعين) أن هناك فرقاً كبيراً بين الطلاب المدربين في الدورة ومجموعة من التدابير المتعلقة باحترام الذات كصانع قرار وعادات اتخاذ القرار الذاتي ومعرفة استراتيجية اتخاذ القرار كما أثبتت الدراسة 2 (منتصف المراهقين) أن هناك اختلافات في احترام الذات وعادات اتخاذ القرار.	مان وآخرون ١٩٨٨
لا يوجد اسم رسمي. هو برنامج متكامل للتدريب على اتخاذ القرار في دورات تاريخ الولايات المتحدة في المدارس الثانوية.	١٤-١٨ عام	الولايات المتحدة	الكفاءة في اتخاذ القرارات	قام البرنامج بتحسين معرفة الطلاب بالتاريخ وكفاءة اتخاذ القرار. كما ساعد دمج التدريب على اتخاذ القرار بتعزيز الأداء الأكاديمي وتحسين المهارات الحياتية العامة الهامة المرتبطة بتحسين نتائج الحياة	جاكبسون وآخرون ٢٠١٢

خامساً: قياس المهارات اللازمة لاتخاذ القرار

وقد كشفت مؤلفات اتخاذ القرار عن الأدوات المتعددة والمصممة (أ) لتقييم كيفية اتخاذ القرار عند الأفراد (ب) وتحديد أساليب اتخاذ القرار. ويعرض الجدول رقم ١- ١٠. أدوات القياس الحالية بإيجاز إضافة إلى الخواص السيكولوجية.[32] ولسوء الحظ، لم يستوعب أي من أدوات القياس الحالية (المحددة) لاتخاذ القرار المكونات الاجتماعية والأخلاقية لعملية اتخاذ القرار المشار إليها في تعريف المهارات الحياتية وتعليم المواطنة (الجدول رقم ١- ١٠). كما حدد البحث فجوة خطيرة في هذه المكونات فيما يتعلق بهذا المجال.

32. تشتمل معايير التصنيف الخاصة باختيار الأدوات على خمسة مكونات يتم تقديمها في القسم الخاص بمنهجية اختيار أداة مقدمة الفصل الأول. يظهر في الجدول رقم ١- ٨. الأدوات التي اعتبرت ملائمة من متوسط إلى عالي فقط. لمزيد من التفاصيل حول جميع الأدوات التي تمت مراجعتها، راجع الملحق على الإنترنت، www.lsce-mena.org

الجدول رقم ١- ١٠. أدوات القياس المدرجة بمهارات اتخاذ القرار

اسم الأداة	الفئة العمرية	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف موجز
مهارات اتخاذ القرار لمرحلة ما قبل المراهقة	١٠-١١ عام	تطبيق قواعد اتخاذ القرار	صمم هذا المقياس لمعرفة مهارات اتخاذ القرار لمرحلة ما قبل المراهقة وليكن بمثابة نسخة ملائمة لاستخدام الأطفال لقياس مهارات اتخاذ القرار عند الشباب الذي وضعه باركر أن فيسكوف (٢٠٠٥) وقياس مهارات اتخاذ القرار عند البالغين من قبل بروين دي بروين (٢٠٠٧). ولمهارات اتخاذ القرار لمرحلة ما قبل المراهقة خمسة عناصر: مقاومة التأطير والثقة الزائدة أو عدم الثقة وتطبيق قواعد اتخاذ القرار والاتساق في إدراك المخاطر ومقاومة التكاليف الثابتة.
استبيانات اتخاذ القرار عند المراهقين لفليندرز / استبيانات اتخاذ القرار عند المراهقين	١٢-١٥ عام	تقدير الذات لاتخاذ القرار واتخاذ الحذر والخوف الشديد والانسحاب والرضا عن النفس	صمم قياس فلينرز لليافعين لتقييم كيفية تعامل اليافعين مع مواقف اتخاذ القرار. وذلك يغير استبيان اتخاذ القرار الأصلي المنسوب إلى مان (١٩٨٢) والمستخدم في بحث حول نماذج من الطلاب والمرضى (ريدفورد وآخرون ١٩٨٦). وهو يتألف من 5 مقاييس فرعية (كل منها يحتوي على ٦ عناصر أي ٣٠ عنصراً): تقدير الذات لاتخاذ القرار واتخاذ الحذر والخوف الشديد والانسحاب والرضا عن النفس
مقياس مهارات اتخاذ القرار عند الشباب	١٢-١٥ عام	تقدير الذات لاتخاذ القرار	صمم مقياس مهارات اتخاذ القرار عند الشباب لتقييم مدى جودة عملية اتخاذ القرار عن الشباب. فهو مشابه جداً لمقياس مهارات اتخاذ القرار عند البالغين حيث انه يتألف من ٧ مجموعات من المهام المتنوعة التي يبلغ مجموعها ٩٤ عنصراً: الاتساق في إدراك المخاطر الاعتراف بالعادات الاجتماعية ومقاومة التأطير والتكاليف الثابتة تطبيق قواعد اتخاذ القرار واتخاذ طريق مستقل والثقة الزائدة أو عدم الثقة.
استبيان اتخاذ القرار لميلبرون (الاستبيان السابق لفلينرز في صنع القرار)	١٨ عام وأكبر من ذلك	اتخاذ الحذر والحذر الشديد ونقل المسؤولية	صمم استبيان ميلبورن لاتخاذ القرار لتقييم كيفية تعامل الأفراد مع مواقف اتخاذ القرار. وذلك يهدف لتحسين استبيان اتخاذ القرار لمان (١٩٨٢) وفلينرز. قام ميلبورن بالتمييز بين ٤ نهج لاتخاذ القرار: • يشمل اتخاذ الحذر على تقييم دقيق وغير متحيز وشامل للبدائل واتخاذ القرارات العقلانية. • يشتمل اتخاذ الحذر الشديد على نهج متعجل وسريع. • تشتمل المماطلة على تأخير القرارات. • تشتمل نقل المسؤولية على ترك القرارات للآخرين وتجنب المسؤولية.
أساليب اتخاذ القرار العامة	١٨ عام وأكبر من ذلك	أسلوب اتخاذ القرار: أسلوب عقلاني ومتجنب ومعتمد على شيء أخر وأسلوب بديهي وتلقائي	صممت هذه الأساليب لتقييم كيفية تعامل الأفراد مع مواقف اتخاذ القرار. ويقوم بالتمييز بين ٥ أساليب لاتخاذ القرار: • الأسلوب العقلاني الذي يعني "البحث الشامل والتقييم المنطقي للبدائل". • الأسلوب المتجنب وهو يعني تأجيل اتخاذ القرارات وتجنبها. • الأسلوب الذي يعتمد على شيء أخر الذي يعني "البحث عن نصيحة الأخرين وتوجيهاتهم". • الأسلوب البديهي الذي يعني "الاعتماد على الحدس والمشاعر". • الأسلوب العفوي الذي يعني "الشعور بالإلحاح والرغبة في اجتياز عملية اتخاذ القرار في أسرع وقت ممكن".
اتخاذ القرارات الاستباقية	١٨ عام وأكبر من ذلك	اتخاذ القرار	وضع هذا النهج لتقييم عملية اتخاذ القرارات الاستباقية حيث يحتوي على ٦ أبعاد متميزة من حيث المفهوم: ١. تحديد منهجي للأهداف ٢. بحث منهجي للمعلومات ٣. استخدام أسلوب مراقبة القرارات ٤. أخذ المبادرات ٥. السعي للتحسن ٦. السعي للتحسين.

إدارة الذات

المفاهيم والأهمية وأدوات القياس الهامة والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف إدارة الذات

يُعرّف إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وإدارة الذات بأنه القدرة على تنظيم ومراقبة عواطف الفرد ومشاعره وأفكاره ودوافعه وسلوكياته في المواقف المختلفة بشكل فعال (اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧). تشمل إدارة الذات معالجة حالات الإجهاد والسيطرة على الدوافع وتحفيز الذات وتحديد الأهداف الشخصية والأكاديمية والعمل عليها (التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (كاسل)، ٢٠١٧). تتمتع مهارات إدارة الذات بتطبيق واسع عبر جوانب مختلفة من الحياة من العلاقات الشخصية في المنزل إلى علاقات الأقران في المدرسة. تم تحديد هذه المهارات أيضاً على أنها مهارات عاملة مطلوبة للتوظيف تنطبق على مجموعة من الوظائف والاستماع إلى صوت الفرد بشأن اتخاذ القرارات التي تؤثر على حياة الفرد (بلاديز وآخرون، ٢٠١٢). لا يحدد إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة وإدارة الذات من حيث الرضوخ للسلطة والحكم. بل إنها مهارة تمكن الفرد من التحكم في عواطفه أو مشاعره الخاصة حتى يتمكن الفرد من تنفيذ أكثر الاستراتيجيات فعالية لضمان السلامة الشخصية مع تمكينه من إحداث التغيير (اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧).

من أجل تحقيق إدارة الذات بنجاح، يحتاج الأفراد إلى أن يكونوا بارعين في العمليات التي، في ظل الظروف السياقية المختلفة، تمكنهم من التحكم في دوافعهم وتحسينها. تعد المراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي من العمليات الرئيسية التي تمكن الأفراد من إدارة الذات (باندورا ١٩٩١). من خلال هذه العمليات، يمكن للأفراد تطوير الاستراتيجيات التي تمكنهم من قراءة المعايير الاجتماعية وتطبيق الأساليب المعقولة لتحقيق أهدافهم بمرور الوقت وعبر البيئات المتغيرة (إركوسكون، ٢٠١٦؛ باندي ومور، ٢٠١٠؛ برونسون، ٢٠٠٠؛ كارولي، ١٩٩٣).

ثانياً: العلاقة بين مهارات إدارة الذات والإنجازات الحياتية

يمكن لمهارات إدارة الذات الحياتية وهياكلها الفرعية، مثل ضبط النفس، أن تعزز العائدات الفردية والاقتصادية والاجتماعية على الاستثمارات في التعليم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٥؛ كاوتز وآخرون، ٢٠١٤). تنبئ إدارة الذات عن كل من الإنجازات الحياتية الحياة القصيرة والطويلة الأجل بما في ذلك الرفاه الاجتماعي والعاطفي، والصحة العقلية والبدنية، والإنجاز التعليمي، والثروة الاقتصادية، والسلوك الإجرامي (داكويرث وسيلجمان، ٢٠٠٥؛ أيزنبرغ وآخرون، ٢٠٠٩؛ موفيت وآخرون، ٢٠١١؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٥؛ تانغني وآخرون، ٢٠٠٤؛ تريمبلاي وآخرون، ١٩٩٥؛ موفيت وآخرون، ٢٠١١).

تعمل إدارة الذات على تعزيز الأداء الأكاديمي القوي، وهي تنبئ بشكل أفضل، على سبيل المثال، بالنجاح الأكاديمي والصفوف المدرسية عن معدل الذكاء والساعات التي يقضيها الطلاب في الواجب المنزلي (داكويرث وسيليجمان، ٢٠٠٥). يُظهر الطلاب ذوو المهارات العالية في إدارة الذات باستمرار تحصيلاً تعليمياً "إنجازاً دراسياً" أكبر من خلال الحصول على درجات أفضل ودرجات أعلى في الاختبارات الموحدة والحضور المنتظم في المدرسة وأداء أكاديمي أقوى (داكويرث وآخرون، ٢٠١٢؛ داكويرث وكارلسون، ٢٠١٣؛ داكويرث وسيليجمان، ٢٠٠٥). على وجه الخصوص، تعد البنى التحتية للانضباط الذاتي والتحكم الذاتي من العوامل الرئيسية في التحصيل الدراسي (داكويرث وآخرون، ٢٠١٢؛ داكويرث وكارلسون، ٢٠١٣؛ داكويرث وسيليجمان، ٢٠٠٥؛ تانغني وآخرون، ٢٠٠٤؛ تشو وآخرون، ٢٠١٠).

تعد إدارة الذات مهارة هامة للصحة العقلية والتطور الاجتماعي والعاطفي (بروديريك وآخرون، ٢٠١١؛ سيليجمان وآخرون، ٢٠٠٩؛ ايكوت وآخرون، ٢٠٠٨؛ كبات وآخرون، ٢٠٠٣). يدافع الأفراد الذين يتمتعون بإدارة ذاتية عالية والتنظيم الذاتي عن إظهار العلاقات الشخصية والاجتماعية الصحية، وطرق التواصل، واستجابات عاطفية مثلى في المواقف المختلفة. ترتبط القدرة على إدارة الذات في مرحلة الطفولة بالقدرة الاجتماعية والعاطفية، وتخفيف حدة المشكلات السلوكية، والقدرة على التغلب على التوتر والإحباط بنجاح في مرحلة المراهقة. ينبئ ضبط النفس الأمثل في سن الطفولة المبكرة عن تحسين الأداء الاجتماعي والوضع الاجتماعي الأمثل؛ كما يتعلق أيضاً بالعلاقات الأسرية المتناغمة في مرحلة البلوغ.على النقيض من ذلك، فإن الأفراد ذوي إدارة ذات المنخفضة هم أكثر عرضة لأنماط التعلق الإشكالية والسلوكيات المعادية للمجتمع والعدوانية والجنوحة في مرحلة المراهقة.

(أيزنبرغ وآخرون، ٢٠٠٩؛ موفيت وآخرون، ٢٠١١؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٥؛ تانغني وآخرون، ٢٠٠٤؛ تريمبلاي وآخرون، ١٩٩٥).

ترتبط إدارة الذات بالازدهار الاقتصادي والسلامة العامة (موفيت وآخرون، ٢٠١١). لكي ينجح الموظف في مكان العمل، تبرز استطلاعات رأي أصحاب العمل أهمية المهارات التي تتجاوز المهارات الأكاديمية، مثل إدارة الذات، وتحمل المسؤولية، والتفاني، (كاوتس وآخرون، ٢٠١٤). علاوة على ذلك، فإن الأطفال الذين يتمتعون بدرجة عالية من ضبط النفس هم أكثر عرضة لخوض تجربة مهنية ناجحة وتحقيق ثروة اقتصادية في مرحلة البلوغ. وعلى العكس من ذلك، فإن الأطفال الذين يعانون من ضعف في ضبط النفس معرضون بشكل أكبر لخطر

مواجهة مشكلات مالية مستقبلية وصعوبات في تدبير الأموال، على سبيل المثال، بسبب ضعف القدرة على الانخراط في سلوكيات الادخار أو التخطيط المالي (موفيت وآخرون، ٢٠١١).

ثالثاً: تنمية مهارات إدارة الذات لدى الأطفال والشباب

تُعرّف إدارة الذات بأنها مهمة تنفيذية يتبناها الباحثون لتحقيق الزيادة أثناء النمـاء في مرحلة الطفولة المبكرة (وارهول وشيلوف، ١٩٩٨). ذهب البعض إلى أن القدرة على التنظيم الذاتي للسلوك الفعال أو الاستجابات العاطفية للحالات يتم تمكينها بواسطة المهام التنظيمية للدماغ (وارهول وشيلوف، ١٩٩٨). على الرغم من عدم نضجها عند الولادة، إلا أن منطقة الدماغ المعنية بالمهمة التنفيذية، وهي قشرة الفص الجبهي، تتطور ببطء خلال مرحلة الطفولة المبكرة حتى منتصف الطفولة. وهكذا، يصبح الأطفال أكثر قدرة على إدارة الذات أثناء انتقالهم من المهد إلى الطفولة والمراهقة (وارهول وشيلوف، ١٩٩٨).

في مرحلة الطفولة المبكرة، يعمل الأطفال على تلبية احتياجاتهم العاجلة فقط والبدء في تعلم التحكم في الاستجابات العدوانية (مكابي وآخرون، ٢٠٠٤). خلال مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة، يصبح الأطفال قادرين على تثبيط الدوافع وإرجاء الثمار، تمشيا مع الأهداف طويلة الأجل (وارهول وشيلوف، ١٩٩٨). يبدأون في تنظيم الاستجابات العاطفية بشكل أفضل وتطوير التحكم في السلوك والانتباه أثناء التعامل مع بيئاتهم. يتعلمون أيضاً تأجيل المشاركة في المهام أو الإشباع توقعاً لمكافآت مستقبلية (بوسنر وروثبارت، ٢٠٠٠؛ رافايلي وآخرون، ٢٠٠٥). عند دخولهم مرحلة المراهقة، يتعلم الأطفال التنظيم الذاتي وتركيز جهودهم لفترات أطول، ويتعلمون وضع خطط لتحقيق أهداف طويلة الأجل (برانسون، ٢٠٠٠؛ غليبي، ٢٠١١؛ هولتز وليمان، ١٩٩٥؛ ليمون ومور، ٢٠٠٧؛ مويلانين، ٢٠٠٧؛ تارولو وآخرون، ٢٠٠٩؛ فازنونفي وآخرون، ٢٠١٠).

شكّلت قابلية تطويع الإدارة الذاتية لدى الأطفال والشباب من خلال التعليم محور هاما للباحثين وصانعي السياسات، لا سيما وإن الأدلة التجريبية رغم قابليتها للتطويع قد ازدادت خلال العقدين الآخرين (كونها وهيكمان، وشيناخ، ٢٠٠٨؛ كونها، هيكمان، وشناخ، ٢٠١٠). يمكن أيضاً أن تتأثر الفروق الفردية في درجات الإدارة الذاتية بوجود بعض الإعاقات مثل اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط واضطراب نفسي معين والتعلم من العوامل البيئية (مثل نوعية العلاقات والخلفية المنزلية / الحالة الاجتماعية والاقتصادية والتعليم) (وارهول وشيلوف، ١٩٩٨).

على المستوى السكاني، هناك زيادة تطورية يمكن التنبؤ بها في مسار العمر لإدارة الذات. ومع ذلك، يمكن الحد من عدم المساواة في تطوير مهارات إدارة الذات من خلال توفير العوامل البيئية والاقتصادية والنفسية الاجتماعية الأكثر تمكيناً لجميع الأفراد داخل مجتمع معين. على وجه التحديد، تُعد احتياجات الأفراد المادية الأساسية (الغذاء والماء والسكن والكهرباء والسلامة) إلى جانب العلاقات الصحية، والحصول على الرعاية الصحية والتعليم ،

وممارسة الرياضة، ووجود نماذج يحتذى بها شروطاً ضرورية لتعزيز إدارة الذات وبنائها. تعمل هذه الظروف التمكينية على زيادة تأثيرات التدخلات الهادفة إلى رفع مستوى إدارة الذات (كاوتز وآخرون، ٢٠١٤).

رابعاً: تحسين مهارات إدارة الذات على نحو فعال

نظراً لتأثيرها بعيد المدى على مجموعة واسعة من الإنجازات الحياتية، هناك اهتمام متزايد بتقييم فعالية التدخلات المصممة لتعليم مهارات إدارة الذات. تتمثل هذه المهارات في القدرة على العمل نحو تحقيق أهداف طويلة الأجل، والانضباط الذاتي، والمثابرة في مواجهة الصعوبات، والقدرة على التركيز على الأهداف والغايات المتوافقة بوضوح (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٣). كشفت التدخلات التي تستخدم تجارب التصميم والتحكم التجريبي زيادة الكفاءة في مهارة إدارة الذات والإنجازات الحياتية الإيجابية مثل الرفاه (انظر الجدول ١-١٣). تم توفير الدليل التجريبي في الجدول ١،١٣ للمجالات الفرعية المختلفة للإدارة الذات بما في ذلك تنظيم الإجهاد (برودريك وآخرون، ٢٠١١)، التنظيم الذاتي (كبات وآخرون، ٢٠٠٣)، والتحكم العاطفي (إيكوت وآخرون، ٢٠٠٨؛ فيليرز وبيرج، ٢٠١٢؛ غرينبرغ وآخرون، ١٩٩٥) وضبط النفس (سيليجمان وآخرون، ٢٠٠٩). لم تعدو حصيلة التعلم من إدارة الذات في هذه التدخلات إلا أن تكون واحدة من العديد من المهارات الحياتية التي تم تطويرها جنباً إلى جنب مع تحسين الكفاءة في حل المشكلات والتعاطف والتفكير الإبداعي (جرينبرغ وآخرون، ١٩٩٥). في جميع التدخلات المذكورة هنا تقريباً، كانت الصحة النفسية المحسّنة نتيجة ثابتة لبرامج تعليم إدارة الذات (في الجدول ١-١٣، انظر برودريك وآخرون، ٢٠١١؛ سيليجمان وآخرون، ٢٠٠٩؛ ايكوت وآخرون، ٢٠٠٨؛ كبات وآخرون، ٢٠٠٣).

تبعاً لتجارب ضبط النفس العشوائية الناجحة، قامت البلدان في جميع أنحاء العالم بتزويد نظم التعليم العام الخاصة بها بالتدريب القائم على المهارات والمناهج الدراسية التي تشمل مهارات إدارة الذات (أدلر، ٢٠١٦). أسفر إدخال إدارة الذات في المدارس على المستوى الوطني عن نتائج فعالة في تحسين الأداء الأكاديمي، وسلوكيات اجتماعية إيجابية، وصحة بدنية أفضل، ومعدلات أقل في الانقطاع عن الدراسة، وإنجازات حياتية معززة بعد سنوات الدراسة (أدلر، ٢٠١٦).

جدول رقم ١-١٣. أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بالتحكم الذاتي

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف موجز	الكُتاب
برنامج بن للمرونة	٨-٩ عام	أستراليا	المرونة وضبط النفس وصنع القرار والإبداع وحل المشكلات	تعليم مهارات الطلاب للسعادة. وتبين النتيجة أن برنامج زيادة المرونة أدى إلى انخفاض الاكتئاب، وانخفاض اليأس، ومنع القلق، وانخفاض المشاكل السلوكية.	سيليجمان وآخرون، ٢٠٠٩
التأقلم الأمثل + التأقلم من أجل النجاح	١٤-١٧ عام	أستراليا	التحكم العاطفي وإدارة الذات	برنامج مهارات التأقلم للأطفال المعرضين لخطر الاكتئاب وزيادة الإلمام المعرفي العاطفي والتحكم العاطفي. زاد الأطفال المعرضين لخطر الضائقة النفسية من استخدامهم لاستراتيجيات المواجهة الإنتاجية. أظهرت متابعة استمرت ١٢ شهراً أن هؤلاء الأطفال واصلوا زيادة اعتمادهم على آليات المواجهة الإيجابية بعد برنامجي التأقلم الأمثل والتأقلم من أجل النجاح، مما يدل على استمرار الاستراتيجيات والسلوك النفسي للرفاهية وإدارة الذات.	إي آكوت وآخرون, ٢٠٠٨
تعلم التنفس	١٥-١٩ عام	الولايات المتحدة	التحكم العاطفي والتعامل مع الإجهاد	قدم البرنامج الذهن باستخدام مقاطع الفيديو والمصنفات. أظهر المشاركون انخفاض وتيرة وشدة المشاعر السلبية وزيادة مؤشرات تقبل الذات والاسترخاء والهدوء.	بروديريك وآخرون، ٢٠١١
الحد من الإجهاد القائم على اليقظة الذهنية والعلاج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة الذهنية	١٠-١٩ عام	الولايات المتحدة	الوعي الذاتي والتنظيم الذاتي والتواصل الفعال	وأدخلت برامج اليقظة المدرسية التي أدمجتها في جلسات المجموعات والممارسة المنزلية والمناهج الدراسية الرسمية. الحد من الإجهاد القائم على اليقظة الذهنية والعلاج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة الذهنية يقلل بشكل كبير ومستدام الإجهاد، ويؤدي إلى زيادة الوعي العاطفي والتنظيم، وتعزيز السلوك الاجتماعي.	كابات وآخرون، ٢٠٠٣
برنامج المرونة - جنوب أفريقيا	١٢-١٦ عام	بلومفونتين	المرونة والتحكم العاطفي والتواصل وحل المشكلات	زيادة البرنامج المتعلق بالتغلب على الإجهاد زيادة التنظيم العاطفي وضبط النفس وتقييم الذات.	فيليرز وبيرج ٢٠١٢
مشروع المسار	٨-١٣ عام	الولايات المتحدة	التواصل والتعاطف والتحكم العاطفي والتفكير الإبداعي وحل المشكلات	وقدمت مناقشات الفصول الدراسية حول مواضيع مثل التجارب العاطفية. أظهر المستفيدون زيادة السلوكيات الاجتماعية في التحكم في ردود الفعل والعواطف، في الكفاءة الذاتية، وفي التعاطف. وجدوا حلولاً جديدة للمشاكل التي تواجههم في مجتمعاتهم وحياتهم. انخفضت السلوكيات الإشكالية لدى المشاركون في مشروع مسار.	غرينبرغ وآخرون، ١٩٩٥

خامساً: قياس مهارات إدارة الذات

لمراقبة وتقييم ما إذا كان أي تدخل يهدف إلى زيادة إدارة الذات أو أي مجال من مجالاته الفرعية فعالاً، من الضروري تفعيل وقياس كل من إدارة الذات ومجالاتها الفرعية بشكل موثوق. الجدول ١-١٤ يقدم أدوات القياس ذات خواص القياس النفسي الأكثر صرامة لمهارة إدارة الذات (انظر المواد المرفقة للحصول على تفاصيل عن كل أداة قياس).[33]

الجدول ١-١٤. القائمة المختصرة لأدوات قياس مهارات الإدارة الذاتية

اسم الأداة	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف موجز
استبيان الخمسة الكبرى لدى الأطفال (BFQ-C)	٧-١٤ عام	بوتان، فرنسا، اليونان، الهند، إيطاليا، الكويت، المكسيك، هولندا، بيرو، إسبانيا، الولايات المتحدة.	الانفتاح على التجربة، الضمير، الانبساط، القبول، العصابية	يقيس سمات الشخصية "الخمسة الكبرى" التي تم التحقق من صحتها جيداً لدى الأطفال والمراهقين في سن مبكرة: ١. الانبساط ٢. القبول ٣. الضمير ٤. العصابية ٥. الفكر (أو الانفتاح على التجربة)
مقياس تقييم ضبط النفس لدى الطفل (CSCRS)	١٠-١٤ عام	استراليا، كندا، تركيا، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة.	ضبط النفس	يقيس مقياس التقارير الذاتية قدرة الأطفال الأكبر سناً (١٠-١٤) أو عدم القدرة على ضبط النفس.
جرد المراهقين التنظيم الذاتي (ASRI)	١١-١٧ عام	البرتغال، تايوان، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة	ضبط النفس / الاندفاع	يقيس الاستبيان التنظيم الذاتي للمراهقين على المدى القصير والطويل.
اتجاه التعامل مع المراهقين لتجارب المشكلات (A-COPE)	١١-١٨ عام	أستراليا، كندا، فنلندا، فرنسا، اليابان، الهند، إيطاليا، الفلبين، إسبانيا، السويد، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة،	السيطرة على الإجهاد، مهارات التعامل / الأسلوب	لائحة تتناول سلوكيات المواجهة لدى اليافعين للرد على إجهاد اليافعين العادي. يحدد التعامل مع اللائحة السلوكيات التي يجد اليافعون أنها مفيدة في إدارة المشكلات أو المواقف الصعبة.
دراسة استقصائية للصراع والاندفاع لدى المراهقين	١٢-١٥ عام	كندا والهند وإيران والولايات المتحدة.	ضبط النفس / الاندفاع	يقوم الاستبيان بقياس وتيرة سلوكيات اليافعين الاندفاعية: عدم ضبط النفس، وصعوبة الجلوس دون حراك، ومشاكل في إنهاء الأمور.
استبيان حول التنظيم الذاتي	١٢-١٨ عام	اليابان وهولندا وتركيا والولايات المتحدة.	ضبط النفس / الاندفاع وتحديد الأهداف	يقوم استبيان التقرير الذاتي بتقييم قدرة الأطفال على التحكم في المشاعر السلبية والسلوك التخريبي، وقدرتهم على تحديد الأهداف وتحقيقها.
مقياس العزيمة القصير (Grit-S)	١٣ عام فما فوق	الولايات المتحدة	لا يوجد	تقيس الأداة ذات الثمانية بنود، المصادق عليها جيداً والمستخدمة دولياً، ضبط النفس والمثابرة، وهما مجالان فرعيان من العزيمة.
المهارات الحياتية لكايسي التقييم - نموذج الشباب	١٤-٢١ عام	أستراليا والولايات المتحدة والمملكة المتحدة	الإدارة الذاتية والرعاية الذاتية	يقيس التقرير الذاتي وأداة مراقبة اليافعين المستضعفين من أجل: الإدارة الذاتية والحياة اليومية والرعاية الذاتية والعلاقات والتواصل والإسكان وإدارة الأموال والعلاقات والتواصل والتخطيط الوظيفي والتعليمي والتخطيط للمستقبل.
مهمة الاجتهاد الأكاديمي (ADT)	١٥-١٩ عام	استراليا، كندا، المملكة المتحدة، الولايات المتحدة	ضبط النفس	يعكس خياراً في العالم الحقيقي يجب على الطلاب مواجهته عند إكمال الواجبات المنزلية: اختيار البقاء مشاركاً في مهام شاقة، ولكنها مهمة، و / أو تصفح الإنترنت للعب ألعاب الفيديو. تتكون المهمة من واجهة تقسيم الشاشة مع خيار إكمال مشكلات الطرح المكونة من رقم واحد ("العمل") أو ممارسة الألعاب ("تشغيل الألعاب").
مقياس الضبط الذاتي وإدارة الذات (SCMS)	١٧-٢٢ عام	الصين، تركيا، الولايات المتحدة	ضبط النفس والتحكم الذاتي	تقيس أداة مهارات التكيف التنظيمية الذاتية العمليات الثلاث المستقلة: المراقبة والتقييم والتعزيز الذاتي.

33. تشتمل معايير التصنيف الخاصة باختيار الأدوات من خمسة مكونات تم تقديمها في القسم الخاص بمنهجية اختيار الأداة في مقدمة الفصل الأول. يظهر فقط في الجدول ١- ٨. الأداتين اللذين تم اعتبارهما من الملاءمة المتوسطة إلى العالية. لمزيد من التفاصيل حول جميع الأدوات التي تمت مراجعتها، يرجى الاطلاع على الملحق على الإنترنت www.lsce-mena.org.

المرونة

أدوات القياس الهامة والفكرية والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف المرونة

لقد تم تصور المرونة في نواح كثيرة. تشابه أنماطها على نطاق واسع مع التعاريف في اشتمالها على جزأين: (أ) تحديد المخاطرة أو التحدي الذي يخضع له الفرد و (ب) النتيجة الإيجابية التالية للتعرض لهذه المحنة (ألفورد وجرادوس، ٢٠٠٥).

تختلف التعاريف المتاحة للمرونة بطرق مهمة. أهيرن وآخرون،

(٢٠٠٦، الصفحة ١٠٥)، على سبيل المثال، يميز بين التعاريف التي ترى أن المرونة هي ٣ أنواع مختلفة من المفاهيم؛

(أ) مجموعة من الصفات (جاكلون، ١٩٩٧)؛ (ب) مهارة يمكن تعلمها (أولسون، بوند، بيرنز، فيلا برودريك، وسوير، ٢٠٠٣؛ فينسون، ٢٠٠٢)؛ و (ج) عملية (أولسون وآخرون، ٢٠٠٣).

هناك تمييز آخر بين التعريفات المتمحورة حول الفرد والتعريفات البيئية الأكثر مرونة. النظرة السابقة للمرونة باعتبارها أصول فردية تركز على القدرات الفردية. في هذا الصدد، تم تعريف المرونة على أنها "قدرة الشخص على منع أو تقليل أو التغلب على أو الازدهار على الرغم من الظروف السلبية أو الصعبة" (واغنيلد ويونغ، ١٩٩٣). على النقيض من ذلك، فإن المزيد من التعريفات البيئية لا ترى المرونة على أنها نوعية يمتلكها الأفراد بطبيعتها (بانغالو، ٢٠١٥)، ولكنها عملية ديناميكية تنطوي على تفاعلات معقدة بين الخصائص الداخلية والظروف الخارجية (روتر، ٢٠٠٦). آنجار (٢٠٠٨)، على سبيل المثال، يعرف المرونة:

> "في سياق التعرض لمصاعب كبيرة، سواء كانت نفسية أو بيئية أو كليهما، تتمثل القدرة على التكيف في حد ذاتها في [أ] قدرة الأفراد على التنقل في طريقهم إلى الموارد المدعومة بالصحة، بما في ذلك فرص تجربة مشاعر الرفاه، و [ب] شرط من شروط الأسرة الواحدة والمجتمع والثقافة لتوفير هذه الموارد والخبرات الصحية بطريقة هادفة ثقافيا "(ص ٢٢٥).

يتم تعريف المرونة في إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بأنها "القدرة الشخصية الإيجابية على التنقل في الظروف المتغيرة بنجاح" (اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧). وبالتالي، فإن تعريف المرونة في إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يركز بشكل كبير على الفرد أكثر من البيئة. يتسع نطاق إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة أبعد من ذلك ليضع القدرة على المرونة كمهارة يتم تطويرها من عملية التعلم بدلاً من كونها سمة متأصلة. على الرغم من أن تعريف إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

لا يركز على البيئة، إلا أن التعريف يولي اهتماما بالعمليات الاجتماعية والسياسية يتعدى تعريف إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة للمرونة إلى أبعد من ربط البناء فقط بـ "القدرة على البقاء على قيد الحياة، أو القبول فقط، عن طريق الاستسلام لنفسه في موقف غير مقبول على نحو آخر" (تم الاستشهاد به في اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧). بدلاً من ذلك، في إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، يتم تعريفه على أنه "مؤونة تتحول إلى

"في سياق التعرض لمصاعب كبيرة، سواء كانت نفسية أو بيئية أو كليهما، تتمثل القدرة على التكيف في حد ذاتها في [أ] قدرة الأفراد على التنقل في طريقهم إلى الموارد المدعومة بالصحة، بما في ذلك فرص تجربة مشاعر الرفاه، و [ب] شرط من شروط الأسرة الواحدة والمجتمع والثقافة لتوفير هذه الموارد والخبرات الصحية بطريقة هادفة ثقافيا "(ص ٢٢٥).

الانخراط على نحو فعال في هذه العملية، مع الوعي التام، وليس فقط السلبية "، أي أن" الشخص يكافح ويتأقلم مع الشدائد، ومع ذلك يفعل ذلك بشكل بناء "(اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧).

علاوة على ذلك، يأخذ تعريف إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الاعتبار البيئة المسيّسة للغاية والمعرضة للنزاع في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ووفقاً لذلك، يتعارض تعريف إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة مع أن المرونة "يجب أن تكون المصطلح الشامل للمهارة الحياتية" التي تمكن من معالجة القضايا التي تهدد الرفاهية "بطريقة فعالة ومنهجية ونشطة وبناءة" ويجب أن "تشمل عنصر المقاومة ضد المعايير والآراء والسلوكيات السلبية التي "تضفي الشرعية على عدم المساواة والكراهية واستخدام العنف" (اليونسكو، ٢٠١٧ في اليونيسف والشركاء، ٢٠١٧).

باختصار، يأخذ التصور المفاهيمي للمرونة وثيقة الارتباط بالسياق الذي تم تطويره واستخدامه في إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الاعتبار "صعوبة الحالة نفسها، وآليات" المواجهة "كعمليات، والرفاهية النفسية للشخص، وكذلك المدى المنظور والدافع للتغلب على التحدي "(اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧).

ثانياً: العلاقة بين مهارات المرونة والإنجازات الحياتية

ترابط المرونة مع مجموعة واسعة من الإنجازات الحياتية فيما يتعلق بنتائج قابلية القدرة على العمل، أظهرت دراسات الارتباط على موظفي الشركات والعاملين في مجال الرعاية الصحية أن زيادة المرونة ترتبط بزيادة الأداء النفسي والاجتماعي وتحسين الإنتاجية في مكان العمل (روبرتسون وآخرون، ٢٠١٥). تشير الدلائل أيضاً إلى أن المرونة يمكن أن تساعد في بناء المهارات الإدارية ومساعدة الموظفين على التعامل مع التغيير التنظيمي (غرانت وآخرون، ٢٠٠٩).

ترابط المرونة أيضاً بالنجاح الأكاديمي في البحوث القائمة على الارتباط. دي بوكا (٢٠١٠) وروديريغيز فرناندیز وآخرون. (٢٠١٨) وجدت علاقة إيجابية بين زيادة المرونة والأداء الأكاديمي العالي. علاوة على ذلك، أكد كاتيرال (١٩٩٨) وهارتلي (٢٠١٠) وجود علاقة سلبية بين المرونة ومعدلات الانقطاع عن الدراسة. بالنسبة للشباب الذين يعيشون في ظروف صعبة ممن يعانون من الفقر المجحف (كان البحث التجريبي حول الأطفال السود الصغار في جنوب أفريقيا)، خلص إلى أن مهارات المرونة

تخفف بعض التحديات وتزيد من فرص النجاح الأكاديمي (بريسيلا داس برايلسفورد، ٢٠٠٥). في المواقف الصعبة، ارتبطت مستويات المرونة المنخفضة أيضاً باستراتيجيات مواجهة منخفضة وتجربة أكثر صعوبة في المواقف العدوانية (غيتس وآخرون، ٢٠١٦).

فيما يتعلق بالنتائج الاجتماعية الأوسع نطاقاً، وُجد أن المرونة مرتبطة أيضاً بصحة عقلية أفضل، بما في ذلك انخفاض الضغط والاضطرابات النفسية وإساءة استخدام المواد (داينينج، ٢٠٠٧؛ جارميزي، ١٩٩١ ؛ لوثر وآخرون، ٢٠٠٠؛ ماستين كوت سورث، ١٩٩٨؛ سميث وكارسون، ١٩٩٧؛ غريفين وآخرون، ٢٠٠٣). خلصت دراسة تجريبية حديثة أن أحد أسباب ارتباط المرونة بالنتائج التعليمية الأفضل هو أنه يزيد من الرفاهية، وتعزز الرفاهية النجاح الأكاديمي (رودريغيز فرناندیز وآخرون، ٢٠١٨).

ثالثاً: تنمية مهارات المرونة لدى الأطفال والشباب

تشير البحوث إلى أن الطفولة المبكرة أمر حاسم لتطوير المرونة حيث إن الأخيرة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتنمية المهارات الحركية واللغة والثقة بالنفس واللعب وقدرات حل المشكلات (ماستين كوت سورث، ١٩٩٨). خلصت مجموعة متزايدة من الأدبيات إلى أن القدرة الفردية على التغلب على الشدائد تحددها في المقام الأول مجموعة من العوامل البيئية. وفقاً لهذا الرأي، قد تختلف المرونة خلال مرحلة الطفولة

وطوال دورة الحياة، اعتماداً على توفر عوامل الحماية، مثل تجارب المدرسة الإيجابية (روتر وكينتون، ١٩٨٤؛ فيرنر وسميث، ١٩٨٢)؛ عضوية الكنيسة (إيان، ١٩٨٩؛ فيرنر، ١٩٩٠)؛ وشخصيات الأبوة المعنية (لونغ وفايلان، ١٩٨٤؛ روتر، ١٩٩٠؛ ميلوتيس، ١٩٩٦). يلخص بينارد (١٩٩٥) عوامل الحماية هذه في ثلاث فئات: (أ) علاقات الرعاية والدعم ، (ب) التطلعات الإيجابية الكبيرة، (ج) فرص المشاركة الفعالة.

رابعاً: التحسين الفعال للمهارات من أجل القدرة على التكيف

أصبح التدريب على القدرة على التكيف أكثر شيوعاً في بيئات الشركات والجامعات. وبالرغم من ذلك، تم تطوير عدد قليل من مناهج بناء القدرة وبرامج التدريب للأطفال والشباب في سن الدراسة في نظام التعليم العام. تركز معظم تدخلات تعزيز القدرة على التكيف المصممة للأطفال على الأفراد المعرضين للخطر. علاوة على ذلك، وفقاً لبعض التعاريف المتاحة، تمثل المرونة التفاعل بين عوامل الخطر وموارد الحماية. ومع ذلك، تميل التدخلات الرامية إلى تحسين مهارات القدرة على التكيف ودعم النتائج الصحية والتعليمية وغيرها من النتائج الإيجابية لدى الأطفال وأسرهم ومجتمعاتهم إلى التركيز أكثر على تطوير الأصول والموارد الوقائية وبدرجة أقل على تحسين عوامل الخطر (فيرغوس وزيمرمان، ٢٠٠٥؛ بيتس وآخرون، ٢٠٠٣).

ويسرد الجدول رقم ١- ١٥. دراسات للتدخلات الناجحة لبناء القدرة على التكيف التي تنفذ على المستوي الفردي أو الأسري (زاكولسكي وبولوك، ٢٠١٢). وتقدم هذه المداخلات أدلة على البالغين واليافعين الذين استفادوا من برامج القدرة على التكيف. يمكن أن يحسن تدريب القدرة على التكيف للبالغين القدرة على التكيف الشخصي (الجدول رقم (١. ١٥)، برنامج تطوير القيادة، جرانت وآخرون ٢٠٠٩؛ وروبرتسون وآخرون، ٢٠١٥؛ مراجعة ١٤ برنامجاً قائماً على التكيف في العمل).

أما بالنسبة للشباب، فقد أظهر الأطفال الذين قاموا ببرنامج القدرة على التكيف مستويات أقل بكثير من أعراض الاكتئاب واليأس مقارنة بنظرائهم (الجدول رقم (١. ١٥)، برنامج اليافع الحيلة، شوشيت وآخرون، ٢٠٠١؛ برنامج تعزيز الأسر، كومفير ١٩٩٨؛ مشروع تدريب المهارات الحياتية، غريفين وغيرها، ٢٠٠٣). علاوة على ذلك، فإن هذا التدريب مهم بشكل خاص للشباب المعرضين للخطر. وجد البحث أن الأطفال المعرضين لمخاطر عالية والذين تلقوا تدريباً على القدرة على التكيف أفادوا بأن التدخين والشرب وتعاطي المخدرات أقل من الشباب غير المدربين (الجدول رقم (١. ١٥)، مشروع التدريب على المهارات الحياتية، غريفين وآخرون، ٢٠٠٣). والأكثر من ذلك، ذكرت النقاشات بأن العمر عامل مهم في تحسين قدرة الشباب على التكيف (الجدول رقم (١. ١٥)، مشروع القدرة على التكيف الدولي، جروتبرج، ١٩٩٥). بالنسبة للأطفال دون سن ٦ سنوات، يؤثر الآباء والمعلمون وسلوكيات البالغين بشكل كبير على تعزيز قدرتهم على التكيف. على النقيض من ذلك، فإن الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن ٩ سنوات يبذلون قصارى جهدهم لتعزيز قدرتهم على التكيف مثلهم مثل البالغين.

الجدول رقم ١-١٥. أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات ذات الصلة بالقدرة على التكيف

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	الأمثلة الحياتية المستهدفة على التدخلات الناجحة	النتائج الرئيسية	الكتاب
مشروع القدرة على التكيف الدولي	من ٠ إلى ٦ سنوات ومن ٩ إلى ١٤ عاماً	تتناول دولياً بما في ذلك اليابان وليتوانيا وروسيا وجنوب أفريقيا	القدرة على التكيف	يسعى المشروع إلى تحديد أدوار أولياء الأمور والمدرسين وغيرهم من البالغين والأطفال في تعزيز القدرة على التكيف لدى الأطفال. تشير النتائج إلى أن البالغين يعززون قدراً أكبر من التكيف مقارنة بالأطفال، وأن الأطفال الأكبر سناً يروجون لمزيد من القدرة على التكيف مقارنة بالأطفال الأصغر سناً. تشير النتائج إلى أنه، بالنسبة للأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات أو أقل، يعتمد تعزيز قدرتهم على التكيف على سلوك الوالدين والبالغين؛ في حين أن الأطفال من عمر ٩ إلى ١١ عاماً يبذلون ما بوسعهم لتعزيز قدرتهم على التكيف مثل البالغين.	جروتبيرج، ١٩٩٥
برنامج تعزيز الأسر: منهج عائلي يستهدف الأطفال الذين يتم تربيتهم في أسر متعددة المخاطر	١٠-١٤ سنة	الولايات المتحدة	مهارات التأقلم؛ احترام الذات؛ الإدراك الحسي	يستخدم البرنامج تدريب الوالدين السلوكي، والعلاج الأسري، والتدريب على المهارات الأسرية. ذكرت دراسات متعددة آثار إيجابية على الأطفال وأسرهم.	كومبفير، ١٩٩٨
مشروع تدريب المهارات الحياتية	١١-١٣ سنة	الولايات المتحدة	مهارات مقاومة المخدرات، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية	برامج الوقاية المدرسية التي تدرس مجموعه من المهارات الاجتماعية. وأظهرت النتيجة ان الشباب المعرضين لمخاطر عالية والذين تلقوا البرنامج ابلغوا عن انخفاض التدخين والشرب والاستنشاق وتعاطي المخدرات.	جريفين وآخرون ٢٠٠٣
برنامج اليافعون الأذكياء؛ برنامج المراهقين الأذكياء - الأسرة	١٢- ١٥ سنة	أستراليا	تحديد نقاط القوة؛ السيطرة على الإجهاد؛ تطوير شبكات الدعم الاجتماعي؛ إجراء العلاقات الشخصية	تقرير برنامج اليافعون الأذكياء: أ- مستويات أقل بكثير من أعراض الاكتئاب واليأس. ب- الرضا الكبير عن البرنامج.	شوشيت وآخرون، ٢٠٠١
برنامج القدرة على التكيف	١٨ سنة فأكبر	الولايات المتحدة	القدرة على التكيف	يوفر استبدال التحديات المجهدة باستراتيجيات المواجهة الإيجابية أداة قوية محتملة لبناء الكفاءة الذاتية والتحكم المعرفي بالإضافة إلى زيادة الوعي الذاتي.	ديلاني وآخرون، ٢٠١٥
مراجعة المادة 14 من التدخلات المرنة القائمة على العمل	٣٠-٥٠ سنة	الولايات المتحدة	القدرة على التكيف	تشير النتائج إلى أن التدريب على القدرة على التكيف: ا. يمكن أن تحسن القدرة على التكيف الشخصية ب. هي وسيلة مفيدة لتطوير الصحة العقلية والرفاه الشخصي لدى الموظفين ج. له فوائد أوسع، بما في ذلك تحسين الأداء النفسي والاجتماعي وتحسين الأداء.	روبرتسون وآخرون، ٢٠١٥

برنامج تطوير القيادة	مدي العمر لم يعط. متوسط العمر = ٤٩. ٨٤ سنة من العمر	أستراليا	إدارة؛ قدرات القيادة	التدريب على المرونة الفردية، وذلك باستخدام نهج المعرفية السلوكية تعزيز تحقيق الهدف، وزيادة المرونة والرفاه في مكان العمل، والحد من الاكتئاب والإجهاد. كما ساعد التدريب المشاركين علي زيادة الثقة بالنفس والبصيرة الشخصية، وبناء المهارات الإدارية، والتعامل مع التغيير التنظيمي	جرانت وآخرون، ٢٠٠٩

خامساً: قياس مهارات القدرة على التكيف

في السنوات الأخيرة، أدى الاهتمام المتزايد بالقدرة على التكيف عبر التخصصات إلى توسيع نطاق أدبيات التكيف بدرجة كبيرة وتطوير العديد من الأدوات التي تدعي أنها تنفذ هذا المفهوم بفعالية. والواقع أن الأدوات الموثوقة والصالحة ضرورية لقياس القدرة على التكيف وتقييم فعالية التدخلات لبناء مهارات القدرة على التكيف. وبعد استعراض مستفيض لأدبيات القدرة على التكيف، تم اختبار عدد من أدوات القياس من أجل الملاءمة (بعضها في مجموعة متنوعة من السياقات والفئات العمرية) ويبدو أن لها خواص نفسية سليمة.

ويعرض الجدول (١. ١٦) أدوات القياس الموجودة بأكثر الخواص السيكولوجية صرامة لمهارة الحياة والقدرة على التكيف.[34]

الجدول رقم ١- ١٦. أدوات قياس لمهارات القدرة على التكيف

اسم الأداة	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف موجز
قياس قدرة التكيف للأطفال والشباب (سيرم 28-)	٩-٢٣ سنة	تستخدم دولياً، بما في ذلك غامبيا والهند وفلسطين وروسيا وتنزانيا.	الوصول إلى الموارد المادية والعلاقات والهوية والسلطة والسيطرة والتزام الثقافي والعدالة الاجتماعية والتماسك	وضع المقياس كمقياس ذي صله بالثقافة والسياق لقدره الأطفال والشباب على الصمود لتيسير المقارنة بين الثقافات للنتائج المتصلة بالمرونة. تقييم سبعه مجالات للمرونة: (١) الوصول إلى الموارد المادية، (٢) العلاقات، (٣) الهوية، (٤) السلطة والتحكم، (٥) التزام الثقافي، (٦) العدالة الاجتماعية، (٧) الترابط.
جو، جرين وكروجر قياس قدرة التكيف للأطفال	١٢-١٧ سنة	الولايات المتحدة	التوجه المستقبلي، اكتساب المهارات النشطة، الاستقلالية/المخاطرة.	تؤكد الأداة على ١٢ مهارة أساسية تعتبر مهمة للتغلب على الضغوطات بشكل كاف. يتكون المقياس من ٣٥ عنصراً موزعة على ٣ عوامل: (١) التوجيه المستقبلي، (٢) اكتساب المهارات النشطة، (٣) الاستقلال / المخاطرة.
قياس القدرة على التكيف لليافعين	١٣-١٥ سنة	إيطاليا -النرويج	الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، وتماسك الأسرة، والموارد الاجتماعية، والأسلوب المنظم	تم تطوير قياس القدرة على التكيف لليافعين من خلال تكييف مقياس التكيف الأصلي للعناصر المراهقة لقياس التكيف لدى المراهقين. يتكون المقياس من ٣٩ عنصراً وقد احتفظ بهيكله الداخلي وفئاته الفرعية: (١) الكفاءة الشخصية (٢) الكفاءة الاجتماعية (٣) التماسك العائلي (٤) الموارد الاجتماعية (٥) النمط المنظم.
مقياس كونور ودافيدسون للمرونة النفسي	١٨ سنة فأكبر	الصين، الهند، إيران، كوريا، اسبانيا، الولايات المتحدة	القدرة على التكيف	مقياس كونور ودافيدسون للمرونة النفسي يعتبر المرونة كمقياس لقدرة مواجهة الضغوط. يتكون المقياس من ٥ وحدات فرعية (٢٥ عنصراً في المجموع): (أ) الصلابة (ب) وضع استراتيجية ذات هدف أو هدف واضح (ج) الصبر (د) القدرة على تحمل التوتر أو الألم (هـ) الإيمان بالعمل التطوعي (" الحظ سعيد ")

34. يتكون معيار الترتيب لاختيار الأدوات من خمسة مكونات تم إدخالها في القسم الخاص بمنهجية اختيار الأداة في مقدمة الفصل الأول. فقط الأداتين اللتين تم اعتبارهما من المناسبين المتوسط إلى العالي يظهران في الجدول رقم ١. ٨. لمزيد من التفاصيل حول جميع الأدوات التي تمت مراجعتها، ارجع إلى الملحق على الإنترنت، www.lsce-mena.org .

موجز مقياس المرونة	١٨ سنة فأكبر	الولايات المتحدة	القدرة على الارتداد أو التعافي من الإجهاد	يركز موجز مقياس المرونة على القدرة على الارتداد والتعافي من الضغط. يتكون المقياس من ٦ عناصر، بعضها صيغ إيجابيا وبعضها سالب.
مقياس مرونة المراهقين	١٨-٢٢ سنة فأكبر	اليابان	القدرة على التكيف	يقيس مقياس مرونة المراهقين السمات النفسية للشباب مرونة. يتكون المقياس المصمم للمراهقين والشباب من ٢١ عنصراً في ٣ أبعاد: (١) البحث عن الجدة، (٢) التنظيم العاطفي، (٣) التوجه الإيجابي في المستقبل
مقياس المرونة	٥٣-٩٥ سنة	الأداة المستخدمة والمصادق عليها في السياقات القطرية المتعددة (بولندا، الولايات المتحدة) والعينات العامة والسريرية المتعددة (السكان المهاجرون والأمهات والمراهقون والأطفال).	الاتزان، المثابرة، الاعتماد على الذات، المعنى، الوحدة الوجودية	مقياس المرونة يقيس المرونة كخاصية شخصية إيجابية تعزز التكيف الفردي. وهو يتضمن ٢٥ عنصراً يقيس (١) الاتزان (٢) المثابرة (٣) الاعتماد على الذات المعنى (٤) الوحدة الوجودية

التواصل

المفاهيم، الأهمية، أدوات القياس، التدخلات الفعالة

أولاً: تعريف التواصل

يُعرّف إطار عمل تعليم المهارات الحياتية والمواطنة التواصل بأنه "مشاركة المعنى من خلال تبادل المعلومات والتفاهم المشترك"؛ وبما أنه يتطلب مهارات شفهية وغير لفظية والتعلم طوال الحياة (اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧ ص ٧٦). يتوافق هذا "الفهم" مع التعريفات المقدمة في أدبيات التواصل المتطورة جيداً والتي أدركت منذ فترة طويلة أهمية الصفات المتنوعة (التحدث والقراءة والكتابة والاستماع) ضمن مهارات التواصل. ومع ذلك، على مدار العقود الماضية، وبسبب محتواها الواسع، كانت مهارات التواصل موضع جدل كبير. كما قال جابلين وسياس ٢٠٠١ مستشهد به في جرين وبورليسون ٢٠٠٣)، "هناك ما يقرب من العديد من التعاريف لمهارات التواصل مثلما يوجد باحثون يرغبون في البناء" (ص ٨٢٠).

تعتبر مهارات التواصل بناءاً متعدد الأبعاد يتضمن المعرفة والمهارات والمواقف والقيم المطلوبة للتواصل. يحدد نموذج مؤثر للغاية ومستخدم على نطاق واسع. لمهارة التواصل أربعة مكونات فرعية: الكفاءة اللغوية (معرفة وتطبيق القواعد اللغوية.؛ الكفاءة اللغوية الاجتماعية (معرفة كيفية وتوقيت تطبيق الاتفاقيات الاجتماعية والثقافية)؛ الكفاءة الاستراتيجية (معرفة كيفية تنفيذ الاستراتيجيات اللفظية وغير اللفظية الفعالة عند تعطل التواصل)؛ و (تطبيق اللغة على تنوع وثراء الممارسات الثقافية من الخطب السياسية إلى الشعر) (كانال وسواين ١٩٨٠، كانال ١٩٨٣). يقسم النموذج الذي تم تطويره لاختبار مهارات التواصل العناصر الفرعية لمهارات التواصل إلى مجموعتين: المعرفة التنظيمية (المعرفة الرسمية) والمعرفة العملية (الفهم والتطبيق اليومي في العالم الحقيقي) (باخمان وبالمر، ١٩٩٦).

ثانياً: العلاقة بين مهارات التواصل والإنجازات الحياتية

ترتبط مهارات التواصل مع مجموعة واسعة من الإنجازات الحياتية. تحدد مجموعة كبيرة من الأدبيات الارتباطات الإيجابية بين مهارات التواصل والعمل (جريبنيكوف وشاه، ٢٠٠٨؛ موريا ومورتون، ٢٠١٧). كشفت استطلاعات الرأي والمقابلات التي أجراها صاحب العمل أن غالبية أصحاب العمل يعتبرون التواصل الكتابي أحد المهارات الأساسية المطلوبة في مكان العمل (موريا ومورتون، ٢٠١٧). علاوة على ذلك، تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مهارات التواصل وتصورات المشرف عن الأداء الوظيفي (سكودير وجينان، ١٩٨٩).

كما تم التأكيد مراراً وتكراراً في أدبيات التواصل على وجود علاقة إيجابية بين مهارات التواصل والنتائج التعليمية. بحث أمادي وباول (٢٠١٧) في تأثير التواصل بين الطالب والمعلم على التحصيل الدراسي للطلاب من خلال دراسة ٥٨٠ من الطلاب الجامعيين من جامعة ولاية بورت هاركورت في ولاية نيجيريا. أظهرت النتائج التجريبية وجود علاقة إيجابية قوية بين جودة التواصل بين المعلم والطالب والأداء الأكاديمي للطالب (أمادي وباول، ٢٠١٧، ص. ١١٠٢). تم اعتبار التواصل بين المعلم والطالب جيداً عندما كان الطالب نشطاً ومحترماً وفي جو متعلم. مكّن التواصل الجيد بين الطالب والمعلم المتعلمين من الاستمتاع وتجربة مستويات عالية من حرية الفكر في الفصل الدراسي (أمادي وباول، ٢٠١٧).

ثالثاً: تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال والشباب

ليست حقيقة أن مهارات التواصل سمة متأصلة ولكنها قابلة للتطوير ويمكن تطويرها على مدار دورة الحياة لا يتم طرحها في العادة. بدلاً من ذلك، من المرجح أن تتناول الأسئلة كيف ومتى تسهل تعلم مهارات التواصل. كما يتصور، مهارات التواصل تبدأ من الشباب. هاييم جينو جينوت، أخصائي علم نفس الطفل والوالدين، كان رائدا في أساليب التحدث مع الأطفال. وفقاً لجينوت، فإن أحد أفضل الطرق للآباء لدعم الأطفال لتنمية مهارات التواصل هو من خلال نهج المساندة والمديح (جوتمان وآخرون، ١٩٩٧). يتضمن هذا النهج "كونه حنوناً، متحمساً، مشاركاً، ومتجاوباً مع الطفل" (جوتمان وآخرون، ١٩٩٧، ص ١١). هذا الأسلوب مفيد أيضاً للمعلمين لتبنيه مع الطلاب الصغار. بفضل الدعم المناسب من الكبار، تشكل تجارب الأطفال المبكرة في التحدث والكتابة أساساً متيناً لمحو الأمية، وهو شرط أساسي لتطوير مهارات التواصل المتقدمة (كابيل، ٢٠١٣).

مع تطور الطفل، تُشير الأبحاث إلى أنه من الضروري زيادة تعقيد التفاعلات عالية الجودة بين الأطفال والكبار لزيادة بناء مهارات التواصل. يتعلم الأطفال استخدام المزيد من الكلمات والتواصل بطريقة أكثر تعقيداً عندما يوجه الكبار أسئلة للأطفال؛ الرد على الحديث والكلام. استخدام مفردات معقدة وغنية. تزويد الأطفال بمزيد من المعلومات حول الأشياء أو العواطف أو الأحداث؛ استنباط المحادثات؛ والمشاركة في خطاب إيجابي آخر (كابيل، ٢٠١٣).

أظهرت أبحاث التقييم التجريبي لبرامج تعليم وتعلم تواصل محددة أن الشباب في الجامعة قادرون على مواصلة تحسين مهاراتهم في التواصل (دالميرو وآخرون، ٢٠٠٨؛ هينريكز، ١٩٩٠؛ توكر، ٢٠٠١). توفر وفرة سياسات وبرامج التعلم مدى الحياة الدولية ومحو الأمية بين الكبار والدليل المطبق على أنه من الممكن الاستمرار في تعلم وتطوير مهارات التواصل طوال حياة الفرد. ومع ذلك، توجد أبحاث صارمة محدودة للغاية حول تنمية مهارات التواصل لدى الكبار وفعالية برامج تخفيف المهارات الحياتية على الكبار.

رابعاً: تحسين مهارات التواصل بشكل فعال

تنشر المؤلفات الكبيرة فوائد مهارات التواصل لمجموعة واسعة من الإنجازات الحياتية الهامة. لقد حفز فهم الفوائد على تطوير العديد من مناهج تعليم التواصل وأساليب التدريب، والتي تستهدف الأفراد عبر دورة الحياة. ومع ذلك، فإن فعالية أساليب التدريب هذه لم تختبر بعد بدقة. بشكل عام، تشوب أبحاث التقييم المتعلقة بتعلم مهارات التواصل قيوداً مهمة، مثل أحجام العينات الصغيرة والاستخدام غير المنتظم لأدوات القياس التي تم التحقق منها.

أظهرت التجارب الرقابية والبرامج التي تم تقييمها بدقة والموجهة نحو تدريس مهارات التواصل تأثيرات إيجابية مهمة في التدريب على التواصل حول تنمية مهارات الشباب في التواصل (الجدول ١ .١٧). أثبتت الأبحاث التي أجريت على طلاب الجامعة أن الإعداد النشط والمشاركة في مناقشة الفصل والعمل الجماعي الصغير يرتبطان بتحسين مهارات التواصل الشفوي والكتابي (دالميرو وآخرون، ٢٠٠٨؛ هينركز، ١٩٩٠). في المادة الدراسية لعلم الاجتماع بالجامعة، طبق هنريكس التعلم النشط لمهارات التواصل (الكتابة، والتحدث، والاستماع) بما في ذلك المناقشات الاستكشافية للمجموعات الصغيرة، وملخص للمناقشة المكتوبة في شكل مذكرة، ومناقشة مجموعة صغيرة للتحقق من العمل للتأكد من دقتها واكتمالها. تم العثور على هذا النهج النشط متعدد الأوجه لتسهيل تطوير مهارات الاتصال بشكل أكثر فعالية من النهج التقليدية. أبرزت أبحاث أخرى على مستوى الجامعة فعالية تعلم الخدمة في تعزيز مهارات التواصل (تاكر، ٢٠٠١). في الواقع، تم العثور على طريقة تعلم الخدمة لتكون مفيدة بشكل خاص لأولئك الذين لديهم مهارات التواصل منخفضة (تاكر، ٢٠٠١).

الجدول رقم ١-١٧. أمثلة على التدخلات الناجحة للمهارات المتعلقة بالتواصل

اسم العمل	الفئة العمرية	البلدان التي تم استخدامها أو التحقق من صحتها	المهارات الحياتية المستهدفة	النتائج الرئيسية	الكتاب
استخدام المناقشات التربوية لتعزيز مهارات التواصل الشفهي والكتابي	١٨ سنة فأكبر	الولايات المتحدة	المهارات القائمة على التواصل	يدرس مشروع البحث ردود أفعال الطلاب (ماجستير في إدارة الأعمال) على المناقشة داخل الفصل كأسلوب تربوي عن طريق التحقيق في تأثير الممارسات التشاركية على تطوير المهارات القائمة على التواصل. النتائج: يمكن ربط الإعداد النشط والمشاركة في المناقشة الطبقية بتقارير الطلاب عن تحسين مهارات التواصل الشفوي والكتابي.	دالميرو وآخرون ٢٠٠٨
تدريس مهارات التواصل في سياق علم الاجتماع التمهيدي	١٨ سنة فأكبر	الولايات المتحدة	مهارات التواصل	يستخدم التدريس الذي يشمل العمل الجماعي الصغير المصمم لتيسير تنمية مهارات التواصل (الكتابة والتحدث والاستماع) في مادة علم الاجتماع التمهيدية. وتشير نتائج الدراسة إلى ان هذا التعليم أكثر فعالية من التربية التقليدية في تيسير تنمية مهارات التواصل.	هينركز ١٩٩٠
فعالية العرض التقديمي: زيادة مهارات التواصل من خلال التعلم الخدمي	١٨ سنة فأكبر	الولايات المتحدة	فعالية العرض التقديمي	تدعم الأبحاث تنفيذ التعلم الخدمي لتعزيز فعالية العرض للطلاب أعلاه التي تحققت من خلال متطلبات الدورة النموذجية. يُظهر التعلم الخدمي وعداً خاصاً لمساعدة الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة في العرض التقديمي.	توكر ٢٠٠١

خامساً: قياس المهارات للتواصل

تماماً كما تباينت التعاريف المكونة لمهارة التواصل، كذلك تختلف السمات القابلة للقياس. ظهرت في المؤلفات أربعة أنواع مختلفة من التدابير: (أ) الملاحظة الموضوعية (ب) الملاحظة الذاتية (ج) التقرير الذاتي (د) تقرير المتلقي (ام سي كروكسي وآخرون، ١٩٨٨، ص ١٠٩). عادة ما كانت مقاييس التقارير الذاتية كما جرت العادة في أبحاث التواصل.

يعرض الجدول رقم (١. ١٨)[35] الادوات التي تقيس مهارة التواصل في مراحل دورة الحياة المختلفة (من المدرسة الابتدائية إلى مرحلة النضوج) والتي تظهر خواص نفسية مقبولة.

35. يتألف معيار الترتيب لاختيار الأدوات من خمسة عناصر أدرجت في الفرع المتعلق بمنهجيه اختيار الأدوات في مقدمة الفصل الأول. ولا يظهر في الجدول ١. ٨ سوى الأداتان اللتان يعتبرا ذات ملاءمة متوسطة وعالية. لمزيد من التفاصيل حول جميع الأدوات التي تم استعراضها، ارجع إلى الملحق على الإنترنت، www.lsce-mena.org .

الجدول ١-١٨. قائمة مختصرة لأدوات قياس مهارات التواصل

اسم الأداة	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف موجز	الكتاب
قياس التقرير الأصلي لمهارات التخاطب الشخصية لأطفال ما قبل المدرسة	١٢-٣٦ شهر	كندا	مهارات التخاطب المتجاوبة والحازمة	تم تطوير المقياس الأصلي لتحديد مهارات التحدث للأطفال الصغار والشباب قبل سن المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ إلى ٣٦ شهراً والذين يظهرون مهارات تعبيرية. تقيس العناصر القياسية تصورات أصلية لنوعين من تفاعلات المحادثة المصممة خصيصاً (أ) للرد على الشريك، هو، والإجابة على الأسئلة ومتابعة موضوع المحادثة؛ (ب) التأكيد، أي طلب وبدء المواضيع.	دالميرو وآخرون ٢٠٠٨
مقياس القدرة على التكيف مع صعوبات التواصل	١١ سنة فأكبر	الولايات المتحدة	القدرة على التكيف مع صعوبات الحياة	يقيس قدرة الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم ١١ عاماً فما فوق على إدراك العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص والتكيف بشكل مناسب مع أهداف وسلوكيات تفاعلهم. يتكون المقياس المتطور متعدد الأبعاد من ستة أبعاد: (أ) التجربة الاجتماعية التي تقيّم التأثيرات الاجتماعية المتنوعة والمشاركة فيها (ب) التأكيد الاجتماعي الذي يعمل على الحفاظ على الصورة الاجتماعية المتوقعة للآخر (ج) الرابطة الاجتماعية والتي تقيس الدرجة التي يشعر بها الفرد بالراحة في المواقف الاجتماعية (د) الكشف المناسب ، الذي يقيم الحساسية لمستوى العلاقة الحميمة للتبادلات الاجتماعية (هـ) التعبير الذي يقيس مدى ملاءمة بناء الجملة والدلالات (و) الطرافة التي تستغل استخدام الفكاهة لنزع فتيل التوتر الاجتماعي.	هينركز ١٩٩٠
مقياس مهارة التواصل الذاتي	١٨ سنة فأكبر	فرنسا، روسيا، تايلاند، الولايات المتحدة	كفاءة الاتصال الشفوي	يحتوي على ١٢ عنصراً تم اختياره لقياس التصورات الذاتية لمهارات الاتصال الشفهي في (أ) ٤ سياقات للتواصل: التحدث أمام الجمهور والتحدث في اجتماع كبير والتحدث في مجموعة صغيرة والتحدث في ثنائيات؛ مع (ب) ٣ أنواع شائعة من المستقبلين: الغرباء والمعارف والأصدقاء.	دالميرو وآخرون ٢٠٠٨
مقياس كفاءة التفاعل بين الأفراد	١٨ سنة فأكبر	الولايات المتحدة	إدارة التفاعل	يقيس مقياس كفاءة التفاعل بين الأفراد قدرات التواصل الشفهية وغير اللفظية واستخدام الاستراتيجيات التعويضية للطلاب في الصفوف من ١ إلى ٥. يتم تقييم مهارات الطالب من قبل المعلمين. تدابير النطاق: موقف / تجنب الموقف، والذكاء، وتوضيح / إصلاح الناتج / فهم المدخلات، ملاءمة الاتصالات، والتواصل العملي / غير اللفظي.	هينريكز ١٩٩٠

احترام التنوع

المفاهيم والأهمية وأدوات القياس والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف احترام التنوع

هناك اختلاف كبير في تعريف مفهوم احترام التنوع (بانكس وغيره، ٢٠٠٥، مايلور، ٢٠٠٦ وسايلك وبولاتكان وسايلك، ٢٠١٦ وبورنس ليونس ونينز، ٢٠١٧، مجلس أوربا، ٢٠١٧)، وتعتبر معظم هذه التعريفات مختلفة من حيث التوجه العالمي ترى أن كل فرد مولود في كوكبنا هو "عامل أخلاقي يحق له كرامة وإنسانية متساوية" (هيلد، ٢٠١٠، ص. ١٠) وحول مبادئ حقوق الإنسان الدولية. وفي سياق إطار تعليم المهارات الحياتية المواطنة ومفهوم احترام التنوع يعتمد على هذه الفلسفة الأخلاقية "تفهم وسائل التنوع بأن كل فرد فريد من نوعه والوعي بكل الفروق الفردية لدى الغير" (اليونيسيف وشركائها، ٢٠١٧).

فالاختلافات الرئيسية بين التعريفات القائمة لاحترام التنوع هي الفئات الاجتماعية التي تعتبر مختلفة وسواء أشار هذا المصطلح بشكل أساسي إلى الفئات العرقية والدينية (مايلور ٢٠٠٦) أو مفهومة بشكل أوسع لتشمل المجموعة الكاملة من الفئات الاجتماعية، أي على سبيل المثال، تشمل النوع والإعاقة والحالة الاجتماعية الاقتصادية (بانكس وغيره، ٢٠٠٥). وتم تعديل التعريف كجزء من إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة لاحترام التنوع ليكون التعريف بهذه الوسيلة الأشمل وتشمل "العرق والنوع والتوجه الجنسي والحالة الاجتماعية الاقتصادية والعمر والقدرات الجسدية والمعتقدات الدينية والمعتقدات السياسية والخصائص الأخرى" (اليونيسيف وشركائها، ٢٠١٧).

ويبرز تعريف تعليم المهارات الحياتية والمواطنة أن ديناميكيات السلطة في الفئات الاجتماعية تنتج غالباً من التحقيق المتفاوت للموارد والحالة الاجتماعية والقواعد في المجتمع ويجب معالجة هذه الفجوة عن طريق اتخاذ القرارات والإجراءات وبناء على ذلك، تضمن التعريف الخاص بالمجلس الأوروبي (٢٠١٧)،[36] حول مفهوم تعليم المهارات الحياتية والمواطنة على عنصر نشاط إضافي الذي يؤكد على أن الافراد يجب أن يكونوا أكثر من كونهم متسامحين بشكل سلبي، وأن الأفراد يتوقع أن "يحسنوا من قيمة المساواة بين الأفراد، دون ازدراء" (اليونيسيف، ٢٠٠٧، المذكورة في تقرير اليونيسيف وشركائها ٢٠١٧).

ثانياً: العلاقة بين مهارات احترام التنوع وإنجازات الحياتية

احترام التنوع يعتبر شيئاً هاماً لنتائج التعلم الحياتية باعتبارها مهارة. ويكشف هذا الفصل البحث بأن تقييم الديمومة لأثار تعليم هذه المهارة. ويعتبر دليل ديمومة المهارات التي تم تعلمها المتعلقة باحترام التنوع شيئاً نادراً لأنها ترجع إلى حد كبير للمدة المطلوبة لتجميع البيانات (بيلمان وهينيمان، ٢٠١٤). بيلمان وغيره (٢٠١٠) هي دراسة المانية تتابع الطلاب على مدار ١٦ شهر على الأقل بعد التدخل التربوي. وعرف الباحثين التأثيرات على المدى البعيد للتدريب على انها تعزيز التسامح مع الفئات العرقية الأخرى. وذكرت هذه التأثيرات لتكون أهم من غيرها التي اكتشفت مباشرة بعد الدراسة.

ويمكن أن تكون الطرق المختلفة بمثابة بحث يقيم المدى الذي يؤدي بالتدخلات التربوية في الطفولة و / أو البالغين حول احترام التنوع إلى منع جريمة الكراهية والتطرف لدى البالغين. وهوجم هذا البحث بسبب مدة تجميع البيانات والحاجة للاعتماد على القياسات المبلغ عنها ذاتياً المتعلقة بنوايا السلوك المستقبلية. فاستخدام الدليل المبلغ عنها ذاتياً الذي ثبت أن له علاقة بين التدخلات التربوية حول احترام التنوع وتقليل التدخلات المستقبلية تجاه التطرف وسلوكيات جرائم الكراهية.[37] وهناك أيضاً بيانات طولية لاختبار هذه العلاقات.

ثالثاً: تطوير مهارات احترام التنوع لدى الأطفال والشباب

ثبت أن البحث الذي أُجري حول مهارات احترام التنوع ممكنا في جميع المراحل العمرية. وتشير الأدلة أن التقييم النمطي في الشباب من المعلومات الأساسية هو أن التعصب يزداد في المرحلة العمرية من ٥ حتى ٧ سنوات، ثم الزيادة النمطية ثم يزداد بشكل نمطي في المرحلة العمرية من ٨ حتى ١٠ سنوات مثل تطور المعرفة الكبيرة والمهارات الاجتماعية. ومع ذلك، ثبت أن التدخلات التربوية فعالة في مختلف المراحل العمرية. وتم إجراء المراجعة النظامية لعدد ٣٢ دراسة في الفترة بين عام ١٩٨٠ – ٢٠١٠ التي قيمت التدخلات التربوية لتقليل المساس بالأطفال الصغار تحت سن ٨ سنوات واستبان أن ٤٠ بالمائة تقريبا من التدخلات أثرت بشكل إيجابي على السلوكيات وحسنت علاقات الأقران (عبود وأخرين، ٢٠١٠). وبالرغم من ذلك، أثبتت هذه الدراسة أن التدريب في السنوات الأولى يعتبر تحدياً هاماً، وأثبتت النتيجة أيضاً أن التدريب يمكن أن يكون فعالاً لهذه الفئة العمرية. وتظهر أبعاد هذه التأثيرات بشكل متزايد عند الأطفال في الفئة العمرية من ٨ حتى ١٠ سنوات، وتشير أن هذه الفئة العمرية هي المدة المفيدة لهذه الفئة العمرية لمحاولة التدخلات (بيلمان وهينيمان، ٢٠١٤). وتشير سلوكيات التسامح للاستقرار خلال مراحل البلوغ المبكرة، وبصرف النظر عن ذلك، ثبت أن تعليم البالغين يخفض المواقف العنصرية (فينيستين وهاموند، ٢٠٠٤).

تطورت النظرية السائدة لكيفية احترام التنوع عند المراهقين الصغار لتصبح فرضيات نظرية التواصل. وتشير هذه النظرية أنه كلما زاد التواصل بين الأشخاص في "نفس الفئة" سيختلف الأمر "في الفئات المختلفة"، ويصبح الأفراد في نفس الفئة أقل تعصباً ويطوروا الكثير من السلوكيات المحببة تجاه الفئات المختلفة (البورت، ١٩٧٩).

36. تعريف المجلس الأوروبي لعام ٢٠١٧ "لتقييم التنوع الثقافي"؛ تعتمد هذه القيمة على المعتقد العام بأن الانتماءات الثقافية واحترام التنوع الثقافي والاختلاف ووجهات النظر والمراجعات والممارسات التي يجب أن ينظر إليها بشكل إيجابي ومقدرة ومنشودة.

37. في مرحلة الطفولة والمراهقة.

ويعتقد أن ظاهرة نظرية التواصل هذه للمشاركة عندما يلتقي الأطفال بالفئات الاجتماعية المختلفة في المدارس الخاصة بهم وفصولهم الدراسية (كوكونين وأخرون، ٢٠١٠، جانمات، ٢٠١٢).

تم اختبار نظرية التواصل لتحسين مفهوم التسامح تجاه الجماعات العرقية المختلفة والمجتمعات ومجتمعات المهاجرين، وان سلوكيات التسامح تكون على نطاق واسع في الفصول المدرسية بالدول الغربية، بالنتائج المختلطة والأكثر تعقيدا (جانمات، ٢٠١٤). وتشير النتائج، في مجموعة كبيرة من الدول، أن التواصل مع الفئات المهاجرة من الجيل الثاني الذين تم توطينهم في البلاد التي تساعد الطلاب من فئة الواحدة لتطوير اتجاهات التسامح بصفة عامة تجاه التنوع العرقي (جانمات، ٢٠١٤). فالتواصل المتزايد مع الجيل الأول من المهاجرين في المدارس له نتائج مختلفة في البلاد المختلفة ولا يبدو دائماً أنه يؤدي إلى مستويات عليا من التسامح (لغرض التربية الوطنية والمواطنة لدى دراسات الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي ودراسات التربية الوطنية، انظر جانمات، ٢٠١٢ و٢٠١٤ وايزاك وماسلوسكي وويرف، ٢٠١٢، لاستبيان طلاب الكليات أنظر باركلي وبوني وهولواي، ٢٠٠٥، ولغرض أداة قياس الذكاء الثقافي أنظر انج وفان وكوه، ٢٠٠٦).

رابعاً: مهارات التطوير الفعالة لاحترام التنوع

على الرغم من المجموعة الكبيرة من الممارسات على المستويين التعليم الرسمي وغير الرسمي القائم لتطوير احترام التنوع، يوجد امثلة محدودة لبحث التصميم التجريبي الذي تم اجراءه في هذا المجال لتحديد العلاقة السببية بين طرق التعليم ونتائج تعليم احترام التنوع. واستخدمت أدوات القياس التي تم مناقشتها في هذا الفصل بشكل رئيسي في الدراسات الدولية المشتركة بين القطاعات بخلاف تطويرها واستخدامها في دراسات التصميم التجريبي الوطنية. وبصرف النظر عن ذلك، هناك ثلاثة دراسات تربوية عرفت بأنها استخدمت منهج التصميم التجريبي مع مجموعات المقارنة التي هيمنت على الزيادة في جوانب احترام التنوع.

وتم إجراء أول مشروعات التصميم التجريبي الناجح مع طلاب اللغات في مرحلة التعليم الثانوي باستخدام لعبة التفكير النقدي التي ركزت على التقييمات المنطقية للانتهاكات العرقية والدينية لتقليل الانتهاك (اوبيكيزيا وتيموثي، ٢٠١١). وأخيراً، كان هناك دراستان جامعية: اختبرت أحدهم بعلم النفس في طبيعة الأحداث الجارية (كرينجس واخرون، ٢٠١٥) والدراسة الأخرى اختبرت دورة تعليم العدالة التعليمية والاجتماعية (كامب وبوغ، ٢٠١٦). وساهت كلتا الدورتان الجامعية بنجاح لتحسين التفكير النقدي ومشاركة الشباب في القضايا السياسية والاجتماعية. وأثبتت النتائج مستويات متزايدة من الفعالية والنشاط متعدد الثقافات (جدول رقم ١. ١٩).

ودعمت مجموعة كبيرة من الدراسات الشاملة لعدة قطاعات فعالة التدخلات من واقع الحياة من خلال تبادل البرامج والتجارب الطبيعية حيث تعرض المشاركون من "الفئة الواحدة" إلى "فئات متعددة" في المدارس والفصول الدراسية. وذكرت الحالات التالية لتيسير أو تمكين هذه الفوائد: حالة المساواة للفئات المشتركين في أهداف متصلة أو مشتركة والتعاون وعمليات التعاون بين الطوائف والدعم المؤسسي والمراقبة (شلوتير وشوبيرس ٢٠١٠). وحددت الكثير من الأبحاث الأخيرة كيف يؤدي الإفصاح الذاتي إلى زيادة الصداقة بين المشاركين ذوي الفئات الاجتماعية المختلفة لاحتمال تقليل كل من الانحياز الواعي واللا واعي والنماذج النمطية من المجموعات من الفئات المختلفة (تيرنير وأخرين، ٢٠٠٧).

جدول رقم ١-١٩. التدخلات الناجحة لتعزيز مراعاة المهارات المتعلقة بالتنوع

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	النتائج الهامة	الكتاب
تأثيرات برنامج تبديل الفترات الدراسية الممتدة التي تم تعميمها على الفئات العرقية الأخرى التي لا تشكل جزء من الدراسة.	١١ سنة والفئة الأكبر سناً	الولايات المتحدة	القدرة على التكيف من حيث التواصل	قياسات القدرة للأشخاص ذوي ١١ عام والفئة الأكبر سناً لتصور العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص والتكيف بشكل سليم لأهدافهم التفاعلية وسلوكهم. والقياس المتطور متعدد الأبعاد يضم ستة أبعاد: (أ) التجربة الاجتماعية التي تقيم التأثير والمشاركة في بيئات اجتماعية مختلفة و(ب) التأكيد الاجتماعي الذي يصون الاستفادة من الصورة الاجتماعية المشروعة للغير، و(ج) الثبات الاجتماعي الذي يقوم بقياس درجة شعور الأفراد بالراحة في الأوضاع الاجتماعية، (د) الإفصاح السليم الذي يقيم درجة الحساسية لمستوى التآلف للتبادل الاجتماعي، و(هـ) التعبير الذي يقيس ملائمة المعاني والدلالات للأفراد و(و) الفطنة التي تستغل الاستفادة من الدعابة لتقليل التوتر الاجتماعي.	هينريتشس ١٩٩٠

على الرغم من النزاعات الخطيرة والمستمرة، فإن برنامج تبديل الفترات الدراسية الممتدة احتفظ بتأثيره المهم لمدة ١٥ شهر بعد انتهاء البرنامج.	بيرجير وآخرين، ٢٠١٦، ص. ٥٣	فرنسا وروسيا وتايلاند والولايات المتحدة	الكفاءة في التواصل الشفهي	يضم ١٢ بند مختار لقياس التصورات الذاتية لمهارة التواصل الشفهي في (أ) الأربعة مجالات تواصل: الخطابة العامة والتحدث في الاجتماعات الكبرى، والتحدث في المجموعة الصغيرة والكلام الثنائي و(ب) ٣ أنواع مشتركة من المتلقين: الغرباء والمعارف والأصدقاء.	داليموري وغيرهم، ٢٠٠٨
تعزيز الوئام العرقي والديني في تجربة لغات الفصول الدراسية.	من ١٢ – ١٥ سنة	نيجيريا	التعصب العرقي والديني	لعبه التفكير النقدي القائمة على الفصول الدراسية التي تستهدف تقييمات عقلانية للتحيزات العرقية والدينية. وأظهرت النتيجة أن تجارب اللغة الصفية يمكن أن تؤدي إلى تغييرات ايجابية في التحيزات الاثنية والدينية.	اوبيكيزيا وتيموثي، ٢٠١١
الأثر النسبي للمنهجيات تعليم العدالة الاجتماعية في المشاركة السياسية والمشاركة المدنية والأنشطة متعددة الثقافات.	١٨ – ٢١ سنة	الولايات المتحدة	نشاط متعدد الثقافات	المشاركة في دورات تعليم العدالة الاجتماعية فيما يتعلق بزيادة المشاركة في الحياة السياسة والنشاط متعدد الثقافات.	كرينجس واخرون، ٢٠١٥
تشجيع المعرفة والانخراط المدني: اكتشاف الأحداث الجارية من خلال المنظور النفسي	١٨ – ٢١ عام	الولايات المتحدة	الحساسية من الأعراق المختلفة	وحدة علم النفس بشأن الشؤون الحالية مصممة بطريقة لتشجيع مناقشة الطلاب. وأظهرت النتيجة أن الطلاب زادت بشكل كبير المشاركة المدنية للطلاب بشكل ملحوظ والمعرفة المدنية والحساسية من الأعراق المختلفة وطبقوا مهارات تفكير ومهاراتهم لاحترام أراء الآخرين واحترام الاختلاف ومراقبة الأحداث الجارية والتفكير الناقد.	كامب وبوغ، ٢٠١٦

وأظهر دليل آخر من الدراسات الشاملة لعدة قطاعات أن هناك ايضاً دليل على رابط غير مباشر لتعليم احترام التنوع من خلال المعرفة المدنية المتعلمة في فصول تعلم المواطنة (جالستون، ٢٠٠١ وديلي واخرون، ١٩٩٦) وارتبط أيضاً التحصيل العلمي بصفة عامة بالمستويات المتزايدة للتسامح (ني وأخرون، ١٩٩٦).

خامساً: قياس مهارات احترام التنوع

تم تعريف العناصر العملية المختلفة أو خصائص المهارة، واحترام التنوع من تعريف اليونيسيف لغرض أداة قياس تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في البحث المبدئي لأداة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة الجديدة على أنها احترام المساواة والتسامح والاعتراف بمدى تأثير الهويات المختلفة والعوامل الأخرى على القدرة للعيش معاً والإدارة والتفاوض وحل الصراعات دون اللجوء للعنف والمشاركة الحيوية مع الفئات الاجتماعية وإعادة تكوين انماطها، والاهتمام وتعزيز قيم احترام التنوع. وتقيس الأدوات التي تم استعراضها بشكل جزئي معظم الجوانب المحددة في تعريف اليونيسيف لاحترام التنوع المعدل لغرض هذه المبادرة (الجدول رقم (١. ٢٠). المقاييس التي تم اختيارها في الجدول ١. ٢٠ لها مستويات مقبولة من حيث المصداقية والصلاحية لغرض البحث العلمي الاجتماعي. الحد الرئيسي لهذه الأدوات هو أن تكون الفئة العمرية المستهدفة لهذه الدراسات تميل عادة أن تستهدف الطلاب الأكبر سناً. القيود الأخرى هي طبيعة الإبلاغ الذاتي عن مقاييس الوعي المتاحة للعامة، وافتقاد الاستخدام المسبق للكثير من المقاييس في منطقة الشرق الأوسط وعدم القدرة على استخدام هذه العناصر في نطاق بحث التصميم الطولي والتجريبي الذي يمكن إثبات العلاقة السببية.

جدول رقم ١- ٢٠. أدوات القياس المدرجة للمهارات المتعلقة باحترام التنوع.[38]

اسم الأداة	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية المستهدفة	وصف موجز
دراسة التربية الوطنية والمواطنة من الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي	١٤ سنة	دول تشمل بولندا واسبانيا والسويد والمملكة المتحدة	المساواة بين الجنسين والسلوكيات تجاه المهاجرين	دراسة التربية الوطنية والمواطنة من الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (٢٠٠٩ و٢٠١٦) هي أحدث مجموعة بيانات من الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي عن المواطنة. وتفحص هذه الدراسات سبل تعليم الشباب أدوار أنشطة اللعب بصفتهم مواطنين على المستويات المحلية والوطنية والعالمية.
أدوات مؤشرات التسامح في تقبل القيم الإنسانية المتعددة.	١٤ – ١٧ سنة	دول تشمل الدنمارك وفرنسا وألمانيا وهولندا والسويد والمملكة المتحدة	عرض الذات والتفاعل في المدرسة والمنهج والتدريس وهيكل نظام التعليم	خلال الفترة من ٢٠١٠ – ٢٠١٢، في ١٦ دولة أوروبية بحث مشروع قبول التعددية المطالب المختلفة بين الانتماءات العرقية والدينية والتنوع الثقافي في الحياة المدرسية والسياسات. وتبحث الأدوات مجالان في السياسة العامة: أ. التعليم وعلى وجه الخصوص، التحديات التي تنشأ في الحياة المدرسية وب: والسياسات والقضايا ذات الصلة.
رابطة مسح القيم العالمية	١٨ سنة فأكبر	دول تشمل اسبانيا والسويد والمملكة المتحدة والولايات المتحدة	التوع الديني والمساواة بين الجنسين والتنوع العام والتوع العام والاتجاهات تجاه التنوع والمواقف تجاه التنوع	رابطة مسح القيم العالمية هو مشروع بحث عالمي يكتشف قيم الأشخاص والمعتقدات، وكيف يتغيروا مع مرور الوقت وما هي التأثيرات الاجتماعية والسياسية التي حدثت لهم. تم إجراء المسح من قبل شبكة عالمية من علماء اجتماع، أجروا أعمال مسح وطنية ممثلة، منذ عام ١٩٨١ في ١٠٠ دولة تقريباً. القياسات وأعمال رصد والتحليلات الخاصة برابطة مسح القيم العالمية: داعمة للديمقراطية والتسامح تجاه الأجانب والأقليات العرقية وداعمة للمساواة بين الجنسين والدور الديني وتغيير مستويات التدين، وأثر العولمة والسلوكيات تجاه البيئة والعمل والأسرة والحياة السياسية والهوية الوطنية والثقافة والتنوع وانعدام الأمن والرفاهية الذاتية.

38. معيار التصنيف لاختيار الأدوات التي تضم العناصر الخمسة التي قدمت في القسم حول منهجية اختيار الأداة في مقدمة الفصل الأول. اعتبرت الأداتان ملائمة من مستوى متوسط إلى مستوى عالي الموجودة في الجدول رقم (١. ٨). وللمزيد من التفاصيل حول كل الأدوات التي تم استعراضها، انظر المرفق على شبكة الإنترنت، www.lsce-mena.org

التعاطف

المفاهيم والأهمية وأدوات القياس والتدخلات الفعالة

أولاً: تعريف التعاطف

كان تعريف وقياس التعاطف مجال علمي مثير للجدل من بين علماء علم النفس (فرويد ١٩٢١ وريك ١٩٤٨ وكوهت، ١٩٥٩)، والأطباء النفسيين (روجيرز، ١٩٥٧)، وعالم النفس (دافيس، ١٩٨٣) وعلماء النفس (باتسون، ١٩٨٧ وهوفمان، ٢٠٠٠) ومؤخراً، علماء الأعصاب والإدراك الاجتماعي (رامسون وليبرمان، ٢٠٠٩ وديسيتي وموريجوشي، ٢٠٠٧).

وعلى الرغم من أن التعريفات تختلف من حيث تخصصات كل منهم، فإن العناصر الأساسية لها مفاهيم متشابهة. وتتضمن تعريفات "التعاطف" على مكون إدراكي لفهم مشاعر الغير من خلال تصور منظور وحالة الغير. وتتضمن التعريفات أيضاً على بعد مؤثر الذي من خلاله يخرج هؤلاء الأفراد هذا الشعور في نفسهم ويدركوا في نفس الوقت أن هذا الشعور ليس خاص بهم. ونتيجة لهذه العمليات الداخلية يتمكن الأفراد من التعاطف والتصرف لدعم الشخص الأخر، وفي النهاية، لغرض مساعدة الشخص الآخر من الضروري أن يكون لديه قدرة على التحكم في المشاعر بحيث يستطيع الفرد المساعدة ولا يكون تحت وطأة مشاعر الآخرين.

وطور علم الأعصاب الإدراكي الاجتماعي هذا التعريف المركب لإطار تقييم وجعلها منفصلة عن الأربع تراكيب القابلة للقياس (ديسيتي وموريجوشي، ٢٠٠٧). ويتكون الإطار من (أ) المشاركة الوجدانية، التي من خلالها يتمكن الفرد من الشعور ويعكس عواطف الشخص الآخر من خلال مراعاتهم، أي على سبيل المثال، تصبح غاضباً عندما يكون شخص آخر مستاء و(ب) الوعي الذاتي الذي يمكن الفرد من فصل مشاعر الشخص الآخر من حالته / حالتها، و(ج) المرونة العقلية ومراعاة المنظور: وهي العملية الإدراكية التي بها يكون الشخص قادراً على العلم بحالة الشخص الآخر وتصور ما يفترض أن يكون في مثل هذه الحالة و(د) النظام العاطفي: هو القدرة على تخفيض مقدار العواطف ليتمكن من اتخاذ اجراء بناء ووجداني. وتم الأخذ وتطبيق هذه التراكيب القابلة للقياس في التجربة الميدانية لأداة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

وعرف مؤخراً مفهوم التعاطف على أنه أحد العناصر الأساسية الهامة لمهارة حياتية أخرى في إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة: احترام التنوع (المجلس الأوروبي، ٢٠١٦). ومن هذا المنظور، يعتبر التعاطف شيء أساسي لفهم ثقافات الغير والآراء العالمية (وانج واخرون، ٢٠٠٣). لذا، يمكن للفرد الذي يتمتع بالعاطفة "..... برى العالم من خلال عيون الاخرين ويستمع كما يسمعون ويشعر ويختبر عالمهم الداخلي....." (ايفي واخرون، ١٩٩٣). وعرفت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٧) أن متعلمي التعاطف الثقافي لديهم القدرة على حماية هوياتهم الثقافية المنفصلة جنباً إلى جنب مع وعيهم بالقيم الثقافية ومعتقدات الأشخاص بالخلفيات الثقافية المختلفة. ويتم ذكر العاطفة لتقليل العوائق النفسية الناجمة عن الاختلافات الثقافية وتعتبر "أساسية لمساعدة الأشخاص لبناء علاقات جيدة وتحقيق تواصل بشكل طيب" (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٧، ٢٠١٤).

وفي إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، استخدم كل من سالوفي وماير (١٩٩٠) تعريف العطفة على النحو التالي: "القدرة على فهم مشاعر الآخرين وإعادة خوض التجربة بأنفسهم". فالأهم من ذلك، استكملت اليونيسيف وشركائها بإضافة أن مفهوم العاطفة يكون بدون استنتاج معنوي للشخص الآخر.

ثانياً: العلاقة بين المهارات الخاصة بالتعاطف والإنجازات الحياتية

تم وصف التعاطف على أنه مهارة تشكل اساسيات المجتمع المتماسكة اجتماعياً (دي وال وآخرون، ٢٠١٨) وثبت أن المستويات المتقدمة من تعاطف الطلاب في المرحلة العمرية بين ١٢ – ١٦ سنة أنها تؤدي إلى مستويات أكبر من درجة الانفتاح على التنوع في مرحلة البلوغ الناشئة (جيرسون ونيلسون ٢٠١٤). اثبت تحليل البيانات الطولية في المانيا وسويسرا على مدار ٣٥ عام ارتباط مدلولي بين مهارات التعاطف التي تم قياسها للأعمار السنية بين ١٢ – ١٦ سنة مع تعاطف البالغين ومهارات التواصل والاندماج الاجتماعي والرضا عن العلاقة بعد ٣٥ سنة (ستيجر، ٢٠١٤). ونضيف لذلك، يشير البحث أن اكتساب العاطفة يزيد من فرصة الإيثار وسلوك مساعدة البالغين (ايسينبيرج وآخرين، ١٩٩٩ ودي وال ٢٠٠٨ وآخرين) والسلوك السليم من الناحية التعاونية والاجتماعية (ايسنبرج وميلر، ١٩٨٧ وساليكويست وآخرين، ٢٠٠٩ وزوهو وآخرين، ٢٠٠٢).

وثبت أن إجادة مهارات التعاطف يقلل من معدلات العنف. فأظهرت طرق البحث الدقيقة المتسقة أن المستويات المنخفضة من التعاطف مرتبطة بالفرص الأعلى للسلوك العنيف (أنظر جيتس وآخرون، ٢٠١٦). وتبين الأدلة أيضاً أن مهارات التعاطف المنخفضة ارتبطت بفرص أكبر من للانضمام إلى العصابات (دميتريفا وآخرون، ٢٠١٤ وفالديز وآخرون، ٢٠٠٠) وجرائم العنف (ديشينيس وابسينسن، ١٩٩٩) وفرص أعلى للعنف تجاه الشركاء (كالفيتي وآخرون، ٢٠١٦) (فان وداويس، ٢٠٠٧).

ثالثاً: تطوير مهارات العاطفة لدى الشباب والأطفال

من الواضح أن مفهوم المهارات العاطفية يبدأ في التطور في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال التفاعل مع أولياء الأمور (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام ٢٠١٧). كما يصف هوفمان مهارات التعلم للعاطفة على أنها التقدم الموازي لسلسلة النمو التنموية: عن طريق تقليد الأطفال للمشاعر من خلال الانعكاس الجسدي دون المعالجة المعرفية الفعالة. وفي وقت لاحق، تتكون لديهم القدرة على التطوير التدريجي للقدرة على المشاركة في الأدوار الأخرى وتخيل مشاعر الآخرين. (عام ١٩٨٤ و٢٨٥). وإذا كانت عملية التطوير الأولي طبيعية وناجحة. كما يشير هوفمان أن المعالجة المعرفية تظهر في النهاية وذلك من خلال جوانب العاطفة.

كيف يتم تغيير مهارات العاطفة، إن وجدت، بعد مراحل نمو الطفل المبكرة المختلفة. ومع ذلك، فإن الأبحاث الحديثة التي تقوم بتحليل ومقارنة التغييرات في العاطفة خلال مراحل الحياة طبقت ذلك على الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣ و٧٢ عام). واتضح من خلال ست (٦) مجموعات من البيانات الطولية المختلفة بأن العاطفة تزداد بانتظام طوال فترة الحياة ولكنها تتسرع بعد سن الأربعين (٤٠) عام (أوه وآخرون عام ٢٠١٩). وتشير دراسة أوه وآخرون (عام ٢٠١٩) أيضا إلى أن الأجيال الشابة تظهر مستويات عالية من العاطفة مقارنة بالأجيال السابقة مما يشير إلى أن الأجيال الشابة أصبحت أكثر عاطفية.

وعلى الرغم من ذلك الاختلاف، فإن علماء التعليم يفهمون مفهوم العاطفة بأنها القدرة التي يمكن تعلمها من خلال البرامج التعليمية في المدارس (وانغ وآخرون عام ٢٠٠٣). كما أن البرامج التعليمية المختلفة يتم تطويرها لتعزيز الاهتمام العاطفي من خلال (أ) تدريب المفاهيم الشخصية والاستجابة العاطفية. (ب) التركيز على فهم مشاعر الفرد، (ج) التدريب على أوجه التشابه والاختلاف بين مشاعر الفرد والآخرين (كاستيلو وآخرون عام ٢٠١٣ وكوتون عام ١٩٩٦).

رابعاً: تطوير المهارات النشطة للعاطفة

يتم تطوير ودراسة أنشطة السلوك الاجتماعي والاستراتيجيات التعليمية على نطاق واسع (لوسيوتو وآخرون عام ١٩٩٩). ومع ذلك، عادة ما تكون هذه المفاهيم منتشرة على نطاق واسع من مفهوم العاطفة. ومع ذلك، ركزت مجموعة صغيرة جدا وبشكل محدد على مجموعة الدراسات المتعلقة بالأنشطة الاجتماعية والتعليمية التي يمكن أن تعزز مفهوم العاطفة (الجدول رقم ١. ٢١). واحدة من أكثر الأمور المثيرة للاهتمام بالنسبة لإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا هو الأنشطة التعليمية والبحث التجريبي الذي أجري لمدة ساعة واحدة في الأسبوع على برنامج الذكاء العاطفي لمدة عامين في إسبانيا لستمائة (٦٠٠) طالب تتراوح أعمارهم ما بين ١١ و١٧ عام. ويقيس هذا البحث مهارة العاطفة باستخدام مؤشر التفاعل الشخصي (كاستيلو وآخرون عام ٢٠١٣، الجدول رقم (١. ٢١). كما يشتمل التدريب على مجموعة متنوعة من الأنشطة التالية: (أ) تطوير دقة إدراك الشخص لعواطف الآخرين (ب) تحسين التواصل العاطفي الفعال وفهم العمليات العاطفية (ج) بناء مرجع الطلاب للاستراتيجيات التنظيمية الفعالة (د) تشجيع التفاعلات الاجتماعية المثلى. كما تطورت الأنشطة بشكل كبير العاطفة لدى الطلاب الذكور.

عُرفت الأنشطة التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا التي أُجريت في إيران بأنها الدراسة التي وضحت آثار دورة القراءة المعرفية باستخدام النصوص الأدبية في تحسين العاطفة والذكاء العاطفي والقلق بشأن تعلم اللغة الأجنبية. وذلك باستخدام اختبار التعاطف العاطفي متعدد الأبعاد على نموذج من سبعين (٧٠) طالبا من طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وأظهرت نتائج دورة القراءة المعرفية القائمة على القراءة المعرفية بأنه قد تم تطوير أهداف العاطفة بشكل ملحوظ (الجدول رقم ١. ٢١).

تم تنفيذ مجموعة واسعة من الأنشطة التعليمية في محاولة لزيادة العاطفة. وكان أحد الأنشطة التعليمية الحديثة والمبتكرة هو التدريب الذي يرافق لعبة فيديو بلورات كايدور التجارية. وطور هذا التدريب دقة العاطفة بشكل ملحوظ لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١١ و١٤ عام (كرال وآخرون عام ٢٠١٨). كما أثرت الأنشطة التشاركية مثل برامج التطوع وخدمة المجتمع بشكل إيجابي على العاطفة في الولايات المتحدة (لاكين وماهوني عام ٢٠٠٦) (الجدول رقم ١. ٢١). وتُجرى الدراسات لاختبار مدى قدرة عناصر الرقص مثل الحركة التفاعلية والتقليد والحركة المتزامنة والتعاون الحركي القادر على تطوير العاطفة (بهرندز وآخرون عام ٢٠١٢).

وعلى عكس الدراسات المذكورة أعلاه، كانت أصول الأنشطة العاطفية أقل إيجابية كما هو موضح في (الجدول ١). كما استمر تقديم البرنامج تسعة (٩) الأشهر في أمريكا الشمالية بزيارة طفل والوالد إلى الفصل المدرسي بانتظام كأساس لتعليم الطلاب مهارة العاطفة (شونرت-ريشل وآخرون عام ٢٠١٢). وأظهرت النتائج آثار ملحوظة على السلوك الإيجابي والتقليل من العدوان بشكل عام والتي لم يكن لها تأثير ملحوظ على المقاييس المحددة للعاطفة التي سلطت الضوء على التحديات في تدريس هذه المهارة.

الجدول ١-٢١. أمثلة على الأنشطة الناجحة للمهارات المتعلقة بالعاطفة

اسم العمل	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية	النتائج الرئيسية	المؤلفون
عامان من التقييم لتطوير مشروع شباب وود روك	من سن ٦ أعوام إلى ١٤ عاماً	الولايات المتحدة	مهارة العاطفة	نهج يركز على المخاطر لا يستكشف الحقائق المتعلقة بالمخاطر فحسب، بل يشمل أيضا الرفاه الاجتماعي النفساني للفرد، والبيئة المدرسية، والعلاقات الأسرية. وأظهرت النتيجة أن المشاركين قد ادخلوا تحسينات على تصورات الآخرين. وقد ابلغ المشاركون أنفسهم عن تخفيضات في استخدام المواد وزيادة المواظبة على الدراسة.	لوسكيتو وآخرون ١٩٩٩
تعزيز السلوك الاجتماعي للأطفال في المدرسة: تأثير أسباب برنامج العاطفة على الإمكانيات العاطفية والاجتماعية للأطفال البالغين سن الدراسة في المدارس.	من سن ٩ أعوام إلى ١٢ عاماً	كندا	مهارة العاطفة	برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي الذي يستخدم الزيارات العائلية الشهرية كأساس للمناقشات الصفية. وأظهرت النتيجة أن القيام بالبرنامج زاد من مستويات تقارير النظراء والمعلمين عن السلوك الموالي لمجتمع. ومع ذلك، لم يتم العثور على نتائج هامة لقياس التعاطف.	سكنورت ريتشل وآخرون ٢٠١٢
تشجيع الشباب على تغيير عالمهم : تحديد الإمكانيات الرئيسية لبرنامج خدمة المجتمع لتعزيز التطوير الإيجابي	من سن ١٠ أعوام إلى ١٣ عاماً	الولايات المتحدة	مهارة العاطفة	يتمتع برنامج تعلم الخدمة المجتمعية باستخدام الأنشطة المدرسية بخبرة كبيرة في مجال التمكين بتوجيه من (مبادرة الطالب والتفضيلات ونقاط القوة) وتعزيز شعور المجتمع (وتشجيع اتخاذ القرارات الجماعية والتعاونية). كما تقترح النتائج بأن المشاركة في برنامج خدمة المجتمع يزيد من تقديم التقارير الذاتية للشباب حول مهارة العاطفة والاستعداد للمشاركة في القرارات المجتمعية في المستقبل مقارنة مع مجموعة من الضوابط المتطابقة.	لاكين وماهوني ٢٠٠٦
بلورات كايدور: التدريب على مهارة العاطفة من خلال لعبة تدريب التعاطف على الإنترنت	من سن ١١ إلى ١٤ عاماً	الولايات المتحدة	الاهتمام العاطفي	يزيد تدريب الذكاء العاطفي (EI) باستخدام الأنشطة التي تركز على العاطفة. وتظهر النتيجة ان الطلاب في التدريب على لعبة البلورات من قوة التعاطف. كما أنها توضح تغييرات السلوكيات المتصلة والوظيفية والعصبية.	كرال وآخرون ٢٠١٨
تأثيرات أنشطة الذكاء العاطفي على المراهقين العدوانيين والعاطفيين	من سن ١١ إلى ١٧ عاماً	إسبانيا	مهارة العاطفة	يُظهر الطلاب في مجموعة تدريب الذكاء العاطفي مستويات منخفضة من العدوان الجسدي واللفظي والغضب والعداء والمضايقات الشخصية والخيال مقارنة بالطلاب في المجموعة المتحكمة بذلك. بالإضافة إلى ذلك، أظهر برنامج الذكاء العاطفي فاعلية تأثير البرنامج على قدرات الذكور العاطفية. وتثبت هذه النتائج أن الأنشطة التعليمية العاطفية والاجتماعية لها أثر فعال في المجال الأكاديمي في إسبانيا وممتدة للمؤلفات التي تتناول اختلافات الجنسين خلال مرحلة المراهقة.	كاستيلو وآخرون ٢٠١٣

العامل الإرشادي لتقييم المنهج المعمول به عبر الأجيال لمنع تعاطى المخدرات.	من سن ١١ حتى ٥٥ عاماً وما فوق	الولايات المتحدة	مهارة العاطفة	واستخدم البرنامج كبار السن كمرشدين للشباب، وقدم الطلاب أنشطه الخدمة المجتمعية والمناهج الدراسية القائمة على المهارات الحياتية، وقدم الدعم للإباء والأسر. وتظهر النتيجة أن المشاركون من الطلاب إحساساً متزايداً بالرفاهية والمعرفة بكبار السن والمواقف تجاه المخدرات والمواقف الإيجابية بشأن خدمة المجتمع. كما أظهروا أيضا مواقفهم الإيجابية تجاه المدارس والزيادة في المستقبل أيضاً. كما وجد أنه يدعم البالغين (٥٥ عاماً أو أكبر) للحفاظ على أدوارهم النشطة والفعالة في مجتمعاتهم المحلية.	تايلور إيه إس عام ١٩٩٩
الاستثمار في الذكاء العاطفي واللغات الأجنبية والارتباك والعاطفة من خلال دورة التأثير المعرفي في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية	من سن ١٨ إلى ٢٧ عاماً	إيران	مهارة العاطفة	دوره معرفيه عاطفيه قائمه على القراءة باستخدام قراءات أدبيه قصيرة. وأظهرت التطور الملحوظ في نتائج الذكاء العاطفي للأشياء والذي يقاس باختبار ماير سالوفي وكاروسو للذكاء العاطفي والمهارة العاطفية كنتيجة لمقياس التعاطف الشعوري متعدد الأبعاد.	روحاني ٢٠٠٨
الانتقال داخل وخارج التزامن: مفهوم تعزيز العاطفة للتدخلات الجديدة من خلال الحركة التفاعلية والرقص	غير معروف	غير معروف	مهارة العاطفة	الرقص والعلاج بالحركة وعرض مجموعة من المؤلفات الأدبية التي تشير إلى عناصر محددة مشتركة للحركة والرقص كالتقليد والحركة المتزامنة والتعاون الحركي المناسب لتعزيز القدرات العاطفية وخصوصا مع الناس الذين يعانون من النقص العاطفي.	بهرندز وآخرون ٢٠١٢

خامساً: مهارات قياس العاطفة

يسرد الجدول رقم (١-٢٢) قائمة بالأدوات المميزة لقياس مهارة العاطفة.[39] وتقيس الادوات التي تمت مراجعتها بشكل جزئي على الاقل لهذه القائمة معظم الجوانب الفكرية في تعريف اليونيسف لمهارة التعاطف. وبشكل عام، تم استخدام أدوات القياس المتبعة والمناسبة باستمرار في الدراسات السابقة والحالية لقياس مهارة التعاطف. وتم التحقق من صحة العديد من هذه الأدوات في مختلف البلدان، بما في ذلك في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الأمر الذي يشير إلى استخدامها المحتمل لجمع البيانات عبر البيانات القومية. ويعد مقياس التعاطف الشعوري متعدد الأبعاد مفيداً لأنه يوفر دليلاً قوياً على موثوقيته وصلاحيته. كما تم استخدم مقياس التعاطف الشعوري متعدد الأبعاد على نطاق واسع بما في ذلك منطقة الشرق الأوسط. ويستهدف هذا المقياس الشباب ويتم إدارة هذا البرنامج بثمن رخيص نسبياً. ويحتوي مؤشر التعاطف للأطفال والمراهقين واستبيان السلوك الحاسوبي واستبيان قياس التعاطف الشعوري ومقياس التعاطف الأساسي على العديد من الصفات نفسها التي يتمتع بها مقياس التعاطف الشعوري متعدد الأبعاد. ومع ذلك، على حد علم المؤلفين لم يتم بعد اختبار أدوات القياس في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

كما أن لمعدل مقياس التعاطف والعاطفة للمراهقين الحالي استخدام دولي محدود، ورغم ذلك لا توجد أدلة على اختبار هذا المقياس في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وقد تم تطوير مقياس التعاطف العاطفي المتوازن للبالغين ومن غير المرجح أن يكون العمر مناسباً لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وأخيراً، تم تطوير مقياس التعاطف العرقي الثقافي لطلاب الجامعة الذين تزيد أعمارهم عن الفئات العمرية التي سيتم اختبارها في دراسة المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

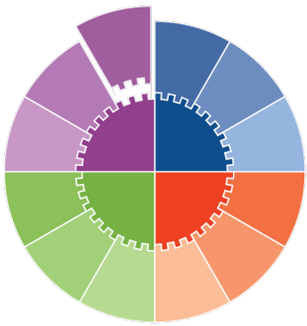
39. يتكون المعيار الترتيبي لاختيار الأدوات من خمسة (٥) عناصر تم تقديمها في القسم المتعلق بالمنهجية في اختيار الأدوات المقدمة في الفصل الأول. يظهر فقط في الجدول رقم (١. ٨) اثنان من الأدوات المتوسطة والعالية المناسبة المعتبرة. لمزيد من التفاصيل حول جميع الأدوات التي تمت مراجعتها راجع الملحق على الإنترنت على الموقع التالي www.lsce.org.

جدول رقم ١-٢٢. أدوات القياس المدرجة لمهارات العاطفة

اسم الأداة	الفئة العمرية	الموقع الجغرافي	المهارات الحياتية	وصف موجز
مؤشر التعاطف للأطفال والمراهقين (مؤشر التعاطف للأطفال والمراهقين ومؤشر تعاطف براينت)	من سن ٦ أعوام إلى ما فوق	تم استخدام هذا الاختبار على الصعيد الدولي ويشمل ذلك اليونان وهولندا وإسبانيا.	العاطفة الفعالة	يتضمن مؤشر التعاطف للأطفال والمراهقين (٢٢) سؤال تقرير ذاتي. وقد تم تطوير والتحقق من المؤشر من قبل براينت عام (١٩٨٢) لقياس تأثير التصرفات العاطفية لدى الأطفال البالغين من عمر ست (٦) سنوات وما فوق. وفي عام ١٩٧٢ أنشأ كلا من محرابيان وإيستاين أداة قياس التعاطف للبالغين. كما تم تصميم مؤشر التعاطف للأطفال والمراهقين لقياس الاستجابة العاطفية بدلا من دقة البصيرة المعرفية. يغطي المقياس العناصر التي تضغط على مجموعة ردود الفعل العاطفية مثل التعاطف (رؤية فتى أو فتاة تبكي وبكائها يجعلني أشعر بالبكاء) والرحمة (من المحزن أن أرى فتى أو فتاة لا يستطيع/ تستطيع العثور على أي شخص لكي يلعب معه/ معها) والاضطراب الشخصي (أشعر بالضيق عندما أرى (فتى أو فتاة مصاب أو مصابة).
استبيان السلوك الحاسوبي	من سن ٩ حتى ١٧ عام	الولايات المتحدة	مهارة العاطفة	تقييم مواقف استبيان السلوك الحاسوبي (المشاعر تجاه شخص أو شيء) والمواقف السائدة (التصرفات).
*** 85 بند واستبيان تقرير ذاتي من نوع ليكرت من 5 نقاط لاستخدامه مع الطلاب في الصفوف من عمر ست (6) سنوات حتى سن اثني عشر (12) عام. يتضمن استبيان السلوك الحاسوبي لمركز ييل للتحقيقات التحليلية سبعة (7) فروع منفصلة تشتمل على (أهمية الكمبيوتر والتمتع بالحاسوب وعادات الدراسة والحماس والتعاطف أو الثبات والاتجاهات الإبداعية والمدرسة). بالإضافة إلى الفروع المرتبطة بالارتباك واستخدام البريد الإلكتروني. ويتضمن استبيان السلوك الحاسوبي أيضاً ثلاث مجموعات مقارنة.**	من سن ١٠ إلى سن ١٣ عام	الولايات المتحدة	مهارة العاطفة	يتمتع البرنامج بخبرة كبيرة في مجال التمكين بتوجيه من (مبادرة الطالب والتفضيلات ونقاط القوة) وتعزيز شعور المجتمع (وتشجيع اتخاذ القرارات الجماعية والتعاونية). كما تقترح النتائج بأن المشاركة في برنامج خدمة المجتمع تزيد من تقديم التقارير الذاتية للشباب حول مهارة العاطفة والاستعداد للمشاركة في القرارات المجتمعية في المستقبل بالمقارنة مع مجموعة من الضوابط المتطابقة.
يمكن استخدام الأجزاء الفرعية لاستبيان السلوك الحاسوبي من الأداة.	من سن ١١ إلى سن ١٤ عام	الولايات المتحدة	الاهتمام العاطفي	يزيد التدريب على لعبة البلورات قوة التعاطف. كما أنها توضح تغييرات السلوكيات المتصلة والوظيفية والعصبية.
مقياس التعاطف والعاطفة لليافعين	من سن ١٠ إلى سن ١٥ عام	هولندا	مهارة العاطفة	يشتمل مقياس التعاطف والعاطفة لليافعين على اثني عشر (١٢) بند للقياس مستخدما خمسة (٥) نقاط من مقياس ليكرت. كما يقيس مقياس التعاطف والعاطفة للمراهقين ثلاثة (٣) مجالات كالتالي: (العاطفة الفعالة والعاطفة المعرفية والتعاطف).

مقياس التعاطف الشعوري متعدد الأبعاد	من سن ١١ إلى سن ٧٠ عام	إيران	مهارة العاطفة	يشتمل مقياس التعاطف الشعوري متعدد الأبعاد على ستة (٦) أجزاء فرعية كالتالي: المعاناة العاطفية والمشاركة الإيجابية والبكاء المتجاوب والاهتمام العاطفي والشعور بالآخرين والعدوى العاطفية. ويتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس عن طريق الجمع بين كافة العناصر على الرغم من أن هناك ستة عناصر ذات كلمات سلبية يتم تسجيلها بشكل عكسي. وربما تقييس الكلمات العكسية للبنود بدلا من التكوين المختلف (بويل وآخرون عام ٢٠٠٨).
مؤشر التفاعل بين الأفراد	من سن ١٢ إلى ما فوق	استخدم مؤشر التفاعل بين الأفراد دوليا، واستخدم أيضا في كل من فرنسا وهولندا والسويد.	يأخذ منظور الخيال والاهتمام العاطفي والضيق الشخصي.	يتمتع مؤشر التفاعل بين الأفراد بأربعة (٤) أجزاء فرعية (ديفيد عام ١٩٨٣) كل جزء يغطى سبعة (٧) بنود مختلفة، وتتمثل الأجزاء الفرعية فيما يلي: أخذ المنظور وهو الانجذاب إلى تبني وجهة النظر النفسية للآخرين، والخيال وهو اتجاهات ميول المستجيبين لترجمة الذات بصورة إبداعية إلى مشاعر وأفعال الشخصيات الوهمية في الكتب والأفلام والمسرحيات، والاهتمام العاطفي ويتشمل في تقييم مشاعر الآخرين للتعاطف والاهتمام بالأشخاص غير المحظوظين، والضيق الشخصي والذي بذاته يقيس المشاعر الذاتية للضيق الشخصي وعدم الارتياح في العلاقات بين الأشخاص.
مقياس التعاطف الأساسي	من سن ١٤ إلى سن ١٥ عام	إنجلترا	مهارة العاطفة	يقيس مقياس التعاطف الأساسي أربعة مشاعر أساسية: (الخوف والحزن والغضب والسعادة). وترتبط القياسات عموماً بالتعاطف المعرفي والوجداني.
مقياس هوجان للتعاطف	من سن ١٨ إلى ما فوق	استخدم مقياس هوجان للتعاطف دوليا. كما استُخدم أيضا في كل من هولندا واسبانيا.	غير معروف	يتكون مقياس هوجان للتعاطف من ٦٤ بنداً، منهم ٣١ بنداً تم اختيارهم من قائمة الجرد متعددة الأدوار للشخصية لكل من (هاثاوي وماكينلي عام ١٩٤٣) كما تكونت من ٢٥ بند من قائمة الجرد النفسي في كاليفورنيا (غوغ عام ١٩٦٤)، بالإضافة إلى ٨ بنود تم وضعها بواسطة هوجان وزملاؤه.
استبيان قياس التعاطف الشعوري	من سن ١٨ إلى ما فوق	استخدم استبيان مقياس التعاطف الشعوري دوليا. كما استخدم أيضا في كل من فنلندا واليابان.	التعاطف الفعال	يتكون استبيان قياس التعاطف الشعوري من ٣٣ بنداً لقياس دور التعاطف الفعال. كما يقيس مقياس التعاطف الشعوري التعاطف العاطفي.
مقياس التعاطف العرقي الثقافي	من سن ١٨ إلى سن ٣٠ عام	استخدم مقياس التعاطف العرقي الثقافي دوليا. كما استخدم أيضا في كل من تركيا والولايات المتحدة.	مهارة العاطفة	يتم اعتبار مقياس التعاطف العرقي الثقافي أداة تقرير ذاتي تقيس التعاطف مع الأشخاص من خلفيات عرقية وعنصرية مختلفة عن تلك الخاصة. إن مقياس التعاطف العرقي الثقافي يغطي أربعة مجالات (٤) كالتالي: التعبير والشعور العاطفي وأخذ المنظور العاطفي واختلافات القبول الثقافية والإدراك العاطفي. كما أن هذا النطاق يرتبط بالاتجاهات المتوقعة بالتعاطف والقيم العامة تجاه أوجه التشابه والاختلافات بين الناس.

المشاركة



المفاهيم والأهمية وأدوات القياس والأنشطة الفعالة

أولاً: تعريف المشاركة

تعرف المشاركة على قدر واسع ومتنازع عليه. ويمكن أن تشتمل على مفاهيم متنوعة مثل المواطنة الفعالة والمعروفة باسم المشاركة في المجتمع المدني والحياة السياسية (هوسكينس وماسشيريني عام ٢٠٠٩) والتعليم التشاركي (اليونيسف وشركاؤها ٢٠١٧). كما يمكن أن تمتد المشاركة في الرياضة (فيجين عام ١٩٩٤)، ضمن إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. كما تم تعريف المشاركة بشكل أقل من حيث موقع المشاركة وأكثر من ذلك من حيث العملية (اليونيسف وشركاؤها ٢٠١٧). كما عرفت اليونيسف وشركاؤها المشاركة على أنها التقاسم والتأثير والعمليات والقرارات والأنشطة. (اليونيسف وشركاؤها ٢٠١٧، صفحة رقم ٦٨ والمنقول بتصرف من اليونيسف ٢٠٠١). وفي عام ٢٠١٧ اقترحت اليونيسف بأن هذا السلوك يتطلب المواقف الإيجابية والتصرف والمصالح في المشاركة جنباً إلى جنب مع الاعتقاد الواضح بأن الفرد يمكن أن يؤثر بشكل مختلف في المشاركة. كما يقال إن المهارات المستعرضة اللازمة تتكون من مهارة التواصل والتفاوض وبناء على تصريح كل من (هوسكينس وماسشيريني ٢٠٠٩) وبورغونوفي وغيرها عام ٢٠١٠. كما يوضح تعريف المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أهمية جودة المشاركة. ويقر تعريف المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أيضاً بالحاجة إلى المشاركة في قيم حقوق الإنسان والقائمة على المعرفة والتفكير النقدي (اليونيسف وشركاؤها ٢٠١٧).

تم تطوير مفهوم المشاركة من قبل اليونيسف وشركائها عام ٢٠١٧ لتكون سلوكاً اجتماعياً مضموناً في بيئات اجتماعية متنوعة مثل الأسرة والمدرسة والعمل والمجتمع. ويقال إن فرص مشاركة الشباب تشكل جزءاً من استراتيجية تمكين الأنشطة المفيدة في عمليات اتخاذ القرار في هذه البيئات الاجتماعية التي تسمح للأطفال والشباب بالتمتع بالملكية والسيطرة (اليونيسف وشركاؤها ٢٠١٧). وبالتالي، تتمثل فرص المشاركة في عنصر المشاركة بنفس أهمية مهارة الطالب في الاندماج والتأثير على القرارات. وعلى وجه الخصوص، يوضح التعريف الوارد في إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (اليونيسف وشركائها عام ٢٠١٧) حاجة المدارس للسماح للأطفال بأن يكون لهم رأي في تعليمهم ويتطلب من المعلمين ومديري المدارس الاستماع إليهم وإشراكهم قدر الإمكان في الحياة المدرسية (اليونيسف وشركاؤها عام ٢٠١٧، صفحة رقم (٢٦). وكأهمية أساسية في تعريف المشاركة ضمن إطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. سيكون من الضروري احتواء كلا المقياسين لفرص العمليات التشاركية وكذلك نتائج التعلم التشاركية ضمن أداة القياس.

ثانياً: العلاقة بين مهارات المشاركة والإنجازات الحياتية

تتمثل المشاركة في كل من المهارة ونتيجة الحياة. ويبدأ تعلم المهارات والمواقف وقيم المشاركة من المنزل (لوغلو عام ٢٠١٦). كما أن للمدرسة تأثيرات إيجابية و/ أو سلبية في تعلم هذه المواقف (هوسكينز وجانمات عام ٢٠١٩ وهوسكينز وآخرون عام ٢٠١٧). وقد أثبتت البحوث أنه إذا وفرت المدرسة بيئة آمنة ومفتوحة لجميع الشباب لتعلم مهارات المشاركة فإن هذه التجربة ستمكن الشباب من المشاركة في تعلم هذه المهارات، وذلك بغض النظر عن خلفيتهم لتعلم كيفية المشاركة في مجتمعهم وفي العمل (هوسكينز وجانمات عام ٢٠١٩ وهوسكينز وآخرون عام ٢٠١٧)، على عكس العديد من المهارات التي يمكن أن تتدهور بمرور الوقت. كما أظهرت الأبحاث الطويلة أنه بمجرد قيام شخص صغير لا يتجاوز عمره ١١ أو ١٢ عاماً بتطوير مهارة المشاركة. ومن المحتمل أن يكون لهذا التدريب تأثير إيجابي ودائم على مرحلة البلوغ (كيتنغ وجانمات عام ٢٠١٦ وهوسكينز وجانمات عام ٢٠١٥ وآخن وبلايس عام٢٠١٠). وبالتالي، فإن تطوير مهارة المشاركة في سن المدرسة من المرجح أن تؤدي إلى نتيجة الحياة الإيجابية للمشاركة في المجتمع.

ويقتصر البحث على العلاقة بين المهارات التشاركية ونتائج الحياة الإضافية بخلاف مهارة المشاركة نفسها. وأظهرت الأبحاث الطويلة أن المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية تؤدي إلى تجربة أكثر إيجابية للمدرسة وإلى نتائج حياة صحية وإلى رفاهية أكثر إيجابية (جون أكينولا ونيك غابان عام ٢٠١٤). كما تبين أن المشاركة في الرياضة تتمتع بفوائد صحية على المدى الطويل وتقلل من القلق والرفاهية (فيجين عام ١٩٩٤ وديميش وسيلر عام ٢٠١١). كما أن المشاركة في العمل التطوعي له نتائج متباينة فيما يتعلق بالتوظيف وجودة الوظائف. وأشارت بعض الأبحاث إلى العلاقات الأكثر إيجابية (ويلسون وموسيك عام ٢٠٠٠) في حين أن تجارب التطوع الأخرى وخاصة في الشرق الأوسط لم تجد علاقات إيجابية (كورتز وكوربس عام ٢٠١٢). وتشير هذه النتائج المتباينة إلى أن ذلك النوع من العمل التطوعي ومعايير أصحاب العمل تشكل أهمية كبرى.

ثالثاً: تطوير مهارات المشاركة لدى الأطفال والشباب

يتم فهم مهارات المشاركة من قبل الباحثين والتربويين على أنها قابلة للمرونة وقد جادل العلماء ذلك ووضحوا أنه يمكن تعلم هذه المهارات طوال حياة الفرد (فيلد عام ٢٠٠٥). ومع ذلك، فإن البحوث المتعلقة بفترة الحياة فيما يتعلق بالمهارات التشاركية محدودة. وكما ذكر سابقاً، فإن البيئة المنزلية والسنوات ما قبل المدرسة تلعب دوراً هاماً في تطوير المهارات التشاركية (لوغلو عام ٢٠١٦ و بيرسون عامي ٢٠١٣ و٢٠١٤ وكام وبالمر عام ٢٠٠٨). وأثناء هذا السن المبكر يتعلم الأطفال من خلال التفاعل والتفاوض مع أسرهم ومن خلال ملاحظة وتكرار أفعال آبائهم كمثال يحتذى به (هوسكينز وجانمات عام ٢٠١٩). كان لمستويات التعليم والمشاركة رابطة قوية في المشاركة (نييمي وجون عام ١٩٩٨ وإيملر وفريزر عام١٩٩٩). ومع

ذلك، وفي أخر عشر (١٠) سنوات حدد البحث الدقيق أثراً إيجابياً سبباً إضافياً للتعلم في المدرسة والذي يفوق التعلم في البيئة المنزلية في تطوير مهارات المشاركة (هوسكينز وآخرون عام ٢٠٠٨ و بورغونوفي وآخرون عام ٢٠١٠ وهوسكينز وآخرون عام ٢٠١٧ وهوسكينز وجانمات عام ٢٠١٩).

وقد زعم العلماء أن مهارات المشاركة المدنية تبدأ في التعلم عندما يبدأ الأطفال في إدراك العالم الواسع والمشاركة في اتخاذ القرار في المنزل وفي مدارسهم (فلاناجان وليفين عام ٢٠١٠). تم تطوير هذه المهارات أثناء فترة المراهقة حيث يتحمل الشباب مسؤوليات أكبر وفرص الوصول للمشاركة في المجتمع. وفي عام ٢٠١٠ وضح كلا من فلاناجان وليفين أنه في هذه المرحلة يبدأ الشباب في تقرير القيم التي يريدون أن يعيشوا بها ونوع العالم التي يريدون أن يعيشوا فيه. وهاتان القراران يعززان استعدادهما للمشاركة.

رابعاً: تحسين مهارات المشاركة بصورة فعالة

تشير الأدلة إلى أن الشباب يتعلمون مهارات المشاركة على نحو فعال من خلال الأساليب الاجتماعية والتعاونية والتفاعلية (هوسيكنز وآخرون، ٢٠١١، كينينج وجانمات، ٢٠١٦)، حيث تبين أن هذه الأساليب تُطبق بشكل فعال من مرحلة التعليم الابتدائي المبكر وحتى الصف السادس وما بعده (كيوز، ٢٠١٥). تعد المدرسة أول مؤسسة وبيئة اجتماعية خارج منزل الأسرة، بالنسبة للعديد من الشباب، يتعرضون لها، وبالتالي فهي جزء لا يتجزأ من تعلم المشاركة المجتمعية (هوسيكنز وآخرون، ٢٠١٢).

استخدم البحث الكمي بيانات دراسة التربية المدنية في الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي في خمس دول داخل الاتحاد الأوروبي (هوسكينز وآخرون، ٢٠١٢)، وتشير البحوث الطولية النوعية في المملكة المتحدة (بيستا ولاوي وكيلي، ٢٠٠٩)- والدراسة العرضية في المدارس الابتدائية في تركيا (كيوز، ٢٠١٤) إلى أنه يتم اكتساب وتعلم المواقف التشاركية من خلال النقاش مع أولياء الأمور والمدرسين والأقران حول الموضوعات المدنية والمناقشات داخل الفصول والمشاركة الاجتماعية في هياكل صناعة القرار في المدارس. ويتعلم الشباب أيضاً من خلال مراقبة نماذج الأدوار (الأقران والمعلمين) ثم تجربة اختبار هذه الكفاءات في سياقات مماثلة. وقد حددت مراجعة هاست (٢٠٠٤) للبحث التجريبي حول المشاركة في التعلم تشكيل الهوية باعتباره عنصراً أساسياً في المشاركة المدنية. وتجادل هذه المراجعة المذكورة بأن الشعور بملكية الموضوع، أي تعريف نفسه كجزء من مجموعة من الأشخاص الذين يؤمنون بمثل هذه المعتقدات، أمر أساسي للمشاركة المدنية. فالمعرفة في حد ذاتها ليست كافية، ولكي تصبح القضايا بارزة، يحتاج الفرد إلى الاندماج في العمل ذي الصلة. وبالإضافة إلى ذلك، يتعلم الشباب مهارات المشاركة في بيئات العالم الحقيقي، أو في السياقات التي تعكس العالم الحقيقي. أو بعبارة أخرى يمكننا القول بأنه على الرغم من أن التعليم يقتصر دوره في الغالب داخل المدرسة، إلا أنه من الضروري أن يقتحم التعليم كل مجال من مجالات الحياة (بيستا ولاوي وكيلي، ٢٠٠٩).

يمكن فهم المدارس على أنها مجتمعات تشاركية لتعلم مهارات الحياة مثل كيفية العيش في مجتمع متنوع وكيفية تنفيذ الممارسات الديمقراطية (دانيلز، ٢٠٠١). ومع ذلك، فإن مجتمعات المدارس ليست دائماً بيئة مفتوحة وديمقراطية، وغالباً ما تتم إدارة المدارس من خلال تطبيق قواعد صارمة باستخدام نظام من المكافآت والعقوبات (هوسكينز وجانمات، ٢٠١٩، كيوز، ٢٠١٤).

بالإضافة إلى ذلك، لا يُعامل جميع الشباب من الطلاب معاملة منصفة من بعض المعلمين. حيث يختلف بعض المعلمين في تقييم توقعاتهم لمستقبل الطلاب بناء على الحالة الاقتصادية أو الطبقة الاجتماعية أو المجموعة العرقية التي ينتمي إليها الطالب (هوسكينز وجانمات، ٢٠١٩). وعندما يشعر الطالب أو مجموعة من الشباب بعدم القدرة على الاندماج بشكل علني في المناقشات داخل الفصول المدرسية أو عدم المشاركة العادلة في المناقشات الجارية داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، تصبح بيئة التعلم مقيدة لهذا الفرد أو هذه المجموعة. وهكذا يتم دفع هؤلاء الشباب إلى هاوية المجتمع، حيث أنهم يشعرون بأن دورهم مهمش داخل مجتمعاتهم. ولكي تتحول المدرسة إلى مجتمع تعلم ديمقراطي حقيقي فإن الأمر يتطلب المزيد من الجهد والوقت، وفي كثير من الأحيان يتطلب الأمر إجراء محادثات شخصية مع أفراد يحتمل تهميشهم وذلك بهدف إدخال كل الأصوات في المناقشات واتخاذ القرار المناسب. وعندما لا تُبذل هذه الجهود الإضافية لضمان إدخال جميع الأصوات، فقد تتقدم فئات اجتماعية أخرى وتستنسخ المهارات التشاركية اجتماعياً بينما يتخلف الشباب المهمشون عن الركب (هوكينز وجانمات، ٢٠١٩).

توجد مجموعة من ممارسات التدريس في كل من التعليم الرسمي وغير الرسمي لتحسين مهارات مشاركة الطلاب. ومع ذلك، توجد أمثلة بحث قليلة عن استخدام تجارب عشوائية مراقبة يمكن أن تحدد العلاقة السببية بين أساليب التدريس وتطوير مهارات المشاركة. تُستخدم الأدوات التي تمت مناقشتها في هذا الفصل بشكل أساسي في الدراسات الدولية المستعرضة أو البحوث الطولية بدلاً من تطويرها واستخدامها في دراسات التصميم التجريبي على المستوى الوطني. ومع ذلك، يسرد هذا التقرير أربع دراسات استخدمت منهجية التصميم التجريبي مع مجموعات المراقبة لاختبار تعلم مهارات المشاركة (الجدول ١-٢٣). وكان محور اهتمام اثنين من هذه الدراسات تجربة العمل التطوعي / التعلم كوسيلة لمشاركة التعلم. حدد الأول (هندرسون، براون وبانكر، ٢٠١٢) (الجدول ١-٢٣)، أن التطوع الإلزامي في المدارس الثانوية في كندا كان له آثار إيجابية على مستويات الطلاب في المشاركة المدنية، والتي تم قياسها في الدراسة على أنها المشاركة السياسية والنشاط السياسي والمصالح السياسية والفعالية السياسية. وكانت العوامل الأساسية للتطوع لتمكين هذا التعلم هو الالتزام بوضع واحد وتجربة إيجابية كما تم تقييمها من قبل الطالب.

لم تجد الدراسة الثانية حول التطوع من قبل الشباب الإيطالي تأثيراً كبيراً على مهاراتهم التشاركية أو مستويات التطوع. وتشير هذه النتائج مرة أخرى إلى أن نوع العمل التطوعي ومدته وكيف يتم تقييم التجربة من قبل الطالب محدد نحو نتائج التعلم الإيجابية (الجدول ١-٢٣).

ركزت الدراستان الثانيتان (الجدول ١-٢٣) على استخدام أبحاث التصميم التجريبي وتأثيرها على المقررات الجامعية: علم النفس في الأحداث الجارية (كرينجز وآخرون، ٢٠١٥) والتعليم والعدالة الاجتماعية (كامب وبوف، ٢٠١٦). وقد تم تصميم كلتا الدورتين الجامعيتين لتطوير التفكير النقدي والتعامل مع القضايا السياسية والاجتماعية. ووجدت كلتا الدراستين أن مستويات مشاركة الطلاب زادت بعد الحصول على هذه الدورات.

الجدول ١-٢٣. أمثلة على الأنشطة الناجحة في المهارات ذات الصلة بالمشاركة

اسم العمل	الفئات العمرية	الموقع الجغرافي	مهارات الحياة المستهدفة	النتائج الرئيسية	المؤلفون
الأبعاد السياسية والاجتماعية للمشاركة المدنية: أثر الخدمة المجتمعية الإلزامية	١٤-١٧ عاماً	كندا	المشاركة الميدانية	أثر خدمة المجتمع في المدرسة الثانوية بشكل إيجابي على الأبعاد السياسية للمشاركة المدنية اللاحقة للطلاب، بما في ذلك المشاركة السياسية والنشاط السياسي والمصلحة السياسية والفعالية السياسية. ومع ذلك، فإن الآثار تعتمد إلى حد كبير على اثنين من ميزات تجربة العمل التطوعي: -1الالتزام المستمر لوضع واحد، -2تجربة إيجابية حسب تقييم الطالب. لا يبدو أن خدمة المجتمع بالمدرسة الثانوية مرتبطة بالأبعاد الاجتماعية للمشاركة المدنية، والتي تقاس هنا على أنها مشاركة في مجموعة متنوعة من المنظمات الاجتماعية والثقافية والدينية.	هندرسون وآخرون، ٢٠١٢
التطوع لتعزيز المسؤولية المدنية والمشاركة المدنية: هل ينجح؟	١٥ عاماً	إيطاليا	التطوع	البرنامج الذي يستخدم التدريب داخل الفصول الدراسية ونشاط الخدمات في منظمه تطوعيه. لا اثار تدخل على المسؤولية المدنية. ومع ذلك، أبلغت مجموعه "التدريب + التطوع" عن انخفاض كبير في السلوك المعادي للمجتمع.	سانتينلو وآخرون، ٢٠١٢
تشجيع المعرفة والمشاركة المدنية: استكشاف الأحداث الجارية من خلال منظور سيكولوجي	١٨- ٢١ عاماً	الولايات المتحدة	المشاركة المدنية	زاد درس علم النفس استكشاف القضايا الاجتماعية والسياسية والمدنية الحالية. وأظهرت النتيجة أن الطلاب بشكل ملحوظ من مشاركتهم المدنية والمعرفة المدنية وإدراك تعدد الثقافات ومهارات التفكير التطبيقية وقدرتهم على التفكير في وجهات نظر بديلة وتقدير التنوع ومراقبة الأحداث الجارية والتفكير النقدي.	كامب وبوف، ٢٠١٦
الآثار المقارنة للأساليب التعليمية للعدالة الاجتماعية على المشاركة السياسية والمشاركة المدنية والنشاط متعدد الثقافات	١٨ عاماً فما فوق	الولايات المتحدة	المشاركة السياسية	ارتبطت المشاركة في دورات تعليم العدالة الاجتماعية بزيادة المشاركة السياسية والنشاط متعدد الثقافات.	كرينجز وآخرون، ٢٠١٥

خامساً: قياس مهارات المشاركة

لمراقبة وتقييم ما إذا كان النشاط الذي يهدف إلى زيادة مهارات المشاركة فعالاً، فمن الضروري تفعيل المهارات التشاركية وقياسها بشكل موثوق. والصفات القابلة للقياس التي تم تطويرها في المرحلة الأولى من أداة المهارات الحياتية وتعليم المواطنة هي: المشاركة في صناعة القرار في المدرسة والمشاركة الفعلية أو المقصودة في المدرسة أو المجتمع أو العمل، والاهتمام بالقضايا الاجتماعية والمدنية والمشاركة الفعلية أو المقصودة في المشاركة المدنية والمواقف تجاه المشاركة والفعالية الذاتية في سياق المشاركة.

هناك تغطية كبيرة للمواقف التشاركية والتصرفات والسلوك ضمن الأدوات الحالية. ومع ذلك، فإن الأدوات الحالية محدودة في تغطية المهارات المعرفية ومعالجة نوعية المشاركة، أي مدى معرفة المشاركة ومستويات التفكير والتفكير النقدي المطبق على نشاط المشاركة. وقد كانت هذه القيود صحيحة بشكل خاص بالنسبة لأدوات مثيرة للاهتمام، مثل دراسة المواطنة الدولية والتربية المدنية التابعة للرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي، والتي توفر فقط وصول الجمهور إلى مواقفه وأدواته السلوكية.

يعرض الجدول ١-٢٤ أدوات القياس الحالية التي لها أكثر الخصائص النفسية صرامة للمشاركة.[40]

40. يتكون معيار الترتيب لاختيار الأدوات من خمسة مكونات تم تقديمها في القسم الخاص بمنهجية اختيار الأداة في مقدمة الفصل الأول. لا يظهر في الجدول ١. ٨ سوى الأداتين اللتين اعتبرتا من متوسطة إلى عالية الملاءمة. ولمزيد من التفاصيل عن جميع الأدوات المستعرضة، انظر الملحق الموجود على الإنترنت، www.lsce-mena.org.

جدول ١-٢٤. أدوات القياس المدرجة في القائمة المختصرة لمهارات المشاركة

اسم الأداة	الفئات العمرية	الموقع الجغرافي	مهارات الحياة المستهدفة	وصف ملخص
مقياس مشاركة الطفل والمراهق	٥- ٢٢ عاماً	أستراليا وكندا والولايات المتحدة	المشاركة المنزلية والمشاركة المجتمعية والمشاركة المدرسية وأنشطة المعيشة المنزلية والمجتمعية	تم تصميم مقياس مشاركة الطفل واليافعين (بيدال ٢٠٠٤، ٢٠٠٩) في الأصل لتقييم مشاركة الأطفال والشباب في الحياة بعد إصابة الدماغ التي حدثت في مرحلة الطفولة.
دراسات التربية المدنية والمواطنة الدولية في الرابطة الدولية	١٤ عاماً	على الصعيد الدولي ويشمل دول آسيا وأوروبا ودول أمريكا اللاتينية	المناقشات السياسية والمشاركة المجتمعية والمشاركة المدرسية ومناقشات الفصل المفتوح	تعد دراسات التربية المدنية والمواطنة الدولية في الرابطة الدولية (٢٠٠٩ و٢٠١٦) أحدث مجموعة من بيانات الرابطة الدولية حول المواطنة للطلاب في المدرسة. وتكشف اثنان من دراسات التربية المدنية والمواطنة الدولية الأساليب التي يتعلم بها الشباب لعب الأدوار الفعالة كمواطنين محليين ووطنيين وعالميين.
برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA) 2000	١٥ عاماً	على الصعيد الدولي ويشمل دول أستراليا وبلجيكا والنمسا وكندا	شعور الطالب بالانتماء؛ والحضور داخل المدرسة.	يغطي تكوين المشاركة بشكل عام مكوناً مؤثراً يتعلق بإحساس الطلاب بالانتماء إلى المدرسة ومدى ارتباط الطلاب بنتائج الدراسة وتقييمها؛ وعنصر سلوكي يتعلق بمشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.
عملية تداول مقياس الجودة المتصور	لم يتم تحديد الفئات العمرية في ماناريني وتالو (٢٠١٣). يستخدم المؤلفون كلمات مثل "الشباب" و "البالغين" (متوسط العمر = ٢٤،١).	إيطاليا	الحوار والمعرفة / التفاهم	تم استخدام عملية تداول مقياس الجودة المتصور كتدبير لتقييم ميزات التفاعل الخطابي بين المشاركين (بعد الحوار) والعمليات المعرفية التي أثارتها مناقشة المجموعة (الحوار والمعرفة / التفاهم). تم تطوير عملية تداول مقياس الجودة المتصور بناءً على معايير التقييم الأكثر توافقاً والمستمدة من المؤلفات حول المشاركة العامة والديمقراطية التداولية. تم اختيار ستة معايير لتقييم الحوار: المساواة والثقة والاحترام والخلاف والمعاملة بالمثل والصالح العام. تم الاتفاق على خمسة معايير لتقييم المعرفة / الفهم: الحجة، الإدراك، التعلم الجماعي، الانعكاسية، والموضوعية.
الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية	١٨ عاماً فما فوق	على الصعيد الدولي: بما في ذلك دول إسبانيا والسويد والمملكة المتحدة والولايات المتحدة	التطوع والمشاركة السياسية	الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية هي مشروع بحث دولي يبحث في قيم الناس ومعتقداتهم، وكيف تتغير مع مرور الوقت، وما هو التأثير الاجتماعي والسياسي الذي يمكن أن تحدثه. يتم تنفيذ الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية بواسطة شبكة عالمية من العلماء الاجتماعيين الذين أجروا دراسات استقصائية وطنية تمثيلية في حوالي ١٠٠ دولة منذ عام ١٩٨١. تقوم الدراسة الاستقصائية للقيم العالمية بقياس ومراقبة وتحليلات: دعم الديمقراطية، تسامح الأجانب والأقليات العرقية، دعم المساواة بين الجنسين، دور الدين وتغيير مستويات التدين، تأثير العولمة، المواقف تجاه البيئة، العمل، الأسرة، السياسة، الهوية الوطنية والثقافة والتنوع وانعدام الأمن والرفاهية الشخصية.

الفصل الثاني: النتائج من قاعدة الأدلة والآثار المترتبة على القياس

الهدف من هذا الفصل هو توفير تحليل لقاعدة الأدلة العلمية من الفصل الأول واستخلاص النتائج المهمة لغرض القياس. كما سيوفر هذا الفصل نتائج مفيدة للمساعدة في تطوير فهم أفضل لصفات المهارات الحياتية-إلى أي مدى تكون قابلة للتكيف وما الأنشطة التعليمية التي يمكن أن تحدث تغييرات إيجابية في تطوير المهارات الحياتية داخل الأفراد.

يتكون الفصل الثاني من ثلاثة أقسام. يقوم القسم الأول بتجميع تعريفات المهارات الحياتية وتأثيراتها على تطوير أدوات القياس. أما القسم الثاني يجمع بين الأدلة على خصائص المهارات الحياتية؛ (١) إلى أي مدى ومتى تكون مرنة أثناء دورة الحياة و (٣) الدليل على كيفية تعليمها. ويركز القسم الثالث على أدوات القياس. ويقيم مدى توفر الأدوات الموجودة لقياس المهارات الحياتية ومراجعة المؤلفات المتعلقة بالابتكار في تطوير الاختبار.

تحديد مهارات الحياة لأغراض القياس

بدأت قاعدة الأدلة العلمية من الفصل الأول في كل قسم من أقسام المهارة من خلال توفير تعريف. ومع ذلك، تم تطوير هذه التعريفات الأصلية لغرض تفريغ مفهوم المهارات الحياتية وربطها بإطار المهارات الحياتية وتعليم المواطنة وليس القياس. وقد أدت التعريفات التي تم وضعها في هذا الإصدار إلى تضييق نطاق المفهوم، مع تحديد البنيات الفرعية القابلة للقياس أو السمات التي اقترح الباحثون ضرورة تضمينها في مفهوم المهارات الحياتية. لقد كشفت هذه العملية عن عدد من التحديات المشتركة تجاه تطوير أدوات قياس المهارات الحياتية.

المواضيع والتحديات المشتركة للقياس التي برزت من مراجعة قاعدة الأدلة العلمية على تعريفات المهارات الحياتية هي: (١) الطبيعة متعددة الأبعاد لمهارات الحياة، (٢) الروابط والتداخل بين المهارات الحياتية المختلفة، (٣) إلى أي مدى تتعلم نتائج و / أو عمليات التعلم، (٥) تحديد المكونات القابلة للقياس لمهارة الحياة، و (٦) المهارات الحياتية كأداء في العالم الحقيقي لكل من الفرد والصالح العام. وكانت الفجوات في قاعدة الأدلة حول التعاريف: (١) معلومات محدودة عن مستويات الكفاءة أو معايير الإنجاز و (٢) معلومات محدودة حول الاختلافات الثقافية المحتملة في فهم وقياس المهارات الحياتية.

أولاً: الطبيعة متعددة الأبعاد لمهارات الحياة

تحتوي كل من المهارات الحياتية على عدد من البنيات الفرعية وتتطلب أداء مهارة الحياة العديد من العمليات أو الخطوات لإكمالها. وخير مثال على ذلك هو المهارات الحياتية لعملية صناعة القرار التي لها أربع سمات وأربع خطوات. ويتطلب اتخاذ القرار تقييم المعتقد-لكل خيار، الحكم على احتمال نتائج محددة إذا تم اختيارها؛ وتقييم القيمة-والحكم على مدى تلبية النتائج لأهداف الفرد؛ والتكامل-والجمع بين المعتقدات والقيم في قرارات متماسكة، وما وراء المعرفة-وفهم نقاط القوة وحدود قدرات الفرد (سترو وآخرون، ٢٠١٥). وهناك مثال آخر على الطبيعة متعددة الأبعاد لمهارة الحياة يتمثل في حل المشكلات، والذي يقال إنه يتطلب عدداً من الخطوات المختلفة بدءاً من "الاعتراف بوجود موقف إشكالي (...). وتتطلب هذه المهارة من الشخص المنوط به حل المشكلة تحديد ماهية المشكلة (المشكلات) التي يجب حلها والتخطيط وتنفيذ حل مناسب لها ورصد وتقييم التقدم المحرز خلال النشاط (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٢٠١٥، صفحة ١٣).

ونظراً لأن المهارة الحياتية تحتوي على سمات متعددة، فقد يكون لدى الفرد صفتان للمهارة ولكن لا يمتلك الثالثة أو يمكنه تنفيذ خطوة واحدة من المهارة أفضل بكثير من الخطوة التالية. وليس هناك سبب يوضح ما إذا كان هناك ارتباط بين البنيات الفرعية أو الخطوات / العمليات المختلفة داخل كل مهارة حياتية. كما لا يتضح أيضاً ما إذا كانت الخطوات المختلفة تشير فعلياً إلى مستويات مختلفة من الأداء أو ترتبط بمستويات الكفاءة المختلفة في سمات مختلفة داخل المهارة الحياتية. ويتمثل التحدي المتعلق بالقياس في هذه الحالة في كون الاختبار يبحث عادة عن الاتساق والتماسك الداخلي. وقد يتطلب تحديد عناصر أداة القياس بالفعل اختبارات موثوقية وصلاحية أخرى مثل الاختبار وإعادة الاختبار أو طرق مناهج مختلفة (جالواي وآخرون، ٢٠١٠).

ثانياً: الروابط والتداخل بين المهارات الحياتية المختلفة

تم وصف الحدود بين تعريفات المهارات الحياتية المختلفة بأنها غير محكمة-حيث يرتبط كل منها بعلاقة وثيقة بالمهارات الحياتية الأخرى ويتداخل معها أحياناً. ومن الأمثلة على ذلك الإبداع والتفكير النقدي وصناعة القرار وحل المشكلات التي تم وصفها جميعاً على أنها مترابطة بشكل وثيق. وقد تم وصف مهارات صناعة القرار على أنها سمة من سمات مستويات الكفاءة العالية في المهارات الحياتية لإدارة الذات على حد سواء. وتم وصف مهارات التعاون على أنها جزء من مجموعة أوسع من المهارات الاجتماعية. وتعتبر مهارة التعاطف مهارة ضرورية لسن مهارة احترام التنوع. واعتبرت مهارة التعاون جزءاً ضرورياً من مهارات التفاوض، بينما قيل إن مهارة المشاركة تحتاج إلى مهارات التفكير النقدي والتواصل والتفاوض. وبالتالي، فمن الممكن أن نتوقع أنه من الصعب إلى حد ما تحديد أين تنتهي المهارة الحياتية وتبدأ الأخرى.

وربما ليس من المستغرب أن تكون المهارات الحياتية مترابطة بسبب كيفية أدائها في العالم الواقعي. على سبيل المثال، قد يتطلب حل النزاع بين الأفراد أو داخل المجتمعات أو المجموعة استخدام مجموعة واسعة من المهارات الحياتية مثل احترام التنوع والتعاطف والمشاركة والتفكير النقدي وحل المشكلات والإبداع وإدارة الذات وصناعة القرار والمرونة والتواصل والتفاوض.

الافتقار إلى التمييز والتداخل الكبير بين المهارات الحياتية يجعل القياس تحدياً لأن تطوير أدوات القياس عادة ما يتطلب إنشاء بنية متميزة. وخير مثال على الصعوبات التي تواجه الطبيعة المتداخلة للمهارات الحياتية هو أنه إذا كان الإبداع والتفكير النقدي وصناعة القرار وحل المشكلات يتقاسمون حقاً مجموعة متنوعة أو مزيجاً من سمات معينة، على النحو الذي تقترحه قاعدة الأدلة، فمن الصعب معرفة وتحديد الاحتياجات ليتم قياسها عند تطوير أداة القياس. وهذا أمر هام لأنه عندما يتم تقييم نشاط تعليمي، يجب أن يقدم الاختبار ملاحظات حول المدى الذي يتم فيه تعلم نتائج محددة. ويتمثل الحل البديل في تطوير الأنشطة والاختبارات التعليمية التي تقيس مزيجاً من جميع المهارات الحياتية في آنٍ واحد، على الرغم من أن التعليقات ستكون أقل دقة فيما تم تحقيقه بالضبط.

ثالثاً: نتائج التعلم أو عمليات التعلم

ثمة مستوى آخر من التحدي يتمثل في التمييز المبهم بين عمليات التعلم ونتائج المهارات الحياتية. النسبة لعدد من المهارات الحياتية، فان الحدود والفروق بين عمليات التعلم (المعالجة) ونتائج التعلم ليست واضحة دائماً. وهذا هو الحال على وجه الخصوص بالنسبة للمهارات الحياتية للمشاركة والتعاون وحل المشاكل. فعلى سبيل المثال، يساعد التعلم القائم على المشاركة والتعاون على تطوير مهارات المشاركة والتعاون في الحياة، بينما يمكن فهم حل المشاكل على أنه عملية تعلم ومهارة حياتية وعملية لتعلم المهارات الاجتماعية والعاطفية الأخرى (باري وآخرون، ٢٠١٧). سيتم مناقشة هذه الفروق الغامضة في القسم الخاص بالتحسين الفعال للمهارات الحياتية في التعاون والمشاركة. الآثار الرئيسية لأغراض القياس هذه هي التحدي الذي يفرضه للتمييز بين قياس التدخل التعليمي والعلاج والتأكد من أن هذا متميز ومختلف عن قياس النتيجة.

رابعاً: تحديد العناصر القابلة للقياس للمهارات الحياتية

واحدة من النتائج الرئيسية من مراجعة أساس الأدلة العلمية هي أن أداء المهارات الحياتية يتطلب مزيجاً من العناصر المعرفية والعاطفية بما في ذلك المواقف والقيم والسلوكيات والتصرفات والمعرفة المستندة إلى المجال. يعكس تعريف المهارات الحياتية المستخدمة في هذا الإصدار هذه النتيجة: المهارات الحياتية هي الأداء الشامل للمهارات والمواقف والقيم والسلوكيات والمعرفة المستندة إلى المجال في السمفونية. مثال على المهارة التي تجمع بين العناصر المعرفية والعاطفية هو التعاطف. يقال أن التعاطف يحتوي على "مكون إدراكي لفهم مشاعر شخص آخر ..... [و] بعداً عاطفياً يكون فيه الفرد قادراً على إعادة هذه المشاعر في ذاته ... و ... التحكم العاطفي" (لرجع إلى الفصل الأول).

إن الدمج الواضح للعناصر المعرفية والعاطفية في أداء المهارات الحياتية يتحدى أوضاع الاختبار الحالية التي تحاول استخراج العنصر المعرفي من العناصر العاطفية. تحتوي اختبارات التعليم النموذجي على اختبار إدراكي منفصل واستبيان عن المعلومات الأساسية يتضمن عناصر عن المواقف والقيم والسلوكيات. تحافظ معظم التحليلات على هذه الأنواع من البيانات باعتبارها تركيبات مميزة. تُثار جدوى هذا النهج في سياق قياس المهارات الحياتية حيث يجب على الفرد الجمع بين هذه الصفات معاً من أجل الأداء الناجح للمهارة الحياتية. وتشير هذه النتائج إلى نهج أكثر شمولية واستكشافي لتطوير الأدوات وتحليلها لا يحافظ على الازدواجية والانقسام بين المكونات المعرفية والفعالة. ويدعم هذا النهج الشمولي في المؤلفات التي تشير إلى أن التمييز بين المكونات المعرفية وغير المعرفية هو انقسام زائف وأن العمليات القليلة جداً يمكن حقاً أن تعرف بأنها واحدة فقط أو أخرى (جوتمان وشون، ٢٠١٣).

تعد فرادى الوكالات والفعالية الذاتية والدافع نحو الاستخدام الفعال لكل من المهارات الحياتية من السمات الشائعة في العديد من المهارات الحياتية الاثنى عشر كما هو موضح في إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة. يتم التأكيد بانتظام على وكالة استخدام المهارات في وصف المهارات الحياتية، على سبيل المثال، يجب أن تمكن مهارة القدرة على التكيف "من تمكين الأفراد وتحويلهم للمشاركة الفعالة في العملية" (اليونيسيف والشركاء، ٢٠١٧). ومن الأمثلة الأخرى على المهارة الحياتية للتسامح، حيث "يحتاج الأفراد إلى أن يكونوا أكثر تسامحاً بشكل سلبي، ومن المتوقع أن يعزز الأفراد القيمة المتساوية للشعوب، دون تنازل" (الفصل الأول). وبالتالي، يتم تعريف المهارات الحياتية في كثير من الأحيان من حيث وكالة التمكين النشط والتمكين التي يقدمونها للأفراد في حياتهم اليومية. تم تطوير عناصر الاختبار الخاصة بالكفاءة الذاتية والتخلص بشكل جيد في مجال علم النفس وسوف تحتاج إلى الاعتماد عليها في عملية تطوير الأداة.

وقد وجد أن معرفة موضوع معين لحالة معينة يتم فيها تنفيذ المهارة-المشار اليها في المؤلفات على أنها معارف قائمة على المجال-هي أيضاً ضرورية للأداء الرفيع المستوى للمهارة الحياتية. واحد الأمثلة على ذلك من أساس الأدلة العلمية هو المهارة الحياتية للتفكير النقدي، حيث قيل إن المعارف القائمة على المجال "أساسية ولكنها غير كافية". وبالتالي، فإن الدليل العلمي من الفصل الأول لا يشير إلى أن المعرفة المعينة القائمة على الموضوع ليست مهمة ولكن هذا بحد ذاته لا يكفي لتكون قادرة على أداء مهارة حياتية. هل من الضروري إذن اختبار المعرفة القائمة على المجال للوضع الذي تحدث فيه مهارة حياتية؟ يبقى هذا سؤالاً مطروحاً.

خامساً: المهارات الحياتية كأداء عالمي حقيقي لكل من الفرد والصالح العام

من القواسم المشتركة الأخرى بين المهارات الحياتية في أساس الأدلة العلمية أنها تعرف في معظمها من خلال الأفراد الذين يؤدون المهارات كإجراءات. وتجري هذه العروض في سياقات الحياة الواقعية وفي التفاعل مع الآخرين وفي حالات الحياة اليومية مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع. على سبيل المثال، يتم وصف مهارات إدارة الذات بأنها تمارس في "العلاقات الشخصية في المنزل، وعلاقات الأقران في المدرسة، ... مجموعة من الوظائف وسماع صوتك بشأن القرارات التي تؤثر على حياة الفرد" (بلاديز وآخرون ٢٠١٢). بمعنى آخر، يتم تعريف المهارات الحياتية بطرق عملية وقابلة للتطبيق في البيئات اليومية وبدرجة أقل من حيث المعالجة المجردة التي ستكون أكثر ارتباطاً بالمهارات التي تم تقييمها في اختبارات الذكاء. الآثار المترتبة على الاختبار هي أنه من الضروري تحديد عناصر الاختبار التي يتم وضعها في سياقات العالم الحقيقي.

وانطلاقاً من السياق الواقعي للمهارات الحياتية، فإن الحاجة الاجتماعية المحددة للمهارات الحياتية للمجتمع كثيراً ما تكون واضحة في تعريف المهارات الحياتية الاثنى عشر. ومن الأمثلة على ذلك تعريف التفكير النقدي حيث يتم التأكيد على "الوظيفة الاجتماعية للتفكير النقدي في المجتمع". ويستمر التعريف في وصف الكيفية التي يمكن بها للتفكير النقدي "تمكين الفرد من إجراء تقييم نقدي للمعايير والقيم وهياكل السلطة ورسائل وسائل التواصل الاجتماعي وكشف ومقاومة التأثيرات والضغوط العنصرية والعنصرية والمتطرفة والراديكالية والشعبية، مما يجعل المجتمع الأكثر عدلاً مكان لجميع الفئات الاجتماعية "(الفصل الأول). إن الآثار المترتبة على قياس التوجه الاجتماعي للمهارات الحياتية هي أن القيم والمواقف يجب أن يتم أخذها كجزء من أي أداة للمهارات الحياتية، وعلى عكس العديد من اختبارات التعليم الحالية، فإن القيم التي ينطوي عليها الاختبار تكون واضحة وصريحة.

على الرغم من أن أساس الأدلة العلمية في الفصل الأول توفر مصدراً ثرياً للمعلومات، فإنها تحدد أيضاً الفجوات الموجودة في هذا المجال وتناقش أدناه.

سادساً: معلومات محدودة عن مستويات الكفاءة أو معايير الإنجاز

على الرغم من أن العناصر التي تحتاج إلى أن تقاس ضمن المهارات الحياتية قد أصبحت أكثر وضوحاً في جميع أنحاء تحليل المؤلفات على التعريفات، ما هو ملحوظ بغيابها هو عدم وجود تفاصيل بشأن ما يشكل أداء مستويات الكفاءة داخل كل مهارة. وهناك غياب للمعلومات في كل من المؤلفات وأساس الأدلة العلمية بالنظر إلى ما يمكن فهمه على أنه مستويات الأداة اللازمة. على سبيل المثال، ما هو المستوى الأول من أداء المهارات الحياتية مثل المرونة مقارنة بمستوى ثلاثة أو خمسة، على سبيل المثال، وما هو مستوى الأداء المقبول أو المرغوب فيه بين السكان؟ (ليبمان وآخرون، ٢٠١١؛ ليبمان وآخرون، ٢٠١٤؛ جالواي، ٢٠١٧). يصبح هذا الموضوع أكثر حساسية مرة أخرى عند مناقشة المواقف والقيم اللازمة لأداء المهارات الحياتية. على سبيل المثال، هل هناك مستويات مطلقة عند إظهار احترام التنوع؟ هل هناك مستوى مثالي / ضروري مطلق للشباب للحصول على مجتمع متماسك اجتماعياً؟ ما هي مستويات احترام التنوع المنخفضة بشكل خطير؟ وبالتالي، هناك القليل في طريقة المعلومات للبدء في إنشاء معايير.

سابعاً: الفوارق الثقافية

وما لا يشمله أيضا أساس الأدلة العلمية هو مدى الاختلافات الثقافية، إن وجدت، في أداء المهارات الحياتية. وقد وضعت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وغيرها من البلدان الغربية جزءاً كبيراً من أساس الأدلة المتعلقة بأدوات القياس بسبب تكلفة إجراء دراسات دقيقة. على الرغم من أن إطار تعليم المهارات الحياتية والمواطنة يعتمد على مفاهيم المهارات الحياتية من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، إلا أن أدوات القياس والاختبارات الصارمة لها حتى الآن معظم أصولها من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. هناك بحث محدود وإرشادات لتوقعات الاختلافات المحتملة في الأداء.

فهم أفضل لنوعيات المهارات الحياتية

يُوفر أساس الأدلة نتائج هامة فيما يتعلق بخصائص المهارات الحياتية وكيفية صلتها بالإنجازات الحياتية، ومدى قابليتها للتكيف وكيفية تدريسها. لكل مهارة حياتية تم مراجعة أدلة البحوث التجريبية الكمية الأكثر صرامة في الغالب من خلال الاعتماد على البحوث الطولية وتكملة هذا مع بيانات المسح المقطعية عند الضرورة (ارجع إلى قسم طرق اختيار البحث في المقدمة من الفصل الأول). وقد استخدم هذا البحث لتوجيه هذه الإنجازات، التي يتم تجميعها أدناه.

القابلية للتطوير: من المهم عند مناقشة وترتيب أولويات المهارات الحياتية ضمان أن تكون المهارات التي يجب معالجتها قابلة للتغيير وليس محددة مسبقاً عند الولادة (ستيكر وهاملتون ٢٠١٤). في الواقع، في الماضي، كان يعتقد أن مهارات مثل القدرة على التكيف والإبداع والتعاطف كانت فطرية. ومع ذلك، يُشير أساس الأدلة العلمية للمهارات الحياتية الاثنى عشر إلى أنه تم العثور على جميع العناصر الاثنى عشر لتكون قابلة للطرق (انظر الجدول ١-٢). العوامل الثلاثة التي تم العثور عليها لتغيير مستويات الكفاءة هي: (١) الاحتياجات المادية الأساسية (الغذاء والماء والسكن والكهرباء والسلامة) (٢) الدعم الاجتماعي والعاطفي والعلاقات الصحية مع الآباء أو أولياء الأمور (٣) بيئة مجتمع آمنة مع الوصول إلى الرعاية الصحية والتعليم ونماذج الدور الإيجابي. شوهدت هذه العوامل لتغيير مستويات الكفاءة سواء بشكل إيجابي أو سلبي طوال فترة الحياة.

الجدول رقم ٢-١. الفترة المثلى المحتملة لتطوير المهارات الحياتية الاثنى عسر

المهارات الحياتية	الطفولة المبكرة	المراهقة المبكرة	منتصف إلى أواخر المراهقة
الابتكار	*	*	*
التفكير النقدي		*	
حل المشكلات		*	
التعاون	*		
التفاوض		*	
صنع القرار			*
التفكير الذاتي	*		
القدرة على التكيف	*		
التواصل	*		
احترام التنوع		*	
التعاطف	*		
المشاركة	*		*

ومع ذلك، تُشير الأدلة الواردة في الفصل الأول إلى أن بعض المهارات تبدو أكثر سهولة وانفتاحاً على التدخلات في لحظات مختلفة على طول الحياة ويمكن أن يحدث التعلم في دفعات وأن مستويات الكفاءة يمكن أن تزداد سوءاً. من الضروري أن نأخذ في الاعتبار عند النظر في هذا البحث أن العديد من هذه الفئات العمرية المثالية لسهولة التكيف قد تم التنافس عليها. بالإضافة إلى ذلك، لا يعني الحصول على السن الأمثل للتدخلات أن الفئات العمرية الأخرى يجب ألا تخضع للتدريب على هذه المهارات ولكن قد يكون من المفيد التفكير في التأكيد على تطوير مهارة معينة عندما يكون من المحتمل أن يكون لها التأثير الأكبر. تجدر الإشارة أيضاً إلى أن متوسط العمر الأمثل يعني أنه بالنسبة لبعض الشباب، قد يكون التدخل الأكبر سناً أو الأصغر سناً أكثر فعالية بالنسبة لهم.

بالنسبة لبعض المهارات، تكون المؤلفات واضحة بشكل معقول أن مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة تطور حرجة لتعلم التواصل والتعاون والتعاطف والمشاركة والقدرة على التكيف والتحكم الذاتي. ومن المثير للاهتمام، أن مهارة احترام التنوع عادةً ما تتراجع عند الأطفال من سن خمس إلى سبع سنوات قبل أن تزداد في مستويات الكفاءة مرة أخرى بين ٨ و١٠ سنوات. بالنسبة لمهارات مثل التفكير النقدي والتفاوض وحل المشكلات -على الرغم من أن الأبحاث تشير إلى أنه يمكن تعلم هذه المهارات في وقت مبكر -تُشير الأدلة التجريبية إلى أن العمر الأمثل للقدرة على الاستمرارية يتراوح بين ٩ و١٤ عاماً. بالنسبة لاتخاذ القرارات والمشاركة، تعتبر فترة منتصف إلى أواخر المراهقة (وكذلك السنوات الأولى) فترة مهمة يمكن من خلالها تطوير هذه المهارات الحياتية.

يُعد البحث عن تعلم المهارات في الحياة اللاحقة ملحوظاً بسبب غيابه عبر ١٢ من المهارات الحياتية. يُشير البحث المذكور حتى الآن إلى أن التدخلات ناجحة خلال حياة الكبار (ارجع إلى، على سبيل المثال، فاينشتاين وهاموند، ٢٠٠٤، لاحترام التنوع) ولكن بدون هذه التدخلات، يكون استقرار مستويات الكفاءة غير واضح وتحت البحث. أحد الاستثناءات هو المهارة الحياتية للمشاركة حيث تظهر أنماط المشاركة التي تحققت في مرحلة البلوغ المبكرة لتكون متينة إلى حد ما طوال فترة العمر.

تحسين المهارات الحياتية بشكل فعال

حتى الآن، فإن التجميع المستمد من قاعدة الأدلة من الفصل الأول قد ثبت أن المهارات الحياتية الاثنى عشر طيعه، ومن المهم الآن معرفة مدى قدرة التدخلات التعليمية على أحداث تغيير في مستويات إتقان المهارات. على الرغم من النمو الكبير الذي حدث مؤخراً في تدريس وتدريب المهارات الحياتية وتعليم المواطنة، فإن البحث الدقيق يقتصر على فعالية هذه الأنشطة (جوتمان وسكون ٢٠١٧). ويرجع ذلك إلى حقيقة أنه تم تقييم عدد قليل من التدخلات بشكل صارم وتلك التي أعيقت من جراء أوجه القصور في القدرة على قياس المهارات الحياتية وتقييم التحسن والتغيير (ستيكر وهاملتون ٢٠١٤). إن البحث العلمي الذي أجري حول تقييم فعالية التدخلات لتحسين المهارات الحياتية قد استخدم في الغالب طريقة البحث التجريبي في التصميم باستخدام تجارب التحكم العشوائية، المعيار الذهبي كدليل على وضع السياسات

(جوتمان وشون، ٢٠١٣). استخلصت النتائج الواردة في الفصل الأول بالكامل تقريباً من الأدلة المستندة إلى هذا التصميم البحثي لكل من المهارات الحياتية الاثنى عشر.

بالإضافة إلى ذلك، تتوافق نتائج هذا القسم مع قاعدة الأدلة الأوسع من دراسة الإطار البرنامجي والمفاهيمي لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة (ارجع إلى القسم الثالث في الإطار البرنامجي) التي تستخدم الأدلة والأدلة النوعية على وجه التحديد من منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. على الرغم من أنها المعيار الذهبي، إلا أن أبحاث التصميم التجريبي لها حدودها أيضاً لأنها محدودة في كثير من الأحيان بحجم صغير للعينة وركزت بشكل أساسي على الآثار قصيرة المدى لتدريبات محددة بدلاً من متانة تطوير المهارات. ومع ذلك، مع مراعاة هذه العيوب، هناك بعض النتائج المثيرة للاهتمام والمتناسقة عبر المهارات الحياتية الاثنى عشر وسيتم مناقشتها أدناه. بالنسبة لجميع المهارات الحياتية، وجد ثلاثة تقييمات بحثية علمية وصارمة أن مشروعات التعليم والتعلم يمكن أن تحسن الكفاءة في المهارة الحياتية، وهي نقطة يدعمها المؤلف الأوسع نطاقاً في هذا المجال (ارجع إلى جوتمان وشون، ٢٠١٣). والخبر السار هو أن قاعدة الأدلة تشير بشكل أساسي إلى وجود مجموعة من المبادئ العامة للتعليم والتعلم تدعم تعلم المهارات الحياتية وتتطلب مهارات قليلة منهجية خاصة للتعلم (جوتمان سكون ٢٠١٣). وتشمل هذه المبادئ: (١) التعلم من خلال المشاركة والتعاون (٢) التعلم من خلال أداء المهارات الحياتية (٣) التعلم في بيئة آمنة (٤) الاستراتيجيات المستهدفة لدعم الشباب المحرومين. وسيتم شرح هذا أدناه.

مبادئ التعليم الفعال للمهارات الحياتية

أولاً: التعلم من خلال المشاركة والتعاون

وبشكل مستمر عبر قاعدة الأدلة، يكون الموضوع المتكرر لكيفية تدريس المهارات الحياتية بفعالية من خلال المشاركة الفاعلة والتعاون من جانب الطلاب في عملية التعلم. هذا هو المكان الذي أصبحت فيه المهارات الحياتية (المشاركة والتعاون) جزءاً من عملية التعلم لكل المهارات الحياتية الاثنى عشر، بالإضافة إلى كونها إنجازات تعليمية في حد ذاتها.[41]

التعلم من خلال المشاركة هو عملية إشراك المتعلم بنشاط في كل خطوة من مراحل عملية التعلم. ويشمل ذلك تمكين الطلاب من اتخاذ القرارات والحصول على صوت في: (١) اعداد النشاط التعليمي (٢) ضمن النشاط التعليمي نفسه (تجربة الأفكار ومناقشة وجهات نظر مختلفة) (٣) في تفكير تقييم نشاط التعلم بعد اكتماله (سفارد ١٩٩٨).

التعلم من خلال التعاون هو العملية التي يتعلم فيها الطلاب العمل معاً، عادةً في مجموعات صغيرة ولكن متنوعة، وتعلم كيفية التعلم من معارف وخبرات بعضهم البعض لإنجاز المهمة (جونسون، ١٩٩٨؛ لاي، ٢٠١٢؛ جونسون وآخرون، ١٩٩٣؛ سلافين، ١٩٩١). تركز عملية التعلم هذه عادة على تنفيذ قيم الإنصاف والشمولية لجميع أعضاء كل مجموعة في العملية التعليمية.

يُمكن للتعلم من خلال التعاون والمشاركة اتخاذ شكل مشاركة المتعلمين للأفكار وتحدي المفاهيم المسبقة لبعضهم البعض والعمل سوياً لحل مشكلة حقيقية. يشكل كل من التعلم من خلال المشاركة والتعاون جزءاً من أساليب التدريس البنائية التي تصور التعلم كعملية اجتماعية تم تطويرها من خلال التفاعل الاجتماعي والتفاوض على المعنى (ريتشاردسون، ١٩٩٧). يؤدي اتساق أساليب تحقيق نتائج المهارات الحياتية إلى استنتاج مفاده أن تنمية المهارات الحياتية مترابطة، سواء من حيث منهجيات التعلم والانجازات.

ثانياً: التعلم من خلال أداء المهارات الحياتية

يُتيح التعلم من خلال المشاركة والتعاون، الذي تمت مناقشته أعلاه، فرصة للطلاب لتعلم هذه المهارات الحياتية من خلال أدائهم. يُشار إلى هذه المنهجية باسم "التعلم بالممارسة" -وهي طريقة تعتبر فنية مفيدة لتعلم معظم المهارات الحياتية. حدد أساس الأدلة العلمية من الفصل الأول الأساليب المختلفة التي تم استخدامها بنجاح لتحقيق مهارات الحياة التعليمية عن طريق القيام بالمهارات الحياتية -أي من خلال المحاكاة وتجربة الحياة الواقعية نفسها.

محاكاة أنشطة العالم الحقيقي هي إحدى طرق تمكين أداء المهارات الحياتية في بيئة مدرسية. يمكن أن تشمل هذه المحاكاة العديد من الأشكال المختلفة، بما في ذلك الانتخابات الصورية ومحاكاة مناقشات الأمم المتحدة حول موضوعات مثل تغير المناخ ومؤخراً، سيناريوهات مختلفة تم إنشاؤها باستخدام ألعاب تعتمد على الكمبيوتر. من الناحية المثالية، يتم استخدام المحاكاة بعد مدخلات أكثر نظرية ثم يتبعها استخلاص كما هو موضح في أساس الأدلة لمهارة التفاوض. يتمثل عامل النجاح الآخر في عمليات المحاكاة في التأكد من أن النشاط القائم على المشاركة صحيح بقدر الإمكان.

تجربة الحياة الحقيقية هي طريقة أخرى لتمكين الطلاب من التعلم من خلال ممارسة المهارات الحياتية. ومن الأمثلة على ذلك، من أساس الأدلة، مهارة احترام التنوع حيث تم تحديد التواصل بأشخاص من مختلف الفئات الاجتماعية داخل الفصول الدراسية أو من خلال المبادلات المدرسية كطريقة ناجحة للحد من التحيز والقولبة. وقيل إن الأسلوب يحتاج إلى إدارة حويطة لضمان "المركز المتساوي للمجموعات المشاركة في التواصل والأهداف المشتركة والتعاون بين المجموعات" (شلويتير وسكيبرز ٢٠١٠).

41. وجد حل المشكلات أيضاً كوسيلة مفيدة لتطوير المهارات الحياتية (ارجع إلى القسم الأول والثاني).

وهناك طريقة أخرى لجعل الشباب في بيئة حياة حقيقية هي ممارسة المهارات من خلال التطوع. وقد وُجد أيضاً أن التطوع في ظروف الحياة الواقعية من خلال برامج تعلم الخدمات يزيد من المهارات الحياتية. وهذه البرامج ليست دائماً ناجحة ولكنها لديها، عندما تكون فعالة، مهارات متزايدة في التعاطف والمشاركة.

ثالثاً: التعلم في بيئة آمنة

الترابط بين القيم. تشير قاعدة الأدلة إلى أن هناك حاجة إلى الترابط بين القيم التي يتم تدريسها والقيم المضمنة في عملية التعلم. لذا، بالنسبة لمهارات احترام التنوع والمشاركة والتعاطف والتعاون والتفكير النقدي، من الضروري لعملية التدريس أن تمارس في الواقع القيم المشاركة في أداء هذه المهارات. وتمت مناقشة هذا في القسم الخاص بمهارات التعاون في الفصل الأول فيما يتعلق بالمهارة الحياتية لاحترام التنوع عند الجمع بين فصل دراسي يشتمل على عدد من المتعلمين المتنوعين.

الانفتاح والقبول داخل بيئة الفصل الدراسي. بناءً على الترابط بين القيم، يعتبر بقاء بيئة الفصل مفتوحةً وآمنةً أمرا هاماً لتعزيز وتمكين التعلم القائم على المشاركة والتعاون وتنمية المهارات الحياتية. على سبيل المثال، بالنسبة لمهارة الحياة في التفكير النقدي، من الضروري للمعلمين دعم الطلاب للتعبير عن آرائهم المتباينة، ولكي يشرح المعلم ويوضح هذا الأمر، لا بد أن يشعر الطلاب بالأمان وعدم الخوف من المعلم داخل بيئة الفصل الدراسي.

دعمت مجموعة واسعة من الدراسات المستعرضة فعالية الأنشطة الواقعية من خلال برامج التبادل والتجارب الطبيعية حيث يتعرض المشاركون من "المجموعات الداخلية" إلى "مجموعات خارجية" في المدارس والفصول الدراسية. يقال إن الشروط التالية تسهل هذه الفوائد أو تمكنها: الوضع المتساوي للمجموعات المشاركة في الاتصال والأهداف المشتركة والتعاون بين المجموعات والدعم المؤسسي والمراقبة (سكولتير وشيبرز، ٢٠١٠). حددت الأبحاث الحديثة أيضاً كيف أن الكشف الذاتي الذي يؤدي إلى الصداقة بين المجموعات الاجتماعية المختلفة فعال في زيادة الحد من كل من التحيز الواعي واللاواعي والقوالب النمطية (تيرنر وآخرون ٢٠٠٧).

وترد في الإطار ١ أدناه أمثلة من قاعدة الأدلة لعوامل النجاح المذكورة أعلاه.

مربع رقم ١. أساسيات التعليم الفعال للمهارات الحياتية

التفكير النقدي

العنصر الأساسي لتعليم التفكير النقدي وتعلمه هو ضرورة وجود مناخ مفتوح وقبول داخل الفصل الذي يشرح فيه المعلمين المناهج التي توضح للطلاب كيفية تحديد الآراء المتباينة والمتبعة دون الخوف من المعارضة.

يمكن للمناهج التعاونية تحفيز التطور المعرفي بينما تغذي قدرة الطلاب على العمل بشكل بناء مع الآخرين. وقد تبين وجود مناهج بناءة تشجع على النقاشات المفتوحة وتضع الطلاب في مركز عملية التعلم الفعالة. كما تشير البحوث التجريبية إلى أنه يمكن تعزيز التفكير النقدي باستخدام سيناريوهات واقعية أو حقيقية.

التعلم التعاوني

يشجع التعاون على إنشاء فصول دراسية شاملة وفعالة للمتعلمين المتنوعين. ويمكن أن يعمل التعلم التعاوني على خلق حس العدالة في المجموعات التعاونية كما من شأنه أيضاً أن يغرس في أذهان الناس قيم العدالة والمساواة في المجتمع. كما إن تعليم الطلاب أهمية العمل مع الآخرين في القضايا الاجتماعية من شأنه أيضاً أن يحسن من قدرة الطلاب على التسامح والالتزام بالمشاركة المدنية وقبول المجتمع والقدرة على حل النزاعات (جونسون عام ١٩٩٨ ولاي عام ٢٠١٢ وجنسون وآخرون عام ١٩٩٣ وسلافين عام ١٩٩١).

التفاوض

يستند التدريب على التفاوض إلى نماذج التعلم التي تجمع بين النظرية والتشابه والتجربة والتكرار والتأمل، والتي يطلق عليها نموذج "تلخيص النظرية" (تايلور وكوكيير عام ٢٠١٦).

المشاركة

تبين الأدلة أن أكثر الطرق فعالية وثباتاً بالنسبة للشباب لتعلم مهارات المشاركة تكون من خلال الطرق الاجتماعية والتعاونية والتفاعلية (هوسكينز وآخرون عام ٢٠١١ وكيتنغ وجانمات عام ٢٠١٦). ويتعلم الشباب المهارات بغرض المشاركة في البيئات الواقعية والسياقات التي تعكس الواقعية على سبيل المثال التعلم. ومع ذلك، فإن السعادة في المدرسة تحتاج إلى واقعية (بيستا وآخرون عام ٢٠٠٩). وبالنسبة للشباب تعد المدرسة أول مؤسسة بيئية واجتماعية خارج منزل الأسرة، حيث يندمجون فيها سريعاً وتعتبر هذه المدرسة جزءاً لا يتجزأ من تعلم المشاركة في المجتمع على نطاق واسع (هوسكينز وآخرون عام ٢٠١٠).

رابعاً: الاستراتيجيات المستهدفة لدعم الشباب المحرومين

على الرغم من أن المبادئ المذكورة أعلاه قد أثبتت فعاليتها لجميع الفئات الاجتماعية إلا أن هناك بعض الطرق الإضافية التي تم عرضها في قاعدة الأدلة لمساعدة الطلاب المحرومين بشكل خاص وهي كالتالي: (١) تعليمات صريحة حول المهارات الحياتية التي يحتاج الطلاب إلى تعلمها. (٢) الأنشطة المستهدفة.

التعليمات الصريحة. توضح قاعدة الأدلة بأن إعطاء تعليمات صريحة حول نتائج التعلم هو عامل نجاح مهم لمهارات التعاون والتفكير النقدي. يتم تدريس هذه المهارات في بعض الأحيان بشكل ضمني من خلال مجالات موضوعية ونتيجة لذلك لم يتم تحديدها واستيعابها من قبل جميع مجموعات الطلاب. ويقال إن الإرشادات الواضحة تتضمن الشرح للطلاب وما هي نتائج التعلم وكيف تبدو المهارات عند استخدامها بشكل جيد وكيف يمكنهم إظهار المهارات. تساعد الإرشادات الصريحة الطلاب على معرفة ما يحاولون تعلمه بالضبط وبشكل خاص يعتبر مفيداً للطلاب المحرومين الذين لم يلاحظوا هذه المهارات في المنزل أو الحياة المجتمعية. ومن المرجح أن تكون هذه الأساليب قابلة للتطبيق لتعلم العديد من المهارات لأن هذه الطرق تتبع أفضل الممارسات العامة من الكتابات الحالية حول دعم الطلاب المحرومين الأقل مشاركة (بيغز وتانج عام ٢٠١١).

الأنشطة المستهدفة. ومن عوامل النجاح الأخرى لتعليم الشباب المحرومين هو استهداف التدريب على المهارات الحياتية في مجموعات فرعية محددة. كما أشارت الأبحاث الحديثة إلى أنه يمكن للمعلمين إنشاء أنشطة محددة فعالة من حيث التكلفة لتحسين المهارات الحياتية للطلاب وخاصة أولئك المعرضين لخطر التحصيل والتحصيل المنخفض (دويك عام ٢٠٠٨ والتون وكوهين عام ٢٠١١ وبيغر والتون عام ٢٠١١ وبيغر وآخرون عام ٢٠١٣). وقد حددت قاعدة الأدلة مهارات التواصل والمرونة بأن الأنشطة الموجهة مباشرة إلى ذوي المهارات المنخفضة أو الشباب المعرضين للخطر كانت فعالة بشكل خاص (انظر الإطار رقم (٢).

مربع رقم ٢. أساسيات التعليم الفعال للمهارات الحياتية: تدعيم الطلاب الأقل حظاً

التعليمات الصريحة

التعاون

وفي عام ٢٠١٧ صرح لاي وآخرون بأنه تم اكتشاف مراجعة الكتابات المتعلقة بالتعاون وقيام الممارسين التربويين بتقديم التوضيح الصريح لأهداف تعزيز التعاون في الفصول الدراسية والمشاركة في التعليم المباشر حول شكل التعاون الجيد بما في ذلك الأهداف المرغوبة في المهارات الأكاديمية والاجتماعية.

التفكير النقدي

تشير الأدلة التجريبية إلى أن التعليم الواضح في التفكير النقدي بدلاً من تضمينه كهدف ضمني ينتج المكاسب العالية في قدرات التفكير النقدي لدى الطلاب. ويجب أن يكون الطلاب على علم بما يتم تدريسه والتوقع بإظهار التفكير النقدي. يمكن دمج تعليمات التفكير النقدي الصريحة في المكونات العامة و / أو المواضيع المحددة.

التدريب المستهدف

المرونة

وجد أن التدريب المستهدف له أهمية خاصة بالنسبة للشباب المعرضين للخطر. كما تم العثور على الأطفال المعرضين للمخاطر العالية يبلغون عن قلة التدخين والشرب واستخدام المستنشق وتعاطي المخدرات في البحث عن الشباب غير المدربين (انظر الجدول رقم (١) و غريفين وغيرها عام ٢٠٠٣).

التواصل

أثبتت الجهود المستهدفة فائدتها خاصة بين ذوي المهارات المنخفضة في التواصل. كما تحسنت فعالية الذات للعرض التقديمي بشكل أكبر بين الطلاب الأقل مهارة (تاكر عام ٢٠٠١).

والمهارة الوحيدة التي ربما تطلب المنهجيات المتخصصة والأكثر صعوبة في التدريب هي مهارة العاطفة. هذه هي المهارة الوحيدة التي تطلب برامج محددة تماماً لتحقيق النتائج. التدريب الناجح لهذه المهارة الحياتية يشمل الأنشطة التي طورت دقة إحساس الشخص والمشاعر الأخرى. وتحسين التواصل العاطفي الفعال وفهم العمليات العاطفية. وبناء مرجع الطلاب للاستراتيجيات التنظيمية الفعالة. ومن المحتمل أن تحتاج هذه التدخلات إلى ممارسات التدريس الجيدة الكثيرة لتحقيق هذه النتائج.

أدوات القياس

الأدوات الموجودة. تحتوي قاعدة البيانات على مراجعة لأدوات قياس المهارات الحياتية الحالية وقائمة من هذه الأدوات الأكثر موثوقية. وكما هو موضح في مقدمة الفصل الأول (١). تم إجراء مراجعة الأدوات لغرض محدد كالتالي: دعم تطوير أدوات قياس تعليم المواطنة والمهارات الحياتية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الجديدة. ثم تمت مراجعة الأدوات من قاعدة الأدلة في الفصل الأول (١) مرة ثانية وتم الاتصال بالمطور الرئيسي لتأكيد الاستخدام المتاح للجمهور لهذه الأدوات. تم تقديم نظرة عامة لتغطية المقاييس الموجودة. يقدم الجدول (٢. ٢) ملخصاً لهذه النظرة العامة. كما أن النتائج الرئيسية من هذا التحليل الواردة أدناه.

١. غالبية الأدوات الحالية الموثوقة تعتبر ملكية خاصة وغير متاحة للاستخدام العام.

٢. وهناك استخدام محدود للابتكار في تطوير الأدوات الموجودة والتي تسيطر عليها عناصر الإبلاغ الذاتي التقليدية.

٣. هناك نقص في كفاية عناصر الاختبار المعرفية المفتوحة للمهارات الحياتية.

٤. استقبلت بعض المهارات المزيد من الاهتمام أكثر من غيرها. وتعتبر مهارة المشاركة ملحوظة من خلال وجود مصدر غني للأدوات الموجودة. كما أن الإبداع واتخاذ القرار وإدارة الذات والتعاطف تم تطويرهما بشكل جيد. وفي المقابل، يتم توفير أدوات لقياس حل المشكلات والتواصل المنخفض. لا يوجد تقريباً أدوات موجودة للوصول المفتوح الموثوق به وذلك لقياس التعاون والتفاوض والتفكير النقدي.

٥. لم يتم اختبار معظم الأدوات الموجودة بعد في الدول ذات الدخل المنخفض أو من خلال السياقات الاجتماعية الثقافية المختلفة.

الجدول رقم ٢-٢. ملخص مراجعة الأدوات الموجودة للاستخدام العام

المهارات	التغطية المقدرة من الموارد الحالية (%)	عدد من الأدوات المناسبة للغاية	عدد من أدوات الوصول المفتوح			إذا كانت مفتوحة، عدد من الأدوات المعرفية والفعالة		
			مفتوح	بلا استجابة	مغلق	الاختبار المعرفي	الإبلاغ الذاتي المعرفي	التعاطف
القدرة على التأقلم	٤٠٪	٧	٣	٣	١			٣
التعاون	٠٪	٦	٠	٤	٢			
التفكير النقدي	١٠٪	٨	١		٧		١	
الإبداع	٦٠٪	٣	٣			١	٢	
حل المشكلات	٢٥٪	٧	١	٢	٤	١		
التفاوض	٠٪	٢	٠	١	١			٢
اتخاذ القرار	٦٠٪	٦	٤	٢			٢	٢
التواصل	٢٥٪	٥	٢	٢	١		٢	
الإدارة الذاتية	٦٠٪	١٠	٨	١	١		١	٧
المشاركة	٨٠٪	٧	٦	١	١			٧
التعاطف	٦٠٪	١٠	٦	٢	٢			٦
احترام التنوع	٥٠٪	٧	٣	٢	٢		١	٢

الجدول رقم (٢. ٢) يحدد نتائج التمرين الأدوات الحالية الموثوقة التي كانت مفتوحة للاستخدام العام والتي ستكون مناسبة لتقييم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٤ عاماً.

وتفاصيل هذه الأدوات المتاحة للاستخدام العام ستكون متوفرة من خلال الموقع الإلكتروني للمهارات الحياتية وتعليم المواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

بسبب نقص الأدوات الموجودة. تم إجراء مراجعة لتحديد طرق التقييم المختلفة لابتكار أدوات جديدة لقياس المهارات الحياتية. ويتم عرض نتائج هذه المراجعة بعد ذلك.

أنواع الأدوات

لمواجهة النقص في الأدوات الموجودة والتي يمكن استخدامها حالياً لقياس المهارات الحياتية. ومن الواضح أن هناك حاجة إلى تطوير أدوات جديدة. تم إجراء المراجعة الأدبية لأنواع التقييم المختلفة والابتكارات التي يمكن استخدامها في تطوير مقاييس جديدة للمهارات الحياتية المطبقة وتم عرض النتائج التالية. كما تتضمن المراجعة الأدوات التالية: (١) الملاحظة. (٢) التقارير الذاتية. (٣) المقالات القصيرة المثبتة. (٤) اختبارات تقييم الموقف. (٥) التقييمات المعتمدة على الكمبيوتر والجدية المعتمدة على الألعاب.

أولاً: الملاحظات

تخضع نوع الأسئلة التي يجب استخدامها لاختبار المهارات الحياتية في الوقت الحالي للمناقشة الموسعة في المطبوعات الأكاديمية. كما توجد مجموعة موسعة من أنواع الأسئلة الموجودة لاختبار المهارات الحياتية (للاطلاع على المراجعة التفصيلية لجميع الاحتمالات انظر سولاند وآخرون عام ٢٠١٣). كما أن المبدأ الأساسي لاختبار المهارات هو أن أفضل توقع لأداء المهارات في المستقبل هو من خلال تقييم أداء المهارات الحالية (ليفنز وآخرون عام ٢٠٠٨). وبالتالي، ليس من المفاجئ بأن الطريقة المرغوبة الناتجة عن الأدب الأكاديمي خاضعة للاختبار من خلال ملاحظة أداء المهارات الحياتية. والمثال على ذلك يتضح في إظهار قدرات حل المشكلات في محاكاة أجريت في مركز اختبار تم تطويره بواسطة أصحاب العمل. كما يتم إجراء اختبار أداء المهارات من خلال الملاحظة في الفصول الدراسية. ومن الأمثلة على ذلك، اختبار التحفيز على القراءة (تيرنر عام ١٩٩٥) وما وراء المعرفة (هينيسي عام ١٩٩٩) والتنظيم الذاتي (وايتبريد وآخرون عام ٢٠٠٩) والتعاون (ديلنبرغ وآخرون عام ١٩٩٦). ولمزيد من المراجعة الكاملة للمطبوعات المتعلقة بالاختبارات من خلال الملاحظة. انظر لاي وفيرينج عام ٢٠١٢).

هناك العديد من المزايا للاختبار وذلك من خلال ملاحظة الأداء. والأكثر وضوحاً هو أن المتقدم للاختبار يؤدي المهارة في الوقت الحقيقي. وهذا يعني أيضاً أن المتقدم للاختبار يمكنه إظهار العديد من المهارات الحياتية المختلفة والمتداخلة في نشاط واحد مما يتيح للمتقدم لهذا الاختبار الحصول على المهارات الحياتية متعددة الأوجه. كما تتجسد ميزة أخرى لملاحظة أداء المهارات في الفصول الدراسية وهي أن المهارات كائنة في بيئة الطلاب اليومية وفي سيناريوهات طبيعية نسبياً وذات مغزى بالنسبة لهم (لاي وفيرينج عام ٢٠١٢).

تشتمل التحديات التي تواجه هذه الأشكال التكلفة المطلوبة والتقييم الذاتي (سولاند وآخرون عام ٢٠١٣). وغالبا ما تكون التكاليف باهظة الثمن بسبب ضرورة تقييم كل فرد بمفرده أو في مجموعات صغيرة على مدار فترة زمنية طويلة. كما يجب أن يكون المقيمون متخصصين ومدربين تدريباً عالياً مما يعني بالضرورة الاشتمال على عبء إضافي للقيام بهذا التقييم على نطاق واسع. وفيما يتعلق بالموثوقية حتى مع وجود أعلى مقيمين للجودة هناك بعض الذاتية في نتائج التقييم بسبب كون النتائج مبنية على ملاحظات الفرد المقيم (سولاند وآخرون عام ٢٠١٣). ومن أجل التمكن من إجراء دراسة واسعة النطاق لا يعد التقييم الوطني للمهارات الحياتية للطلاب من خلال مراقبة أداء المهارات الحياتية الحالية ليس افتراضاً سليماً.

ثانياً: تقارير الإبلاغ الذاتي

بالنظر إلى القيود الحالية للاختبار من خلال المراقبة، فإن الشكل السائد لإجراء تقييمات واسعة النطاق للمهارات الحياتية كان من خلال أداء تقارير الإبلاغ الذاتي. يتخذ تقرير الإبلاغ الذاتي أشكالاً متعددة (لاي وفيرينج، ٢٠١٩). فيما يتعلق بأداء المهارات، يمكن أن تكون البنود / الأسئلة سلوكاً أو تصرفاً يتم الإبلاغ عنه ذاتياً أو / حافزاً / سلوكاً معتزماً أو كفاءة ذاتية يتم الإبلاغ عنها ذاتياً / الثقة بالنفس في مهارة الأداء (يرجى الاطلاع على الجدول رقم ٣-١) للحصول على أمثلة). وأخيراً، يمكن أيضاً قياس المواقف والقيم اللازمة لأداء المهارات من خلال تقارير الإبلاغ الذاتي (يرجى الاطلاع على الجدول رقم ٢-٣ أدناه).

عادةً ما تستخدم البنود التي يتم الإبلاغ عنها ذاتياً تنسيقات استجابة من نوع ليكرت التي تستخدم مقياس تصنيف. معدلات المقياس هي المدى الذي من المحتمل أن يؤدي فيه الفرد المهارة في المستقبل على مقياس ينتقل من طرف إلى آخر (جريفيث، ٢٠١٦)، على سبيل المثال، "سأفعل هذا بالتأكيد / سأفعل هذا على الأرجح / ربما لن أفعل هذا / بالتأكيد لن أفعل هذا" (انظر الأمثلة الأخرى في الجدول رقم ٢-٣). من ناحية أخرى، يكون السؤال الذي يطرحه المتقدم للاختبار عادةً حول اتفاق المستوى مع بيان يتراوح عادةً من أوافق بشدة إلى أختلف بشدة (انظر الأمثلة في الجدول رقم ٢-٣). تشمل خيارات الاستجابة الأخرى الاستجابات مفتوحة العضوية وخيارات الاختيار من متعدد، على سبيل المثال، تقييم جوانب الكفاءة العالمية (هانتر وآخرون، ٢٠٠٦).

الجدول ٢-٣. أنواع مختلفة من تقارير وأمثلة الإبلاغ الذاتي

نوع تقارير الإبلاغ الذاتي	مثال	مقياس الاستجابة
السلوك الفعلي / أداء المهارة	**كم عدد المرات التي شاركت فيها في كل نشاط من الأنشطة التالية؟** استخدام الإنترنت للعثور على معلومات عن "القضايا المدنية أو الاجتماعية (مثل الفقر وتغير المناخ)"؛ نشر تعليق أو صورة بخصوص <قضية مدنية أو اجتماعية (مثل الفقر، وتغير المناخ) > على الإنترنت أو وسائل التواصل الاجتماعي؛ المشاركة أو التعليق على مشاركة شخص آخر عبر الإنترنت بخصوص <قضية مدنية أو اجتماعية (على سبيل المثال، الفقر، وتغير المناخ).	يومياً أو شبه يومي / أسبوعياً / شهرياً / إطلاقاً أو نادرا
التصرف / التحفيز / السلوك المعتزم وأداء المهارة	**المدرجة أدناه هي طرق مختلفة للبالغين يمكنهم من خلالها الانخراط في الأنشطة المجتمعية.** عندما تكون بالغاً، ما الذي تعتقد أنك ستفعله؟ التصويت في <الانتخابات المحلية>؛ التصويت في <الانتخابات الوطنية>.	بالتأكيد سوف أفعل هذا / من المحتمل أن أفعل هذا / ربما لن أفعل هذا / بالتأكيد لن أفعل هذا
الكفاءة الذاتية أو الثقة بالنفس في أداء المهارة	**اذكر عدد مرات حدوث كل عبارة.** يمكنني التفكير في طرق متعددة لحل مشكلة ما؛ يمكنني حل المشاكل حتى عندما لا يوجد حل واضح؛ يمكنني إدراك ما إذا كانت المشكلة ستكون صعبة الحل.	معظم الأحيان / في كثير من الأحيان / في بعض الأحيان / أبداً
	إلى أي مدى توافق أو لا توافق على العبارات التالية؟ أستطيع معرفة شعور الآخرون؛ أستطيع فهم مشاعر الناس حتى قبل أن يخبروني. أستطيع الشعور بغضب صديق حتى لو كان يحاول إخفاء غضبه.	أوافق بشدة / أوافق / أعارض / أعارض
المواقف والقيم الأخرى اللازمة لأداء المهارة الحياتية	**إلى أي مدى توافق أو لا توافق على العبارات التالية عن الرجال والنساء؟** يجب أن تتاح للرجال والنساء فرص متساوية للمشاركة في القطاع الحكوم؛ يجب أن يتمتع الرجل والمرأة بنفس الحقوق؛ عندما يكون هناك عدد قليل من الوظائف المتاحة، يجب أن يكون للرجال الحق في العمل أكثر من النساء.	أوافق بشدة / أوافق / أعارض / أعارض بشدة

تم مؤخراً انتقاد عدد قليل من خيارات الاستجابة (٤ أو ٥) لبنود الأسئلة التي يتم الإبلاغ عنها ذاتياً، حيث قيل إنها تقيد النطاق الكامل لقدرات مهارة الحياة (ليبمان وآخرون، ٢٠١٤ وغالوي وآخرون). تكمن الصعوبة بالنسبة للطلاب في الجزء العلوي من النطاق حيث يوجد اختلاف بسيط بين من لدية قدرة أعلى من المتوسط وطالب لديه مهارات استثنائية (ليبمان وآخرون، ٢٠١٤). يحتج ليبمان بأن هذه القيود تكون قوية بشكل خاص عندما تكون هناك رغبة في قياس التغيير. يقال إن هناك أثر سقفي عندما يعتقد الطلاب بقدرتهم العالية وغالباً ما يكونون في الجزء العلوي من بداية مقياس الاستجابة دون ترك أي مساحة للطلاب لإظهار التحسن. كما هو موضح في الجدول رقم ١ من السلوك الفعلي. يقال إن عدد مرات أداء المهارة يعطي نتيجة أكثر موثوقية ويكون لها تأثير أقل من الأشكال الأخرى من جداول استجابة ليكرت (ليبمان وآخرون، ٢٠١٤) وغالوي وآخرون، ٢٠١٧).

هناك انتقاد آخر غالباً ما يكون لمقياس الاستجابة تقارير الإبلاغ الذاتي في ليكرت وهو أنه يفترض أن كل فرد يفهم ويسجل خيارات الاستجابة بطرق مماثلة (كينغ وآخرون، ٢٠٠٤). يشير هذا البحث إلى وجود اختلافات بين الأفراد ومجموعات الأفراد (غالباً ما تستند إلى القواعد الثقافية) فيما يتعلق بكيفية فهم الناس لخيارات الاستجابة واستخدامها. إحدى الخطوات الأولى المستخدمة على نطاق واسع في معالجة هذه المشكلة هي تطبيق المصطلحات المفهومة بشكل شائع في نقاط نهاية المقياس، أي "أوافق بشدة" على "لا أوافق بشدة" (كينغ وآخرون، ٢٠٠٤)، انظر المثال في الجدول رقم ٢-٢). تم إجراء العديد من المحاولات الأكثر تطوراً لتقليل هذه الاختلافات بما في ذلك تطوير طريقة تسمى تثبيت المقالات القصيرة والتي سيتم تحديدها في القسم التالي.

تتمثل التحديات الأخرى المتعلقة بتقارير الإبلاغ الذاتي في اختيار مجموعة المقارنة التي يستخدمها المتقدم للاختبار عند تقييم قدرته على المهارات. في كثير من الأحيان، من المحتمل أن يقوم متقن الاختبار بمقارنة أداء المهارات لديهم بمجموعة الأقران الخاصة بهم ومن غير المرجح أن تعكس المجموعة النظيرة لكل فرد بدقة متوسط أداء المهارات لتلك الفئة العمرية المحددة (ستاشر وهاملتون، ٢٠١٤).

بالإضافة إلى الاختلافات غير المقصودة في الردود الفردية، فقد أثيرت على مر السنين مخاوف من أن بنود تقرير الإبلاغ الذاتي تسمح للأفراد بأن يبالغوا في أدائهم بشكل متعمد نحو ما يُفهم عادة أنه نتائج مرغوبة اجتماعياً (لاي وفيرنغ، ٢٠١٢؛ ستاشر وهاملتون، ٢٠١٤ وسولاند وآخرون، ٢٠١٣). تعد الرغبة الاجتماعية في الاستجابات المعينة هي الحالة بشكل خاص إذا كانت التدابير التي تم تطويرها مخصصة للاستخدام في اختبارات المخاطر العالية مثل الامتحانات وما زالت تمثل مشكلة ذات صلة عند البحث أو تقييم نجاح التدخل التعليمي أو النظام التعليمي (ستاشر وهاملتون، ٢٠١٤).

ومع ذلك، وحتى بعد الجهود الكبيرة المبذولة، لم يتم العثور على بديل أكثر موثوقية للسلوك تقارير الإبلاغ الذاتي. على الرغم من الانتقاد الواسع، هناك فوائد لاستخدام السلوك تقارير الإبلاغ الذاتي. الأدوات التي تستخدم تقارير الإبلاغ الذاتي هي: (١) غير مكلفة للإدارة، (٢) سريعة الإنجاز و (٣) يشكل عدد معين من الأدوات جزءاً من مقاييس السلوك والمواقف والقيمة التي استخدمت على نطاق واسع في علم النفس وعلم الاجتماع والتخصصات العلمية السياسة في العديد من البلدان على مدار سنوات عديدة وتتمتع بدرجات ثابتة من الموثوقية والصلاحية (سولاند وآخرون، ٢٠١٣). من الأمثلة على الممارسات الجيدة التي تستخدم تقارير الإبلاغ الذاتي: الدراسة التربية المدنية والمواطنة العالمية التي تجريها الجمعية العالمية لتقييم التحصيل التربوي (٢٠٠٩، ٢٠١٦)، ومقياس العزيمة (داكورث وكوين، ٢٠٠٩)، ودراسات القيم العالمية الاستقصائية، ومقياس الدافع الخارجي / الداخلي للعمل (ريان وديسي، ٢٠٠٠).

هناك عدة طرق مبتكرة لتحسين قياسات المهارات التي يتم الإبلاغ عنها ذاتياً قيد التطوير ومناقشتان أدناه: تثبيت المقالات القصيرة ونظرية الحكم الاجتماعي

ثالثاً: تثبيت المقالات القصيرة

كما هو موضح في القسم السابق، هناك قلق من أن يفهم الأفراد ومجموعات الأفراد مقاييس الاستجابة ويسجلوها بطريقة مختلفة - هناك بالفعل مخاوف من أن يؤدي هذا إلى اختلافات ثقافية في درجات القياس. تم تطوير طريقة تثبيت المقالات القصيرة في الأصل في مجال العلوم السياسية لتحسين المقارنات بين الثقافات لمهارات الحياة المعقدة مثل الكفاءة الذاتية (كينغ وآخرون، ٢٠٠٤). تم استخدام هذه الطريقة في استبيان المعلومات الأساسية حول موضوع تحفيز الطلاب لبرنامج برنامج التقييم الدولي للطلاب ٢٠١٢، وادعي أنها حسنت قابلية المقارنة لهذا التدبير وارتباطه بالنجاح الأكاديمي (كيلونين وبرتلينغ، ٢٠١٤).

النظرية الكامنة وراء تثبيت المقالة القصيرة هي أنه من الممكن أو الضروري لكل متدرب من يخضع للاختبار معرفة كيفية استخدام الفرد لمقياس الاستجابة أو ما يشار إليه باسم أسلوب استجابة الأفراد. يمكن بعد ذلك استخدام هذه المعلومات كمرساة لضبط درجة كل فرد وبالتالي تحسين موثوقية أداة القياس. الطريقة تعمل كالتالي: يتم تطوير عدة أوصاف لسلوك الأفراد تسمى "المقالات القصيرة" ويشير كل مقال إلى مستوى مختلف من المهارات الحياتية التي يتم اختبارها. يجب على المتقدم للاختبار أن يبدي حكمه على مقياس الاستجابة حول كيفية تقييم الأفراد الذين يظهرون في المقالات القصيرة. ثم يتم استخدام هذه المعلومات لمواءمة درجات تقارير الإبلاغ الذاتي للأفراد في هذه المهارة الحياتية الخاصة.

لتقديم مثال على هذه الطريقة، يتم عرض بعض المقالات القصيرة الأصلية أدناه من دراسة أساسية (كينغ وآخرون، ٢٠٠٤). ما يتم توفيره هو اثنان من المقالات القصيرة الخمسة المستخدمة لفهم أسلوب استجابة المتقدمين للاختبار لموضوع الفعالية السياسية.

"[إميلدا] تفتقر إلى مياه الشرب النظيفة. تسترعي هي وجيرانها الانتباه إلى القضية من خلال جمع التواقيع على عريضة. يخططون لتقديم الالتماس إلى كل من الأحزاب السياسية قبل الانتخابات المقبلة."

"[موسى] يفتقر إلى مياه الشرب النظيفة. يود تغيير هذا، لكنه لا يستطيع التصويت، ويشعر أنه لا يوجد أحد في الحكومة يهتم بهذه المسألة. لذلك فهو يعاني في صمت، على أمل القيام بشيء ما في المستقبل."

تتراوح خيارات الاستجابة من (١) عدم التعبير عن الرأي على الإطلاق، (٢) ندرة التعبير عن الرأي، (٣) يعبر البعض عن رأيه (٤) كثرة التعبير عن الرأي، (٥) الزيادة المفرطة في التعبير عن الرأي (كينغ وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٩٣).

سؤال تقرير الإبلاغ الذاتي تم إجراؤه قبل الانتهاء من المقالات القصيرة هو: "ما هو رأيك في إقناع الحكومة بمعالجة القضايا؟" (كينغ وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٩٤). يتم استخدام نفس خيارات الاستجابة. ثم يتم ضبط النتائج تقارير الإبلاغ الذاتي باستخدام المعلومات من الردود المقدمة على المقالات القصيرة.

يعد هذا النهج وتطبيقه في الاستبيان عن المعلومات الأساسية موضع خلاف (فون دافير وآخرون، ٢٠١٧). هناك افتراضان رئيسيان يقال إنهما يحدان من هذا النهج. أولاً، يتم فهم المقالة القصيرة والرد على المقالات القصيرة بنفس الطريقة من جانب جميع الأفراد وجميع المجموعات الفرعية. ثانياً، أن يقيم الناس سلوك الآخرين بنفس الطريقة التي يقيمون بها سلوكهم (فون دافير وآخرون، ٢٠١٧).

رابعاً: اختبارات القدرة على تقييم المواقف

أحد الابتكارات الواعدة من حيث تحسين قياس تقارير الإبلاغ الذاتي هو تطوير نظرية الحكم الاجتماعي. يتم إجراء التحسين على الموثوقية من خلال تقليل احتمالية أن يقوم متلقي الاختبار بتخمين الاستجابة المرغوبة اجتماعياً.

نظرية الحكم الاجتماعي هي أدوات قياس تقدم للمستجيب سيناريو عن العالم الحقيقي وتطلب من الفرد تحديد الإجراء المحتمل اتخاذه في تلك الحالة (ليفنز وآخرون، ٢٠٠٨). يتم توفير مجموعة قياسية من خيارات الاستجابة للفرد للاختيار من بينها. يقرر الخبراء من المجال ذي الصلة السلوك الأكثر تفضيلاً قبل إجراء الاختبار. تتمثل الفائدة من نظرية الحكم الاجتماعي مقارنة ببنود أسئلة تقارير الإبلاغ الذاتي القياسية في أنه من السهل على المتقدم للاختبار أن يحكم على الإجابة الصحيحة كما ينبغي أن تكون وتزيف النتيجة (ليفنز وآخرون، ٢٠٠٨). بالإضافة إلى ذلك، تتيح حقيقة أن خيارات السلوك محددة سلفاً وأن الخيار المرغوب فيه هو أمر يقرره الخبراء مسبقاً إزالة بعض الذاتية التي تنطوي عليها مقارنة ببعض أشكال اختبار الملاحظة (ليفنز وآخرون، ٢٠٠٨).

هناك اختلافات موجودة بين كيفية تقديم نظرية الحكم الاجتماعي كاختبارات. على سبيل المثال، يمكن تسليم السيناريو كنص مكتوب أو مقطع فيلم، وهناك تكاليف وفوائد لاختيار الأساليب المختلفة. استعرض ليفنز وآخرون (٢٠٠٨) الطرق المختلفة لإجراء نظرية الحكم الاجتماعي ولاحظوا الآثار المترتبة على الاتساق الداخلي والموثوقية للطريقة المختلفة لإجراء هذه الدراسات. لمزيد من المعلومات، يرجى الاطلاع على ليفنز ٢٠٠٨.

من أمثلة المهارات الحياتية التي تم تطويرها واختبارها باستخدام نظرية الحكم الاجتماعي التعاطف والنزاهة والمرونة والوعي الشخصي والتواصل. تم تطوير الأدوات التي تقيس هذه المهارات الحياتية وهي الآن تستخدم بشكل متكرر إلى حد ما ضمن اختيار الوظائف لمهنة الطب (باترسون وآخرون، ٢٠١٢). ويرد أدناه مثال على نظرية الحكم الاجتماعي من اختبار الاختيار الطبي.

"أنت ترعى السيدة ساندرا جونز، التي يجري التحقيق معها في المستشفى. يطلب منك أفراد أسرتها عدم إبلاغ السيدة جونز إذا كانت النتائج تؤكد وجود سرطان. اختر أكثر ثلاثة إجراءات مناسبة لاتخاذها في هذه الحالة (أ) تجاهل رغبات الأسرة (ب) عدم إخبار السيدة جونز (ج) اشرح للأسرة أنه قرار السيدة جونز (د) اسأل السيدة جونز عما إذا كانت ترغب في ذلك لمعرفة نتائج الاختبار (هـ) اسأل السيدة جونز عما إذا كانت ترغب في إبلاغ العائلة (و) إبلاغ السيدة جونز بأن أسرتها لا ترغب في أن تحصل على النتائج (ز) أعط النتائج للعائلة (ح) أعط النتائج إلى أقرب الأقرباء "(باترسون وآخرون، ٢٠١٢ صفحة ٨٢٢).

أقرب إلى مجال تقييم أداة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة والفئة العمرية المعنية، هناك أيضاً عدد صغير من نظرية الحكم الاجتماعي التي تم تطويرها لقياس المهارات الحياتية لاحترام التنوع (جريفيث، ٢٠١٦) والمهارات الاجتماعية مثل التعاون (سولاند وغيرها، ٢٠١٣).

يحدد جريفيث (٢٠١٦) أداتين يستخدمان نظرية الحكم الاجتماعي لتقييم احترام التنوع. أولاً، تقييم الذكاء الثقافي (توماس وآخرون، ٢٠١٥) الذي يعطي المتقدم للاختبار سيناريو ويطلب منهم بعد ذلك اختيار سلوك يوضح المعرفة الثقافية أو المهارات الثقافية أو ما وراء المعرفة. ثانياً، اختبار الذكاء الاجتماعي عبر الثقافات (أسكالون وآخرون، ٢٠٠٨) الذي يطلب من المتقدمين للاختبار اختيار السلوك المناسب ثقافياً بعد سيناريو معين تم تقييمه بالفعل من قبل الخبراء وفقاً لمستوى التعاطف وعدم وجود سلوكيات تتمحور حول العرق. نظرية الحكم الاجتماعي هذه غير متاحة للجمهور.

كما تم تطوير نظرية الحكم الاجتماعي للشباب في المدارس لاختبار مهاراتهم الاجتماعية مثل التعاون. يحدد سولاند (٢٠١٣) مثالاً مثيراً للاهتمام على أحد هذه الأدوات - أداة تقييم مهارات المهمة - التي تم تطويرها بواسطة خدمات الاختبارات التعليمية. سيناريو المثال الذي قدمه سولاند هو حيث يشارك الطلاب في مهمة جماعية ويقدم طالب واحد مساهمة مكتوبة بشكل سيء للغاية قبل الموعد المحدد. يتم بعد ذلك إعطاء متلقي الاختبار أربعة إجراءات يمكنهم القيام بها. تضمنت الخيارات إعلام المعلم واقتراح الطالب لكيفية إعادة كتابة العمل. تُظهر أمثلة الاختبارات التي تم تطويرها للمهارة الحياتية المتمثلة في احترام التنوع والمهارات الاجتماعية إمكانية اختبار المهارات الحياتية من خلال نظرية الحكم الاجتماعي.

أظهرت مراجعة منهجية حديثة لعدد ١٠٠٠ استشهاد من البحث التجريبي حول نظرية الحكم الاجتماعي أن نظرية الحكم الاجتماعي في مجال التوظيف أكثر تنبؤاً بالنجاح في المستقبل من الدرجات المعرفية أو اختبارات الشخصية (باترسون وآخرون، ٢٠١٢). تم قياس النجاح في التوظيف بعدد من الطرق في الدراسات المختلفة بما في ذلك أداء المهمة (الكفاءة الفنية الأساسية) والأداء السياقي (التفاني في العمل والمبادرة ومهارات التعامل مع الآخرين) والأداء الوظيفي العام (صلاحية المعايير التي اضطلع بها المشرفون). وكذلك بالمقارنة مع الاختبارات المعرفية، تبين أن نظرية الحكم الاجتماعي أكثر عدلا وأقل ميلاً نحو جماعات الأغلبية في السكان من الأقليات والنساء الذين يعملن على قدم المساواة أو أفضل من المجموعات المهيمنة (ليفنز وآخرون، ٢٠٠٨). بالإضافة إلى ذلك، يكون لدى المتقدمين للاختبار تفضيل قوي لنظرية الحكم الاجتماعي بالمقارنة مع الاختبارات المعرفية (باترسون وآخرون، ٢٠١٢). ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن المراجعات الأكاديمية وجدت أن ملاحظات الأداء الفعلي لا تزال هي الطريقة الأكثر فعالية لاختبار المهارات (باترسون وآخرون، ٢٠١٢).

تتمثل القيود الأخرى على نظرية الحكم الاجتماعي في أنها تتأثر في كثير من الأحيان بالخصائص متعددة الأبعاد للمهارات الحياتية التي تهدف إلى قياس ونادراً ما تحصل على مستويات عالية من الاتساق الداخلي. لذلك لا يوصى باختبارات الموثوقية التقليدية، وتعتبر الأشكال البديلة مثل المقارنة مع الاختبارات الأخرى وإعادة اختبار البنود بدائل أفضل (جريفيث، ٢٠١٦). هناك قيود أخرى على نظرية الحكم الاجتماعي وهي أنها تظل عرضة للتزوير والتدريبات على حد سواء، ويمكن لتطورات السيناريوهات أن تضع مطالب كبيرة على المتقدم للاختبار من حيث قدرتها على القراءة (لاي وفيرنغ، ٢٠١٢). وأخيراً، يعد تعريف من هو الخبير الذي سيصدر الحكم على السلوك الصحيح هو أيضاً ذاتي ويمكن أن يكون هناك تفسيرات ثقافية مختلفة للاستجابة "المثالية" (جريفيث، ٢٠١٦).

خامساً: التقييمات القائمة على ألعاب الحاسوبية والجدية

هناك طريقة مبتكرة أخرى يمكن بها تقييم أداء المهارات الحياتية وتقييمها من خلال تهيئة الألعاب الجادة (مايكل وتشن، ٢٠٠٥). تُعرَّف الألعاب الجادة بأنها ألعاب يكون الهدف منها تعليمياً (مايكل وتشن، ٢٠٠٥) ويمكن تصميمها لتعليم أو تقييم مهارات القرن الحادي والعشرين (روميرو وآخرون، ٢٠١٥). من حيث التقييم، يمكن أن يأخذوا شكل وضع الفرد في واقع افتراضي حقيقي ومطالبة المتقدم للاختبار بأداء المهارة. مبادئ هذا النهج هي نفس مراقبة الأداء واختبارات الحكم الموضعية. أولاً، يتم تطوير سيناريو أو محاكاة ومن ثم يتعين على المتقدم للاختبار إجراء أو تحديد السلوك الصحيح للنجاح.

إن اختبار أي مهارات باستخدام منهجية الألعاب في بدايته مع الغالبية العظمى من المهارات القائمة على الكمبيوتر لا تفي حالياً بإمكانيات التكنولوجيا وتنتهي مثل اختبار الورق والقلم الرصاص ولكن تظهر فقط على الإنترنت (ماسترز، ٢٠١٣؛ كيلملز وآخرون، ٢٠٠٩). تتمثل المكاسب التي تحققت في هذه التقييمات التكنولوجية المحدودة في الكفاءة في سرعة تحليل البيانات وخيار ردود الفعل السريعة للطلاب (رامالينجام وآدمز، ٢٠١٨) وإمكانية تخصيص التجربة وفقاً لقدرة المتقدم للاختبار وهو أمر مهم عندما يكون هناك درجة عالية من التباين في إجادة الطلاب (سولاند وآخرون، ٢٠١٣).

أُجريت بعض التطورات لتحسين استخدام التكنولوجيا، على سبيل المثال، تم إجراء بعض التطورات في اختبار مهارات محو الأمية الرقمية في تقييم القراءة الرقمية البرنامج الدولي لتقييم الطلبة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٢٠١٢ الذي قام بتقييم التنقل في النصوص الرقمية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٢٠١٢). في هذا التقييم، كان على الطالب التنقل عبر موقع ويب تم إنشاؤه خصيصاً للعثور على النص المطلوب للإجابة على السؤال. قام البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في عام ٢٠١٥ بتقييم التعاون وحل المشكلات في وقت واحد باستخدام المحاكاة التي كان يتعين على المتقدم للاختبار أن يتعاون فيها مع شريكه الذي هو صورة شخصية تم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر لحل المشكلة (سولاند وآخرون، ٢٠١٣).

علاوة على ذلك ذلك، كانت هناك بعض التطورات على اختبار البحث العلمي من خلال التقييم القائم على الكمبيوتر حيث يتعين على المتقدم للاختبار إجراء تجارب في مختبر افتراضي. تُمكّن هذه التقييمات الافتراضية من إجراء الاختبار لإجراء تجارب تكون مستحيلة أو خطيرة جداً في إجراء الاختبارات في العالم الواقعي (ماستارز، ٢٠١٣). توجد أمثلة على التقييمات الافتراضية المتقدمة للغاية في مجال الطب واختبار مهارات الجراحة (ماستارز، ٢٠١٣). تعد إمكانات البيانات التي تم حصرها عبر التقييمات المستندة إلى الكمبيوتر والألعاب الجادة عالية حيث إن العملية الكاملة لأداء المهارة، بما في ذلك الأخطاء الأولية، يمكن التقاطها وتسجيلها وتحليلها (رامالينجام وآدمز، ٢٠١٨).

إن البحث والتطوير لتقييم المهارات الحياتية من خلال الألعاب الجادة هو في مرحلته الأولى. ومع ذلك، هناك مثال واحد على التقدم المحرز في المهارة الحياتية للتعاطف يسمى "بلورات كايدور"، التي تم تطويرها للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ١١ و١٤ عاماً. إن الغرض من حث الشباب على لعب اللعبة هو تقييم عمليات التعلم لدى متعهد اختبار التعاطف وقياس مدى تعلمهم التعاطف من لعب اللعبة (هيرولد، ٢٠١٣). لقد أثبتت التجارب التي تم التحكم فيها حتى الآن أن استخدام التدريب المصاحب للعبة أدى إلى زيادة ملحوظة في قدرة مهارات الشباب على الدقة التعاطفية وأن فحوصات الدماغ أظهرت تغييراً في النشاط العصبي للشباب (كرال وآخرون، ٢٠١٨). ومع ذلك، اعتباراً من تاريخ الضغط، لا يوجد بحث منشور حول فعالية هذه اللعبة لأغراض التقييم. لمزيد من التفاصيل حول هذه اللعبة، راجع القسم الخاص بالتعاطف في قاعدة الأدلة.

تتمثل التحديات التي تواجه استخدام الألعاب الجادة للتقييم، أولاً، في التكاليف المهولة التي ينطوي عليها تطوير بيئة افتراضية لأداء المهارات وتأمين التكنولوجيا اللازمة لاستخدامها في الاختبارات. ثانياً، يبدو أن هناك تحديات كبيرة بنفس القدر في تطوير المنهجيات للاستفادة من مجموعة البيانات التي تم جمعها لأغراض التقييم. تمتلك التكنولوجيا القدرة على حصد كل التفاعلات التي قام بها المتقدم للاختبار في البيئة الافتراضية، لكن المعرفة لتطوير هذه البيانات في تقييمات موثوقة لا تزال متخلفة حالياً. ثالثاً، من الصعب تحديد ما إذا كان إظهار مهارة في بيئة افتراضية سيكون قابلاً للتكرار أو يتم تنفيذه بالطريقة نفسها في العالم الحقيقي.

تحديات التقدم في قياس المهارات الحياتية

- **الخصائص متعددة الأبعاد للمهارات الحياتية:** حقيقة أن وصف المهارات الحياتية لها سمات متعددة قد يسهم جيداً في حقيقة أن أدوات قياس المهارات الحياتية قد لا تكون متماسكة داخلياً مثل التدابير التعليمية المعرفية التقليدية. وقد وجدت الأمثلة الأولية للتدابير الجديدة للمهارات الحياتية باستخدام اختبارات القدرة على تقييم المواقف أن هذا هو الحال (غالواي، ٢٠١٧). هذا سيكون تحدياً لتطوير أدوات جديدة. اقترحت المؤلفات استخدام طرق مختلفة لاختبار الموثوقية مثل استخدام الاختبار وإعادة الاختبار أو التثليث مع أساليب أخرى مثل الملاحظة للتحقق من موثوقية الأدوات الجديدة. قد يكون النظر في هذه الخيارات البديلة وسيلة مفيدة للمضي قدماً.
- **يجب إعادة النظر في التمييز بين المعرفي وغير المعرفي:** يجب إعادة النظر في الانقسام الذي يفصل بين عناصر الاختبار المعرفية وغير المعرفية من أجل إنتاج مقاييس مفيدة للمهارات الحياتية. تحتوي المهارات الحياتية على مزيج من المعرفة والمهارات والمواقف والقيم التي يتم تنفيذها معاً ومحاولة الفصل بشكل مصطنع بين هذه العمليات ومن غير المرجح أن توفر تدابير مفيدة على المدى الطويل.
- **مستويات الكفاءة والقياس:** هناك القليل في طريق الأدلة لتوجيه تطوير الأدوات على مستويات الكفاءة المتوقعة من المهارات الحياتية المختلفة. لا يوجد حالياً ما يكفي من البحث والتطوير لتصنيف مستويات الكفاءة في المهارات الحياتية والإشارة إلى المستوى المطلق أو المستوى القياسي لمستويات التحصيل والتي تُعد ضرورية. في هذه المرحلة، تتمثل إحدى الإمكانيات القليلة في إنشاء مستويات متوسطة من أداء المهارات الحياتية لبلد ما ومقارنة الطلاب أو مجموعات فرعية من الطلاب من السكان بهذا المعدل. إذا تم الانتهاء من الدراسة، مرة أخرى بعد عدة سنوات، فقد يكون المؤشر هو متوسط الدرجات التي تم الحصول عليها من تلك الدولة من المرحلة الأولى من إجراء الدراسة.
- **قياس التغيير:** تم إبراز المزيد من الصعوبات في إنشاء أدوات تقيس التغيير أو تنمية المهارات داخل الفرد. عادةً لا توفر مقاييس الاستجابة الحالية للتقارير الذاتية تبايناً كافياً لقياس التغيير (ليبمان وآخرون، ٢٠١٤). قد تؤدي الخبرة الإضافية في تعلم المهارات أيضاً إلى انخفاض معدلات الاستجابة عندما يدرك الطالب أن مستوى الكفاءة لديهم في هذه المهارة قد لا يكون بنفس المستوى الذي فكروا به في البداية (ليبمان وآخرون، ٢٠١٢؛ هيرمان، ٢٠١٦؛ داكورث وياغر، ٢٠١٥).
- **الاختلافات الثقافية في المهارات الحياتية:** يجري بحث الاختلافات الثقافية في المهارات الحياتية حيث تم تطوير معظم التدابير داخل دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الغنية. لا يوجد سوى القليل من الأبحاث للإشارة إلى ما إذا كانت المهارات الحياتية يتم تنفيذها بنفس الطريقة في بلدان أو مناطق مختلفة. هناك أيضاً أسئلة حول ما إذا كان المستجيبون لديهم كذلك نفس أسلوب الاستجابة في مختلف البلدان والمناطق. يتمثل أحد الابتكارات في استخدام المقالات القصيرة الراسية في محاولة للحد من آثار الاختلافات الثقافية. لا تزال هذه الطريقة موضع خلاف وتتطلب مزيداً من التطوير للتأكد من فائدتها.
- **لا تزال عناصر التقرير الذاتي أكثر فائدة في هذا المجال:** كان هناك نقص في البحث والتطوير والابتكار حول مقاييس أفضل لاكتساب المهارات وتقليل قيود المهارات المبلغ عنها ذاتياً. توفر اختبارات القدرة على تقييم المواقف ابتكاراً واعداً آخراً لتقليل الاستجابات المرغوبة التي يقدمها المتقدمون للاختبار، لكن هذه الطريقة لا تزال في مهدها وتتطلب مزيداً من التطوير.

الفصل الثالث: الاستنتاجات

إن مهارات التعليم والتعلم الحياتية، عند تحققها بصورة فعالة، مهمة للغاية لتمكين الأطفال والشباب من تحقيق التعليم والعمل والأهداف الشخصية وتمكينهم من البت في القرارات التي تؤثر على حياتهم. ليس كل شخص لديه فرصة لتعلم مهارات الحياة الإيجابية. وبالرغم من ذلك، فقد قدم هذا الاصدار أدلة دامغة على أنه من خلال التعليم لتمكين جميع الأطفال والشباب بغض النظر عن خلفيتهم لتصبح أكثر كفاءة في هذه المهارات. هذا يسلط الضوء على ضرورة تعميم المهارات الحياتية في النظم التعليمية وعلى نطاق أوسع ضمن أنشطة التعليم غير الرسمي. ومع ذلك، حتى الآن، قام عدد قليل من أنظمة التعليم بإدماج المهارات الحياتية في أنظمتها التعليمية. بعض أسباب ذلك هي التحديات المتعلقة بنقص المعرفة حول ماهية المهارات الحياتية، وكيف يمكن تعليمها، وكيف يمكن قياسها وتقديرها وتقييمها.[42]

ما هي المهارات الحياتية؟

- المهارات الحياتية هي المهارات القابلة للتحويل التي تمكن الأفراد من التعامل مع الحياة اليومية والتقدم والنجاح في المدرسة والعمل والحياة المجتمعية.
- وهي تتألف من المهارات والمواقف والقيم والسلوكيات والمعارف القائمة على المجالات التي يلزم تطبيقها بانسجام مع بعضها البعض.
- يمكن تعلمها طوال الحياة على الرغم من أن هناك أعماراً مختلفة عندما تكون التدخلات فعالة على الأرجح.
- وكثيراً ما تعرف المهارات الحياتية من حيث التمكين الذي توفره للأفراد في حياتهم اليومية. فهم أيضاً من حيث فوائدها الاجتماعية ومساهمتها في التغيير المجتمعي.
- تحتوي المهارات الحياتية على عدد من البنيات الفرعية ويتطلب تنفيذ المهارات الحياتية عدة عمليات أو خطوات لإتمامها.
- الحدود بين المهارات الحياتية المختلفة مائعة مع وجود علاقة وثيقة لكل منها وتداخلها أحياناً مع المهارات الحياتية الأخرى.

كيف يمكن تعليم المهارات الحياتية؟

لقد تمخضت المؤلفات المتعلقة بالتدخلات التعليمية عن مجموعة من مبادئ التعليم الأساسية التي بدا أنها فعالة في تعليم المهارات الحياتية.

١. التعلم من خلال المشاركة هو عملية إشراك المتعلم بشكل فعال في كل خطوة من خطوات عملية التعلم. يتضمن ذلك تمكين الطلاب من اتخاذ القرارات ولهم حق في: (أ) إعداد نشاط التعلم (ب) في نشاط التعلم نفسه (تجربة الأفكار ومناقشة وجهات نظر مختلفة) (ج) في التفكير وتقييم نشاط التعلم بعد اكتماله.

٢. التعلم من خلال التعاون هو العملية التي يتعلم فيها الطلاب العمل معاً، عادةً في مجموعات صغيرة ولكن متنوعة، وتعلم كيفية التعلم من معارف وخبرات بعضهم البعض لإكمال المهمة. تركز عملية التعلم هذه عادة على تنفيذ قيم الإنصاف والشمولية لجميع أعضاء كل مجموعة في عملية التعلم.

٣. التعلم من خلال ممارسة المهارات الحياتية

- محاكاة أنشطة العالم الحقيقي. من الناحية المثالية، يتم استخدام المحاكاة بعد إدخال نظري أكثر ثم يتبعها استخلاص معلومات. هناك عامل نجاح آخر يتمثل في التأكد من أن النشاط التشاركي ينطبق على الحياة قدر الإمكان.
- تتطلب خبرة الحياة الواقعية إدارة دقيقة للخبرة لضمان تحقيق نتائج التعلم المرغوبة.

٤. التعلم في بيئة آمنة

- الاتساق بين القيم التي يجري تدريسها والقيم المتأصلة في العملية التعليمية والتعلم.
- إن وجود بيئة نقية مفتوحة ومقبولة أمراً ضرورياً للمعلمين لدعم الطلاب للتعبير عن آرائهم المتباينة ولشرح المعلم وإثبات أنه لا ينبغي الخوف من ذلك داخل الفصل الدراسي.
- مناخ مدرسي ملائم يعتمد على ما يجري الترويج له في الفصل ويعكسه، مما يوفر مجالاً لكل من المعلمين والطلاب للتعبير عن آرائهم حول قضايا مثل إدارة المدرسة.

42. سبب آخر لعدم تنفيذ المهارات الحياتية على وجه الخصوص في أنظمة التعليم في البلدان النامية يمكن أن يكون بسبب نقص الموارد.

٥. الاستراتيجيات المستهدفة لدعم الأطفال والشباب المحرومين

- إرشادات صريحة تتضمن شرح نتائج التعلم للطلاب، وكيف تبدو المهارات عند حسن أدائهم وكيف يمكنهم إظهار هذه المهارة. هذه الطرق مفيدة لجميع الطلاب ولكنها ضرورية للطلاب الذين لم تتح لهم الفرصة للتعرف على هذه المهارات الحياتية في بيئتهم المنزلية.
- التدخلات المستهدفة التي تستهدف تدريب المهارات الحياتية في مجموعات فرعية محددة معرضة لتدني مستوى التحصيل والانقطاع عن الدراسة.

وينبغي تطبيق هذه المبادئ في إطار البرامج والأنشطة المحددة المصممة لتحقيق نتائج تعلم المهارات الحياتية المحددة.

تقييم المهارات الحياتية

ومن شأن تدابير الجودة لتقييم المهارات الحياتية أن تمكن صانعي القرار والأخصائيين التعليميين من تتبع المستويات الحالية والتوزيع عبر السكان المستهدفين وتحديد التقدم المحرز في السياسات والبرامج المصممة لتعزيز هذه المهارات وكذلك إبلاغ عن طبيعة ونطاق التدخلات التي يمكن أن تكون مفيدة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذه الأدوات أن تمكن البحوث من تحديد الفئات الفرعية التي تحتاج إلى مزيد من الدعم في تعلم المهارات الحياتية. ومع ذلك، يلزم إجراء بحوث وتطويرات هامة لوضع أدوات لتقييم الجودة بشأن المهارات الحياتية.

الوضع القانوني على الأدوات الحالية

- تُعد معظم الأدوات الحالية السارية والموثوقة مملوكة ملكية خاصة ولا تتوفر للاستخدام العام. هذا هو الحال خاصة بالنسبة لعناصر الاختبار المعرفي.
- حظيت بعض المهارات بمزيد من الاهتمام في تطوير القياس من غيرها بمهارات مثل التعاون والتفاوض والتفكير النقدي الذي يكاد لا يوجد أي أدوات موجودة وجدت أنها موثوقة ومتاحة للاستخدام العام.
- هناك استخدام محدود للابتكار في تطوير التدابير الحالية وتهيمن عليها عناصر التقرير الذاتي التقليدية.
- لم يتم اختبار غالبية الأدوات الموجودة في البلدان المنخفضة الدخل أو عبر سياقات اجتماعية ثقافية مختلفة.

التحديات في قياس المهارات الحياتية

أبرز استعراض الأدلة سلسلة من التحديات المتعلقة بوضع أدوات للقياس في المستقبل بشأن المهارات الحياتية.

- **الخصائص متعددة الأبعاد لكل مهارة حياتية:** يتم وصف كل مهارة حياتية فردية على أنها تشمل سمات متعددة وربما مميزة. هذا سيساهم في حقيقة أن أدوات قياس المهارات الحياتية قد لا تكون متماسكة داخلياً مثل التدابير التعليمية المعرفية التقليدية. قد تكون هناك حاجة إلى تدابير متعددة لحصد المكونات المختلفة للمهارات الحياتية. إن القيمة المضافة لقياس المهارات الحياتية مقارنة بالتدابير المعرفية التقليدية المتخذة في الاختبارات أو في التقييمات واسعة النطاق هي أنها تدل على ثراء وتعقيد ممارسة المهارة في الحياة الحقيقية. ومع ذلك، هناك حاجة إلى النظر في طرق مختلفة لقياس الموثوقية مثل استخدام الاختبار واعاده الاستعمال أو التثليث مع أساليب أخرى مثل المراقبة للتحقق من موثوقية الأدوات الجديدة.
- **التمييز بين عناصر الاختبار المعرفي وغير المعرفي:** تحتوي المهارات الحياتية على مزيج من المعرفة والمهارات والمواقف والقيم مع العناصر المعرفية وغير المعرفية التي يتم تنفيذها معاً. يجب إعادة النظر في فصل عناصر الاختبار المعرفية وغير المعرفية من أجل إيجاد مقاييس مفيدة للمهارات الحياتية.
- **مستويات الكفاءة والقياس:** هناك القليل من الأدلة أو التوجيهات الحالية حول مستويات الكفاءة المتوقعة من المهارات الحياتية المختلفة بشكل عام أو بحسب العمر. لا يوجد ما يكفي من البحث والتطوير لتصنيف مستويات المهارات الحياتية والإشارة إلى مستويات أو مستويات مطلقة لمستوى التحصيل، وهو أمر ضروري. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمرء أن يتساءل ما إذا كان من الممكن أو حتى من المرغوب فيه تحديد المستويات المطلقة. في هذه المرحلة، يتمثل أحد الاحتمالات القليلة عند تقييم النظام التعليمي في إنشاء متوسط مستويات الأداء على المهارات الحياتية ومقارنة الطلاب أو مجموعات فرعية من الطلاب من السكان بهذا المعدل. إذا تم الانتهاء من

الدراسة مرة أخرى بعد عدة سنوات فقد يكون المعدل هو النتيجة من المرحلة الأولى من إجراء الاختبار.

- **قياس التغييرات:** تم تسليط الضوء على المزيد من الصعوبات عند إنشاء أدوات بغرض قياس التغيير أو تنمية المهارات داخل الفرد. كما تشير الدراسات إلى أن مقاييس الاستجابة الحالية للتقارير الذاتية الكافية التي يقال عنها أنها لا توفر التباين الكافي لقياس التغيير (ليبمان وآخرون عام ٢٠١٤). كما تؤدي الخبرة الإضافية في تعلم المهارة إلى انخفاض مستويات الاستجابة عندما يكون الطلاب على وعي بأن مستويات كفاءتهم في هذه المهارة ليست بمستوى عالي كما اعتقدوا أولاً (ليبمان وآخرون عام ٢٠١٢ وهيرمان عام ٢٠١٦ وداكويرث وييغر عام ٢٠١٥). كما أن عمليتي البحث والتطوير مطلوبان في قياس التغيير.
- **الاختلافات الثقافية في المهارات الحياتية:** إن الاختلافات الثقافية في المهارات الحياتية قيد البحث حيث تم تطوير معظم التدابير داخل دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في الدول. ولا يوجد سوى القليل من الأبحاث للإشارة إلى ما إذا كانت المهارات الحياتية يتم تنفيذها بنفس الطريقة في البلدان أو المناطق المختلفة وأبعاد الثقافة المجتمعية التي قد تسهم في نتائج مختلفة. كما يوجد أيضا أسئلة حول ما إذا كان المستجيبون لديهم أيضاً نفس أسلوب الاستجابة في مختلف البلدان والمناطق.
- **لا تزال عناصر التقارير الذاتي في الوقت الحالي هي الأكثر فائدة في بنود عائد التكلفة:** وبالنظر في ملاحظة أداء المهارة تبين أن عناصر اختبار التقارير الذاتية باهظة الثمن ورغم ذلك لا تزال هي الطريقة الأكثر فائدة لجمع البيانات على نطاق واسع حول المهارات الحياتية. ولا تزال هناك الحاجة إلى المزيد من الابتكارات والتطويرات نحو المقاييس الجيدة لاكتساب المهارات إلى جانب التقارير الذاتية وذلك بنفقة مناسبة التي مازالت مطلوبة.

الابتكار في التقييم

المبدأ الأساسي لاختبار المهارات هو أن أفضل تنبؤ لأداء المهارات في المستقبل وذلك من خلال تقييم أداء المهارات الحالي (ليفنز وآخرون عام ٢٠٠٨). وهذا هو السبب في أن الاختبار من خلال ملاحظة الأداء لا تزال معتبرة وأكثر أشكال الاختبار موثقة وصحيحة. وبالنظر إلى حساب تكلفة هذا التنسيق يتم هيمنة المجال من قبل عناصر أسئلة التقارير الذاتية التي تكون تكلفتها منخفضة وسهلة الإدارة ولكن يتم انتقادها على نطاق واسع بسبب تأثرها بالرغبات الاجتماعية والأفراد الذين يتعمدون تشويه أنفسهم والاختلافات الثقافية في مناهج الاستجابة. ومع ذلك، هناك مجموعة من الأشكال المختلفة للتقارير الذاتية وخيارات تنسيق الاستجابة وقد بذلت بعض الخطوات لتحسين الجودة. ويلاحظ أن الابتكارات الحديثة كالتالي:

١. يتم استخدام المقالات القصيرة المثبتة لتقليل الاختلافات في أنماط الاستجابة وتطلب من المشاركين تقييم سلوك الأشخاص الآخرين في سيناريو معين قبل تقييم سلوكهم. وتستخدم بيانات التقييمات الخاصة بالأشخاص الآخرين لفهم أسلوب الاستجابة الفردية للمشاركين.

٢. يتم استخدام اختبار تقييم المواقف للحد من الأخطاء التي يتم إنشاؤها من خلال المشاركين الذين يقدمون إجابات اجتماعية مرغوبة أو إجابات خاطئة عن عمد. يتم تطوير السيناريو ويسأل المشاركين عما سيفعلونه في هذا الموقف المحدد. كما تم اكتشاف اختبارات تقييم المواقف للتنبؤ بالنجاح المستقبلي في التوظيف وهي مؤشر أفضل من النتائج المعرفية أو الاختبارات الشخصية (باترسون وآخرون عام ٢٠١٢).

٣. كما أن التقييم الحاسوبي يعتمد على استخدام الواقع الافتراضي أو الألعاب الجادة لاختبار المهارات الحياتية. ومع ذلك، فإن معظم اختبارات المهارات المعتمد على الكمبيوتر لا تلبي إمكانات التكنولوجيا وينتهي بها الأمر لإصدار عدة نسخ عبر الإنترنت من خلال الخضوع إلى اختبارات الورقة والقلم الرصاص. ومن أكبر العقبات التي تعوق تحقيق غرض الإمكانات التكنولوجية في اختبار المهارات تتمثل في التكاليف الهائلة التي ينطوي عليها تطوير بيئة افتراضية مناسبة لأداء وإظهار كفاءة المهارة والصعوبات في تطوير المنهجيات اللازمة للاستفادة من كتلة البيانات التي تم جمعها داخل البيئة الافتراضية التي تم إنشاؤها.

الاتجاهات المستقبلية

والهدف النهائي من تطوير قياس المهارات الحياتية هو: (١) تسهيل دمج المهارات الحياتية في النظم التعليمية من خلال المناهج الدراسية والتقييم (مالم يتم اختباره لم يتم تعليمه) و (٢) تطوير أفضل فهم لمستوى المهارات الحياتية التي اكتسبها الطلاب بهدف تعزيز الإنجازات الحياتية والتعلم لجميع الأطفال والشباب. وعلى الرغم من التحديات الحالية المتعلقة بقياس المهارات الحياتية فإن عملية الابتكار والتطوير الحديث في هذا المجال تشير إلى أن ذلك ممكن لتطوير المهارات الحياتية لدى الأطفال والشباب. كما أن ذلك يتطلب بذل مزيد من الجهد من واضعو السياسات والممارسين والباحثين لدمج المهارات الحياتية في النظم التعليمية وظروف التعلم غير الرسمية وللتعاون على توليد المعرفة العالمية والأدلة حول كيفية دمج وقياس المهارات الحياتية بفعالية.

الملحق رقم ١

المعلومات المتغيرة

١. **الثقة السياسية** التي تتمثل في المؤشر المشترك التي يسأل عن مواقف المواطنين (١. كبير جداً و٢. كثير إلى حد ما و٣. ليس كثير و٤. لا شيء على الإطلاق) اتجاه قائمة المؤسسات السياسية في قاعدة بيانات رابطة مسح القيم العالمية المشتملة على الشرطة والحكومة (في عاصمة دولتك) والأحزاب السياسية والبرلمان.

٢. **المنظمة** تشتمل على عديد من عناصر الأسئلة التي تقيس عضوية المشاركين (٠. لا تنتمي و١. عضو غير نشط و٢. عضو نشط) في قائمة المنظمات التطوعية التي تشتمل على الكنيسة أو المنظمة الدينية والمنظمات الرياضية أو الترفيهية ومنظمة الفن والموسيقى أو التعليمية.

٣. **المساواة بين الرجل والمرأة** التي تتمثل في المؤشر المجتمعي المشترك التي يسأل عن مواقف المشاركين (١. أوافق و٢. لا و٣. لا أوافق) على العبارات التالية: عندما تكون الوظائف ضئيلة ويجب أن يكون للرجل الحق في العمل أكثر من النساء وإذا كانت المرأة تكسب مالاً أكثر من زوجها فمن شبه المؤكد أن يسبب هذا مشاكل بينهما. وبالنسبة للمرأة الحصول على وظيفة أفضل طريقة لها لتكون شخصية مستقل.

٤. **دعم الديموقراطية** تتمثل في قياس مواقف المواطنين اتجاه الديموقراطية كطريقة لحكم البلاد من خلال طرح مواقفهم اتجاه ذلك (١. جيد جداً و٢.جيد إلى حد ما و٣. سيء إلى حد ما و٤. سيء جداً) أربعة أسئلة بحثية كالتالي: وجود قائد قوي لا يكون مصدر إزعاج للبرلمان والانتخابات وجود خبراء وليس الحكومة واتخاذ القرارات وفقا لما يعتقدون أنه أفضل للبلد وجود حكم الجيش وجود نظام سياسي ديمقراطي.

إعادة تشفير البيانات المتغيرة

المبدأ الرئيسي لإعادة التشفير هو استخدام درجة عالية من إعادة التشفير للدلالة على موقف إيجابي. وفي ضوء الثقة السياسية يتم عكس ترتيب مقياس الإجابات. وفيما يتعلق بالمساواة بين الرجل والمرأة لا يتم عكس مقياس الإجابة إلا لبند السؤال الأخير: بالنسبة للمرأة الحصول على وظيفة تعتبر أفضل طريقة لها لتكون شخصية مستقلة (١. لا أوافق و٢. لا و٣. أوافق). ومن المرجح أن تتمثل الإجابة الإيجابية على هذا السؤال تظهر في دعم المساواة بين الرجل والمرأة.

وعندما يتعلق الأمر بتعزيز الديمقراطية أختار كل شيء هام للقيم الديمقراطية. كما تم تقديمه أعلاه فإن "القيمة السيئة" للغاية تعادل أهمية كبيرة للقيم الديمقراطية للعناصر الثلاثة الأولى. في حين أن القيمة "الجيدة جدا" تعادل الأهمية القصوى للقيم الديمقراطية للعنصر الأخير. لذلك، يتم عكس قطبية الردود على العنصر الأخير فقط. وذلك بهدف استخدام درجة عالية من التنبؤ بموقف إيجابي اتجاه القيم الديمقراطية.

المراجع

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., and Zhang, Dai. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. Review of Educational Research, 78(4), 1102–1134.

Abdulmalik, J., Ani, C., Ajuwon, A. J., and Omigbodun, O. (2016). Effects of problem-solving interventions on aggressive behaviours among primary school pupils in Ibadan, Nigeria. Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 10(1), 31. doi:10.1186/s13034-016-0116-5

Aboud, F. E, Tredoux, C., Tropp, L. R, Brown, C. S., Niens, U., and Noor, N. M. (2012). Interventions to reduce prejudice and enhance inclusion and respect for ethnic differences in early childhood: A systematic review. Developmental Review, 32, 307–336.

Achen, C.H., Blais, A., (2010). Intention to vote, reported vote and validated vote. Paper presented at the APSA 2010 Annual Meeting, May, Orlando FL.

Acosta Price, O., Biehl, M., Solomon, C., and Weir, M. (2014). The impact of school-connected behavioral and emotional health interventions on student academic performance.

Adachi, P. J. C., and Willoughby, T. (2013). More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem-solving skills, and academic grades. Journal of Youth and Adolescence, 42(7), 10411052. doi:10.1007/s10964-013-9913-9

Adavi, A., Hamid, N., Attari, Y., Madmoli, Y., and Madmoli, M. (2016). Study of the effect of problem-solving skills training on creativity and assertiveness among high school students. Iranian Journal of Nursing Research, 11(5), 4855.

Adler, A. (2016). Teaching well-being increases academic performance. Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru. Scholarly Commons Journal. 1572

Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Lou Sole, M., and Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. Issues in comprehensive pediatric nursing, 29(2), 103125

Ahghar, G. (2012). Effect of problem-solving skills education on auto-regulation learning of high school students in Tehran. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69, 688694.

Ahghar, G. (2014). Effects of teaching problem-solving skills on students› social anxiety. International Journal of Education and Applied Sciences, 1(2), 108112.

Albiero, P. and Matricardi, G. (2013).Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy, International Journal of Intercultural Relations, 37(5), pp. 648655.

Allport, G. (1954). The nature of prejudice. Reading, MA: Addison-Wesley.

Allport, G. W. (1979). The nature of prejudice. Cambridge, MA: Perseus Books.

Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., and Kautz, T. D. (2011). Personality psychology and economics. Handbook of the Economics of Education. Amsterdam: Elsevier, forthcoming.

Alvord, M. K., and Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. Professional Psychology: Research and Practice, 36(3), 238

American Association of Colleges and Universities. (2005). Liberal education outcomes: A preliminary report on student achievement in college. Washington, DC: AACandU.

Ananiadou, K. and M. Claro (2009), 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries, OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/218525261154.

Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., and Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. Instructional Science, 29(1), 132.

Ang, S., Van D.L. and Koh, C. (2006). Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence, Group and Organization Management, 31, pp. 100123.

Asher, S. R., and Wigfield, A. (1980). Training referential communication skills. Center for the Study of Reading Technical Report; no. 175.

Ashraf McGinn; Bau and Low, 2017, Negotiating a better future: How interpersonal skills facilitate inter-generational investment (forthcoming).

Assaad, R.A., Hendy, R., Lassassi, M. and Yassin, S., 2018. Explaining the MENA Paradox: Rising Educational Attainment, Yet Stagnant Female Labor Force Participation.

Australian Council for Educational Research. (2002). Graduate skills assessment. Australia: Commonwealth of Australia.

Bahrami, F. (2006). Efficacy of problem solving skills education for high school girl students aggression reduction. Iran J Psychiatry Clin Psychol, 11(4), 4679.

Bailin S., Siegel H. (2003). Critical thinking. In Blake N., Smeyers P., Smith R., Standish P. (Eds.), The Blackwell Guide to the Philosophy of Education (pp. 181193). Oxford, England: Blackwell.

Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. Science and Education, 11(4), 361–375.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., and Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing critical thinking. Journal of Curriculum Studies, 31(3), 285–302.

Baiocco, R., Laghi, F., and D›Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control. Journal of Adolescence, 32(4), 963976.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. Psychological Review, 84(2), 191.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Bandy, T., and Moore, K. A. (2010). Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. Washington, DC, Child Trends.

Banich, M. T. (2009). Executive function: The search for an integrated account. Current Directions in Psychological Science, 18(2), 8994.

Banks, J.A., McGee Banks, C. A., Cortes, C., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., and Parker, W. C. (2005). Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington. Available at: http://depts.washington.edu/centerme/demdiv.htm.

Barbey, A. and Baralou, L. (2009). Reasoning and problem-solving: Models. Encyclopedia of Neuroscience, 8, 3543.

Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R., Gardner, R. L., and Wolcott, S. K. (1998). Critical thinking in the public accounting profession: aptitudes and attitudes. Journal of Accounting Education, 16(3), 381406.

Barkley, A., Boone, K. and Holloway, W.Z. (2005). Openness to diversity and challenge: assessment of undergraduate attitudes and experiences in the college of agriculture at Kansas State University, presentation at the American Agricultural Economics Association Annual Meeting, Province, Rhode Island, July 2427, 2005.

Barrett, M., de Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., van't Land, H. and Zgaga, P., (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1: Context, concepts and model.

Barrett, M., The assessment of competences for democratic culture (CDC): An introduction to the hearing on assessment.

Barron, F. (1955). The disposition toward originality. The Journal of Abnormal and Social Psychology, 51, 478 – 485. http://dx.doi.org/ 10.1037/h0048073.

Barry, M. M., Clarke, A. M., Morreale, S. E., and Field, C. A. (2017). A review of the evidence on the effects of community-based programs on young people's social and emotional skills development. Adolescent Research Review, 115.

Barton, K. and McCully, A. (2007). Teaching controversial issues where controversial issues really matter. Teaching History, 127, 1319.

Bataineh, R. F., and Zghoul, L. H. (2006). Jordanian TEFL graduate students' use of critical thinking skills (as measured by the Cornell Critical Thinking Test, Level Z). International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9(1), 3350.

Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? In L. Berkowitz (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology (Vol. 20, pp. 65122). New York: Academic Press.

Bauer, T. N. (1995). How three factions rate job and applicant attributes. Journal of Career Planning and Employment, 55(2), 4346.

Bavolar, J. (2014). Decision-making competencies and risk behaviour of university students. Psychology Applications and Developments Advances in Psychology and Psychological Trends Series,

Edited by: Clara Pracana, 125.

Bavolar, J., and Orosová, O. G. (2015). Decision-making styles and their associations with decision-making competencies and mental health. Judgment and Decision-Making, 10(1).

Bazerman, M. H., Curhan, J. R., Moore, D. A., and Valley, K. L. (2000). Negotiation. Annual Review of Psychology, 51(1), 279314.

Beelmann, A. and Heinemann, K.S., (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. Journal of Applied Developmental Psychology, 35(1), pp.10–24.

Beelmann, A., Friedrich, L., and Mark, S. (2010). Die Entwicklung von sozialer Informationsverarbeitung und die Vorhersage physischer Aggression im Vorschulalter. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57, 119–31.

Beelmann, A., Saur, M., Ziegler, P., Diener, K. and Noack, P., 2010. The Parts-Project. The evaluation of a multimodal intervention program to prevent prejudice and promote intergroup relations in elementary school children. In 18th Annual Meeting of the Society on Prevention Research, Denver, CO, US.

Beghetto, R. A. (2016). Creative learning: A fresh look. Journal of Cognitive Education and Psychology, 15, 6–23. http://dx.doi.org/10 .1891/19458959.15.1.6.

Behrends A, Mueller S, Dziobek, I. (2012). Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance, The Arts in Psychotherapy, 39, pp. 107–116.

Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. ERIC Digest.

Ben-Chaim, D., Ron, S., and Zoller, U. (2000). The disposition of eleventh-grade science students toward critical thinking. Journal of Science Education and Technology, 9(2), 149159.

Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., and Neubauer, A.C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. Intelligence, 46, 7383.

Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., and Neubauer, A.C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. Intelligence, 46, 7383.

Benedek, M., Jauk, E., Sommer, M., Arendasy, M., and Neubauer, A.C. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. Intelligence, 46, 7383.

Berger, R., Gelkopf, M., Heineberg, Y., and Zimbardo, P. (2016). A school-based intervention for reducing posttraumatic symptomatology and intolerance during political violence. Journal of Educational Psychology, 108, 761–771. http://dx.doi.org/10. 1037/edu0000066.

Beyth-Marom, R., Fischhoff, B., Quadrel, M. J., and Furby, L. (1991). Teaching decision-making to adolescents: A critical review. Teaching Decision-Making to Adolescents, 1959.

Bienvenu, M. J. (1971). An interpersonal communication inventory. Journal of Communication, 21(4), 381388.

Blakemore, S.J. 2008. The social brain in adolescence. Nature Reviews Neuroscience. 9: 267–277

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. In Handbook 1: Cognitive Domain. New York: McKay.

Bogg T., Roberts B.W. (2004). Conscientiousness and health behaviours: A meta-analysis. Psychol Bull 130:887–919.

Bolstad, O. D., and Johnson, S. M. (1972). Self-regulation in the modification of disruptive classroom behaviour. Journal of Applied Behavior Analysis, 5(4), 443454.

Bonk, C. J., and Smith, G. S. (1998). Alternative instructional strategies for creative and critical thinking in the accounting curriculum. Journal of Accounting Education, 16(2), 261–293.

Bordone, R. C. (2000). Teaching interpersonal skills for negotiation and for life. Negotiation Journal, 16(4), 377385

Borman, G., Slavin, R. E., Cheung, A., Chamberlain, A., Madden, N. A., and Chambers, B. (2005). Success for all: First year results from the national randomized field trial. Educational Evaluation and Policy Analysis, 27(1), 1–22.

Bosworth, K., and Espelage, D. (1995). Teen conflict survey. Bloomington, IN: Center for Adolescent Studies, Indiana University.

Boxtel, C. V., van der Linden, J., and Kanselaar, G. (2000). The use of textbooks as a tool during collaborative physics learning. The Journal of Experimental Education, 69(1), 5776.

Bracken, B., Bai, W., Fithian, E., Lamprecht, S., Little, C., and Quek, C. (2003). The test of critical thinking. Williamsburg, VA: Center for Gifted Education.

Brame, C.J. and Biel, R. (2015). Setting up and facilitating group work: Using cooperative learning groups effectively. Retrieved [8.12.2017] from http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/.

Brewer, L. and Comyn, P., (2015). Integrating core work skills into TVET systems: Six country case studies. Geneva, Switzerland: International Labour Organization.

Brewer, L., (2013). Enhancing youth employability: What? Why? and How? Guide to core work skills. International Labour Organization.

Broadbear, B. C., and Broadbear, J. T. (2000). Development of conflict resolution skills in infancy and early childhood. In Development of conflict resolution skills in infancy and early childhood. IEJHE.

Broderick, P. C., Metz, S., and Broderick, P. C. (2011). Learning to BREATHE: A pilot trail of mindfulness curriculum for adolescents. Advances in School Mental Health Promotion, 2(1), 37–41.

Bronson, M. (2000). Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. Guilford Press.

Bronson, M. B. (2000). Recognizing and supporting the development of self-regulation in young children. Young Children.

Brown, A. L. (1990). Domain specific principles affect learning and transfer in children. Cognitive Science, 14, 107–133.

Brown, A.N., Rankin, K., Picon, M. and Cameron, D.B., (2015). The state of evidence on the impact of transferable skills programming on youth in low-and middle-income countries. International Initiative for Impact Evaluation (3ie) Scoping Paper, (4).

Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., and Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. Journal of Personality and Social Psychology, 92(5), 938956.

Brundrett, M. (2007). Bringing creativity back into primary education. Education 313, 35, 105107.

Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents, Child Development, 53, pp. 413425.

Bryce, D., and Whitebread, D. (2012).The development of metacognitive skills: Evidence from observational analysis of young children's behaviour during problem solving. Metacognition and Learning, Vol.2. No.1.

Buckley, J. A., and Epstein, M. H. (2004). The Behavioral and Emotional Rating Scale-2 (BERS-2): Providing a comprehensive approach to strength-based assessment. The California School Psychologist, 9(1), 2127.

Buckmaster, L. (1994). Effects of activities that promote cooperation among seventh graders in a future problem solving classroom. The Elementary School Journal, 95(1), 4962.

Burke, C. a. (2009). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. Journal of Child and Family Studies, 19(2), 133–144. doi:10.1007/s10826-009-9282-x

Burke, L. A., and Williams, J. M. (2008). Developing young thinkers: An intervention aimed to enhance children›s thinking skills. Thinking Skills and Creativity, 3(2), 104124.

Burnard, P. (2006). Reflecting on the creativity agenda in education. Cambridge Journal of Education, 36, 313318.

Burnett, S., and Blakemore, S. J. (2009). The development of adolescent social cognition. Annals of the New York Academy of Sciences, 1167(1), 5156.

Burns, S., Lyons, E. and Niens, U. (2017). The world would just fall apart if there is no respect at all: Children's understanding of respect for diversity in a post-conflict society, Journal of Peace Education. DOI: 10.1080/17400201.2016.1269313.

Butler, H. A. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. Applied Cognitive Psychology, 25(5), 721–729.

Butler, H. A., Dwyer, C. P., Hogan, M. J., Franco, A., Rivas, S. F., Saiz, C., and Almeida, L. S. (2012). The Halpern Critical Thinking Assessment and real-world outcomes: Cross-national

applications. Thinking Skills and Creativity, 7(2), 112121.

Calkin, J., and Karlsen, M. (2014). Destination imagination: Creativity in a world of complacency. Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk, 5(1), Article 22. Available at: http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol5/iss1/22.

Cabell, S. and others. (2013). How Do I Write…? Scaffolding Preschoolers' Early Writing Skills. https://doi.org/10.1002/trtr.1173

Camp, D.V. and Baugh, S. A. (2016). Encouraging civic knowledge and engagement: Exploring current events through a psychological lens, Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16(2), PP. 1428.

Campbell, J. M., and Atas Akdemir, Ö. (2016). The development of interpersonal communication scale: The study of validity and reliability. Electronic Turkish Studies, 11(19).

Canale, M., and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1, 1.

Care, E. and others,. (2016). Visualizing the breadth of skills movement across education systems. Washington DC: Brookings Institution.

Care, E., Anderson, K. and Kim, H., (2016). Visualizing the breadth of skills movement across education systems. Center for Universal Education at the Brookings Institution, Washington, DC.

Carnoy, M. (2005). Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005: The quality imperative, UNESCO.

Carson, S. H., Peterson, J. B., and Higgins, D. M. (2005). Reliability, validity, and factor structure of the creative achievement questionnaire. Creativity Research Journal, 17(1), 3750.

Cartledge, G., and Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. Review of Educational Research, 48(1), 133156. http://dx.doi.org/10.2307/1169912

Caruso, D. R. and Mayer, J.D. (1998). A measure of emotional empathy for adolescents and adults. Unpublished manuscript.

Case, R. (2005). Moving critical thinking to the main stage. Education Canada, 45(2), 45–49.

CASEL.org (http://www.casel.org/social-and-emotional-learning/core-competencies/)

Casner-Lotto, J., and Barrington, L. (2006). Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce. New York, NY: The Conference Board, Inc.

Caspi A, Moffitt TE, Newman DL, Silva PA (1996). Behavioral observations at age 3 years predict adult psychiatric disorders. Longitudinal evidence from a birth cohort. Arch Gen Psychiatry 53:1033–1039.

Castillo, R., Salguero, J. M., Ferna´ndez-Berrocal, P., and Balluerka, N. (2013).Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents, Journal of Adolescence, 36, pp. 883–892.

Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. American Journal of Education, 106(2), 302–333.

Chaffee, J. (1992). Critical thinking skills: The cornerstone of developmental education. Journal of Developmental Education, 15(3), 2.

Choy, S. C., and Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(2), 198–206.

Clark, E., Olympia, D. E., Jensen, J., Heathfield, L. T., and Jenson, W. R. (2004). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. Psychology in the Schools, 41(1), 143–153.

Colangelo, N., Kerr, B., Hallowell, K., Huesman, R., and Gaeth, J. (1992). The Iowa Inventiveness Inventory: Toward a measure of mechanical inventiveness. Creativity Research Journal, 5(2), 157–163.

Coleman, P. T. and Y. Y. J. Lim. (2001). A systematic approach to evaluating the effects of collaborative negotiation training on individuals and groups. Negotiation Journal 17: 363–392

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2007). What is SEL? Skills and Competencies. Chicago, IL: Author. Retrieved from http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/

Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Washington, D.C.: National Academies Press.

Conley Tyler, M., and Cukier, N. (2006). Making it fresh: Ideas for teaching negotiation skills. ADR Bulletin, 9(4), 2

Connor, K. M., and Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). Depression and anxiety, 18(2), 76–82

Cooley, R. E., and Roach, D. A. (1984). A conceptual framework. Competence in communication: A multidisciplinary approach, 11–32.

Cotton K (1996). School size, school climate, and student performance. School Improvement Research Series. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Council of Europe (2016).Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies, Strasbourg: Council of Europe

Council of Europe. (2017).Competences for democratic culture. Living together as equals in cultural diverse democratic societies. Council of Europe, March 2016. Printed at the Council of Europe.

Cox, S., and Robinson-Pant, A. (2008). Power, participation and decision-making in the primary classroom: Children as action researchers. Educational Action Research, 16(4), 457–468.

Craft, A. (1999). Creative development in the early years: Some implications of policy for practice. The Curriculum Journal, 10, 135–150.

Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. British Journal of Educational Studies, 51, 113–127.

Craft, A. (2006). Fostering creativity with wisdom. Cambridge Journal of Education, 36, 337–350.

Cropley, A. (2004). Creativity as a social phenomenon. In: M. Fryer, (Ed.), Creativity and Cultural Diversity (pp.13–23). The Creativity Centre Educational Trust Press., England.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity, flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins.

Cunha, F., and Heckman, J. J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. Journal of Human Resources, 43(4), 738–782.

Cunha, F., Heckman, J. J., and Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. Econometrica, 78(3), 883–931.

Dadush, U., 2019. Youth unemployment in the Middle East and North Africa, and the Moroccan case (No. 2019-4). Economics Discussion Papers

Daining, C., and DePanfilis, D. (2007). Resilience of youth in transition from out-of-home care to adulthood. Children and Youth Services Review, 29(9), 1158–1178

Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H., and Platt, M. B. (2008). Using discussion pedagogy to enhance oral and written communication skills. College Teaching, 56(3), 163–172.

Daniels, H. (2001). Vygotsky and pedagogy. London: Routledge Falmer.

Darling-Hammond, L. (2008). How can we teach for meaningful learning? In L. Darling-Hammond (Ed.), Powerful Learning, 1–10.

Davidson, N., and Major, C. H. (2014). Boundary crossing: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. Journal on Excellence in College Teaching, 25 (3and4), 7–55.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy, JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10 (85).

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach, Journal of Personality and Social Psychology, 44, pp. 113– 126.

DCSF (2003). Excellence and enjoyment: A strategy for primary schools. Internet available: www.nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85063.

De Dreu, C. K., Evers, A., Beersma, B., Kluwer, E. S., and Nauta, A. (2001). A theory-based measure of conflict management strategies in the workplace. Journal of Organizational Behaviour, 22(6), 645–668.

de Waal, F. B. M. (2008). Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy, Annual Review of Psychology, 59, pp. 279 –300.

Decety,J. and Moriguchi,Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for intervention across different clinical conditions, Bio Psycho Social Medicine, (1), pp. 22–65.

Dekker, R., Elshout-Mohr, M., and Wood, T. (2006). How children regulate their own collaborative learning. Educational Studies in Mathematics, 62, 57–79.

Delany, C., Miller, K. J., El-Ansary, D., Remedios, L., Hosseini, A., and McLeod, S. (2015). Replacing stressful challenges with positive coping strategies: A resilience program for clinical placement learning. Advances in Health Sciences Education, 20(5), 1303–1324

Delli Carpini MX, Keeter S. 1996. What Americans Know About Politics and Why It Matters. New Haven, CT: Yale Univ. Press. 397.

Dickhut, J. (2003). A brief review of creativity. Internet available : www.personalityresearch.org/papers/dickhut.html.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by "collaborative learning?" Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches. Elsevier Science.

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., and O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada and P. Reiman (Eds.), Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science (pp. 189–211). Oxford: Elsevier.

Dollman, L., Morgan, C., Pergler, J., Russell, W., and Watts, J. (2007). Improving social skills through the use of cooperative learning. Online Submission.

Domitrovich, C.E., Cortes, R., and Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the pre-school PATHS curriculum. Journal of Primary Prevention, 28, 67–91.

Dotson, J. M. (2001). Cooperative learning structures can increase student achievement. Kagan online magazine, 1–11.

Duckworth, A. L., and Carlson, S. M. (2013). Self-regulation and school success. Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct, 40, 208

Duckworth, A. L., and Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. Psychological Science, 16(12), 939–944.

Duckworth, A. L., and Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. Educational Researcher, 44(4), 237–251.

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., and Tsukayama, E. (2012). What no child left behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. Journal of Educational Psychology, 104(2), 439.

Duckworth, A. L., Tsukayama, E., and Kirby, T. A. (2013). Is it really self-control? Examining the predictive power of the delay of gratification task. Personality and Social Psychology Bulletin, 39(7), 843–855.

Duran, R. L. (1983). Communicative adaptability: A measure of social communicative competence. Communication Quarterly, 31, 320–326

Duran, R. L. (1992). Communicative adaptability: A review of conceptualization and measurement. Communication Quarterly, 40 (3), 253–268.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. (2012). An evaluation of argument mapping as a method of enhancing critical thinking performance in e-learning environments. Metacognition and Learning, 7(3), 219–244.

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., and Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. Thinking Skills and Creativity, 12, 43–52.

Eacott, C., and Frydenberg, E. (2008). At-risk students in a rural context: Benefits and gains from a coping skills program. Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 18(2), 160–181.

Educational Testing Service. (2013). Quantitative market research [PowerPoint slides]. Princeton, NJ: Author.

Eisenberg N, Guthrie IK, Murphy BC, Shepard SA, Cumberland A, Carlo G. 1999c. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. Child Dev. In press

Eisenberg, N. and Miller, P.A (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviours, Psychological Bulletin, 101(1), pp.91–119.

Eisenberg, N. and others,. (2004). The relations of effortful control and impulsivity to children's resiliency and adjustment. Child Dev. 75, 25–46.

Eisenberg, N. and others,. (2009). Longitudinal relations of children›s effortful control, impulsivity, and negative emotionality to their externalizing, internalizing, and co-occurring behaviour problems. Dev. Psychol. 45, 988–1008.

Eisenberg, N., and RA. Fabes. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In Review of Personality and Social Psychology: vol. 14. Emotion and social behaviour, ed. M.S. Clark, 119–50. Newbury Park, CA: Sage.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... and Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children›s social functioning from regulation and emotionality. Child development, 68(4), 642–664.

Eisenberg, N., Smith, C. L. and Spinrad, T. L. (2010). Effortful control: Relations with emotion regulation, adjustment, and socialization in childhood. In Handbook of Self-regulation: Research, Theory, and Applications pp263–283.The Guilford Press, New York.

Emde, R.N., (1998). Early emotional development: New modes of thinking for research and intervention. Pediatrics, 102(5), pp.1236–1243.

Emler, N. and Frazer, E. (1999). Politics: The education effect. Oxford Review of Education, 25, 271–92.

Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. Educational Researcher, 18(3), 4–10.

Ennis, R. H. (2003). Critical thinking assessment. In D. Fasko (Ed.), Critical thinking and reasoning (pp. 293–310). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Ennis, R. H., andWeir, E. (1985). The Ennis–Weir critical thinking essay test. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Ennis, R. H., Millman, J., and Tomko, T. N. (1985). Cornell critical thinking tests (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Midwest Publications.

Epstein, M. H., and Sharma, H. M. (1998). Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength based approach to assessment. Austin, TX: PRO-ED.

Ercoskun, M. H. (2016). Adaptation of Self-Control and Self-Management Scale (SCMS) into Turkish Culture: A Study on Reliability and Validity. Educational Sciences: Theory and Practice, 16(4), 1125–1145.

Erozkan, A. (2013). The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. Educational Sciences: Theory and Practice, 13(2), 739–745.

Esquivel, G. (1995). Comment and reflection. Educational Psychology Review, 7, 215–218. doi:10.1007/BF02212496 Feldman, D., and Benjamin, A. (2006).Creativity and education: An American retrospective. Cambridge Journal of Education, 36, 319–336.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report). The California Academic Press. Millbrae, CA.

Facione, P. A. (1990b). The California Critical Thinking Skills Test. The California Academic Press. Millbrae, CA.

Facione, P. A. (1998). Critical thinking: What it is and why it counts. Retrieved June, 9, 2004.

Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relation to critical thinking skill. Informal Logic, 20(1), 61–84.

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment, 2007(1), 1–23.

Facione, P. A., and Facione, N. C. (1992). California Critical Thinking Disposition Inventory. Millbrae, CA: California Academic Press.

Facione, P. A., and Facione, N. C. (2013). Critical thinking for life: Valuing, measuring, and training critical thinking in all its forms. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 28(1), 5–25.

Facione, P. A., Facione, N. C., and Giancarlo, C. A. F. (1996). The motivation to think in working and learning. New directions for higher education, 1996(96), 67–79.

Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C., and Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. The Journal of General Education, 44, 1–25.

Facione, P.A. and Facione, N.C. (2001). Analyzing explanations for seemingly irrational choices: Linking argument analysis and cognitive science. International Journal of Applied Philosophy 15, 2, 267–286.

Fadel, C., and Trilling, B. (2012). Twenty-first century skills and competencies. In N. M. Seel (Ed.), Encyclopedia of the sciences of learning, pp. 3353–3356. New York: Springer.

Fall, R. Webb, N., and Chudowsky, N. (1997). Group discussion and large-scale language arts assessment: Effects on students' comprehension. CSE Technical Report 445. Los Angeles, CRESST.

Farokhzad, P., and Mardani, R. (2015, July). Effectiveness of Problem-Solving Skills Training on Social Adjustment of High School Students. In International Academic Conference on Social Sciences (p. 159).

Fehr, E., H. Bernhard and B. Rockenbach. 2008. Egalitarianism in young children. Nature 454: 1079–1083.

Feinstein*, L. and Hammond, C., 2004. The contribution of adult learning to health and social capital. Oxford Review of Education, 30(2), pp.199–221.

Fejgin, N. (1994). Participation in high school competitive sports: A subversion of school mission of contribution to academic goals?, Sociology of Sport Journal, 1994(11), pp.211–230.

Ferrari, A. and others,. (2009). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Seville: European Commission.

Field, J. (2005).Social Capital and Lifelong Learning, Bristol, Policy Press.

Field, J., (2003). Civic engagement and lifelong learning: Survey findings on social capital and attitudes towards learning. Studies in the Education of Adults, 35(2), pp.142–156.

Fischhoff, B. (2008). Assessing adolescent decision-making competence. Developmental Review, 28(1), 12–28.

Flanagan, C. and Levine, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. The Future of Children, 20(1), 159–179.

Francisco, J.M. (2013). Learning in collaborative settings: Students building on each others ideas to promote their mathematical understanding. Educational Studies in Mathematics, 82, 417–438.

Freud, S. (1921). Group psychology and the analysis of the Ego. Standard Edition, 18. London: Hogarth Press, 1955.

Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., and Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?. International journal of methods in psychiatric research, 12(2), 65–76

Fryer, M. (2003). Creativity across the curriculum: A review and analysis of programmes designed to develop creativity. QCA, 2003. Guilford, J. (1975). Creativity: A quarter century of progress. In: I. Taylor, and J. Getzels (Ed.), Perspectives in Creativity (pp. 37–59). Chicago, IL: Aldine Publishing Company.

Furtwengler, C. B. (1992). How to Observe Cooperative Learning Classrooms. Educational Leadership, 49(7), 59–62.

Gajda, A., Karwowski, M., and Beghetto, R. A. (2016). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000133.

Galla, B. M., Plummer, B. D., White, R. E., Meketon, D., D›Mello, S. K., and Duckworth, A. L. (2014). The Academic Diligence Task (ADT): Assessing individual differences in effort on tedious but important schoolwork. Contemporary educational psychology, 39(4), 314–325.

Gallardo-Virgen, J.A., DeVillar, R. (2011). Sharing, talking, and learning in the elementary school science classroom: Benefits of innovative design and collaboration. Computers in the Schools, 28(4), 278–290.

Galloway, T., Lippman, L., Burke, H., Diener, O. and Gates, S., (2017). Measuring Soft-Skills and Life Skills in International Youth Development Programs: A Review and inventory of Tools.

Galloway, T., Lippman, L., Burke, H., Diener, O. and Gates, S., (2017). Measuring Soft-Skills and Life Skills in International Youth Development Programs: A Review and inventory of Tools.

Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education, Annu. Rev. Polit. Sci 2001(4), pp.217–234.

Gambrill, E. (2006). Evidence-based practice and policy: Choices ahead. Research on Social Work Practice, 16, 3, 338–357.

Garaigordobil, M., and Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. Journal of Research in Childhood Education, 10, 63–69.

Garaigordobil, M., Maganto, C., andEtxeberría, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. European Journal of Psychological Assessment, 12, 140– 151.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. American behavioural scientist, 34(4), 416–430

Gartland, D., Bond, L., Olsson, C. A., Buzwell, S., and Sawyer, S. M. (2011). Development of a multi-dimensional measure of resilience in adolescents: The Adolescent Resilience Questionnaire. BMC medical research methodology, 11(1), 134.

Garton, A.F., and Gringart, E. (2005). The development of a scale to measure empathy in 8- and 9-year old children, Australian Journal of Education and Developmental Psychology, 5, pp.17–25.

Gary Bedell (2009). Further validation of the Child and Adolescent Scale of Participation (CASP), Developmental Neurorehabilitation, 12(5), pp. 342–351, DOI: 10.3109/17518420903087277.

Gates, S., Lippman, L., Shadowen, N., Burke, H., Diener, O. and Malkin, M., (2016). Key soft skills for cross-sectoral youth outcomes. Washington, DC: USAID's YouthPower: Implementation, YouthPower Action. See https://www. fhi360. org/sites/default/files/media/documents/resource-soft-skills-report. pdf.

Gates, S., Lippman, L., Shadowen, N., Burke, H., Diener, O., and Malkin, M. (2016). Key Soft Skills for Cross-Sectoral Youth Outcomes. Washington, DC: USAID's YouthPower: Implementation, YouthPower Action.

Geisler, M., and Allwood, C. M. (2015). Competence and quality in real-life decision-making. PloS one, 10(11).

Ghahfarokhi, F. S., Moradi, N., Alborzkouh, P., Radmehr, S., and Zainali, M. (2015). The impact of training problem-solving skills on self-esteem and behavioural adjustment in teenage girls who have irresponsible parents or no parents. Journal of medicine and life, 8(Spec Iss 4), 125.

Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., and Urdan, T. (2004). Assessing secondary students' disposition toward critical thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. Educational and Psychological Measurement, 64(2), 347–364.

Gibson, H. (2005). What creativity isn't: The presumptions of instrumental and individual justification for creativity in education. British Journal of Educational Studies, 53, 148–167. doi:10.1111/ j.1467-8527.2005.00288.x.

Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. International Journal of Educational Research, 39(1), 35–49.

Girolametto, L. (1997). Development of a parent report measure for profiling the conversational skills of pre-school children. American Journal of Speech-Language Pathology, 6(4), 25–33.

Gliebe, S. K. (2011). The development of self-control in young children. Lutheran Education Journal, Retrieved from http://lej. cuchicago. edu/research-in-education/a-study-of-the-relationship-between-cognitive-emotion-regulation-optimism-and-perceived-stress-among. selected-teachers-in-lutheran-schools.

Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking.

Gottfredson M, Hirschi T (1990). A General Theory of Crime (Stanford Univ Press, Palo Alto, CA).

Gottmann, J. and others, (1997). Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Grainger, T., Barnes, J., and Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: Creative teaching in initial teacher education. Journal of Education for Teaching, 30, 243–253. doi:10.1080/0260747042000309475 Hayes, D. (2004). Understanding creativity and its implications for schools. Improving Schools, 7, 279–286.

Grant, A. M., Curtayne, L., and Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomized controlled study. The Journal of Positive Psychology, 4, 396–407

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., and Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. Development and Psychopathology 7 (1995): 117–36.

Greene, J. O., and Burleson, B. R. (2003). Handbook of communication and social interaction skills. Psychology Press

Greene, J. O., and Burleson, B. R. (eds.). (2003). Handbook of communication and social interaction skills. Psychology Press.

Greiff, S., Wüstenberg, S., Goetz, T., Vainikainen, M-P., Hautamäki, J., and Bornstein, MH. (2015). A longitudinal study of higher-order thinking skills: Working memory and fluid reasoning in childhood enhance complex problem-solving in adolescence. Front. Psychol. 6:1060.

Gresham, F. M., and Elliott, S. N. (2008). Social Skills Improvement System Rating Scales. Minneapolis, MN: NCS

Griffin, K. W., Botvin, G. J., Nichols, T. R., and Doyle, M. M. (2003). Effectiveness of a universal drug abuse prevention approach for youth at high risk for substance use initiation. Preventive medicine, 36(1), 1–7

Griffith, R.L., Wolfeld, L., Armon, B.K., Rios, J. and Liu, O.L., (2016). Assessing intercultural competence in higher education: Existing research and future directions. ETS Research Report Series, 2016(2), pp.1–44.

Grotberg, E. H. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. The Hague, The Netherlands: Bernard van leer foundation

Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York, NY: McGraw-Hill.

Gutman, L. M., and Ingrid, S. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation. http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_ literature_review.pdf.

Gutman, L.M. and Schoon, I., (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation, 59(22.2), p.2019.

Halpern, D. F. (1996). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (3rd ed.) Mahwah, NJ: Erlbaum.

Halpern, D. F. (1998). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, 53, 449–455.

Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. The Journal of General Education, 50, 270–286.

Halpern, D. F. (2003). The "how" and "why" of critical thinking assessment. In D. Fasko (Ed.), Critical thinking and reasoning: Current research, theory and practice. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Halpern, D. F. (2006). Is intelligence critical thinking? Why we need a new definition of intelligence. Extending intelligence: Enhancement and new constructs, 293310.

Halpern, D. F. (2007). Halpern critical thinking assessment using everyday situations: Background and scoring standards. Claremont, CA: Claremont McKenna College.

Halpern, D.F. (2003). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking (4th Ed.). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

Halpern-Felsher, B. L., and Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision: Decision-making competence in adolescents and adults. Journal of Applied Developmental Psychology, 22(3), 257–273.

Hampf, F., Wiederhold, S. and Woessmann, L., (2017). Skills, earnings, and employment: Exploring causality in the estimation of returns to skills. Large-scale Assessments in Education, 5(1), p.12.

Hanson, T. L., and Kim, J. O. (2007). Measuring Resilience and Youth Development: The Psychometric Properties of the Healthy Kids Survey. Issues and Answers. REL 2007-No. 34. Regional Educational Laboratory West

Hart Research Associates. Forthcoming. Falling Short? College Learning and Career Success. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. https://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/2015employerstudentsurvey.pdf

Hart, C. (2008). Affective association: An effective intervention in encountering fragmentation and dissociation, Journal of Child Psychology, 34(2), pp. 259–77.

Hartley, M. T. (2010). Increasing resilience: Strategies for reducing dropout rates for college students with psychiatric disabilities. American Journal of Psychiatric Rehabilitation, 13(4), 295–315.

Haste, H. (2004). Constructing the Citizen, Political Psychology, 25(3), pp. 413–439.

Heckman J. J. (2007). The economics, technology, and neuroscience of human capability formation. Proc Natl Acad Sci US 104:13250–13255.

Heckman J. J., Stixrud J., Urzua S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behaviour. J Labor Econ 24:411–482.

Heckman, J. J., and Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. Labour economics, 19(4), 451–464.

Heckman, J. J., and Kautz, T. (2013). Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition (No. w19656). National Bureau of Economic Research.

Held, D. 2010, Cosmopolitanism; Ideals and Realities, Polity, Cambridge.

Henderson, A., Brown, S. D., and Pancer, S. M. (2012). Social and political dimensions of civic engagement: The impact of compulsory community service, Politics and Policy, 40, 93–130.

Heyman, G. D. (2008). Children's critical thinking when learning from others. Current Directions in Psychological Science, 17(5), 344–347.

Hiltz, S. R., Coppola, N., Rotter, N., Turoff, M., and Benbunan-Fich, R. (2000). Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN: A multi-measure, multi-method approach. Journal of Asynchronous Learning Networks, 4(2), 103–125.

Hinrichs, D. W. (1990). Teaching communication skills in the context of introductory sociology. Teaching Sociology, 32–38.

Hirschi, T., and Hindelang, M. J. (1977). Intelligence and delinquency: A revisionist review. American Sociological Review, 571–587.

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., and Rosenvinge, J. H. (2006). A new scale for adolescent resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. Measurement and evaluation in Counseling and Development, 39(2), 84

Hobson, C. G., and Zack, D. R. (1993). Educating for democracy: The close up story. The Social Studies, 84(5), 189–195.

Hoffman, M. (2000). Empathy and Moral Development, Cambridge: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. In W. M. Kurtines and J. L. Gewirtz (Eds.), Morality, moral behaviour, and moral development (pp. 283–302). New York: Wiley.

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., and Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. Trends in cognitive sciences, 16(3), 174–180.

Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale, Journal of Consulting and Clinical, 33, pp. 307–316.

Holtz, BA, and Lehman E.B. (1995). Development of children's knowledge and use of strategies for self-control in a resistance-to-distraction task. Merrill-Palmer Quarterly 41: 361–80.

Honig, A., and Lansburgh, T. (1991). The Tasks of Early Childhood: The Development of Self–Control Part II. Day Care and Early Education, 18(4), 21–22.

Hoskins, B. and Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the development of a Composite Indicator. Social Indicator Research, Vol. 90, 459–488. http://dx.doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2.

Hoskins, B., and Janmaat, J.G., (2019). Education, Democracy and Inequality: Political Engagement and Citizenship Education in Europe. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Hoskins, B., and Janmaat, J.G., (2015). Educational trajectories and inequalities of political engagement among adolescents in England, Social Science Research. http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.11.005

Hoskins, B., Janmaat, J.G. and Villalba, E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people›e learning of citizenship, British Educational Research Journal, 38(3), pp.419–46, DOI: 10.1080/01411926.2010.550271.

Hoskins, B., Janmaat, J.G., and Melis, G, (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A Systematic analysis of Access to and Mitigation Effects of Learning Citizenship at School Social Science Research. http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.09.001

Hu, S. and Kuh, G. (2003). Diversity experiences and college student learning and personal development, Journal of college student development (44), pp.320–334.

Huitt, W. and Dawson, C. (2011, April). Social development: Why it is important and how to impact it. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved from http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf

Hullman, G. A. (2007). Communicative adaptability scale: Evaluating its use as an 'other-report' measure. Communication Reports, 20(2), 51–74.

Hurtes, K. P., and Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. Therapeutic Recreation Journal, 35(4), 333

Hussain, Z. (2004). Synergy of East and West for greater creativity. In: M. Fryer (Ed.), Creativity and Cultural Diversity (pp. 90–97). England: The Creativity Centre Educational Trust Press.

Hwang, S., and Karnofsky, P. (2005). Defining, measuring, and improving collaboration though evaluating the Cornell library collaborative learning computer laboratory. Unpublished Cornell class report.

Ianni, F. A. J. (1989). The search for structure. New York: The Free Press.

INCA (2009). Primary education: An international perspective. Internet Available: www.inca.org.uk/pdf/probe_singapore.pdf

Independent Schools Data Exchange (INDEX). (2014). MSA – A tool to alter the way schools think about education: 2014 NAIS conference [Slide presentation]. Retrieved from http://indexgroups.org/msa/docs/2014%20MSA%20 NAIS%20Presentation.pdf

Inglehart, R., C. Haerpfer, A. Moreno, C. Welzel, K. Kizilova, J. Diez-Medrano, M. Lagos, P. Norris, E. Ponarin and B. Puranen and others,. (eds.). 2014. World Values Survey: Round Six - Country-Pooled Datafile Version: http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp. Madrid: JD Systems Institute.

Innabi, H., and Sheikh, O. E. (2007). The change in mathematics teachers› perceptions of critical thinking after 15 years of educational reform in Jordan. Educational Studies in Mathematics, 64(1), 45–68.

Isac, M.M., Maslowski, R. and Werf, G. (2012). Native student attitudes towards equal rights for immigrants. A study in 18 European Countries, Journal of Social Science Education, 11(1), pp. 7–22.

Iskandar, N., Laursen, B., Finkelstein, B., and Fredrickson, L. (1995). Conflict resolution among pre-school children: The appeal of negotiation in hypothetical disputes. Early Education and Development, 6(4), 359–376.

Iyer, R. B. (2013). Relation between cooperative learning and student achievement. International Journal of Education and Information Studies, 3(1), 21–25.

Jablin, F. M., and Sias, P. M. (2001). The New Handbook of Organizational Competence: Advances in theory, research and methods. Part IV: Communication behaviour in organizations - Communicative competence, 1–911.

Jacobs, J. E., and Klaczynski, P. A. (2002). The development of judgment and decision-making during childhood and adolescence. Current directions in psychological science, 11(4), 145–149.

Jacobson, D., Parker, A., Spetzler, C., De Bruin, W. B., Hollenbeck, K., Heckerman, D., and Fischhoff, B. (2012). Improved learning in US history and decision competence with decision-focused curriculum. PloS one, 7(9), 457–475.

Janmaat, J.G. (2012). The effect of classroom diversity on tolerance and participation in England, Sweden and Germany, Journal of Ethnic and Migration Studies, 38(1), pp.21–39.

Janmaat, J.G. (2014). Do ethnically mixed classrooms promote inclusive attitudes towards immigrants everywhere? A study among native adolescents in 14 countries, European Sociological Review, 30(6), pp. 810–822.

Jeffrey, B. (2005). The redress of creative teaching and learning through specialist programmes and strategic partnerships. Paper given at the creativity in education seminar series. University of the West of England.

Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. Cambridge Journal of Education, 36, 399–414.

Jew, C. L., Green, K. E., and Kroger, J. (1999). Development and validation of a measure of resiliency. Measurement and evaluation in counseling and development, 32(2), 75

John-Akinola, Y.O and Nic-Gabhainn, S (2014). Children›s participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes, BMC Public Health (2014, 14:964.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. Educational leadership, 47(4), 29–33.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning, 174–199.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. Theory into practice, 38(2), 67–73.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis. Retrieved from: http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html

Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., and Acikgoz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. The Journal of Social Psychology, 134(6), 803–817.

Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J., and Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. The Journal of Social Psychology, 137(1), 11–21.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Holubec, E.J. (2008). Cooperation in the classroom (8th edition). Edina, MN: Interaction.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Smith, K.A. (2006). Active learning: Cooperation in the university classroom (3rd edition). Edina, MN: Interaction.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., and Smith, K.A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching 25, 85–118.

Johnson, R. T., and Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In J. S. Thousand, R. A. Villa, and A. I. Nevin (Eds.), Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers (pp. 31–44). Baltimore, MD: Brookes Press.

Jolliffe, D. and Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the basic empathy scale, Journal of Adolescence, 29(2006), pp.589–611.

Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. San Clemente, California: Kagan Publishing.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction. Constructivism in the Human Sciences, 8(2), 73–83.

Kaila, H. (2005). Democratizing schools across the world to stop killing creativity in children: An Indian perspective. Counseling Psychology Quarterly, 18, 1–6.

Kam, C.D., and Palmer, C.L. (2008). Reconsidering the effects of education on political participation. Journal of Politics, 70(3), 612–631.

Kandel, E., Mednick, S. A., Kirkegaard-Sorensen, L., Hutchings, B., Knop, J., Rosenberg, R., and Schulsinger, F. (1988). IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behaviour. Journal of consulting and clinical psychology, 56(2), 224.

Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculations. Behavior modification in clinical psychology, 178–220.

Karantzas, G. C., Avery, M. R., Macfarlane, S., Mussap, A., Tooley, G., Hazelwood, Z. and Fitness, J. (2013), Enhancing critical analysis and problem-solving skills in undergraduate psychology: An evaluation of a collaborative learning and problem-based learning approach. Australian Journal of Psychology, 65: 38–45. doi:10.1111/ajpy.12009

Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. Annual Review of Psychology, 44(1), 23–52.

Katz, L. G. (1986). Implications of recent research for kindergarten curriculum. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED274463)

Kautz, T., and Zanoni, W. (2014). Measuring and fostering non-cognitive skills in adolescence: Evidence from Chicago Public Schools and the OneGoal Program. University of Chicago.

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., and Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success (No. w20749). National Bureau of Economic Research.

Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., and Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success (No. w20749). National Bureau of Economic Research.

Keating, A., and Janmaat, J.G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement? In: Parliamentary Affairs, 69(2), 409–429. doi: 10.1093/pa/gsv017 [Open access].

Keen, R. (2011). The development of problem solving in young children: A critical cognitive skill. Annual Review of psychology, 62, 1–21.

Kelvin, W. T. (1883). Popular lectures and addresses (Vol. 1). London, England: Macmillan.

Kennedy, M., Fisher, M. B., and Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol and B.F. Jones (Eds.), Educational values and cognitive instruction: Implications for reform (pp. 11–40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.

Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. Gifted Child Quarterly, 58(2), 127–136.

King, P. M., and Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. Educational psychologist, 39(1), 5–18.

Klesner, J.L. (2006). Social Capital and Political Participation in Latin America. In proceedings of 2002 Annual Meeting of the American Political Science Association, Boston, MA, 2002. Retrieved from http://apsaproceedings.cup.org/Site/abstracts/037/037014KlesnerJos.htm at May 10 2003.

Knezek, G. and Miyashita, K (1994). A preliminary study of the Computer Attitude Questionnaire. In Knezek, G. (Ed.). Studies on children and computers: The 1993–94 Fulbright Series. Denton, TX: Texas Center for Educational Technology.

Kohut, H. (1959). Introspection, empathy and psychoanalysis – An examination of the relationship between mode of observation and theory, J. Amer. Psychoanal., 7, pp. 459–483.

Kokkonen, A., Esaiasson, P. and Gilljam, M. (2010). Ethnic Diversity and Democratic Citizenship: Evidence from a Social Laboratory, Scandinavian Political Studies, 33, 331–335.

Köse, E. (2016). The effect of decision-making competence on managerial performance. International Journal of Commerce and Finance, 2(2), 1.

Kouros, C., Abrami, P. C., Glashan, A., and Wade, A. (2006). How do students really feel about working in small groups? The role of student attitudes and behaviours in cooperative classroom settings. In annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.

Kral, T.R., Stodola, D.E., Birn, R.M., Mumford, J.A., Solis, E., Flook, L., Patsenko, E.G., Anderson, C.G., Steinkuehler, C. and Davidson, R.J., (2018). Neural correlates of video game empathy training in adolescents: A randomized trial. NPJ science of learning, 3.

Kramarski, B., and Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. American Educational Research Journal, 40(1), 281–310.

Krings, A., Austic, E. A., Gutiérrez, L. M., and Dirksen, K. E. (2015). The comparative impacts of social justice educational methods on political participation, civic engagement, and multicultural activism, Equity and Excellence in Education, 48(3), 403–417. doi:10.1080/10665684.2015.1057087.

Krueger, R. F., Caspi, A., Moffitt, T. E., White, J., and Stouthamer-Loeber, M. (1996). Delay of Gratification, Psychopathology, and Personality: Is Low Self-Control Specific to Externalizing Problems?. Journal of personality, 64(1), 107–129.

Ku, K. Y. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. Thinking skills and creativity, 4(1), 70–76.

Ku, K. Y., and Ho, I. T. (2010). Dispositional factors predicting Chinese students' critical thinking performance. Personality and Individual Differences, 48(1), 54–58.

Ku, K. Y., and Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. Metacognition and Learning, 5(3), 251–267.

Ku, K. Y., Ho, I. T., Hau, K. T., and Lai, E. C. (2014). Integrating direct and inquiry–based instruction in the teaching of critical thinking: an intervention study. Instructional Science 42, no. 2, 251–269.

Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., and Hayek, J.C. (2007). Piecing together the student success puzzle: Research, propositions, and recommendations (ASHE Higher Education Report, No. 32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kuhn, D. and Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. Theory into Practice, 43(4), 268–273.

Kuhn, D., and Dean, Jr, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. Theory into practice, 43(4), 268–273.

Kumpfer, K. L. (1998). Prevention Interventions: The Strengthening Families Program. Drug abuse prevention through family interventions, 160–207.

Kurtz, J. and Corps, M. (2012). Civic engagement of youth in the Middle East and North Africa: An analysis of key drivers and outcomes. March 2012.

Lai, E. and Viering, M., (2012). Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings National Council on Measurement in Education. Vancouver, BC Available at: http:// researchnetwork. pearson. com/wp-content/uploads/Assessing_21st_Century_ Skills_NCME. pdf.

Lai, E. R. (2011). Collaboration: A literature review. Retrieved from Pearson: Research Reports website: http://images. pearsonassessments. com/images/tmrs/Collaboration-Review. pdf.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. Pearson's Research Reports, 6, 40–41.

Lai, E. R., and Viering, M. (2012). Assessing 21st century skills: Integrating research findings. In annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Vancouver, BC, Canada.

Lakin, R. and Mahoney, A. (2006). Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development, Journal of School Psychology, 44, pp. 513–31.

Landry S. H., Smith, K. E., and Swank, P. R., (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills, Developmental Psychology, Vol. 42, No. 4, 627–642.

Landy, R. J., and Borisoff, D. J. (1987). Reach for speech: Communication skills through sociodrama. The English Journal, 76(5), 68–71.

Larson, C. E., Backlund, P. M., Redmond, M. K., and Barbour, A. (1978). Assessing communicative competence. Falls Church, VA: Speech Communication Association and ERIC.

Lauglo, J. and Øia, T. (2006). Education and civic engagement among Norwegian youths. Oslo: Norwegian Social Research.

Lee, Y.H. and Lee, C.S. (2015). Mediating effects of self-esteem and peer support in relationship between racial diversity and social distance of elementary school students›, Indian Journal of Science and Technology, 8(20), DOI:10.17485/ijst/2015/v8i20/78371, August 2015.

Lefebvre-Pinard, M., and Reid, L. (1980). A comparison of three methods of training communication skills: Social conflict, modeling, and conflict-modeling. Child Development, 179–187.

Leith, K. P., and Baumeister, R. F. (1998). Empathy, shame, guilt, and narratives of interpersonal conflicts: Guilt-prone people are better at perspective taking. Journal of personality, 66(1), 1–37.

Lemmon, K., and Moore, C. (2007). The Development of Prudence in the Face of Varying Future Rewards. Developmental Science, 10(4), 502–511.

Lewicki, R. J. (1986). Challenges of teaching negotiation. Negotiation Journal, 2(1), 15–27.

Lewicki, R. J. (1997). Teaching negotiation and dispute resolution in colleges of business: The state of the practice. Negotiation Journal, 13(3), 253–269.

Lewis, A., and Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. Theory into practice, 32(3), 131–137.

Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B., and Alvir, J. M. J. (2005). Developing cognitive-social-emotional competencies to enhance academic learning. Psychology in the Schools, 42(4), 405–417.

Lippman, L.H., Ryberg, R., Carney, R. and Moore, K.A., (2015). Workforce Connections: Key "soft skills" that foster youth workforce success: Toward a consensus across fields. Washington, DC: Child Trends.

Liu, O. L., Frankel, L., and Roohr, K. C. (2014). Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. ETS Research Report Series, 2014(1), 1–23.

Long, J. V. F., and Vaillant, G. E. (1984). Natural history of male psychological health, XI: Escape from the underclass. American Journal of Psychiatry, 141, 341–346.

LoSciuto, L., Hilbert, S. M., Fox, M. M., Porcellini, L., and Lanphear, A. (1999). A two-year evaluation of the Wood Rock Youth Development Project, The Journal of Early Adolescence, 19(4), pp. 488–507. Doi: 10.1177/0272431699019004004

Loveless (2002). Literature review in creativity, new technologies and learning Internet Available: www.future lab.org.uk/research/lit_revi ews.htm

Luthar, S. S., Cicchetti, D., and Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child development, 71(3), 543–562

Luthar, Suniya S. Cicchetti, Dante (Ed); Cohen, Donald J. (Ed). (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation, Vol. 3, 2nd ed., 739–795

Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. Metacognition and learning, 5(2), 137–156.

Mahoney, M. J., and Thoresen, C. E. (1972). Behavioral Self-Control: Power to the Person. Educational Researcher, 1(10), 5–7.

Mainert, J., Kretzschmar, A., Neubert, J. C., and Greiff, S. (2015). Linking complex problem solving and general mental ability to career advancement: Does a transversal skill reveal incremental predictive validity? International Journal of Lifelong Education, 34(4), 393–411.

Mann, L., Harmoni, R. O. S., Power, C., Beswick, G., and Ormond, C. (1988). Effectiveness of the GOFER course in decision-making for high school students. Journal of Behavioral Decision-Making, 1(3), 159–168.

Mann, L., Harmoni, R., Power, C., Beswick, G., and Ormond, C. (1988). Effectiveness of the GOFER course in decision-making for high school students. Journal of Behavioral Decision-making, 1(3), 159–168.

Marin, L. M., and Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. Thinking Skills and Creativity, 6(1), 1–13.

Masten, A. S., and Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. American psychologist, 53(2), 205.

Masten, A. S., Best, K. M., and Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. Development and psychopathology, 2(4), 425–444.

Masters, G.N., (2013). Reforming educational assessment: Imperatives, principles and challenges. Australian education review: no. 57. Retrieved from Australian Council for Educational Research website: http://research. acer. edu. au/aer/12.

Maylor, U., Read, B., Mendick, H., Ross, A. and Rollock, N. (2006). Diversity and Citizenship in the Curriculum: Research Review. Other. Department for Education and Skills, Nottingham, UK.

McCabe, Lisa A., Cunnington, Marisol and Brooks-Gunn, Jeanne (2004). «The Development of Self-Regulation in Young Children: Individual Characteristics and Environmental Contexts.» in Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. New York, NY, Guilford Press: 340–356.

McCarl, J. J., Svobodny, L., and Beare, P. L. (1991). Self-recording in a classroom for students with mild to moderate mental handicaps: Effects on productivity and on-task behaviour. Education and Training in Mental Retardation, 79–88.

McCartney K. Effect of quality of day care environment on children›s language development. (1984) Developmental Psychology. 20(2): 244–260.

McClelland, Piccinin, Acock and Stallings (2011). Relations between pre-school attention and later school achievement and educational outcomes.

McCoach, M. (2008). The effects of self-management strategies for high school students with disabilities. Rowan University.

McCroskey, J. C., and Andersen, J. F. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students. Human communication research, 3(1), 73–81.

McCroskey, J. C., and McCroskey, L. L. (1988). Self report as an approach to measuring communication skill. Journal of Communication Research Reports, 5(2), 108–113

McDaniel, M.A., Hartman, N.S., Whetzel, D.L. and GRUBB III, W.L., (2007). Situational judgment tests, response instructions, and validity: A meta-analysis. Personnel psychology, 60(1), pp.63–91.

McDaniel, M.A., Morgeson, F.P., Finnegan, E.B., Campion, M.A. and Braverman, E.P., (2001). Use of situational judgment tests to predict job performance: A clarification of the literature. Journal of Applied Psychology, 86(4), p.730.

McGuinness, C. (2013). Teaching thinking: Learning how to think. Presented at The Psychological Society of Ireland and British Psychological Association's Public Lecture Series, Galway, Ireland, 6th March.

McLaughlin, T. F. (1984). A comparison of self-recording and self-recording plus consequences for on-task and assignment completion. Contemporary Educational Psychology, 9(2), 185–192.

Mehrabian, A., and Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. Journal of Personality, 40, pp. 525–543.

Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., and Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. Journal of abnormal child psychology, 38(7), 985–94. doi:10.1007/s10802-010-9418-x

Mezo, P. G. (2009). The self-control and self-management scale (SCMS): Development of an adaptive self-regulatory coping skills instrument. Journal of psychopathology and behavioural assessment, 31(2), 83–93.

Miliotis, D. M. (1996). Parenting and children's educational outcomes in homeless families (Doctoral dissertation, ProQuest Information and Learning).

Miller, E. K., and Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. Annual Review of Neuroscience, 24(1), 167–202.

Miri, B., David, B. C., and Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. Research in science education, 37(4).

Mirra, N., Garcia, A., and Morrell, E. (2015). Doing youth participatory action research: Transforming inquiry with researchers, educators, and students. New York, NY: Routledge.

Mischel, H.N., and W. Mischel. (1983). Development of children›s knowledge of self-control strategies. Child Development 54: 603–19

Mischel, W., Shoda, Y., and Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. Science, 244, 933–938.

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., and Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. Cognitive psychology, 41(1), 49–100.

Miyamoto, K., Huerta, M., Kubacka, K., Ikesako, H., and Oliveira, E. (2015). Skills for social progress: the power of social and emotional skills.

MOE (2009). Desired outcomes of education. Internet Available: http://www.moe.gov.sg/education/desired-outcomes/

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... and Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(7), 2693–2698.

Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B.W., Ross, S. and Sears, M.R., (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. Proceedings of the National Academy of Sciences, 108(7), pp.2693–2698.

Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. Journal of Youth and Adolescence, 36(6), 835–848.

Molnar, G., Greiff, S., and Csapo, B. (2013). Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: relations and development. Thinking Skills and Creativity, Vol. 9. pp 35–45.

Moseley, D., Elliott, J., Gregson, M., and Higgins, S. (2005). Thinking skills frameworks for use in education and training. British Educational Research Journal, 31(3), 367–390.

Mullis, I. V. S., Cotter, K. E., Centurino, V. A. S., Fishbein, B. G., and Liu, J. (2016). Using Scale Anchoring to Interpret the TIMSS 2015 Achievement Scales. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis,

and M. Hooper (Eds.), Methods and Procedures in TIMSS 2015 (pp. 14.1–14.47). Retrieved from Boston College, TIMSS and PIRLS International Study Center website: http://timss.bc.edu/publications/timss/2015-methods/chapter-14.html.

Multon, K. D., Brown, S. D., and Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation.

Munroe, A. and Pearson, C. (2006). The Munroe Multicultural Attitude Scale Questionnaire: new instrument for multicultural studies, Educational and Psychological Measurement, 66(5), pp.819–834.

Murphy, B. C., and Eisenberg, N. (1997). Young children›s emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer›s anger. Social Development, 6(1), 18–36.

Murphy, S., and Faulkner, D. (2000). Learning to collaborate: Can young children develop better communication strategies through collaboration with a more popular peer. European Journal of Psychology of Education, 15(4), 389–404.

NACCCE, (1999). All our futures: Creativity, culture and education. Internet Available: www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf NCSL (2004). Developing creativity for learning in the primary school: A practical guide for school leaders. Internet Available: ww- w.ncsl.org.uk/media-1d7-d8-developing-creativity-in-the-primary-sc hool.pdf

Nadler, J., Thompson, L., and Boven, L. V. (2003). Learning negotiation skills: Four models of knowledge creation and transfer. Management Science, 49(4), 529–540

Nakkula, M. J., and Nikitopoulos, C. E. (2001). Negotiation training and interpersonal development: An exploratory study of early adolescents in Argentina. Adolescence, 36(141), 1.

National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, Institute of Medicine, (2005). Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future. Committee on Prospering in the Global Economy for the 21st Century, Washington, DC.

Neck, C. P., and Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. Journal of Managerial Psychology, 21(4), 270–295.

Nelson, C. E. (1994). Critical thinking and collaborative learning. New Directions for Teaching and Learning, 1994(59), 45–58.

NESTA (2009). Barriers to the realisation of creative ideas. National Endowment for Science, Technology and the Art.

Neumann, D. L., Chan, R. C. K., Boyle, G. J., Wang, Y., Westbury, H. R. (2015). Measures of empathy: Self-report, behavioural, and neuroscientific approaches. In G.J. Boyle, D.H. Saklofske, and G. Matthews (Eds.), Measures of personality and socialpsychological constructs (pp. 257–289), Amsterdam, The Netherlands: Elsevier/Academic.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., and Pattee, L. (1993). Children›s peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status

NICHD Early Child Care Research Network. The relation of child care to cognitive and language development. (2000). Child Development. 71(4): 960–980.

Niemi, R.G. and Junn, J. (1998). Civic Education: What Makes Students Learn. New Haven: Yale University Press.

Nieto, A. M., and Saiz, C. (2008). Evaluation of Halpern›s "structural component" for improving critical thinking. The Spanish Journal of Psychology, 11(01), 266–274.

Nollan, K. A., Horn, M., Downs, A. C., Pecora, P. J., and Bressani, R. V. (2002). Ansell-Casey Life Skills Assessment (ACLSA) and Lifeskills Guidebook Manual. Seattle, WA: Casey Family Programs.

Novak, S.P., and Clayton, R. R. (2001). The influence of school environment and self-regulation on transitions between stages of cigarette smoking: A multilevel analysis. Healthy Psychology, 20, 196–207.

O'Donnell, S., and Micklethwaite, C. (1999). Arts and creativity in education: An international perspective. Internet Available: www.inca.or g.uk/pdf/1999_creativity_and_arts.pdf

Obiekezie, E.O, and Timothy, A.E. (2015). Fostering ethnic and religious harmony through classroom language experiences, Journal of Education and Practice, 6(25), pp. 55–62.

Ochsner, K. N. and Gross, J. J. The cognitive control of emotion. Trends Cogn. Sci. 9, 242–249 (2005).

O›Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L., and Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3–8: Outcomes for Different Student Populations and Settings (Part 4 of 4). REL 2017–248. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.

OECD (2017). Global competence for an inclusive world, available at http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf?dm_i=LQE,49SDR,IOT79L,FLZFR,1.

OECD. (2015). PISA 2015: draft collaborative problem-solving framework. Available at https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf.

Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. Educational Psychology, 14(1), 73–83.

Oh, J., Chopik, W.J., Konrath, S. and Grimm, K.J., (2019). Longitudinal Changes in Empathy Across the Life Span in Six Samples of Human Development. Social Psychological and Personality Science, p.1948550619849429.

Olatoye, R. A., Akintunde, S. O. and Ogunsanya, E. A. (2010). Relationship between creativity and academic achievement of business administration students in South Western Polytechnics, Nigeria. African Research Review, 4(3), 134–149.

Oral, G. (2006). Creativity of Turkish prospective teachers. Creativity Research Journal, 18, 65–73. doi:10.1207/s15326934crj1801_8

Oshima, J., Oshima, R., Murayama, I., Inagaki, S., Takenaka, M., Nakayama, H., and Yamaguchi, E. (2004). Design experiments in Japanese elementary science education with computer support for collaborative learning: Hypothesis testing and collaborative construction. International Journal of Science Education, 20(10), 1199–1221

Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., and Nakaya, M. (2003). Construct validity of the adolescent resilience scale. Psychological reports, 93(3_suppl), 1217–1222

Oxford, R. L., and Nyikos, M. (1997). Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers: Introduction to the Special Issue. Modern Language Journal, 440–442.

Patterson, J. M., and McCubbin, H. I. (1987). Adolescent coping style and behaviours: Conceptualization and measurement. Journal of adolescence, 10(2), 163–186.

Paige, R.M. (2004). Instrumentation in intercultural training, In D. Landis, J.M. Bennett and M.J. Bennett (Eds.), Handbook of intercultural training (3rd ed.) (pp.85–128). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pangallo, A., Zibarras, L., Lewis, R., and Flaxman, P. (2015). Resilience through the lens of interactionism: A systematic review. Psychological Assessment, 27(1), 1.

Parker, A. M., and Fischhoff, B. (2005). Decision-making competence: External validation through an individual-differences approach. Journal of Behavioral Decision-making, 18(1), 1–27.

Parkhurst, H. (1999). Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. Journal of Creative Behavior, 33, 1–21 Parnes, S. (1970). Education and creativity. In: P. Vernon (Ed.), Creativity: Selected Readings, Penguin Books (pp. 341–354). Harmondsworth.

Partnership for 21st Century Skills. (2004). Moving education forward. Retrieved from http://www.p21.org.

Patterson, F., Ashworth, V., Zibarras, L., Coan, P., Kerrin, M. and O'neill, P (2012). Evaluations of situational judgement tests to assess non-academic attributes in selection. Medical education, 46(9), pp.850–868.

Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. New directions for community colleges, 1992(77), 3–24.

Peredo, A. M., and M. McLean, M. (2006). "Social Entrepreneurship: A Critical Review of the Concept." Journal of World Business 41(1): 56–65.

http://www.performwell.org/index.php/identify-outcomes/psychological-and-emotional-development/34-self-management

Perkins, D. N., and Ritchhart, R. (2004). When is good thinking? In D. Y. Dai and R. J. Sternberg (Eds.), Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Persson, M. (2013). Testing the relationship between education and political participation using the 1970 British cohort study. Political Behavior, doi: 10.1007/s11109-013-9254-0.

Persson, M. (2014). Testing the relationship between education and political participation using the 1970 British Cohort Study. Political Behavior, doi: 10.1007/S11109-013-9254-0.

Published online by Springer US, September 2013.

Petway, K. T., Rikoon, S. H., Brenneman, M. W., Burrus, J., and Roberts, R. D. (2016). Development of the Mission Skills Assessment and Evidence of Its Reliability and Internal Structure. ETS Research Report Series, 2016(1), 1–15.

Pifarre, M., and Staarman, J.K. (2010). Wiki-supported learning in primary education: How a dialogic space is created for thinking together. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning 6, no. 2 (2011): 187.

Pikkert, J. J., and Foster, L. (1996). Critical thinking skills among third year Indonesian English students. RELC Journal, 27(2), 56–64.

Pipe, T. B., Buchda, V. L., Launder, S., Hudak, B., Hulvey, L., Karns, K. E., and Pendergast, D. (2012). Building personal and professional resources of resilience and agility in the healthcare workplace. Stress and Health, 28(1), 11–22

Piquero, A. R., Jennings, W. G., and Farrington, D. P. (2010). On the malleability of self-control: Theoretical and policy implications regarding a general theory of crime. Justice Quarterly, 27(6), 803–834.

PISA 2015 Collaborative Problem Solving Framework. Retrieved from the World Wide Web on August 15, 2017. From https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%20 2015%20Collaborative%2...

Pithers, R. T., and Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. Educational Research, 42, 237–249.

Plattner, H., Meinel, C., and Leifer, L. (2013). Design thinking research: Building innovations eco-systems. Springer.

Plomin, R (1990). Nature and nurture: An introduction to human behavioural genetics. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Plucker, J., Kennedy, C., and Dilley, A. (2015). What we know about collaboration. 4Cs Research. Washington DC: Partnership for 21st Century Learning.

Polatcan, M., Öztürk. ve Saylık, A. (2016). Ö-retmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ili-kin görü-leri. Route Educational and Social Science Journal, 3(1), 126–138.

Poole, M. (1980). Creativity across the curriculum. London: George Allen and Unwin.

Posner, Michael I. and Rothbart, Mary K. (2000). Developing Mechanisms of Self-Regulation. Development and Psychopathology 12(3): 427–441.

Powers, W., and Smythe, M. J. (1980). Communication apprehension and achievement in a performance-oriented basic communication course. Human Communication Research, 6(2), 146–152.

Prater, M. A., Hogan, S., and Miller, S. R. (1992). Using self-monitoring to improve on-task behaviour and academic skills of an adolescent with mild handicaps across special and regular education settings. Education and Treatment of Children, 43–55.

Proyor, H. J. and Saenz, B.V. (nd) Using CIRP Data for Accreditation, Assessment, and Accountability.

QCA (1999). The national curriculum: Handbook for primary teachers in England, key stages 1 and 2, QCA.QCDA (2009). National Curriculum.

Raffaelli, M., Crockett, L. J. and Shen, Y. L. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. J. Genet. Psychol. 166, 54–75.

Rameson, L.T. and Lieberman, M.D. (2009). Empathy: A social cognitive neuroscience approach, Social and Personality Psychology Compass, 3(1), pp.94–110.

Rasoal, C., Jungert, T., Hau, S. and Andersson, G. (2011). Development of a Swedish version of the scale of ethnocultural empathy, Psychology, 2(6), pp.568–573.

Rebecca B. Rubin (1982). Assessing speaking and listening competence at the college level: The communication competency assessment instrument, Communication Education, 31:1, 19–32

Reed, I.C. (2005). Creativity: self-perceptions over time. INT'L J> AGING AND HUMAN DEVELOPMENT, 60(1), 1–18.

Reik, T. (1948). Listening with the third ear. New York: Grove Press.

Renaud, R. D., and Murray, H. G. (2008). A comparison of a subject-specific and a general measure of critical thinking. Thinking Skills and Creativity, 3(2), 85–93.

Richardson, V., 2005. Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In Constructivist teacher education (pp. 13–24). Routledge.

Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M., and Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 88, 533–562

Robinson, K. (2001). Unlocking creativity: A strategy for development. Belfast: Department of Culture Arts and Leisure.

Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions for therapeutic personality change, Journal of Consulting Psychology, 21, pp. 95–103.

Rogers, C. (1970). Toward a theory of creativity. In: P. Vernon, Ed., Creativity: Selected readings (pp. 137–151), Harmondsworth: Penguin Books,

Roloff, M. E., Putnam, L. L., and Anastasiou, L. (2003). Negotiation skills. Handbook of communication and social interaction skills, 801–834.

Romero, M., Usart, M. and Ott, M., (2015). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills?. Games and Culture, 10(2), pp.148–177.

Rorhbeck, C. A., Azar, S. T., and Wagner, P. E. (1991). Child Self-Control Rating Scale: Validation of a child self-report measure. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 20(2), 179–183.

Ross, J. A. (1981). Improving Adolescent Decision–Making Skills. Curriculum Inquiry, 11(3), 279–295.

Rouhani, A. (2008). An investigation into emotional intelligence, foreign language anxiety and empathy through a cognitive-affective course in an EFL context, Linguistik Online, 34, pp.41–57.

Rubin, R. B., and Graham, E. E. (1988). Communication correlates of college success: An exploratory investigation. Communication Education, 37(1), 14–27.

Rubin, R. B., and Martin, M. M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication skill. Communication Research Reports, 11(1), 33–44.

Rubin, R. B., Graham, E. E., and Mignerey, J. T. (1990). A longitudinal study of college students' communication skill. Communication Education, 39(1), 1–14.

Rubin, R. B., Rubin, A. M., and Jordan, F. F. (1997). Effects of instruction on communication apprehension and communication skill. Communication Education, 46(2), 104–114.

Runco, M. A. (Ed.) (1996). Creativity from childhood through adulthood: the developmental issues (New Directions for Child Development No. 72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Runco, M. A., and Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. Creativity Research Journal, 24, 92–96. http://dx.doi.org/10.1080/ 10400419.2012.650092.

Russ, S. W. and Fiorelli, J. A. (2010). Developmental Approaches to Creativity. In Cambridge Handbook of Creativity. New York: Cambridge University Press: 233–249.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, and S. Weintraub (Eds.), Risk and protective factors in the development of psychopathology (pp. 181–214). New York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094, 1–12

Rutter, M., and Quinton, D. (1984). Parental psychiatric disorder: Effects on children. Psychological Medicine, 14(4), 853–880.

Saliquist, J., N. Eisenberg, T. L. Spinrad, N. D. Eggum, and B. M. Gaertner. (2009). Assessment of pre-schoolers' positive empathy: Concurrent and longitudinal relations with positive emotion, social competence, and sympathy, The Journal of Positive Psychology, 4, pp. 223–233.

Salovey, P. and Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence, Imagination, Cognition and Personality, 9, pp. 185–211.

Saltzman, A., and Goldin, P. (2004). Mindfulness-Based Stress Reduction for School-Age Children. Acceptance and Mindfulness Treatments for Children and Adolescents pp. 139–161.

Sanchez-Perez, N. and others, (2014). Assessing children›s empathy through a Spanish adaptation of the Basic Empathy Scale: parent›s and child›s report forms, Frontiers in Psychology, published: 15 December 2014, DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01438.

Sandy, S. V. and Cochran, K. M. (2000). The development of conflict resolution skills in children: Preschool to adolescence.

Santinello, M., Cristini, F., Vieno, A., and Scacchi, L. (2012). Volunteering by chance to promote civic responsibility and civic engagement: Does it work?', Journal of Prevention and Intervention in the Community, 40(1), 64–79. doi:10.1080/10852352.2012.633068

Savin-Williams, R. C., and Berndt, T. J. (1990). Friendship and peer relations.

Sawyer, J., and Guetzkow, H. S. (1965). Bargaining and negotiation in international relations (pp. 464–520). H. Rinehart and Winston.

Saylik, A., Polatcan, M. and Saylik, N. (2016). Diversity Management and Respect for diversity at schools, International Journal of Progressive Education, 12(1), pp. 51–63.

Schlueter, E. and Scheepers, P. (2010). The Relationship Between Outgroup Size and Anti-Outgroup Attitudes: A theoretical synthesis and empirical test of group threat- and intergroup contact theory. Social Science Research, 39, 285–295.

Schmitz, Bernhard, and Bettina S. Wiese. «New perspectives for the evaluation of training sessions in self-regulated learning: Time-series analyses of diary data.» Contemporary educational psychology 31, no. 1 (2006): 64–96.

Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., and Hertzman, C. (2011). Promoting Children's Prosocial Behaviors in School: Impact of the "Roots of Empathy" Program on the Social and Emotional Competence of School-Aged Children, School Mental Health, 4(1), 1–21. Doi:10.1007/s12310-011-9064-7

Schulz, W., Ainley, J., and Fraillon, J. (2010). ICCS 2009 technique report. Amsterdam. The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Scoffham, S. (2003). Thinking creatively. Primary Geographer, 50, 4–6.

Scott, S. G., and Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. Educational and Psychological Measurement, 55(5), 818–831.

Scudder, J. N., and Guinan, P. J. (1989). Communication competencies as discriminators of superiors› ratings of employee performance. The Journal of Business Communication (1973), 26(3), 217–229.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., and Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293–311.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., and Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. Oxford Review of Education, 35(3), 293–311.

Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding (p. 24). New York: Academic Press.

Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics. EDUCATION-INDIANAPOLIS THEN CHULA VISTA-, 128(3), 349.

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One, Educational Researcher, 27 (2), pp. 4–13.

Shallcross, D. (1981). Teaching creative behaviour: How to invoke creativity in children of all ages. Prentice-Hall Inc.-Scottish Executive (2004). Cultural policy statement.

Shantz, C. U., and Wilson, K. E. (1972). Training communication skills in young children. Child Development, 693–698.

Shively, C. H. (2011). Grow creativity! Learning and Leading with Technology, 38(7), 10–15.

Shoda, Y. Mischel, W. and Peake P.K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from pre-school delay of gratification. Developmental psychology, 26(6), 978-86.

Shure, M.B. (2001). I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program: Intermediate elementary grades. 2nd edition,). Champaign, IL: Research Press.

Siciliano, J. I. (2001). How to incorporate cooperative learning principles in the classroom: It's more than just putting students in teams. Journal of Management Education, 25(1), 8–20.

Siebert, J., and Kunz, R. (2016). Developing and validating the multidimensional proactive decision-making scale. European Journal of Operational Research, 249(3), 864–877.

Siegel, C. (2005). Implementation of a research-based model of cooperative learning. The Journal of Educational Research, 98(6), 339–349.

Siegel, H. (1999). What (good) are thinking dispositions? Educational Theory, 49(2), 207–221.

Simonton, D.K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. American Psychologist, 55, 151–158.

Sinclair, V. G., and Wallston, K. A. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. Assessment, 11(1), 94–101

Sinlarat, P. (2002). Needs to enhance creativity and productivity in teacher education throughout Asia. Asia Pacific Education Review, 3, 139–143.

Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. Educational Leadership, 48, 71–82.

Slavin, R. E., and Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. Journal of Social Issues, 55(4), 647–663.

Smith, A. R., McCauley, R., and Guitar, B. (2000). Development of the teacher assessment of student communicative competence (TASCC) for grades 1 through 5. Communication Disorders Quarterly, 22(1), 3–11.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., and Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. International Journal of Behavioural Medicine, 15(3), 194–200.

Smith, C., and Carlson, B. E. (1997). Stress, coping, and resilience in children and youth. Social Service Review, 71(2), 231–256.

Smith-Osborne, A. (2007). Life span and resiliency theory: A critical review. Advances in social work, 8(1), 152–168.

Soland, J., Hamilton, L. S., and Stecher, B. M. (2013). Measuring 21st century competencies.

Soland, J., Hamilton, L.S. and Stecher, B.M., (2014). Measuring 21st century competencies: Guidance for educators. Asia Society, Global Cities Education Network.

Sosa, A.S. (1986). Valued youth partnership program: Dropout prevention through cross–age tutoring. Newsletter, Intercultural Development Research Association. (ERIC Document Reproduction Service Nos. ED 279 764 and ED 279 765).

Sosa, A.S. (1986). Valued youth partnership program: Dropout prevention through cross-age tutoring. Newsletter, Intercultural Development Research Association. (ERIC Document Reproduction Service Nos. ED 279 764 and ED 279 765).

Spitzberg, B. H. (1983). Communication skill as knowledge, skill, and impression. Communication Education, 1, 323–329.

Spitzberg, B. H., and Cupach, W. R. (1981). Self-Monitoring and Relational Competence.

Spitzberg, B. H., and Cupach, W. R. (1984). Interpersonal communication skill. Beverly Hills, CA: Sage.

Spreng, R.N., McKinnon, M.C., Mar, R.A., and Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures, Journal of Personality Assessment, 91, pp.62–71.

Springer, L., Stanne, M. E., and Donovan, S. S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. Review of Educational Research, 96(1), 21–51.

Sroufe, L.A (1995). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. Cambridge, Cambridge University Press.

Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. Thinking Skills and Creativity, 6(1), 14–23.

Stecher, B.M. and Hamilton, L.S., (2014). Measuring Hard-to-Measure Student Competencies: A Research and Development Plan. Research Report. RAND Corporation. PO Box 2138, Santa Monica, CA 90407-2138.

Stein, M. I. (1953). Creativity and culture. The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 36, 311–322. http://dx.doi.org/10.1080/ 00223980.1953.9712897.

Sternberg, R. (2006). The Nature of Creativity. Creativity Research Journal 2006, 18(1), 87–98. http://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-of-creativity.pdf.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K., and Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. Child development, 71(3), 772–784.

Straker, K., and Wrigley, C. (2014). The educational design ladder: Creation of a multi-discipline design thinking program. NordDesign, August 27–29, 65–74.

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. Learning Environments Research, 15(2), 171–193.

Sun, J., and Stewart, D. (2007). Development of population-based resilience measures in the primary school setting. Health Education, 107(6), 575–599

Tabors, P.O. (1998). What early childhood educators need to know: Developing effective programs for linguistically and culturally diverse children and families. Young Children. 53(6):20–26.

Talboys, M. (2004). QCA's creativity project. In: M. Fryer (Ed.), Creativity and Cultural Diversity (pp.181–188). England: The Creativity Centre Educational Trust Press Leeds.

Tan, C. (2006). Creating thinking schools through knowledge and inquiry: The curriculum challenge for Singapore. The Curriculum Journal, 17, 89–105.

Tan, S.C., Yeo, A.C., and Lim, W.Y. (2005). Changing epistemology of science learning through inquiry with Computer-Supported Collaborative Learning. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 24(4), 367–386.

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., and Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. Journal of personality, 72(2), 271–324.

Tao, T., Wang, L., Fan, C., and Gao, W. (2014). Development of self-control in children aged 3 to 9 years: Perspective from a dual-systems model. Scientific reports, 4, 7272.

Tarullo, A. R., Obradovic, J., and Gunnar, M. R. (2009). Self-control and the developing brain. Zero to three, 29(3), 31.

Tausch, A. (2016). The Civic Culture of the Arab World: A Comparative Analysis Based on World Values Survey Data (August 21, 2016), Middle East Review of International Affairs, 20(1), pp. 35–59.

Taylor, A. S., Losciuto, L., Fox, M., Susan, M., Sonkowsky, M. (1999). The mentoring factor: Evaluation of the across ages intergenerational approach to drug abuse prevention, Child and Youth Services, 20(1–2), pp. 77–99.

Telle, N.T. and Pfister, H. R. (2016). Positive empathy and prosocial behaviour: A neglected link, Emotion Review, 8(2), pp.154–163.

Ten Dam, G., and Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. Learning and Instruction, 14(4), 359–379.

Terri,M. and Cosimo, T. (2013). Evaluating public participation: instruments and implications for citizen involvement, Community Development, 44(2), pp.239–256, DOI: 10.1080/15575330.2012.683799.

Thayer-Bacon, B. J. (2000). Transforming critical thinking: Thinking constructively. New York, NY: Teachers College Press.

The Partnership for 21st Century Skills Learning (P21). http://www.p21.org/storage/documents/docs/Research/P21_4Cs_Research_Brief_Series_-_Collaboration.pdf

Thomas, K. W., and Kilmann, R. H. (1978). Comparison of four instruments measuring conflict behaviour. Psychological reports, 42(3), 1139–1145

Thurston, A., Topping, K.J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C.J., Jessiman, E., Livingston, K., and Tolmie, A. (2008). Effects of group work training on science attainment in rural and urban schools. Research in Science and Technological Education, 26(1), 31–45.

Tice, D. M., and Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. Psychological science, 8(6), 454–458.

Todd, A. W., Horner, R. H., and Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behaviour, academic engagement, and work completion in a typical classroom. Journal of Positive Behavior Interventions, 1(2), 66–122.

Tomasello, M., and Hamann, K. (2012). Collaboration in young children. The quarterly Journal of Experimental Psychology, 65(1), 1–12.

Torney-Purta, J., Cabrera, J.C., Roohr, K.C., Liu, O.L. and Rios, J.A., (2015). Assessing civic competency and engagement in higher education: Research background, frameworks, and directions for next-generation assessment. ETS Research Report Series, 2015(2), pp.1–48.

Torrance, E. (1972). Predictive validity of the Torrance tests of creative thinking. The Journal of Creative Behaviour, 6(4), 236–262.

Torrance, E. P. (1977). Creativity in the classroom: what research says to the teacher. Washington, DC: National Education Association.

Totan, T., and Kabasakal, Z. (2012). The effect of problem solving skills training on the social and emotional learning needs and abilities of 6th grade students. Ilkogretim Online, 11(3).

Treffinger, D. (1996). Creativity on the educational scene. Internet Available: http://buffalostate.edu/orgs/cbir/Readingroom/html/Treffinger -96.html

Tremblay, R. E., Boulerice, B., Arse-neault, L., and TUNGER NISCALE, M. A. R. I. A. N. N. E. (1995). Does low self-control during childhood explain the association between delinquency and accidents in early adolescence? Criminal Behaviour and Mental Health, 5(4), 439–451.

Triandafyllidou, A. (2013). The accept-pluralism tolerance indicators toolkit. Available from the EUI institutional repository CADMUS: http://cadmus.eui.eu.

Trilling B., Fadel C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tucker, M. L., and McCarthy, A. M. (2001). Presentation self-efficacy: Increasing communication skills through service-learning. Journal of Managerial Issues, 227–244.

Turner-Bisset, R. (2007). Performativity by stealth: A critique of recent initiatives on creativity. Education 3–13, 35, 193–203.

Turner, R. N., Hewstone, M., & Voci, A. (2007). Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. Journal of personality and social psychology, 93(3), 369.

Underwood, J. D. (2003). Student attitudes towards socially acceptable and unacceptable group working practices. British Journal of Psychology, 94(3), 319–337.

UNESCO. 2015. Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Available at http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf.

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. British Journal of Social Work, 38, 218–235

UNICEF and partners (2017). Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework.

UNICEF (2001). The participation rights of adolescents: a strategic approach. Working Paper Series, Programme Division. New York, NY, US.

UNICEF, 2017. Adolescent development and participation, UNICEF, viewed 15th December 2019, < https://www.unicef.org/eca/what-we-do/adolescent-development-and-participation >.

Vandell, D. L., Pierce, K. M., O'Cadiz, P., Hall, V., Karsh, A., Westover, T. (2010). Youth Outcome Measures Online Webb, N. M. (1993). Collaborative group versus individual assessment in mathematics: Processes and outcomes. Educational Assessment, 1(2), 131–152. COLLABORATION 48

Van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. College Teaching, 53(1), 41–48.

Van Gelder, T., Bissett, M., and Cumming, G. (2004). Cultivating expertise in informal reasoning. Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 58(2), 142.

Vazsonyi, A. T. and Huang, L. (2010). Where self-control comes from: On the development of self-control and its relationship to deviance over time. Dev. Psychol. 46, 245–257.

Villiers, M. De, and Berg, H. Van Den. (2012). The implementation and evaluation of a resiliency programme for children. Psychological Society of South Africa, 42(1), 93–102.

Vong, K. (2008). Developing creativity and promoting social harmony: The relationship between government, school and parents' perceptions of children's creativity in Macao-SAR in China. Early Years (28), 149–158. doi:10.1080/09575140802065599.

Vossen, H.G.M., Piotrowski, J.T., Valkenburg, P.M. (2015). Development of the Adolescent Measure of Empathy and Sympathy (AMES), Personality and Individual Differences, 4, pp. 66–71. DOI: 10.1016/j.paid.2014.09.040.

Wagner T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need - and what we can do about it. New York, NY: Basic Books.

Wagnild, G. M., and Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. Journal of Nursing Measurement, 1, 165-178

Waksman, S. (1985). The development and psychometric properties of a rating scale for children›s social skills. Journal of Psychoeducational Assessment, 3, 111–121.

Walser N. (2008). Teaching 21st century skills. Harvard Education Letter, 24(5), 1–3.

Wang, Y., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., and Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability, Journal of Counselling Psychology, 50, pp. 221– 234.

Watson, G., and Glaser, E. M. (1980). Watson–Glaser critical thinking appraisal. Cleveland, OH: Psychological Corporation.

Wayne, F. S., and R. B. Mitchell. 1992. Vital communication skills and competencies in the workforce of the 1990s. Journal of Edu cation for Business 67 (3): 141–47.

Wayne, F. S., Mitchell, R. B., and Scriven, J. D. (1992). Vital communication skills and competencies in the workforce of the 1990s. Journal of Education for Business, 67(3), 141–146.

Webb, N. M. (1995). Group collaboration in assessment: Multiple objectives, processes, and outcomes. Educational Evaluation and Policy Analysis, 17(2), 239–261.

World Bank Group, 2013. Global financial development report 2014: Financial inclusion (Vol. 2). World Bank Publications.

LSCE

مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة
الشرق الأوسط وشمال أفريقيا