USAID FROM THE AMERICAN PEOPLE

PEPFAR U.S. President's Emergency Plan for AIDS Relief

YOUTH POWER ACTION

المبادئ التوجيهية لتنمية المهارات الشخصية لدى المراهقين والشباب البالغين

حزيران/يونيو 2017

تم إعداد هذا التقرير بفضل دعم الشعب الأمريكي المقدَّم من خلال الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) وبدعمٍ من خطة الطوارئ التي وضعها رئيس الولايات المتحدة للإغاثة من الإيدز، بموجب عقد المهمة رقم AID- OAA-TO-15-00003، Youth Power Action بموجب عقد الإمداد غير المحدد/الكمية غير المحددة (IDIQ) رقم AID-OAA-I-15-00009، التنفيذ: مبادرة YouthPower

تُركت هذه الصفحة فارغة عمدًا

YOUTHPOWER ACTION

المبادئ التوجيهية لتنمية المهارات الشخصية لدى المراهقين والشباب البالغين

حزيران/يونيو 2017

إخلاء مسؤولية

إن آراء المؤلفين الواردة في هذا التقرير هي من مسؤولية منظمة FHI 360 وحدها لا تعكس بالضرورة آراء الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية أو حكومة الولايات المتحدة الأمريكية.

صيغة الاقتباس المقترحة:

سواريز، ف .Soares, F، وباب، س. .Babb, S، وديندر، أ. .Diener, O، وغايتس، س. .Gates, S، وإيغناتوفسكي، ك. .Ignatowski, C (2017). المبادئ التوجيهية لتنمية المهارات الشخصية لدى المراهقين والشباب البالغين. العاصمة واشنطن: مبادرة YouthPower من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية: التنفيذ، YouthPower Action.

فهرس

1. ملخص تنفيذي 8
2. مقدمة 15
3. الخلفية 18
4. المنهجية 22
5. المبادئ التوجيهية للبرامج الفعالة 24
6. المبادئ التوجيهية لتنمية المهارات الشخصية 28
7. الاعتبارات الواجبة عند تصميم البرامج 52
8. توجيهات للأبحاث المستقبلية 56
9. خلاصة 59
10. المراجع 60
11. الملحق أ: المنهجية التفصيلية 71
12. الملحق ب: ملخص بالاستراتيجيات والمبادئ المرتبطة بها التي تعزز تنمية مهارات شخصية محددة 74

الاختصارات

CBO	المنظمات المجتمعية	Community-based organizations
CBT	العلاج السلوكي المعرفي	Cognitive behavior therapy
EPAG	التمكين الاقتصادي للمراهقات والشابات	Economic Empowerment of Adolescent Girls and Young Women
LAC	أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي	Latin American and Caribbean
OST	الوقت خارج المدرسة	Out-of-school time
OSY	الشباب غير الملتحقين بالمدرسة	Out-of-school youth
PA	العمل الإيجابي	Positive action
PAS	برنامج التحضير للعمل	Prepara Ami ba Servisu
RCT	التجربة العشوائية المضبوطة	Randomized control trial
SEL	التعلم الاجتماعي العاطفي	Social Emotional Learning
SRH	الصحة الجنسية والإنجابية	Sexual and reproductive health
STYL	التحول المستدام للشباب في ليبيريا	Sustainable Transformation of Youth in Liberia
USAID	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية	United States Agency for International Development

ملخص تنفيذي

يتزايد حجم الأدلة المتوفرة في مختلف المجالات والاختصاصات على أهمية "المهارات الشخصية" في تحقيق نتائج طويلة المدى على مستوى التعليم والعمل والصحة والوقاية من العنف (هكمان Heckman وآخرون، 2006؛ كارنيرو Carneiro وآخرون، 2007). والمهارات الشخصية هي المهارات والسلوكيات والصفات الشخصية التي تساعد الناس على التعامل بفعالية مع بيئتهم والتواصل بشكل جيد مع الآخرين وتقديم الأداء الجيد وبلوغ أهدافهم (ليبمان Lippman وآخرون، 2015). تتجسد المهارات الشخصية في سلوكيات قابلة للملاحظة، عمومًا عند تأدية المهام.[1] وفيما ساد الاعتقاد في الماضي أن المهارات الشخصية هي سمات ثابتة في الشخصية، تشير الأدلة إلى أنها مرنة وقابلة للتطوير طوال الحياة.

تولي برامج التنمية الشبابية الدولية اهتمامًا متزايدًا بالمهارات الشخصية أو المهارات الحياتية. فالاستثمار في البرامج والأنشطة التي تُقام في المدارس وخارجها وفي أماكن العمل لتطوير المهارات الشخصية ارتفع بشكل كبير في كل أنحاء العالم وفي بيئات مختلفة وبآليات تغيير مختلفة، وتستهدف هذه البرامج مجموعات مختلفة من المراهقين والشباب البالغين. وقد سخّرت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية الجهود لتحديد المهارات الشخصية الأهم لتحقيق نتائج محددة على مستوى التنمية الشبابية – أولاً من خلال مشروع الربط بين القوى العاملة (Worforce Connections) ولاحقًا من خلال مبادرة YouthPower Action – وتقييم الأدوات التي تقيس تلك المهارات. ولكن لم يُعطَ القدر نفسه من الاهتمام لفهم كيفية تنمية هذه المهارات وما يجب على الممارسين فعله لتعزيزها.

ثمة إجماعٌ واسع على أن تنمية المهارات الشخصية لدى الشباب أمرٌ بالغ الأهمية للعديد من نتائج التنمية. لكنّ المجال يفتقر إلى تفسيرات توضح كيفية تحقيق ذلك، لا سيما على نطاق واسع وبين الشباب الأكثر حرمانًا. وثمة أدلة قوية تبيّن الممارسات الأنسب لمواقف ومجموعات محددة. بالنتيجة، بدأ تركيز الأبحاث على البرامج يتبدّل ببطء، ولم يعد يحدد *ما إذا* كانت الأنشطة والبرامج الخاصة بالمراهقين والشباب البالغين ترفع مستوى المهارات الشخصية، بل أصبح أيضًا يركّز على فهم *كيف* يمكن تطوير المهارات الشخصية *وفي أي ظروف*.

يحدّد هذا التقرير المبادئ التوجيهية والاستراتيجيات التي تعزز تنمية المهارات الشخصية بين المراهقين والشباب البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و29 عامًا، في مختلف سياقات البرامج وخصائص الشباب.[2] ويوضح أبسط الطرق الأساسية التي تتيح تنمية المهارات الشخصية لدى الشباب ويشرح سبب اعتبارها فعالة. كما يصف التقرير سبُل استخدام المبادئ التوجيهية في البرامج والأنشطة ضمن سياقات التعليم خارج المدرسة وسياقات التعليم الرسمي ككل. وفي هذا الإطار، يعالج هذا التقرير سؤالين رئيسيين، هما:

- **هل من مبادئ مشتركة نجحت في تنمية المهارات الشخصية في أنواع مختلفة من البرامج والفئات المستهدفة ومجموعات المهارات الشخصية؟**
- **في حال وجود مبادئ مشتركة، كيف يمكن استخدامها بفعالية في البرامج المختلفة التي تنفَّذ في سياقات متنوعة؟**

[1] من المصطلحات الشائعة الأخرى والمتداخلة إلى حدٍّ ما: المهارات الحياتية والمهارات غير المعرفية والمهارات الاجتماعية والعاطفية ومهارات القرن الواحد والعشرين والمهارات القابلة للنقل.

[2] استندت هذه المراجعة إلى مؤلفات توليفية حول تنمية المهارات الشخصية لتضع قاعدة بيانات تضمّ أكثر من خمسين موردًا مختلفًا من حيث النهج المنهجي ومستوى الدقة، وفق ما تمت مناقشته بمزيد من التفصيل في قسم المنهجية. وتجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات إما تركز على البلدان ذات الدخل المرتفع أو تعتمد نهجًا عموميًا (ويشمل ذلك البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط بالإضافة إلى البلدان ذات الدخل المرتفع). ولم يتم العثور إلا على عدد قليل من الموارد التي تركز حصريًا على سياقات البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط.

يركّز هذا التقرير على المبادئ التوجيهية الفعالة في تنمية المهارات الشخصية بشكل عام. وعند الحاجة، نسلّط الضوء على مجموعة فرعية من المهارات الأساسية التي يمكن أن تساعد في تحقيق حصيلة إيجابية في ثلاثة مجالات مختلفة هي تطوير القوى العاملة، والوقاية من العنف، والصحة الجنسية والإنجابية، وذلك بحسب دراسة سابقة لـ YouthPower Action (انظر غايتس Gates وآخرون، 2016).[3] وجد التقرير أن سبع مهارات تحظى بقدر كبير وواسع النطاق من الدعم في مجال واحد أو أكثر وتعتبر أيضًا مناسبة للعمر وقابلة للتكيف خلال الأعمار من 12 إلى 29 عامًا؛ وهي: **مفهوم الذات الإيجابي، وضبط النفس، ومهارات التفكير العليا، والمهارات الاجتماعية، والتواصل، والتقمّص العاطفي، والتوجّه نحو الهدف**. يوضح هذا التقرير، حيثما أمكن، كيف يمكن أن تكون بعض المبادئ فعالة بشكل خاص في تطوير هذه المهارات الشخصية، ويسلّط النص الضوء على هذه الترابطات ويستعرض الملحق ب ملخّصًا عنها.

وقد قمنا بمراجعة وتحليل المؤلفات الحديثة، بما في ذلك أعمال مراجعة المؤلفات والتحليلات التلوية، والأدلة الإرشادية العامة حول كيفية تطوير المهارات الشخصية، بالإضافة إلى الوثائق التقنية. واستخدمنا في عملنا المعايير التالية:

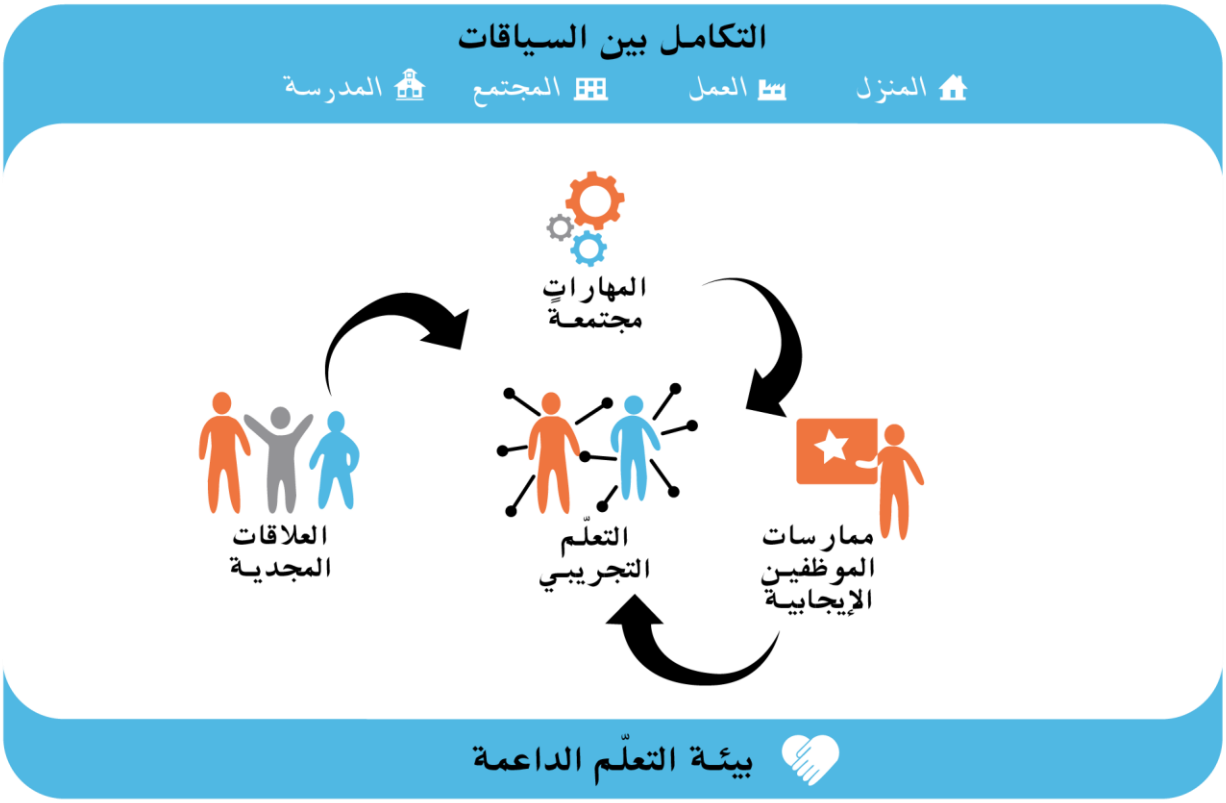
أولاً، أن تستهدف المؤلفات الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و29 عامًا؛ ثانيًا، أن تتناول المؤلفات مهارة واحدة على الأقل من المهارات الشخصية السبع الأساسية لتحقيق النتائج بين الشباب في مختلف القطاعات، على النحو المحدد في أبحاث برنامج YouthPower Action التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية؛ ثالثًا، أن تولَف الاستنتاجات أو التوصيات المتعلقة بتنمية المهارات الشخصية من خلال الأنشطة والبرامج.

وتوصّلنا من خلال التحليل إلى أن البرامج الفعالة، من بين مجموعة متنوعة من برامج الشباب، تتمتع فعلاً بمجموعة مشتركة من الخصائص التي يمكن استخلاص مبادئ توجيهية منها لتصميم البرامج الفعالة وتنفيذها. فالمبادئ تشجّع على تنمية المهارات بشكل أكبر إذا ما طُبّقت مجتمعةً، ومن شأنها أيضًا أن ترشد الجهات المسؤولة عن تمويل البرامج وتنفيذها وكذلك الباحثين المعنيين بتعليم المهارات الشخصية من أجل وضع برامج وإجراء تقييمات أكثر توسعًا وأعلى جودةً في مجال المهارات الشخصية للشباب.

[3] غايتس، س. .Gates, S، وليبمان، ل. .Lippman, L، وشادوين، ن. .Shadowen, N، وبورك، هـ. .Burke, H، ودينر، أ. .Diener, O، ومالكين، م. .Malkin, M (2016). المهارات الشخصية الأساسية لتحقيق النتائج بين الشباب في مختلف القطاعات. العاصمة واشنطن: مبادرة YouthPower المموَّلة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية: التنفيذ، YouthPower Action.

المبادئ التوجيهية الرئيسية

كشفت المؤلفات عن ستة مبادئ توجيهية لتعزيز تنمية المهارات الشخصية، وهي تنطبق على برامج التعليم **خارج المدرسة** وبرامج **التعليم الرسمي**.



الرسم 1: إطار عمل لتنمية المهارات الشخصية

المبدأ الأول: تشجيع التعلّم التجريبي (من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير)

تتم تنمية المهارات الشخصية "بشكل رئيسي من خلال الملاحظات التقييمية والتفكير والتعلم والنمو نتيجة **التجارب** الجديدة" (إلايس Elias وآخرون، 1997، ص 25، التوكيد مضاف). ينبغي أن توفّر البرامج والأنشطة للشباب طرقًا **لممارسة** المهارات الشخصية وتطبيقها على المهام في المواقف اليومية ذات المغزى حتى يتمكنوا من رؤية قيمة و"إرشادات" المهارات الشخصية (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب GPYE، البنك الدولي للإنشاء والتعمير IBRD، المنظمة الدولية للشباب IYF، 2014). يمكن أن تشمل الممارسة مهام مألوفة وجديدة ويُفترض أن تسمح للشباب باستخدام المهارات الشخصية في مجموعة متنوعة من المواقف (اليونيسف، 2012)، وهي قد تتخلل البرنامج من خلال لعب الأدوار أو التعلم ضمن المشروع، أو في مواقف الحياة الواقعية من خلال التطوع أو المشاريع الخارجية أو التعلم في مكان العمل. سيكون الأشخاص الشباب أكثر تحفيزًا من خلال الأنشطة التي تهمّهم وتكون جديدة أو مليئة بالتحديات (راين Ryan وديسي Deci، 2006). يجب أن يسترشد تصميم النشاط بمرحلة نمو الشباب ومهاراته الحالية للتأكد من أنه يوفّر المستوى المناسب من **التحدي**

– "أكثر مما يستطيع الشخص الشاب فعله بنفسه وضمن ما يمكنه فعله عند حصوله على المساعدة" (سميث Smith وآخرون، 2016، ص 20). ويجب أن يقترن التعلّم التجريبي والممارسة **بالتفكير** (صنع المعنى) حيث يصف الشباب ما يفهمه، ويقيم أداءه أو خياره، ويربط تلك التجربة بما يعرفه مسبقًا، ويتصوّر الفرص للمستقبل (ناغوكا Nagaoka، 2015).

المبدأ الثاني: التعامل مع المهارات مجتمعةً وليس منفردة، مع إدراك الترابط في ما بينها

يُفترض بالبرامج أن تتناول وتعزز مجموعة من المهارات الشخصية، وليس مهارات فردية، من خلال التعلم التجريبي. ويجب على مصممي البرامج الأخذ في الاعتبار كيفية تفاعل المهارات الشخصية إحداها مع الأخرى في تأدية مهمة معينة، من أجل تحديد الوقت المناسب لتعليم المهارات. ومن الضروري معرفة كيف تترابط المهارات في ما بينها وكيف تعزّز إحداها الأخرى حتى تعكس البرامج هذا الفهم وتستلخص الروابط بين المهارات المترابطة على امتداد البرنامج (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014). وبما أن البرامج التي تُقام خارج المدرسة تتحلى بمرونة أكبر، غالبًا ما تتم تنمية المهارات على **دورات**، بحيث يتم التعريف إلى المهارات الشخصية الأساسية ومراجعتها وتعزيزها طوال فترة البرنامج في تسلسلٍ يتيح فرصًا عديدة لممارسة المهارات نفسها في بيئات أو مراحل مختلفة من المشروع أو النشاط (سميث وآخرون، 2016). أما في التعليم الرسمي، فعادةً ما تتمتع الأنشطة والبرامج الخاصة بالمهارات الشخصية بتنظيم أكبر. وتتبنى المناهج الدراسية عادةً **تسلسلاً** – "حيث يبني التعلّم على ما سبقه" (المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي CASEL، 2005)، وتشدد هذه البرامج عادةً على ضرورة تغطية المهارات التأسيسية كـ"متطلبات أساسية" قبل أن يتم تلقين المزيد من المهارات المتقدمة.

المبدأ الثالث: تشجيع العلاقات المتينة بين البالغين والشباب وفي ما بين الشباب

يحقق التعلم التجريبي القدر الأكبر من الفعالية في سياق العلاقات القوية والداعمة. فهذا النوع من العلاقات يساعد الشباب على الشعور بالأمان ويسمح لهم بتجربة أنشطة وأدوار وسلوكيات جديدة بأمان. والعلاقات الداعمة هي علاقات لها مغزى وتنمّ عن الاهتمام وتكون متبادلة في الاتجاهين؛ وهي تحترم **مساهمات الشباب، وتستند إلى تقاسم السلطة**، حيث يُنظر إلى الأشخاص الشباب على أنهم شركاء ومساهمون مقدَّرون (معهد البحث Search Institute، 2016). وقد يكتسب تعزيز العلاقات القوية والإيجابية والداعمة أهمية خاصة للبرامج خارج المدرسة التي تستهدف الشباب المعرضين للخطر. في غالب الأحيان، لا تتاح لهؤلاء الشباب فرصة تنمية مثل هذه العلاقة مع ذويهم أو بالغين آخرين. ومع أن العلاقات مع البالغين قد تؤثر على تنمية المهارات بطريقة قوية وإيجابية، قد يكون للعلاقات الوثيقة مع الأصدقاء والأشقّاء والأقران الآخرين التأثير نفسه (معهد البحث ، 2016). لذا ينبغي أن يحاول موظفو البرنامج إقامة علاقات قوية مع الشباب المشاركين في البرنامج، ولكن عليهم أيضًا تعزيز العلاقات القوية والداعمة والحنونة بين أقرانهم من الشباب (ناغوكا، 2016). فمهارات الموظفين مهمة لبناء علاقات قوية مع الشباب وفي ما بينهم. ويجب أن تتمتع البرامج بموظفين يستطيعون التواصل جيدًا مع الشباب، ويراعون واقعهم، ويتفاعلون معهم بطريقة إيجابية ومحترمة (ميلر Miller، 2005).

المبدأ الرابع: تحفيز ممارسات الموظفين الإيجابية

في إطار العلاقات الإيجابية، يجب على موظفي البرامج تبنّي مجموعة جوهرية من الممارسات الأساسية التي تعزز تنمية المهارات الشخصية. يعني **إعطاء القدوة** أن يُظهر موظفو البرامج كفاءة عالية في المهارات الشخصية التي يريدون أن ينمّيها الشباب. يجب أن يكون إعطاء القدوة جزءًا مهمًا من تفاعل الشباب مع الموظفين، لأن الشباب يتعلمون بشكل أفضل من المثال الأعلى الذي يُجسّد المهارات الشخصية. ولكن غالبًا ما لا يتمتع الموظفون بالمهارات الشخصية التي يريدون إعطاء القدوة فيها. في هذه الحالة، يجب توفير التطوير المهني للموظفين حتى يتمكن الموظفون من استكشاف مهاراتهم الشخصية وتطويرها. وكذلك، يجب على موظفي البرامج **تعزيز** المواقف والسلوكيات الإيجابية باستمرار، وإعطاء **الملاحظات البنّاءة** وتشجيع جهود الشباب لتطبيق المهارات الشخصية وتقويتها. وينبغي على الموظفين الإضاءة على السلوكيات الإيجابية وتعزيزها بدلاً من الاكتفاء بانتقاد السلوكيات السلبية (ديفيس Davis وآخرون، 2013). **التدعيم** هو ممارسة أساسية أخرى، ومعناه بناء المهارات وفق المستوى الراهن والاهتمامات الحالية للشخص الشاب (سميث وآخرون، 2016). ويضمن التدعيم أن تكون كافة أنشطة الشباب حافلة بالتحدي ومتطلّبة ولكن قابلة للتحقيق، ولهذا الأمر أهمية خاصة للبرامج التي تحفز تنمية المهارات من خلال المشاريع والأنشطة التطبيقية. كما يسهّل الموظفون تعلّم المهارات الشخصية عبر تمكين **التواصل** بين المشاركين وطرح الأسئلة الاستراتيجية وتقديم الأنشطة كتجارب تعليمية والسماح للمشاركين بالاضطلاع بأدوار فاعلة (سميث وآخرون، 2016).

المبدأ الخامس: إيجاد بيئة برامج آمنة ومراعية وداعمة ومُثرية

في البيئة الآمنة والمراعية والداعمة، يشعر الشباب بالراحة الكافية للتعبير عن أنفسهم، حتى في المواضيع الصعبة، إذ يعلمون أن الآخر سيتقبّلهم وأنهم لن يتعرّضوا للتنمّر أو السخرية. يجب على الموظفين إرساء ترتيبات يشعر فيها الشباب بأنهم مندمجون بين أقرانهم والموظفين أنفسهم ويحظون بتقديرهم. فمن المهم أن تربط بين الموظفين والشباب وبين الشباب وأقرانهم علاقات إيجابية وداعمة (انظر المبدأ الثالث). يجب على الموظفين أيضًا تشجيع الممارسات التي تزيد التفاعلات الآمنة ضمن مجموعة الأقران وتقلل المواجهات غير الآمنة (إيكلز Eccles وغوتمان Gootman، 2002، ص. 9). وتعتبر **القواعد الأساسية للأعمال الجماعية** (كالإصغاء وتبادل الأدوار مثلاً) ومشاركة المشاعر (سميث وآخرون، 2016) من الممارسات الشائعة ضمن المجموعات. بالعادة يتعاون الشباب والموظفون لوضع القواعد الأساسية. فحين يشارك الشباب في صياغة القواعد المشتركة، تكون احتمالات التزامهم بها أكبر (إيلايس، 2007). ولا بد أن تكون البيئة **محفّزة "بطريقة غنية"**، فتتحدّى الشباب باستمرار وتسهّل نموّهم عبر الاستكشاف (ناغوكا، 2016). فضلاً عن ذلك، ينبغي أن يضع الموظفون والأقران، ضمن سياق البرنامج، قواعد تشجّع على وضع **توقعات عالية** بحيث تتحدى الشباب وتشجّعهم على التطلع إلى طموحات كبيرة (دورلاك Durlak وآخرون، 2015؛ ناغوكا، 2015).

المبدأ السادس: تعزيز التكامل بين السياقات التعليمية

تساعد البرامج الفعالة في تحقيق التكامل بين سياقات التعلم من خلال اعتماد مقاربات تشمل **العائلات والمجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية** (المدارس و/أو الجامعات) و**مكان العمل** (حيث ينطبق ذلك). في مرحلتَي المراهقة والشباب، يكون الشباب جزءًا من عدة شبكات، ويؤثر الأقران والمدرسة والمجتمع المحلي ومكان العمل بشكل متزايد على نمو المهارات. وتنمو المهارات أكثر متى تكون هذه المجالات متصلة ومتى يعطي الموظفون والأقران والعائلة **معايير ورسائل واضحة ومتسقة ومتناسبة** (إلايس، 1997). ويمكن تعزيز المهارات المكتسبة في بيئة ما في بيئة أخرى ومع مرور الوقت، ما يعطي مسوغات إضافية لدمج سياقات التعلم (إيكساكو Ikesako وميامونو Miyamoto، 2015، ص. 29).

الاعتبارات الواجبة عند تصميم البرامج

يجب على أي برنامج يهدف إلى تنمية المهارات أن يأخذ في الاعتبار عوامل عدة، منها مستوى نمو الشباب المستهدف، والسياق الذي ينفَّذ فيه البرنامج، وطبيعة المهارات المستهدفة وعددها، والنتائج المرجوة من البرنامج (دورلاك وآخرون، 2010). تحقق البرامج الفعالية القصوى خلال مراحل النمو التي تُكتسب فيها المهارات فعليًا وتُستخدم فيها في أكثر الأوقات (غيرّا Guerra وآخرون، 2014). وينبغي أن تستهدف الأنشطة والبرامج فترات النمو المثالية قدر الإمكان وأن تستخدم مفاهيم وأساليب مناسبة لعمر الفئة المستهدفة (كانينغهام Cunningham وآخرون، 2016). كذلك يجب أن تكون البرامج المقامة خارج المدرسة مصممة بشكل يتماشى مع السياق ومع خصائص الخطر لدى الشباب المشاركين. على سبيل المثال، يتعين على البرامج التي تستهدف الشباب المعرضين للخطر، كالشباب المنتمين إلى العصابات أو الشباب المصابين بصدمات أو أولئك الذين يعيشون في مناطق نزاع، أن تأخذ في الحسبان أنّ هؤلاء قد يفتقرون إلى المهارات الشخصية نتيجة التعرض لإجهاد أكبر وأيضًا نتيجة مستويات أعلى من السلوك الاندفاعي. ولا بد أيضًا من مراعاة العوامل الوطنية والسياقية، خصوصًا عند تصميم البرامج في مجال التعليم الرسمي. ويجب أن يتحقق مصمّمو البرامج، أولاً، مما إذا كانت المهارات الشخصية مشمولة في منهاج التعليم الوطني وإلى أي درجة، وثانيًا، من مدى المرونة التي تتحلى بها المدارس لتكييف المنهاج الدراسي بما يتيح استخدام المواضيع الأكاديمية لتعزيز المهارات الشخصية.

توجيهات للأبحاث المستقبلية

- يحتاج هذا المجال إلى أبحاث جديدة تعزز معرفته بالبرامج الفعالة في تنمية المهارات الشخصية لدى الشباب. وتشمل الأسئلة الرئيسية المطلوب الإجابة ما هي خصائص البرامج التي تحقق الفعالية القصوى في تعزيز حصيلة معينة على مستوى المهارات الشخصية بين الشباب؟ وما هي هذه الحصيلة؟
- ما هي السمات المشتركة بين البرامج الفعالة التي تخضع للتقييم الدقيق؟
- ما هي توصيات الأبحاث والبرامج التي تستند إلى تجارب البلدان المرتفعة الدخل وتنطبق أيضًا على البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل؟
- كيف يمكن للأنشطة والبرامج الهادفة إلى تنمية المهارات الشخصية أن تعالج الفوارق بين الجنسين في ما يتعلق بتطوير هذه المهارات؟
- ما هي الاستراتيجيات الخاصة بتنمية المهارات الشخصية والتي تعتبر الأكثر فعالية مع فئات عمرية معينة؟
- كيف يمكن أن تختلف المبادئ والاستراتيجيات لتنمية المهارات الشخصية بين القطاعات و/أو النتائج التي يستهدفها البرنامج؟
- ما هي الطريقة الأكثر فعالية لدمج تنمية المهارات الشخصية ضمن التعليم الرسمي في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط؟

الخلاصة

إنّ وجود مجموعة أساسية من المبادئ التوجيهية يسمح بترشد كل الجهود تقريبًا المبذولة لتنمية المهارات الشخصية بين المراهقين والشباب البالغين. لذا ننصح الجهات الممولة للبرامج الشبابية والجهات المسؤولة عن تصميم المشاريع وتنفيذ البرامج بالنظر في المبادئ التوجيهية

الستة عند تصميم برامج جديدة للشباب ومع الشباب. يمكن النظر إلى كل مبدأ باعتباره تحدٍ أو وسيلة لالتماس استجابات ممكنة متعددة للبرامج. فضلاً عن ذلك، تدعو الحاجة إلى قدر أكبر وأفضل من البحث والتقييم لمساعدتنا على فهم مدى فعالية هذه المقاربات مع فئات شبابية معينة في سياقات محددة بهدف تقديم ملاحظات قيّمة لتحسين البرامج. كلما زاد عدد البرامج الشبابية التي تعكس الأساليب المستندة إلى الأدلة والفعالة من حيث التكلفة والمراعية للشباب للتعامل مع الفرص التي تقدّمها المبادئ التوجيهية الستة، يمكننا أن نتوقع رؤية كل الشباب جاهزين للعمل والمشاركة في المجتمع والحياة.

مقدمة

يتزايد حجم الأدلة المتوفرة في مجالات الاقتصاد والتعليم وعلم النفس على أهمية المهارات الشخصية في تحقيق نتائج طويلة المدى على مستوى التعليم والعمل والصحة والوقاية من العنف (ليبمان وآخرون، 2015؛ ديمينغ Deming 2015؛ ألملوند Almlund وآخرون، 2011؛ هكمان وآخرون، 2006؛ كارنيرو وآخرون، 2007). والمهارات الشخصية هي المهارات والسلوكيات والصفات الشخصية التي تساعد الناس على التعامل مع بيئتهم والتواصل بشكل جيد مع الآخرين وتقديم الأداء الجيد وبلوغ أهدافهم (ليبمان وآخرون، 2015). وثمة مصطلحات كثيرة تشير إلى مجموعة مشابهة من المهارات، من بينها المهارات الحياتية والمهارات غير المعرفية والمهارات الاجتماعية العاطفية.[4]

ومع تعاظم قاعدة الأدلة هذه، أخذت برامج التنمية الدولية تولي اهتمامًا متزايدًا للمهارات الشخصية أو الحياتية. فشهدت البرامج والأنشطة التي تقام في المدارس وخارجها وفي أماكن العمل وترمي إلى تنمية المهارات الشخصية، توسّعًا كبيرًا في كل أنحاء العالم. وسخّرت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية الجهود لمعرفة ما هي أهم المهارات الشخصية وتحليل الأدوات اللازمة لقياسها (انظر ليبمان وآخرون، 2015 وغايتس وآخرون، 2016). لكن لم يتم إيلاء القدر نفسه من الاهتمام لفهم كيفية غرس هذه المهارات وما الذي يجدر بالممارسين فعله لتنميتها.

تبيّن الأبحاث الحديثة في الاقتصاد والتعليم وعلم الأعصاب وعلم النفس أن المهارات الشخصية ليست سمات ثابتة في الشخصية، بل هي قابلة للتكيف طوال الحياة، مع أن مدى قابليتها للتكيف لا يزال قيد النقاش.[5،6] وتُظهر الأدلة الجديدة أنه يمكن تعزيز المهارات الشخصية بين الشباب من خلال البرامج والأنشطة، مع أننا ما زلنا نفتقر إلى التقييمات اللازمة للبرامج الشبابية ومتابعتها على المدى الطويل وكذلك للتقييمات في سياق البلدان النامية (هيكمان وكاتز Kautz، 2013؛ مختبر عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر J–PAL ، 2013؛ بويرتا Puerta وآخرون، 2016). كما كشفت التحليلات التلوية أن المشاركة في أنشطة مثل برامج المغامرات الخارجية والتعلم بالخدمة وبرامج التعلم العاطفي الاجتماعي في المدرسة وبعد المدرسة، قد تؤثر إيجابيًا على عدد من المهارات الشخصية.[7] كما تُظهر الدراسات الأولية عوائد إيجابية على الاستثمار في برامج بناء المهارات الشخصية التي تستهدف الشباب، رغم الحاجة إلى مزيد من الأبحاث حول التكاليف والفوائد.[8]

وفي حين لا تزال المؤلفات المتعلقة بفعالية البرامج والأنشطة التي تطوّر المهارات الشخصية محدودة، إلا أن تركيز الأبحاث بدأ يتغير شيئًا فشيئًا، ولم تعد مواضيعها محصورة بتحديد *ما إذا* كانت البرامج الموجهة للمراهقين والشباب البالغين تؤثر على تنمية المهارات

---

[4] انظر الصفحات 238–239 من عمل داكوورث Duckworth وييغر Yeager (2015) للاطلاع على مناقشة مفيدة عن المصطلحات المتعلقة بالمهارات.

[5] على سبيل المثال، تشير النتائج التي توصّل إليها علم الأعصاب بشأن تطور قشرة الفص الجبهي، وهي منطقة الدماغ التي توجّه مهارات تنظيم الذات والتخطيط، إلى مرونة (قابلية تكيّف) هذه المنطقة من الدماغ حتى منتصف العشرينات (دال Dahl، 2004؛ ستاينبرغ Steinberg، 2008).

[6] للأبحاث حول مرونة/قابلية تكيّف المهارات الشخصية، انظر أعمال كارنيرو وهكمان (2003)، ماكري McCrae وكوستا Costa (1996) و(2003)؛ روبرتس Roberts ووالتون Walton وفيشتباور Viechtbauer (2006)، ووالش Walsh (2005).

[7] للاطلاع على تحليل تلوي لبرامج المغامرات الخارجية، انظر هانز Hans وآخرون (2000)، وويلسون Wilson وليبسي Lipsey (2000)، وغيليس Gillis وسبيلمان Speelman (2008)؛ للاطلاع على تحليل تلوي لبرامج التعلم بالخدمة، انظر دراسات سيليو Celio ودورلاك Durlak وديمنيكي Dymnicki (2011) وبيليج Billig (2000) وكونواي Conway وأمل Amel وجيروين Gerwein (2009)؛ للاطلاع على تحليل تلوي لبرامج التعلم العاطفي الاجتماعي في المدرسة وبعد المدرسة، انظر دورلاك ووايسبرغ Weissberg وباشان Pachan (2010) ودورلاك Durlak وآخرون (2011) وهان Hahn (2007) وبايتون Payton وآخرون (2008).

[8] تحليل للتكاليف والفوائد أجراه بلفيلد Belfield وآخرون (2015) في برامج التعلم الاجتماعي العاطفي المنفّذة في المدارس الابتدائية والمتوسطة في الولايات المتحدة يشير إلى عوائد اقتصادية إيجابية من خلال ارتفاع الإيرادات الضريبية وانخفاض تكاليف الخدمات العامة للصحة والمساعدة الحكومية والعدالة الجنائية.

الشخصية، بل أصبحت تهتم أيضًا بمعرفة كيف يمكن تطوير المهارات الشخصية من خلال البرامج *وفي أي ظروف*.

الهدف

بالرغم من الإجماع الكبير على أن زيادة المهارات الشخصية لدى الشباب أمر ضروري للنمو الاقتصادي والصحة والاستقرار الاجتماعي وغيرها من نتائج التنمية، لم يوضح المجال كيفية تحقيق ذلك، خصوصًا على نطاق واسع وبين الشباب الأكثر حرمانًا. مع ذلك، ثمة توافق متزايد على أن المبادئ والاستراتيجيات العامة قادرة أن تساعد الشباب باستمرار على تطوير المهارات الشخصية وتطبيقها في مختلف جوانب حياتهم. يطوّر الشباب مهاراتهم في الكثير من سياقات البرامج في المدرسة وخارجها، وتستطيع البرامج المخصصة للشباب غير الملتحقين بالمدرسة (المتسرّبين والمتخرجين على حدٍّ سواء) تطوير المهارات الشخصية من خلال ورش عمل للتحضير للعمل، كما والتدريب الداخلي والتلمذة الحرفية والإرشاد ومشاريع الخدمة المجتمعية والمناصرة والتعاونيات. تقدَّم بالعادة هذه البرامج من قبل المنظمات المجتمعية وشركات تدريب القوى العاملة والنوادي الشبابية، علمًا بأن أصحاب العمل أيضًا يوفرون تدريبًا أسرع على المهارات الشخصية للموظفين الجدد، إضافةً إلى الإرشاد أثناء العمل. وتشمل الجهود التي تُبذل داخل المدرسة إصلاح المناهج الأكاديمية والتدريس من أجل رفع درجة نشاط التعلّم وتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية، بالإضافة إلى تنظيم ورش عمل حول المهارات الشخصية أو الحياتية. تتنوع البرامج المخصصة للشباب الملتحقين بالمدرسة خارج قاعات الدروس الأكاديمية، بما في ذلك برامج ما بعد المدرسة والإثراء (الدعم)، والرياضة والرحلات الميدانية والإرشاد وبرامج عطل نهاية الأسبوع والبرامج الصيفية. ويمكن تنظيم هذه البرامج في مواضيع الترفيه أو الفنون أو التعلم بالخدمة أو ريادة الأعمال أو محو الأمية المالية أو الصحة أو الاستكشاف المهني، إما في المدرسة نفسها أو في المراكز المجتمعية أو أماكن أخرى. تعكس هذه المجموعة الواسعة من البرامج أهمية تطوير المهارات الشخصية طوال الحياة، وتشير إلى أن مجموعة كبيرة من البالغين تستطيع تعزيز ودعم تنمية المهارات الشخصية لدى الشباب، من الأهل والمعلمين إلى المرشدين والمدرّبين وقادة المجتمع وأصحاب العمل.

يحدد هذا التقرير المبادئ والاستراتيجيات المشتركة التي تقوم عليها تنمية المهارات الشخصية لدى المراهقين والشباب البالغين الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و29 عامًا، وذلك في جميع (أو معظم) سياقات البرنامج وخصائص الشباب. وسوف يستخلص أهم العمليات الأساسية التي تمكّن الشباب من تطوير المهارات الشخصية ويفسر سبب اعتبارها فعالة. سيصف التقرير كيف أن هذه المبادئ العامة أو "التوجيهية" تُرشد البرامج والأنشطة في المدرسة وخارجها. وهذه هي الأسئلة الرئيسية التي سيجيب عنها هذا التقرير:

1. **هل من مبادئ مشتركة نجحت في تنمية المهارات الشخصية في أنواع مختلفة من البرامج والفئات المستهدفة ومجموعات المهارات الشخصية؟**
2. **في حال وجود هذه المبادئ المشتركة، كيف يمكن استخدامها بفعالية في البرامج المختلفة التي تنفَّذ في سياقات متنوعة؟**

يركّز هذا التقرير على المبادئ التوجيهية التي تعتبر فعالة في تطوير المهارات الشخصية بشكل عام، ولكنه يسلّط الضوء حيثما أمكن على المهارات التي سبق أن حددها بحثٌ سابق لمبادرة YouthPower Action. وهذا البحث (انظر غايتس وآخرون، 2016) يحدد مجموعة مشتركة من المهارات الشخصية الأساسية التي تساعد في تحقيق نتائج إيجابية في ثلاثة مجالات مختلفة هي تطوير القوى العاملة، والوقاية من العنف، والصحة الجنسية والإنجابية. فقد توصّل هذا البحث إلى تحديد سبع مهارات تحظى بقدر كبير وواسع من الدعم وهي في الوقت نفسه مناسبة للعمر المقصود وقابلة للتكيف لدى الأعمار من 12 إلى 29 عامًا، وهي: **مهارات التفكير العليا والمهارات الاجتماعية والتواصل وضبط النفس ومفهوم الذات الإيجابي والتقمّص العاطفي والتوجّه نحو الهدف.** (انظر الصفحة 10 من "مقاربة موحدة للمهارات في البرامج الشبابية" لمعلومات إضافية عن هذه المهارات السبع). ونفصّل حيثما أمكن دور هذه المبادئ في

صقل هذه المهارات الشخصية، حيث ترِد إشارات إلى هذه الروابط بين المبادئ والمهارات على امتداد النص، وقد تم تلخيصها في الملحق ب.

تقوم المنهجية التي اعتمدها هذا التقرير، والمفصّلة في القسم الثالث، على مراجعة مكثّفة للمؤلفات التوليفية الحديثة – وهي أيّ مؤلفات تخلّص الاستنتاجات/التوصيات التي تتعلق بكيفية تنمية المهارات الشخصية بين المراهقين والشباب البالغين عن طريق البرامج. وتشمل الوثائق التوليفية كلاً من: مراجعات المؤلفات والتحليلات التلوية، والأدلة الإرشادية العامة حول كيفية تنمية المهارات الشخصية، والتقارير أو المستندات التقنية. فهدفنا هو أن نوضح للجهات الممولة والمنفّذة للمشاريع وللباحثين أيضًا المبادئ الإرشادية والاستراتيجيات الأساسية لتنمية المهارات الشخصية لدى الشباب من أجل المساعدة على وضع المزيد من البرامج والتقييمات الخاصة بالمهارات الشخصية الشبابية والعالية الجودة.

الخلفية

العوامل المساهِمة في تنمية المهارات الشخصية

تنمية المهارات الشخصية هي عملية متعددة الجوانب. فهي تتأثر بعدة سياقات مختلفة في وقت واحد، بما في ذلك العائلة والمدرسة والمجتمع المحلي ومكان العمل (إيكساكو وميامونو، 2015؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015)، وبأشخاص مختلفين. كما تؤثر الشبكة الاجتماعية لأي شخص، أي الأهل والمعلمون والأقران والمرشدون وأصحاب العمل وأعضاء المجتمع، على تنمية المهارات الشخصية. وتعتمد الأهمية النسبية لكل سياق ونوع الشخص على مرحلة حياة الشباب (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015). فخلال مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة، يلعب الأهل ومقدّمو الرعاية (الأسرة) الدور الرئيسي. وفي المراهقة، يصبح الأقران والمدرسة والمجتمع المحلي أكثر أهمية. في مرحلة الشباب عند البلوغ، تهيمن مؤسسات التعليم والتدريب وكذلك القوى العاملة على تنمية المهارات (كانينغهام وآخرون، 2016؛ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015).

> ليست المهارات الشخصية ثابتة تحددها الجينات مسبقًا أو تتطور في العدم، بل تعتمد تنميتها على عوامل عدة كالعمر ومستوى المهارة السابق وبيئة الشخص المعني.

تُثبت الأدلة الجديدة وجود مراحل مثلى لتنمية المهارات الشخصية (هكمان وكاتز، 2013؛ غيرا وآخرون، 2014). فالمراهقة مثلاً قد تكون المرحلة الفضلى لاكتساب مهارات التفكير العليا لأنها المرحلة التي تنمو فيها القدرات المعرفية التي يقوم عليها التفكير المجرّد (غيرا وآخرون، 2014). وهذا لا يعني أنه لا يمكن تعلّم المهارات في فترات أخرى، إنما قد تستوجب جهدًا أكبر.

تنمو المهارات مع الوقت، والمهارات تولّد المهارات: فكلما ارتفع مستوى المهارات التي يتمتع بها الشخص، زاد اكتساب المهارات في المستقبل (إيكساكو وميامونو، 2015؛ كارنيرو وهيكمان، 2003). بالتالي، من الأمثل تنمية المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة لتمهيد الطريق أمام تنمية المهارات اللاحقة. كما أن الجهود المستمرة لبناء المهارات الشخصية خلال فترة المراهقة ومرحلة الرشد الأولى تحافظ على المكاسب السابقة وتبني مهارات جديدة وأكثر تعقيدًا. والمهارات هي أيضًا "ذات إنتاجية متبادلة". بمعنى آخر، يمكن لنوع من المهارات أن يساهم في تعزيز مهارات أخرى مع الوقت (كونيا Cunha وهكمان، 2007). على سبيل المثال، "تسهّل مهارتا **مفهوم الذات الإيجابي** و**ضبط النفس** تطوير مستويات أعلى من **المهارات الاجتماعية** و**التواصل** و**مهارات التفكير العليا**، وإتقان هذه المهارات يدعم بدوره **ضبط النفس** و**مفهوم الذات الإيجابي**" (ليبمان وآخرون، 2015، ص. 34).

كما أن "نافذة الفرصة" هذه، التي تتأثر بشكل كبير بنمو الدماغ والاستعداد النفسي، تدعم أيضًا الجهود المستمرة في فترة المراهقة ومرحلة الشباب (غيرّا وآخرون، 2014). وتكون هذه النافذة أوسع في الفترات الأولى من المراهقة قبل أن يبلغ الدماغ مرحلة النضج الكامل بحلول منتصف العشرينات (غيرا وآخرون، 2014). فقد أظهرت الدراسات الحديثة في علم الأعصاب أن قشرة الفص الجبهي (أي منطقة الدماغ التي توجّه مهارات تنظيم الذات والتخطيط) تستمر في التطور حتى مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية مرحلة الرشد، ما يعزز إمكانية التغيير من خلال الأنشطة والبرامج (ستاينبرغ، 2008؛ ديفيدسون، 2007).

النظريات والنماذج التي تستند إليها تنمية المهارات الشخصية

يعتمد هذا التقرير على مؤلفات علم النفس لفهم الأسس النظرية والمقاربات المحتملة لتنمية المهارات الشخصية (انظر الخانة رقم 1 للمزيد

من التفاصيل). وهذه المقاربات مستمدة بالدرجة الكبرى من العلوم الاجتماعية الغربية ولكنها تُعتبر مناسبة لمختلف الثقافات.

الخانة رقم 1: أهم النظريات المتعلقة بتنمية المهارات الشخصية

نظرية تقرير المصير: تركّز على التحفيز الذاتي الذي يقف وراء الخيارات التي يتخذها الناس (ديسي وراين، 1985 و1991؛ رايس وديسي، 2000 و2006). تفترض النظرية أن ثلاث حاجات نفسية أساسية تحفّز الأشخاص وتساهم في تنمية المهارات، وهي الحاجة إلى الكفاءة (القدرة)، والصلة (الارتباط)، والاستقلالية (حرية التصرف). تشدد نظرية تقرير المصير على أهمية "السياقات الداعمة للاستقلالية" – أي المواقف التي تساعد الشباب في وضع أهدافهم الخاصة وتحقيقها – لتنمية المهارات في تنظيم الذات والتخطيط.

نظرية التعلم الاجتماعي: تفترض أن التعلم هو عملية معرفية تحدث في سياق اجتماعي (باندورا Bandura، 1977). فالفرد يتعلّم التصرف من خلال مراقبة البالغين والأقران من حوله؛ ومن خلال التوجيه المباشر حيث يقوم المدرّسون والمثال الأعلى وغيرهم من أصحاب السلطة بإخبار الشباب كيفية التصرف؛ ومن خلال تعزيز السلوكيات (منظمة الصحة العالمية، 2003؛ باندورا، 1973).

نظرية الكفاءة الذاتية: يقترح باندورا (1977) أن ما يحدد سلوك الشخص هو قناعاته بشأن قدرته على إتقان المهارات والمهام وثقته في التسبب بحدوث أمر ما. وتحدد الكفاءة الذاتية بدورها خيار الشخص بمواجهة التحديات أو تجنّبها.

نموذج السلوك المعرفي: يركّز على كيفية تأثير الأفكار والمعتقدات والمواقف على المشاعر والسلوك. وتشكل نظريات السلوك المعرفي أساس علاج السلوك المعرفي الذي يساعد الأشخاص على كشف أنماط التفكير السلبي وتحدّيها لتغيير طريقة تفاعلهم مع المواقف، وبالتالي تغيير سلوكهم (بيك Beck، 2011).

نظريات الذات (الذهنيات): تستكشف كيف يطوّر الإنسان معتقداته بشأن نفسه (أي نظريات الذات) وكيف تكوّن نظرية الذات هذه عالمه النفسي من خلال تكوين الأفكار والمشاعر والسلوكيات (دويك Dweck، 2000). تقع نظريات الذات على امتداد سلسلة تتراوح بين الثابت والقابل للتكيف. فالأشخاص الذين يرون قدراتهم على أنها ثابتة أو مستقرة يميلون إلى تجنب التحديات، في حين أن الأشخاص الذين يرون قدراتهم على أنها قابلة للتكيف يخوضون التحديات لأنهم يعتبرونها فرصة للتحسين (شومان Schumann وآخرون، 2014).

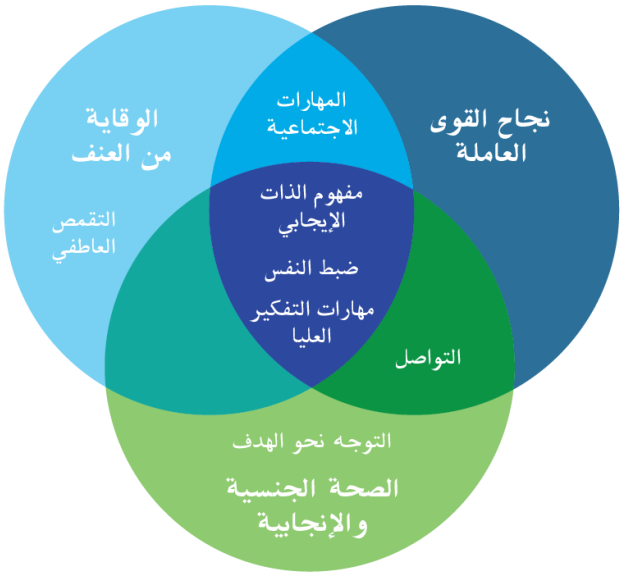
مقاربة مشتركة للمهارات في البرامج الشبابية

شهدت البرامج منذ التسعينيات انتقالاً من التركيز على الوقاية من المشاكل وتجنّبها لا غير، إلى تعزيز المهارات والمزايا والراحة النفسية (كاتالانو Catalano وآخرون، 2004؛ إيكلز وغوتمان، 2002). وكان من شأن هذا الابتعاد عن معالجة المشاكل والوقاية منها والتوجه نحو التنمية الإيجابية للشباب التي تعزز مجموعة واسعة من النتائج الإيجابية المترابطة، أن مهّدا الطريق أمام برامج شبابية تطال قطاعات متعددة وتشدد على مجموعة من المهارات الشخصية المشتركة (غايتس وآخرون، 2016).

وانطلاقًا من سعي الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية إلى دفع عجلة الأبحاث في هذا المجال وإرشاد هذه المقاربة الجديدة المتعددة القطاعات

في البرامج، موّلت الوكالة سلسلة من الدراسات حول المهارات الشخصية لتنمية الشباب. وفي عام 2015، نشرت تقرير "المهارات الشخصية الأساسية التي تعزز نجاح القوى العاملة الشبابية"، الذي حدّد المهارات الشخصية الأهم لنجاح الشباب في القوى العاملة (ليبمان وآخرون، 2015). وانطلاقًا من تلك الأدلة، أجرى مشروع YouthPower Action التابع للوكالة مراجعةً واسعة للمؤلفات من أجل تحديد المهارات الشخصية الرئيسية التي تستطيع تعزيز النتائج الإيجابية في ثلاثة مجالات مختلفة هي تطوير القوى العاملة والوقاية من العنف والصحة الجنسية والإنجابية (غايتس وآخرون، 2016). ووجد البحث سبع مهارات تحظى بدعم قوي وواسع النطاق وهي أيضًا متناسبة مع الأعمار وقابلة للتكيف خلال الأعمار من 12 إلى 29 عامًا، وهي: **مهارات التفكير العليا** و**المهارات الاجتماعية** و**التواصل** و**ضبط النفس** و**مفهوم الذات الإيجابي** و**التقمص العاطفي** و**التوجّه نحو الهدف**.

الرسم 2: المهارات الرئيسية لتنمية الشباب في مختلف القطاعات: المهارات الأكثر دعمًا في المجالات المختلفة



يستعرض الرسم 2 (غايتس وآخرون، 2016) المهارات السبع الأولى التي تتمتع بقدرة كبيرة على التنبؤ بالنتائج على صعيد تطوير القوى العاملة والوقاية من العنف والصحة الجنسية والإنجابية، ويبيّن تداخلها. جاءت ثلاث مهارات شخصية جوهرية من بين المهارات الخمس الأولى التي نالت الدعم الأكبر في كل مجال وتبيّن أن لها الأرجحية الكبرى بزيادة حظوظ الشباب بالنجاح، وهي **مفهوم الذات الإيجابي** و**ضبط النفس** و**مهارات التفكير العليا**. وحصدت مهارتان أيضًا دعمًا قويًا بين القطاعات وكانتا من بين المهارات الخمس العليا في مجالين من المجالات الثلاثة، وهما مهارة ***التواصل*** المدعومة في مؤلفات القوى العاملة والصحة الجنسية والإنجابية، و***المهارات الاجتماعية*** المدعومة في مؤلفات القوى العاملة والوقاية من العنف. كما ظهرت مهارتان إضافيتان عند مراجعة مؤلفات الصحة الجنسية والإنجابية والوقاية من العنف باعتبارهما مهمتين لهذين المجالين بالتحديد، وهما ***التقمص العاطفي***، الذي شددت عليه مؤلفات الوقاية من العنف، و**التوجّه نحو الهدف** الذي اعتبرته مؤلفات الصحة الجنسية والإنجابية بالغ الأهمية. ويشار إلى أن المهارات الشخصية التي توصّلت إليها أبحاث مشروع YouthPower Action التابع للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية تشبه مجموعة المهارات التي اقترحتها المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي تحت مسمّى "الكفاءات الجوهرية للتعلم الاجتماعي والعاطفي". وقد اعتبرت الوعي الذاتي

والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي ومهارات العلاقات واتخاذ القرارات المسؤولة مؤشرات مهمة للتنبؤ بالنتائج التعليمية.

تتمتع هذه المهارات السبع الأولى بالقدر الأكبر من الدعم في المجالات الثلاثة التي تم تحليلها، وقد وُجدت قابلة للتكيّف. ونوصي بأن تستهدفها برامج التنمية الشبابية التي تنفّذها مبادرة YouthPower Action. يسلّط هذا التقرير التقني الضوء على استراتيجيات محددة تساهم في تنمية هذه المهارات السبع.

الخانة 2: تعريفات المهارات الشخصية السبع الرئيسية التي حددتها مبادرة YouthPower Action التابعة للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية

مهارات التفكير العليا: هي مهارات تشمل معالجة المشاكل والتفكير الناقد واتخاذ القرارات. ومن الممكن أن تعكس هذه المهارات المجموعة الأساسية نفسها من المهارات، وهي القدرة على جمع المعلومات من مصادر متعددة وتحديد المشكلة (المشاكل) وتقييم الخيارات الممكنة والتوصل إلى استنتاج مناسب (ستاين، 2000).

ضبط النفس: قدرة المرء على تأخير الإشباع والتحكم بالاندفاعات وتوجيه الانتباه وتركيزه وتنظيم المشاعر والسلوكيات وتعديلها (ليبمان وآخرون، 2015).

مفهوم الذات الإيجابي: إدراك واقعي للذات والقدرات الذاتية ونقاط القوة المرء والطاقات (ليبمان وآخرون، 2015، "الملحقات"، ص. 84).

المهارات الاجتماعية: هي مجموعة مهارات ضرورية للانسجام مع الآخرين، وتشمل:

- احترام الآخرين والتعبير عن التقدير لهم (وهذه مهارة تتطلب حساسيةً ثقافية)
- إظهار سلوك ملائم للسياق وقدرة على التصرف وفقًا للأعراف الاجتماعية
- استخدام مجموعة من المهارات أو العمليات الهادفة إلى حل النزاعات

التواصل: القدرة على التعبير عن المعرفة والأفكار وفهمها بطريقة فعالة، وتشمل قدرة المرء على التفاوض والإقناع وعلى إيصال المعرفة وتفسيرها. تتضمن أساليب التواصل كلًّا من الإصغاء ومهارات التواصل الكلامي وغير الكلامي والكتابي.

التقمص العاطفي: القدرة على الشعور بما يشعر به شخص آخر وفهم ما يشعر به.

التوجه نحو الهدف: الدافع والقدرة على وضع خطط قابلة للتنفيذ واتخاذ الخطوات لتحقيق الأهداف المنشودة.

* استُخرجت التعريفات أعلاه من الملحق د من عمل ليبمان وآخرون (2015) باستثناء تعريفَي التقمص العاطفي والتوجه نحو الهدف اللذين أُخذا من ليبمان وآخرين، 2014.

المنهجية

استرشدت عملية البحث بالأسئلة التالية:

1. هل من مبادئ مشتركة نجحت في تنمية المهارات الشخصية في أنواع مختلفة من البرامج والفئات المستهدفة ومجموعات المهارات الشخصية؟
2. كيف تُطبَّق هذه المبادئ بفعالية في البرامج المختلفة التي تنفَّذ في سياقات متنوعة؟

للإجابة عن هذين السؤالين، راجع فريق البحث الاستنتاجات الرئيسية التي توصّلت إليها المؤلفات التوليفية الحديثة – وهي المؤلفات التي تلخّص الاستنتاجات/التوصيات المتعلقة بكيفية تنمية المهارات الشخصية بين المراهقين والشباب البالغين عن طريق البرامج. واشتملت المراجعة على أربعة أنواع من الوثائق التوليفية: مراجعات المؤلفات والتحليلات التلوية، والأدلة الإرشادية حول كيفية تنمية المهارات الشخصية، والمؤلفات المتعلقة بالبرامج، وغيرها من التقارير أو المستندات التقنية. ولم تندرج ضمن منهجية هذا البحث المؤلفات العائدة لبرامج معينة، مثل التقييمات والمناهج الدراسية الخاصة ببرامج محددة، ولكن ضمّن الفريق المؤلفات التي تستوفي المعايير التالية: 1) استهداف الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و29 عامًا؛ 2) التطرق إلى واحد على الأقل من مفاهيم المهارات الشخصية السبع التي حددها بحث YouthPower Action؛ 3) توليف الاستنتاجات أو التوصيات لتنمية المهارات الشخصية من خلال البرامج والأنشطة. وفي المرحلة النهائية، تم تلخيص الاستنتاجات الرئيسية وتحليلها. نتيجةً لذلك، تم التوصّل إلى المبادئ العامة والاستراتيجيات المحددة التي يسلّط عليها هذا التقرير الضوء. وقد اعتمدنا على أمثلة من البرامج وعلى مراجع من المؤلفات التوليفية لتوضيح كيفية تطبيق المبادئ التوجيهية العامة على أرض الواقع. كما ربطنا، حيثما كان ذلك مناسبًا، بين المبادئ التوجيهية ومهارات شخصية محددة، مع التركيز على المهارات السبع المذكورة في الرسم 2. للحصول على تفاصيل أكثر حول المنهجية، بما في ذلك المؤلفات التي تمت الاستعانة بها وأبرز الوثائق التي تم اختيارها، يرجى النظر إلى الملحق أ.

وقد نتجت عن أعمال المراجعة قاعدة بيانات تحتوي على أكثر من 55 موردًا متنوعًا. تختلف هذه الموارد في المنهجية ومستوى الدقة، فبعضها يعطي معايير محددة لتنمية المهارات الشخصية بناءً على مراجعات منهجية للأنشطة والبرامج الفعالة، في حين يتّصف بعضها الآخر بدقة أقل ويوصي باستراتيجيات فعالة تستند إلى المعرفة/الممارسة في تنفيذ البرامج.

وجدنا ثلاث ثغرات رئيسية في قاعدة الموارد. أولاً، يركّز عددٌ قليل جدًا من الموارد في قاعدة بياناتنا على تنمية المهارات الشخصية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل حصرًا (وتشمل الاستثناءات الملحوظة براون Brown وآخرون، 2015، واليونسف، 2012). إذ تركّز معظم الدراسات إما على البلدان ذات الدخل المرتفع فحسب، ولا سيما الولايات المتحدة، أو تتبنى مقاربة عالمية فتراجع المشاريع/المبادرات و/أو تقدّم التوصيات التي تنطبق على البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل وعلى البلدان ذات الدخل المرتفع أيضًا. بالنتيجة، لم تعكس الدراسات المندرجة في قاعدة البيانات التجارب والتحديات الفريدة التي تواجهها البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. وتتجلّى هذه الثغرة بشكل خاص في التوليفات المتوفرة عن التعليم الرسمي والتي تنطلق بالدرجة الكبرى من التجارب والتقييمات المتعلقة بالأبحاث والبرامج في الولايات المتحدة. ثانيًا، تركز معظم الموارد المشمولة بالمراجعة على توصيات واستنتاجات عامة ولا تتطرق إلى استراتيجيات ملموسة حول كيفية تطبيق التوصيات العامة عمليًا عبر البرامج الشبابية. ولا تتوفر في غالب الأحيان معلوماتٌ حول كيفية تنفيذ البرامج. وكذلك لا تعالج المؤلفات بعمقٍ جوانب مثل المدة المثالية للبرامج أو الحجم الأمثل للصف أو المجموعة، أو الخلفية المطلوبة لدى موظفي البرامج. وتدعو الحاجة أيضًا إلى المزيد من التوجيه حول التحديات التي يمكن أن تنشأ عند محاولة تنفيذ التوصيات العامة. ثالثًا، لا تتعمق المؤلفات المشمولة بالمراجعة في الحديث عن الاختلاف في مبادئ واستراتيجيات تنمية المهارات الشخصية بين الشابات

والشبّان ولا تتناول آلية تنفيذ برامج تنمية المهارات الشخصية بطريقة مراعية للنوع الاجتماعي.

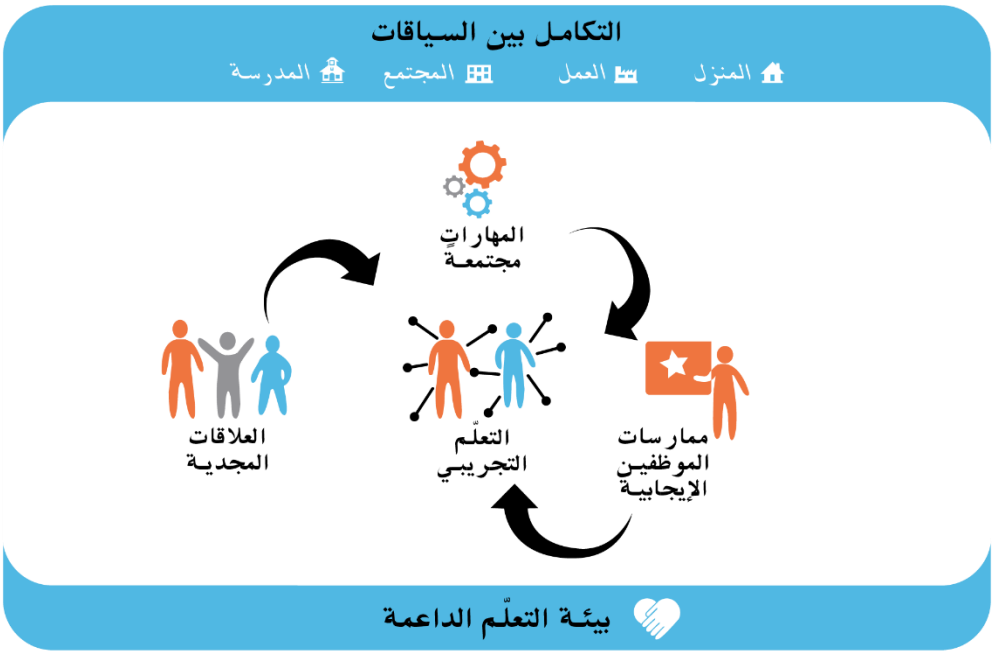
بالتالي، جاءت استنتاجات هذا التقرير مقيّدة بالثغرات الموجودة في المؤلفات التوليفية. ولم نتمكّن سوى من تحديد مبادئ توجيهية عامة يمكن تطبيقها على البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط والبلدان ذات الدخل المرتفع وعلى الجنسين. أما المبادئ والاستراتيجيات وتحدّيات التنفيذ التي قد تكون خاصة بنوع اجتماعي معين أو بالبلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط، فلم يتم التطرق إليها بشكل كامل في هذا التقرير. وما زال من الضروري إجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال.

المبادئ التوجيهية للبرامج الفعالة

تركّز الكثير من المبادرات على تنمية المهارات الشخصية في بيئات مختلفة وبواسطة آليات تغيير مختلفة، ومع مجموعات فرعية مختلفة من المراهقين والشباب البالغين. ولكن تبيّن من خلال التحليل الذي أجريناه أن البرامج الفعالة تملك فعلاً خصائص مشتركة يمكن أن تشكل مبادئ توجيهية لتصميم وتنفيذ برامج فعالة. وتساهم هذه المبادئ، عند تطبيقها مجتمعةً، في تحقيق التنمية المثلى للمهارات. وقد تلقّت المبادئ التوجيهية المذكورة دعم الكثير من الموارد التي تمت مراجعتها، وهي بالتالي تنطبق على بيئات وبرامج وفئات عمرية مختلفة بين عمر 12 إلى 29 سنة وأيضًا على مجموعات مختلفة من المهارات الشخصية. توجّه هذه المبادئ الجهات المسؤولة عن تصميم وتنفيذ البرامج والجهات المعنية بتلقين المهارات الشخصية للمراهقين والشباب البالغين، وتشمل:

1. تعزيز التعلم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير
2. تناول المهارات مجتمعةً وليس منفردةً في تصميم البرامج
3. تنمية العلاقات القوية بين البالغين والشباب وبين الشباب أنفسهم
4. تشجيع ممارسات الموظفين الإيجابية، مثل إعطاء القدوة والتعزيز الإيجابي
5. إيجاد بيئة آمنة وداعمة ومُثرية لتنفيذ البرامج
6. تعزيز التكامل بين مختلف سياقات التعلم التي ينخرط فيها الشباب

الرسم 3: إطار عمل لتنمية المهارات الشخصية



تنطبق هذه المبادئ على البرامج المنفّذة في مجالين رئيسيين شملتهما المؤلفات، وهما التعليم الرسمي والبرامج خارج المدرسة (وتعني البرامج التي تقام بعد المدرسة وتلك التي تستهدف الشباب غير الملتحقين بالمدرسة). ولكن تجدر الإشارة إلى أن الكثير من هذه المبادئ ينطبق على كلا المجالين. وحيثما ينطوي تطبيق أحد المبادئ في أحد هذين المجالين على تبعات فريدة، أضفنا قسمًا منفصلاً يناقش كيفية تطبيق هذا المبدأ في ذلك المجال بالتحديد.

برامج تنمية المهارات الشخصية خارج المدرسة

ثمة نوعان بارزان من البرامج خارج المدرسة: البرامج المخصصة للوقت خارج المدرسة والبرامج المخصصة للشباب غير الملتحقين بالمدرسة. البرامج المخصصة للوقت خارج المدرسة هي برامج موجّهة للشباب الذي التحقوا بالمدرسة ويرتادونها بانتظام.[9] في المقابل، تستهدف "برامج الشباب غير الملتحقين بالمدرسة" الشباب الذين ليسوا ملتحقين بالمدارس إما لأنهم تركوا الدراسة أو لأنهم أكملوا تعليمهم الثانوي ولكنهم لم يتوظّفوا ولم يلتحقوا بمرحلة أعلى من التعليم. تكتسب برامج الشباب غير الملتحقين بالمدارس أهمية خاصة في البلدان النامية حيث لا يلتحق الكثير من الشباب والشباب البالغين في التعليم الثانوي أو العالي، وبالتالي لا يمكن الوصول إليهم من خلال البرامج والأنشطة المدرسية.

بخلاف برامج التعليم الرسمي، التي غالبًا ما تنحصر ضمن حدود مبنى المدرسة ومنهاجها الدراسي المتّبع، قد تكون البرامج خارج المدرسة أكثر مرونة في تعريف الشباب إلى بيئات وتجارب كثيرة. ومن الممكن أن تجري في المجتمع المحلي أو مراكز التدريب أو حتى في مكان العمل. وفي الآونة الأخيرة، بدأت البرامج تنفذً أكثر فأكثر في أماكن العمل، مع أن البرامج الهادفة إلى اكتساب مهارات جديدة في مكان العمل لا تزال مجالاً جديدًا للبحث (كانينغهام وآخرون، 2016).

تشمل البرامج خارج المدرسة برامج المغامرات الخارجية والتعلم بالخدمة والرياضة والإرشاد وورش العمل للتدريب على المهارات، والكثير غيرها. بعض البرامج مستقلة وتركز بشكل حصري على تنمية المهارات الشخصية، في حين يركز بعضها الآخر على تحسين عدة عناصر كالسلوكيات السليمة أو المهارات المهنية أو الأداء الأكاديمي. وعادةً ما تركّز البرامج المكونة من عدة أجزاء على مساعدة الشباب في تطبيق المهارات الشخصية لاتخاذ قرارات إيجابية في الحياة. مع أن بعض البرامج تبني المهارات الشخصية من خلال التوجيه المباشر، يركّز البعض الآخر على تكوين علاقات ثقة وتقارب (الإرشاد) أو على أنشطة تعزز تنمية المهارات من خلال الممارسة (الأنشطة الخارجية والرياضة والموسيقى). إلا أن البرامج تفتقر في أغلب الأحيان إلى نظرية تغيير واضحة.

من الشائع أيضًا أن تجمع برامج خارج المدرسة بين الاستهداف المستند إلى الجغرافيا والاستهداف المستند إلى خصائص المستفيدين كالمجموعة العمرية أو النوع الاجتماعي أو مستوى الدخل. كما تشمل بعض البرامج إجراء فرز لا يأخذ بالاعتبار معدل الالتحاق بالمدارس فحسب بل أيضًا الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأفراد ونسبة تعرّضهم للخطر ودرجة هشاشتهم، ذلك لأن الظروف التي تقلّ فيها الموارد قد لا تكون مؤاتية بالقدر نفسه لتنمية المهارات الشخصية، فتكون لدى الشباب في المناطق المماثلة حظوظ أقل بتنمية هذه المهارات.

[9] لأغراض هذه الدراسة، تشير عبارة "خارج المدرسة" إلى البرامج الخارجة عن المناهج الدراسية أو البرامج المجتمعية للشباب الملتحقين بالمدرسة، وكذلك إلى البرامج التي تستهدف الشباب الذي تسرّبوا أو تخرّجوا من المدرسة.

برامج تنمية المهارات الشخصية في سياق التعليم الرسمي

تشير برامج المهارات الشخصية في التعليم الرسمي إلى أي جهود منهجية ومدرسية لتلقين الشباب الملتحقين بالمدرسة المهارات الشخصية. تتبع هذه البرامج ثلاث مقاربات رئيسية غالبًا ما تُطبَّق معًا.[10]

1) *الدمج في المواد الأكاديمية:* يُنصح مديرو المدارس والمعلّمون بتضمين دروس المهارات الشخصية في مواد المنهاج العادية عبر تعديل أساليب التدريس، وتحديدًا من خلال التركيز على التعلم النشط حيث "يتعلّم الطلاب عبر الاكتشاف، بتسهيل من المدرّس" (كانينغهام وآخرون، 2016، ص. 50). من الأمثلة على ذلك:

- منظمة "مواجهة التاريخ وأنفسنا" Facing History and Ourselves التي تدمج مهارات عدة كالتواصل وحل المشاكل في دروس عن التاريخ والأدب (غيّرا وآخرون، 2014)
- برنامج CEPIDEA الإيطالي لتعزيز السلوك المحابي للمجتمع عبر تضمين منهاج مخصص مع ممارسات تعليمية روتينية (كابرارا Caprara وآخرون، 2015، ص.2211).

2) دروس قائمة بذاتها: إنها الطريقة "الأقرب إلى التعامل مع تدريس المهارات الاجتماعية والعاطفية بالتساوي مع تدريس المواد الأخرى كالتاريخ أو اللغة" (كانينغهام وآخرون، 2016، ص. 50). وهذا يتطلب منهاجًا متخصصًا ومواد وأساليب تدريس وجدولًا زمنيًا متخصصًا. غالبًا ما تقدّم المدارس نسخة أصغر منها، تتضمن حصصًا دراسية تُعطى مرة واحدة في الأسبوع وتركّز على عدد محدود من المهارات.[11] على سبيل المثال: يقدم برنامج تعزيز المهارات "Boost Your Skills" من الجامعة إلى المؤسسة والمجتمع في بلجيكا دوراتٍ مستقلة (14 وحدة دراسية بالأجمال) تركز على تنمية المهارات الشخصية كالتنظيم والتواصل والتطور الشخصي للمساعدة في إثراء المناهج الجامعية (سينك Cinque، 2016).

برنامج Incredible Years[12] هو برنامج أمريكي قائم على الدروس ومصمم لتطوير الكفاءة الاجتماعية والتنظيم العاطفي والمثابرة وحل المشاكل والتحكم بالغضب والسلوك المحابي للمجتمع (كانينغهام وآخرون، 2016).

3) مقاربة مدرسية كاملة: في هذه المقاربة، يكون كل طاقم العمل في المدرسة مزوّدًا باللغة والسلوكيات التي تعزز التدريب على المهارات الشخصية في تفاعلاته اليومية مع الشباب. تلقى المقاربة المدرسية الكاملة دعمًا كبيرًا في المؤلفات وغالبًا ما يوصى بها لتدعيم دروس المهارات الشخصية المدمجة في المنهاج أو المستقلة.

---

[10] بغض النظر عن المقاربة المتّبعة، تنطوي كل التدخلات تقريبًا بشكل مباشر على مشاركة المدرّسين بشكل أو بآخر (سكلاد Sklad وآخرون، 2012).

[11] بالرغم من الاستمرار باستخدام برامج التدريب المستقلة، توصي بعض المؤلفات بدمج التدريب على المهارات الشخصية في المنهاج الدراسي والتجربة المدرسية اليومية العادية (شايفر Shafer، 2016؛ المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، 2015).

[12] برنامج Incredible Years مخصص للشباب في المرحلة الابتدائية (وأصغر).

توصي المؤلفات أيضًا بمقاربة "متسلسلة ونشطة ومركّزة وواضحة" (S.A.F.E.) لتنمية المهارات الشخصية بفعالية في التعليم الرسمي. وتنصح هذه المقاربة بأن تدمج برامج المهارات الشخصية أربع عناصر هي: 1) تدريب متسلسل خطوة بخطوة، 2) أشكال نشطة من التعلم، 3) وقت كافٍ لتطوير المهارات، 4) أهداف أو عناصر تعليمية واضحة (دورلاك وآخرون، 2011).

تجدر الإشارة إلى أن أنظمة المدارس في العديد من البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط قد تعاني من موارد محدودة وتواجه تحديات أخرى عند تنفيذ هذه المقاربات. ففي الكثير من البلدان المنخفضة الدخل، قد تبدو أولويات أخرى، مثل رفع معدلات إنهاء الدراسة الثانوية، أكثر إلحاحًا. وغالبًا ما تركّز الأنظمة التعليمية وأساليب التدريس على التوجيه/التعليمات، ما يجعل من الصعب تنفيذ البرامج القائمة على درجة عالية من المشاركة بدون إصلاحات شاملة. ومع أن الأدلة تشير إلى تنامي التوجه الدولي إلى إدراك أهمية المهارات الشخصية في استراتيجيات وأطر التعليم الوطني، لا يتوفر قدر متناسب من الأدلة على حدوث تغيير في المناهج الدراسية والتدريس والممارسات (كير Care وآخرون، 2016).

المبادئ التوجيهية لتنمية المهارات الشخصية

المبدأ الأول: تشجيع التعلّم التجريبي (من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير)

يتعلّم الشباب من خلال التجارب. في مرحلة المراهقة، تتم تنمية المهارات الشخصية "بشكل رئيسي من خلال الملاحظات التقييمية والتفكير والتعلم والنمو نتيجة **التجارب** الجديدة" (إلايس وآخرون، 1997، ص 25). يحتاج الشباب إلى طرق **لممارسة** المهارات الشخصية وتطبيقها في المواقف اليومية وفي السياقات المهمة حتى يتمكنوا من رؤية قيمة و"إرشادات" المهارات الشخصية (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014). تضيء المؤلفات على مفهومين رئيسيين هما: 1) التعلّم التجريبي – أي عملية فهم المعنى من خلال التجربة نفسها (اليونيسف، 2012) و2) التجارب التنموية – أي الفرص والأنشطة التي تمنح الشباب "الظروف والمحفزات اللازمة لتعزيز نموهم بالتناسب مع عمرهم" (ناغوكا، 2015، ص.)

للأسف أن برامج كثيرة تُقارب مسألة تدريس المهارات الشخصية بأسلوب المحاضرة في أكثر الأحيان. وهذه مشكلة لأنه يصعب على الشباب استيعاب المهارات الشخصية واستعمالها في حياتهم الخاصة إذا لم تتسنَّ لهم فرصة ممارسة هذه المهارات الجديدة (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014). فتنمية مهارات جديدة بحد ذاته أمرٌ صعب في البداية ويتطلب المثابرة والدعم، ما يعني أن الشباب قد يحتاجون إلى عدة جلسات ممارسة للتمكّن من إتقان مهارة ما (FHI، 2007). وتعتبر الممارسة غاية في الأهمية لإتقان المهارات الشخصية – والمقصود بالإتقان هو السهولة التي يطبّق بها الشباب مهاراتهم الشخصية – فهي لا تعني مجرد تعلّم عدة مهارات جديدة فحسب بل قد تعني أيضًا التخلص من عادات التفكير والتصرف المكتسبة (إلايس، 1997). ولهذا الأمر أهمية خاصة متى كان الشباب يعيشون مواقف مشحونة عاطفيًا أو شديدة التوتر، وقد يجدون صعوبة في تذكّر المعلومات المتعلقة بالمهارات الشخصية وبالتالي يزيد احتمال أن يفشلوا في تطبيق المهارات الجديدة. كما أن ممارسة المهارات يساعد الشباب على تعلّم كيفية استخدام المهارات بسهولة وبالشكل الملائم، خصوصًا في المواقف العصيبة والشاقة.

ويجب أن تنطوي الممارسة على مواقف مألوفة وأخرى جديدة، وأن تتيح للشباب استخدام المهارات الشخصية في مواقف عديدة (اليونيسف، 2012). ويمكن توفير هذه الفرص في إطار البرنامج – من خلال تبادل الأدوار أو التعلم ضمن المشروع – أو في مواقف حياتية من الواقع، عن طريق التطوع أو المشاريع الخارجية أو التعلم في مكان العمل. وفي النهاية، سيكون الشباب أكثر انفتاحًا على التعلم من خلال أنشطة تهمّه وتكون في الوقت نفسه جديدة ومليئة بالتحدي (راين وديسي، 2006).

في غالب الأحيان، تستخدم البرامج التي تتناول موضوع الصحة الجنسية والإنجابية للمراهقين مجموعةً متنوعة من أساليب التعلم التجريبي – كتمارين الكتابة الشخصية ولعب الأدوار واستخدام دراسات الحالة لتسهيل المناقشات الجماعية – وتتيح هذه الأساليب تنمية المهارات الحياتية إضافةً إلى اكتساب معلومات عن الصحة الجنسية والإنجابية (هابرلاند Haberland، 2015).[13] من البرامج التي نجحت في هذا المجال، نذكر برنامج " أخوات، إعلام، شفاء، عيش، تمكين" SIHLE و "آفاق" HORIZONS و"ستيبنغ ستونز" Stepping

[13] انظر أيضًا المبادئ التوجيهية الفنية الدولية بشأن التربية الجنسية (2009)، الصادرة عن اليونسكو، والتي تؤكد على أهمية المهارات الحياتية.

Stones وبرنامج كاريرا Carrera من جمعية مساعدة الأطفال Children's Aid Society وبرنامج "سايف" Safe. ويشار إلى أن "ستيبينغ ستونز" هو برنامج مدته 50 ساعة ويستخدم مقاربة تعلّم تشاركية تنطوي على التفكير الناقد وتبادل الأدوار والدراما وتغطي مجموعة واسعة من المواضيع المرتبطة بالعلاقات مثل "كيف نتصرف وما الذي يحدد أفعالنا... المخاطرة والمشاكل الجنسية... الجنس الآمن والواقي الذكري... مهارات التواصل" (جوكس Jewkes وآخرون، 2008).

على المنوال نفسه، ثمة برنامجٌ حول المهارات الحياتية يتخذ شكل برلمان للفتيات في الهند ويتيح ممارسة المهارات الشخصية من خلال ألعاب التمثيل التي تحاكي سيناريوهات واقعية تواجهها المراهقات بشكل شائع. فتعمل الفتيات على سيناريوهات عدة كالزواج المبكر والوقوف بوجه سلطة الوالدين (ديفادال Devadalle وآخرون، 2015) من أجل تطوير مهارات حل المشاكل واتخاذ القرار وتطوير العلاقات بين الأشخاص وغيرها من المهارات، والتمرّن عليها.

لكن يجب أن يسترشد تصميم آلية الممارسة بمرحلة النمو لدى فئة الشباب المستهدفة ومهاراتها الراهنة، بحيث تحرص هذه الآلية على دعم الشباب وتحدّيهم في الوقت نفسه. وهنا، يُعتبر التدعيم ممارسة مفيدة يستطيع الموظفون تطبيقها لتوفير فرص بناء المهارات أو تكييفها، على أن يتحدّى هذا العمل الشباب ويبقى ممكنًا في الوقت نفسه (سميث وآخرون، 2016). برأي سميث وزملائه، فإن المستوى الأفضل للتحدي هو ذاك الذي يصل إلى أعلى مستوى من مقدرات الشباب، في "مجال" "يتخطى مباشرةً ما يستطيع الشخص الشاب فعله بنفسه، ويقع تمامًا ضمن ما يستطيع هذا الشخص فعله إذا حصل على الدعم" (سميث وآخرون، 2016، ص. 20). يناقش القسم المتعلق بتشجيع الممارسات الإيجابية بين الموظفين في الصفحة 28 هذه الممارسة المعقدة بتفصيل أكبر.

كذلك يُعدّ كلٌّ من التعزيز الإيجابي والملاحظات التقييمية وفرص التفكير من المقومات الأساسية للتعلم التجريبي (المنظمة التعاونية المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، 2015). لكن يجب أن يقترن الفعل بالتفكير ("صنع المعنى") حيث يصف الشخص الشاب ما يفهمه ويقيّم أداءه أو خياره ويربط تلك التجربة بما يعرفه في الأصل، ويتصور طرقًا لاستخدام المهارات في المستقبل (ناغوكا، 2015؛ الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014). ويمكن لموظفي البرامج تأدية دور رئيسي في هذه العملية حيث يسهّلون عملية التفكير لدى الشباب حول تجاربهم ويساعدونهم في استنباط المعنى منها (ناغوكا، 2015).

الخانة 3: مبادرة أنكاشا

أنكاشا هي منظمة غير حكومية تعمل في الأحياء الفقيرة من مدينة بومباي الهندية، تهدف إلى رفع مستوى المهارات الشخصية لدى الأطفال والمراهقين المتحدرين من خلفيات فقيرة. يستخدم البرنامج مفاهيم وأفكار التعلم التجريبي من خلال ورش العمل والدراما والفن ورواية القصص.

ينبذ البرنامج – الذي يتحدث عنه كريشنان Krishnan وكروتيكوفا Krutikova (2012) – فكرة التدريس بأسلوب المحاضرات ويقدّم المهارات الشخصية من خلال الدروس بطريقة تفاعلية للغاية. فيتعلّم الشباب المهارات عبر وصف الخصائص الشخصية لشخصيات وهمية وأفعالها وتجاربها، ثم لشخصيات غير وهمية ومعروفة، تليها تمارين جماعية يتعرف فيها الشباب على هذه المهارات. ويطلب البرنامج من الشباب الاستحصال على دفتر مذكرات يدوّنون فيه تفاعلاتهم اليومية مع المهارات التي يتعلّمونها لكي يطبّقوا ما تعلّموه خارج البرنامج. بعد ذلك، يتشاركون الخلاصات التي توصلوا إليها ضمن مجموعات ورش عمل ويناقشونها/يفكرون فيها. كذلك، تشكل النشاطات الرياضة والدرامية والفنية جزءًا آخر من هذا البرامج. فهو يشجع على إجراء مشاريع كالمسرحيات الموسيقية السنوية حيث يواجه الشباب تحديات جديدة ويعملون كمجموعة ويثابرون معًا. وتتسنّى للشباب فرصة لخوض تجارب تصقل مهاراتهم عند ممارسة هذه الأنشطة الرياضية والدرامية والفنية من خلال توجيههم نحو إكمال المهام الصعبة والممتعة والمثيرة للاهتمام بنجاح.

وتوصّل تقييمٌ للبرنامج إلى أن البرنامج نجح في تعزيز المهارات الشخصية: فقد ترك تأثيرات مهمة من حيث رفع مستوى تقدير الذات والكفاءة الذاتية، وهما من **أوجه مفهوم الذات الإيجابي**، وكان له أيضًا تأثيرات أصغر على تقييم الحياة والتطلعات (كريشنان وكروتيكوفا، 2012).

إتقان التجارب

يُعتبر تعزيز القدرة على إتقان التجارب (أي التمكّن منها) واحدًا من أكثر الأساليب فعالية لتنمية حسٍّ قوي بالكفاءة الذاتية، وهو أحد جوانب **مفهوم الذات الإيجابي** (باندورا، 1977). من خلال إتقان التجارب، يتغلب الشباب على العقبات بالمثابرة والنجاح في مهمة معينة. ولا يهمّ ما هي هذه المهمة بقدر ما يهمّ إتقانها. لذلك من الضروري توفير الفرص أمام الشباب لتنمية المهارات وإتقانها ليكتسبوا الثقة في قدرتهم على التمكّن من مواقفهم الخاصة وتنمية الشعور بالكفاءة الشخصية (أي الشعور بأن الشخص قادر على استخدام المهارة بنجاح) (إيكلز وغوتمان، 2002).

التعلّم التعاوني

أقرّت المؤلفات بفعالية التعلّم التعاوني في تنمية مجموعة كبيرة من المهارات الشخصية، من بينها **المهارات الاجتماعية والتواصل** و**مهارات التفكير العليا** (حل المشاكل واتخاذ القرارات والتفكير الناقد). وثمة استراتيجيتان محددتان تجسّدان التعلم التعاوني على الصعيد العملي، هما: حل المشاكل المنظّم والتعلم القائم على المشاريع. في حل المشاكل المنظّم، يعمل الطلاب على مشكلة معينة ضمن مجموعات صغيرة وبتوجيه من المعلم الذي يراقب المجموعات. أما من خلال التعلم القائم على المشاريع، فيقوم الطلاب بوضع سؤال بحثي حول اهتماماتهم، ثم يجرون البحث ويربطون كل الأمور معًا (بيل Bell، 2010؛ لانغا Lange، 2014). ويشار إلى أن حل المشاكل المنظّم والتعلم القائم على المشاريع هما عمليتان تتمّان بقيادة الطلاب ويعمل فيهما المعلّم كميسّر بدلاً من أن يكون مدرّسًا يعطي التعليمات.

من خلال هاتين الاستراتيجيتين، يتعلّم الشباب تقييم الأمور واتخاذ القرارات علاوة على التفكير المنطقي والتعليل، فيحسّنون بالتالي **مهارات التفكير العليا** لديهم؛ وبالتعاون واستنباط الأفكار معًا، يعزز الشباب **مهاراتهم الاجتماعية** ومهارة **التواصل**. والتفكير أساسي في هذه العملية. يتعين مثلاً أن يفكر الشباب كيف استخدموا مهارات التواصل – ما إذا كانوا يصغون جيدًا لأفكار الآخرين أو يعتقدون أن آراءهم الخاصة مسموعة (بيل، 2010). وعند استعمال هذه المهارات الشخصية بشكل ثابت من خلال حل المشاكل القائم على المشروع، من المحتمل أن تتعزز هذه المهارات مع الوقت لتصل إلى درجة الإتقان والتمكّن (بيل، 2010).

تقترح مجموعة أدوات المهارات الحياتية للأيتام والأطفال المعرضين للخطر في الهند (2007) من منظمة FHI ست خطوات ملموسة لتعزيز استراتيجية حل المشاكل المنظّم. كل واحدة من هذه الخطوات تتم بتسهيل من موظفي البرامج ولكن يقودها الشباب أنفسهم وترتبط ارتباطًا مباشرًا بتنمية مهارات شخصية معينة.

الجدول 1: مقاربة من ست خطوات لحل المشاكل المنظَّم

الخطوة	الفعل المطلوب من الشخص الشاب	المهارات الأساسية
فهم المشكلة	اختيار مشكلة مهمة وقابلة للحل في الوقت نفسه.	التفكير الناقد، اتخاذ القرارات، التواصل، حل المشاكل
اكتشاف المزيد	جمع معلومات إضافية عن المشكلة وتصوّر موقف فعلي مشابه للواقع.	التواصل، التفكير الناقد، التقمص العاطفي
مناقشة الاستنتاجات والتخطيط للفعل المُراد القيام به	تحليل البيانات/المعلومات ومناقشة النتائج والنظر في مختلف الأنشطة التي يمكن الاختيار منها	التواصل، اتخاذ القرارات، التفكير الإبداعي
الإقدام على الخطوة	تنفيذ النشاط مع العائلة والمجتمع المحلي	التواصل، العلاقات بين الأشخاص، حل المشاكل
التقييم	مناقشة ما نَفع وما لم ينفع والبحث عن التفسيرات.	التفكير الناقد
التحسين	مناقشة ما يجب فعله في المرة المقبلة وكيفية تحسينه مع الاستفادة من الدروس التي تم تعلّمها	حل المشاكل، اتخاذ القرارات، التواصل

المصدر: منظمة FHI *(2007)، مجموعة أدوات المهارات الحياتية للأيتام والأطفال المعرضين للخطر في الهند*

التعلّم بالخدمة

ما يعزز المهارات الشخصية ليس الممارسة في العالم الحقيقي وحدها بل أيضًا شعور المرء بأهميته وحسّه بالانتماء. ويوفّر التعلّم بالخدمة للشباب فرصة اختبار وممارسة مجموعة كبيرة من المهارات الشخصية، إضافةً إلى المساهمة في مجتمعهم المحلي. اعتمدت عدة جامعات ألمانية هذه المقاربة حيث تم ربط الطلاب بمشاريع "تستجيب للاحتياجات الفعلية لمختلف الجهات الفاعلة غير الربحية في المنطقة" (سينك، 2016، ص. 409). وكذلك يقدّر تعليم الذكاء العاطفي أهمية التعلّم بالخدمة في التعليم. فالمهارات المكتسبة في الصف تُطبَّق من أجل بناء مجتمعات محلية أفضل من خلال مشاريع تطوعية تركّز على العدالة الاجتماعية ويختارها الطلاب والمعلّمون معًا.[14]

التعلّم في مكان العمل

توصي المؤلفات بالتجارب المكتسبة في العمل، كالتدريب الداخلي والتدريب المهني، لتنمية حسّ المسؤولية وتعزيز مهارة **التواصل** والعمل الجماعي وغيرها من المهارات الشخصية. وفي حين يُلقّن التدريب المخصص لمكان العمل المهارات التقنية الخاصة بمجال محدد، يعلّم أيضًا المهارات الشخصية كحسّ المسؤولية والتواصل ودقة المواعيد وتقديم الذات والعمل الجماعي (بويرتا Puerta وآخرون، 2016).

[14] للمزيد من المعلومات، انظر: http://secondaryguide.casel.org/description-page.html#el

وهذا ما يفعله برنامج YouthBuild[15] الدولي من خلال إشراك الشباب في بناء المنازل والمدارس والعيادات والمنتزهات والملاعب وأنظمة المياه وغيرها من البنى التحتية المجتمعية بمثابة تدريب عملي لتنمية المهارات التقنية والشخصية على حدٍّ سواء. وعلى النحو نفسه، يقرّ هكمان وكاتز (2013) بأن التجارب التي يعيشها الشباب في مكان العمل تساعدهم على اكتساب مهارات مثل الاستقلالية الشخصية والكفاءة والتحفيز والواقعية والتفاؤل. ويتحدث المؤلّفان عن دور التدريب الداخلي في تعليم أهمية المثابرة والتصرف بضمير وغيرهما من المهارات المتعلقة بالعمل والتي تحسّن درجة الجهوزية لسوق العمل. ويمكن تنمية المهارات الشخصية بشكل أفضل من خلال تنفيذ أنشطة البرامج ضمن مكان العمل. ومثال عن ذلك هو برنامج التحضير للعمل Prepara Ami ba Servisu–PAS الذي ينفَّذ في تيمور الشرقية ويقدّم الدعم الفردي والجماعي للشباب من خلال مدّهم بالتوجيه والتدريب والأنشطة الهادفة لتنمية المهارات طوال الأشهر الأربعة الأولى التي تلي دخولهم سوق العمل (مركز التطوير العلمي EDC، 2009). مع ذلك، تدعو الحاجة إلى مزيد من الأبحاث حول كيفية هيكلة التجارب في مكان العمل ليستفيد الشباب من جهود تنمية المهارات الشخصية إلى أقصى حد ممكن.

الخانة 4: نصائح لتنمية المهارات الشخصية من خلال التعلم التجريبي

1. استخدام الأنشطة التي تهم الشباب، على أن تكون جديدة أو باعثة على التحدي.
2. التمرّن على الفرص في مواقف مألوفة وجديدة مع التركيز على حالات من الواقع.
3. منح خيارات لممارسة المهارات.
4. استخدام المهارات في مجموعة متنوعة من السياقات والسيناريوهات.
5. ممارسة المهارات في مواقف مجهدة وصعبة
6. التأكد من أن النشاط باعث على التحدي ولكن ممكن
7. إتاحة الفرص للتفكير التأملي عبر الطلب من الشباب وصف تجاربهم وتقييمها

فضلاً عن ذلك، تساعد التدريبات الداخلية والتلمذة المهنية والتدريب الوظيفي في "التخلص من الانفصال الحاد بين المدرسة والعمل" (هكمان وكاتز، 2013، ص. 35). وقد حققت هذه الطريقة النجاح في عدد من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. في فنلندا مثلاً، تُعتبر التدريبات الداخلية جزءًا مهمًا من "تربية متكاملة" تجمع التعليم بالتجربة العملية والتفكير التأملي (سينك، 2016). وبرنامج الأكاديميات المهنية Career Academies هو مثال آخر يربط العلم الأكاديمي بالتجربة العملية في الوظيفة ويجمع بين مدرّسي المواد الأساسية والمعلّمين المهنيين لتدريس صفوف مشتركة وإجراء أنشطة مشتركة.[16]

ويوفّر عدد من البرامج في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل فرص التعلم في مكان العمل للشباب من خلال التنسيب الوظيفي والتدريب الداخلي و/أو التلمذة المهنية. ومن الأمثلة على هذه البرامج: أكازي كانوز Akazi Kanoze في رواندا (ألسيد Alcid، 2014)، وبرنامج التمكين الاقتصادي للمراهقات والشابات (EPAG) في ليبيريا (أدوهو Adoho وآخرون، 2014)، وبرنامج غالباو أبلوزو Galpão Aplauso في البرازيل (كاليرو Calero وآخرون، 2014)، وبرنامج الشباب والتوظيف Juventud y Empleo في جمهورية الدومينيكان (إيبارّان Ibarran وآخرون، 2014)، وبرنامج Entra 21 في السلفادور وبيرو وباراغواي وباناما وجمهورية الدومينيكان وبوليفيا (لاسيدا Lasida وورودريغز Rodriguez، 2006)، وبرنامج التحضير للعمل Prepara Ami ba Servisu (PAS) في تيمور الشرقية (مركز التطوير التعليمي، 2009).

تدرّب هذه البرامج بمعظمها على المهارات الشخصية والمهارات التقنية أو المهنية قبل أن يختبر الشباب التجارب في مكان العمل. وبناءً على أهداف برنامج التحضير للعمل (مركز التطوير التعليمي، 2009)، يقدّم البرنامج للمشاركين طرقًا للتعلم "من أجل العمل" عبر توفير

[15] للمزيد من المعلومات، انظر: https://www.youthbuild.org/what-we-do/we-build

[16] للمزيد من المعلومات، انظر: http://www.edweek.org/ew/articles/2006/03/15/27voced.h25.html and http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/career-academies.

تدريب على المهارات التقنية والشخصية للشباب قبل دخول سوق العمل، وأيضًا للتعلم "من العمل" عبر توفير الفرص لتنمية المهارات الشخصية في مكان العمل. وقد أظهرت هذه البرامج بشكل عام تأثيرات إيجابية على الحصيلة المتعلقة بالتوظيف، لكن الأدلة على تأثيرها على تنمية المهارات الشخصية كانت مختلطة.

التعلم التجريبي خارج المدرسة

تتمتع البرامج خارج المدرسة بقدرة فريدة على توفير التعلم التجريبي الغني. فهذه البرامج تقدّم أنشطة متنوعة، من المسرح والرياضة إلى الخدمة المجتمعية وبرمجة الكمبيوتر والمغامرات الخارجية. بدءًا من بناء القوارب، مرورًا بالذهاب في رحلة بالزورق في البراري، وصولاً إلى المساهمة في المجتمع المحلي، هي كلها أمور تساعد الشباب على تعلّم التخطيط ووضع الاستراتيجيات وتوقّع حالات الغموض وعدم اليقين وإدارتها وتقديم الحلول المبتكرة للتحديات (سميث وآخرون، 2016). ومن شأن البرامج خارج المدرسة أن توفّر هيكلية لهذه المشاريع التي يقودها الشباب، وأن تمنح الشباب أدوات لمراقبة نماذج العمل الناجح، وتساعدهم على التعلّم وحل المشاكل بأنفسهم، وتتيح لهم أيضًا فرصة التفكير في نتائج المشاريع (سميث وآخرون، 2016).

ينبغي أن تعكس البرامج والأنشطة خارج المدرسة اهتمامات الشباب وأن تجذبها. في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي مثلاً، تعتبر الرياضة واحدة من أكثر الأنشطة شعبيةً بين الشباب، وقد أُدخلت في بضعة برامج لإتاحة الفرص المناسبة لتنمية المهارات الشخصية. على سبيل المثال، يعمل برنامج "أ غانار" ("من أجل الفوز") A Ganar، المنفَّذ في العديد من بلدان أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي، على مكافحة مشاكل بطالة الشباب عبر استخدام كرة القدم وغيرها من الرياضات الجماعية لمساعدة الشباب "المعرضين للخطر" في إيجاد طريقة إيجابية للمشاركة في المجتمع (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، 2015). فرياضة كرة القدم تُشرك الشباب في أنشطة تتيح لهم تعلّم المهارات الشخصية في جو من العمل الجماعي وكأداة لنقل المهارات الشخصية من خلال مناقشة قيمة العمل الجماعي **والتواصل** وعواقب عدم اتباع القواعد أو احترام الآخرين، والطريقة التي يعبّر فيها الأشخاص عن الإبداع ويحلّون المشاكل (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، 2015). وفي هذا السياق، يشكل برنامج "فوتبول إن تريس تيامبوس" Futbol en Tres Tiempos مثالاً آخر على كيفية استخدام كرة القدم في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي لتعزيز المهارات الشخصية.

وكذلك يستخدم برنامجا "فوتبول نت" FutbolNet و"فوتبول كايخيرو" Futbol Callejero هذه المنهجية، لكنّ قواعدها تختلف بعض الشيء عن قواعد كرة القدم التقليدية: فما من تفرقة بين الجنسين في الفرق (إذ يلعب الفتيان والفتيات معًا) ولا يشارك أي حكم في المباريات، وتنقسم المباريات إلى ثلاثة أشواط. في الجولة الأولى، تضع الفرق القواعد معًا وتتفق عليها؛ وحين تلعب الفرق للمرة الثانية والثالثة، يناقش كل اللاعبين كيف تطورت اللعبة وما إذا تم الالتزام بالقواعد المتفق عليها بين الفريقين. وعلى امتداد هذه الجولات الثلاث، يعمل وسيط على تسهيل الحوار والتفاعل بين الفرق ولكنه لا يتدخل في المباراة أو ينظّمها. وعندما تترك هذه المنهجية للشباب حرية وضع قواعدهم الخاصة ومناقشة نتائج المباراة وتحليلها، تتيح للمشاركين تطوير مهارات شخصية مهمة وممارستها، مثل تنظيم الذات والتواصل واتخاذ القرارات وحل المشاكل.

التعلم التجريبي في التعليم الرسمي

تشير المؤلفات إلى أنه من الضروري اتباع أساليب التعليم التفاعلي وتوفير فرص كثيرة للممارسة من أجل تنمية مهارات الشباب الشخصية بفعالية في مجال التعليم الرسمي. ومن الممكن أن تتم هذه الممارسة في قاعة الصف أو خارجها وأن تشكل صلة وصل مع المجتمع المحلي من خلال أنشطة عدة كالتعلّم بالخدمة. وبالنسبة للتعليم التفاعلي، يمكن أن يتولى المدرّس قيادة هذه العملية، أو الطالب، أو الاثنين معًا. من الأنشطة التفاعلية التي ييسّرها المدرّسون: عرض المهارات والمحاكاة ودراسات الحالة والمناقشات واستخدام الوسائل المرئية والمسموعة؛ ومن الأنشطة التفاعلية التي ييسّرها الطلاب: العمل ضمن مجموعات صغيرة، والألعاب والألغاز، وملاحظة النماذج ومعاينتها، ورواية القصص، والتمارين الافتراضية لاتخاذ القرارات. بغض النظر عن النشاط أو البرنامج، يجب أن يقترن التعلم التفاعلي بفرص تتيح للشباب الاستفادة من تجاربهم الخاصة والتفكير في التمارين التي أجروها. ومن الممكن أن يكلّفهم المدرّسون بتمارين متابعة لتشجيعهم على ممارسة المهارات بدرجة أكبر، إما بمفردهم أو مع العائلة والأصدقاء (منظمة الصحة العالمية، 1997).

الخانة 5: برنامج "الأكاديميات المهنية"

يمكّن برنامج "الأكاديميات المهنية" طلاب المدارس الثانوية من تنمية المهارات الشخصية ضمن مجتمعات تعليمية صغيرة ومتكاملة تعزز الانخراط المدرسي وتحسّن النتائج المحققة بعد المرحلة الثانوية وفي الحياة المهنية. يربط البرنامج بين المنهجَين الأكاديمي والفني عن طريق ربط مجموعات صغيرة من الطلاب بمعلّمين يدرّسون مواد مختلفة فيعملون معًا ضمن فريق واحد. ويساهم الاجتماع يوميًا لفترات عديدة في إنشاء روابط وثيقة وينمّي العلاقة بين المدرّس والطالب. يُتوقَّع أيضًا من الطلاب المشاركة في أنشطة لاصفّية كالرياضة والنوادي. وجدير بالذكر أن موضوع البرنامج مصمم محليًا ويدور حول مجال مزدهر وذي صلة. توفّر الشراكات مع أصحاب العمل المحليين فرصًا حقيقية في مكان العمل، ويُتوقَّع من هؤلاء المشاركة بفاعلية في البرنامج، إما من خلال البرنامج نفسه، أو من خلال لجنة توجيهية أو عبر توفير فرص التدريب الداخلي أو التنسيب الوظيفي بعد التخرج. وغالبًا ما يتم إشراك مؤسسات التعليم العالي من خلال دورات دراسية متقاطعة و/أو الالتحاق المزدوج و/أو الرحلات الميدانية.

تضمنت النتائج التي حققها البرنامج على المدى القصير ارتفاعًا في نسبة الحضور والمقررات المنجزة ومعدلات التخرج والانخراط المدرسي ومستويات الدعم بين الأشخاص، مقابل انخفاض معدلات التسرب المدرسي. أما النتائج المحرزة على المدى الأطول فتضمّنت رواتب أعلى، وساعات عمل أسبوعية أكثر، وحظوظًا أكبر في العيش باستقلالية. يُشار إلى أنه تم تصميم البرنامج بشكل يتيح استخدامه مع مجموعات عرقية وإثنية متنوعة، وقد أثبت فعاليته في المدارس التي ضمّت نسبًا كبيرة من الأقليات.

الأنشطة اللاصفّية (خارج المنهج)

تُعتبر الأنشطة اللاصفّية وسيلة ممتازة لتعزيز المهارات الشخصية، فالكثير من الشباب يشاركون أساسًا في هذا النوع من البرامج، وقد تكون صيغة هذه الأنشطة مرنة بما يكفي لممارسة المهارات الشخصية (كانينغهام وآخرون، 2016). خارج قاعة الصف، يمكن أن تدعم المدارس الأنشطة اللاصفية والتعلم بالخدمة والتلمذة المهنية أو التدريب الوظيفي باعتبارها وسائل تتيح للشباب ممارسة المهارات الشخصية. برنامج "الأكاديميات المهنية" Career Academies هو مثالٌ عن برنامج يربط الحقل الأكاديمي بالخبرة العملية في العمل ويجمع بين مدرّسي المواد الأساسية والمعلمين المهنيين لتدريس صفوف مشتركة وإجراء أنشطة مشتركة. ومن خلال الأنشطة اللاصفية، التي قد تشمل الدروس الخصوصية أو الأنشطة الفنية أو الرياضة، يتفاعل الشباب مع اهتماماتهم الخاصة. مثلاً، يقّدم برنامج "أفتر زون" AfterZone لطلاب المدارس المتوسطة في مدينة بروفيدنس بولاية رود آيلاند مجموعة كبيرة من أنشطة الإثراء والتعلم التفاعلي التي تقدّمها أكثر من سبعين منظمة مجتمعية.[17] والهدف هو تحفيز الشباب وإلهامهم للتميّز عبر تجربة اهتمامات جديدة وتنمية مهارات جديدة وإرساء الروابط بين المدرسة ومجتمعهم الأوسع.

المبدأ الثاني: التعامل مع المهارات مجتمعةً وليس منفردة، مع إدراك الترابط في ما بينها

[17] للمزيد من المعلومات، انظر: http://www.mypasa.org/afterzone-middle-school/

تؤيّد الأدلة المستعرضة في القسم الثالث (على أنّ المهارات تولّد المهارات وأن المهارات هي ذات إنتاجية متبادلة) فكرة الترابط بين المهارات. ولا بد للمعنيين بتصميم البرامج أن يأخذوا بعين الاعتبار هذا الترابط لمعرفة الوقت المناسب لتلقين المهارات خلال برنامج ما. في الحالات التي يتوفر فيها منهج دراسي، يجب الربط بين المهارات المترابطة طوال فترة البرنامج (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014). مع ذلك، يجب أن يفهم مصممو البرامج كيف ترتبط المهارات التي يتم العمل عليها وكيف تعزز إحداها الأخرى لتنعكس الدينامية بين المهارات الشخصية في كامل تصميم البرنامج وأنشطته.

بالفعل، تشير المؤلفات إلى أن تنمية المهارات بشكل منفصل قد يكون غير مجدٍ. وبالعادة، تدمج برامج التعلم الاجتماعي العاطفي تدريس المهارات الشخصية بدلاً من فصلها من أجل تعزيز دمج العاطفة والتفكير **والتواصل** والسلوك (دورلاك وآخرون، 2011). يدرك عمل دورلاك وآخرين أن محاولات تنمية المهارات العاطفية المنفصلة بدون تعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي في الوقت نفسه قد تكون ضيقة الأفق. فقد كشفت المراجعة التي أجراها كاتالانو Catalano وزملاؤه (2002) للبرامج خارج المدرسة أن البرامج الفعالة تناولت على الأقل خمسة من مفاهيم الشباب الإيجابية، علمًا بأن معظم البرامج والأنشطة تناولت ثمانية مفاهيم على الأقل. وكذلك، تتضمن البرامج الناجحة للصحة الجنسية والإنجابية مهارات متعددة لمساعدة الشباب على تطبيق محتوى جديد في حياتهم. يناقش هابرلاند (2015) كيف أن تنمية مهارات التفكير الناقد ومفهوم الذات الإيجابي، إلى جانب تسهيل التفكير الشخصي بالمفاهيم المتعلقة بالنوع الاجتماعي والسلطة، "تتداخل وتعزز إحداها الأخرى" في مساعدة الشباب على تطبيق معارف ومهارات جديدة في الصحة الجنسية والإنجابية على حياتهم.

تستعرض المؤلفات عدة أمثلة عن كيفية ترابط المهارات الشخصية. يساعد مثلاً **مفهوم الذات الإيجابي** و**ضبط النفس** على بلوغ مستويات أعلى من **المهارات الاجتماعية** و**التواصل** و**مهارات التفكير العليا** (ليبمان وآخرون، 2015). ومن شأن ضبط النفس أن يعزز مهارات حل المشاكل واتخاذ القرارات المضبوطة لأنه يمكّن المرء من التريث والتفكير قبل التصرف، ومن التجاوب بطريقة مضبوطة وليس تلقائية (غيرّا وآخرون، 2014). أما محاولات تنمية هذه المهارات الأخيرة بدون تنمية مهارة ضبط النفس ومفهوم الذات أولاً، فقد لا تجدي نفعًا.

وقد يكون الوعي الذاتي ضروريًا لتنمية مهارة التقمص العاطفي (سميث وآخرون، 2016)؛ فكلما زاد وعي الشخص الشاب بذاته، ازدادت قدرته على فهم وجهات نظر الآخر ومشاعره. كما أن الكفاءة الذاتية – أي تقدير المقدرات الذاتية – تؤثّر بشدة على مهارة **التوجه نحو الهدف:** فكلما كانت الكفاءة الذاتية أعلى، كانت الأهداف التي يضعها الشخص لنفسه أكبر وكان التزامه بها أشدّ (كاتالانو وآخرون، 2004). ويستتبع ذلك أن استراتيجيات تعزيز ثقة الشباب بأنفسهم قد تؤدي إلى زيادة التحفيز والقدرة على وضع الأهداف والسعي إلى تحقيقها.

استهداف المهارات مجتمعةً في البرامج المنفّذة خارج المدرسة

نظرًا إلى أن الأنشطة والبرامج التي تقام خارج المدرسة تتحلى بقدر أكبر من المرونة، تتم تنمية المهارات في غالب الأحيان على دورات حيث يكون المشروع أو النشاط مصممًا بشكل يوفّر فرصًا كثيرة لممارسة المهارات نفسها في بيئات أو مراحل مختلفة (سميث وآخرون، 2016). بهذه الطريقة، يتم تلقين المهارات الشخصية الأساسية ومراجعتها وتعزيزها طوال البرنامج. بذلك ينمّي الشباب المهارات ويعيدون تنميتها عند مواجهة مهام أو مواقف جديدة، فيمارسون هذه المهارات ويكيّفونها حتى إتقانها (سميث وآخرون، 2014).

ومن الممكن أيضًا أن تجمع البرامج المنفّذة خارج المدرسة بين منهاج عن المهارات الشخصية ومنهاج تسلسلي للمشروع. في هذا الإطار، يوصي سميث وزملاؤه بأن يسترشد المشروع أو النشاط بتسلسل المنهاج. ويجب أن تكون كل مرحلة مصممة بشكل يمنح الشباب فرصًا لتنمية وتطبيق مهارة شخصية (أو مجموعة مهارات) مدرجة في منهاج البرنامج.

استهداف المهارات مجتمعةً في مجال التعليم الرسمي

عادةً ما تتمتع البرامج والأنشطة الخاصة بالمهارات الشخصية في مجال التعليم الرسمي بمستوى أعلى من التنظيم. إذ تتبع عادة المناهج الدراسية تسلسلاً منطقيًا في ما يتعلق بمهارات شخصية معينة، انطلاقًا من فكرة أن "التعلّم يبني على ما جاء من قبله" (المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، 2005). وعلى النحو نفسه، توصي منظمة الصحة العالمية باعتماد "منهاج مدروس ومتسلسل في كافة مراحل التعليم الابتدائي والثانوي" (2003، ص. 29) يأخذ بعمر المتعلّمين ومستوى نموّهم. وينبغي أن تتطور المفاهيم من البسيط إلى الأكثر تعقيدًا، وأن يبني كل درس جديد على الدروس السابقة (منظمة الصحة العالمية، 2003). استنادًا إلى هذه المقاربة، تشدد البرامج عادةً على تغطية المزيد من المهارات الأساسية باعتبارها "متطلبات مسبقة" قبل التطرق إلى المهارات الأكثر تقدمًا. ويلفت إلايس (1997) إلى أن تعلّم المهارات الشخصية يرتبط بأنواع أخرى من التعلم الأكاديمي من حيث أن حجارة الأساس الأولى تعلو شيئًا فشيئًا مع الوقت ويمكن دمجها لمواجهة مواقف أكثر وأكثر تعقيدًا.

المبدأ الثالث: تشجيع العلاقات المتينة بين البالغين والشباب وفي ما بين الشباب

يحقق التعلم التجريبي القدر الأكبر من الفعالية في سياق العلاقات القوية والداعمة التي تساعد الشباب على الشعور بالأمان الكافي لتجربة أنشطة وأدوار وسلوكيات جديدة بأمان. ويجب أن تكون هذه العلاقات ذات مغزى وأن تنمّ عن الاهتمام وتكون متبادلة في الاتجاهين؛ ويجب أيضًا أن تحترم مساهمات الشباب وتقاسم السلطة، حيث يُنظر إلى الشباب على أنهم شركاء ومساهمون مقدَّرون (معهد البحث، 2016). وقد أطلق معهد البحث عليها اسم "علاقات تنموية"، بمعنى أن تفاعل الشباب مع البالغين الحريصين عليهم وإقامة الروابط مع أقرانهم هما أمران أساسيان في تنمية الشباب (2014).

وعند التعرّف إلى شبكات جديدة ومختلفة، تتوفر للشباب طرقٌ لتكوين علاقات قوية في مختلف البيئات ومع مختلف الأشخاص، بمن فيهم الوالدان وأفراد الأسرة والأصدقاء والأقران والموظفون في مدارسهم وبرامجهم والبالغون المهتمّون في أحيائهم ومجتمعاتهم المحلية (معهد البحث، 2016). وعلى الرغم من أهمية كل علاقة، من الضروري وجود العديد من العلاقات التنموية لتطوير المهارات الشخصية على أفضل وجه.

كما أن العلاقات القوية والداعمة هي أساس برامج الإرشاد وجزءٌ رئيسي من برامج التلمذة المهنية. ويشير هكمان وكاتز (2013) إلى أن "التدخلات الناجحة في أي عمر تحاكي الإرشاد والتعلّق اللذين تمنحهما الأسرة الناجحة لأطفالها" (هكمان وكاتز، 2013، ص. 89). وفي برامج الإرشاد والتلمذة المهنية بشكل خاص، يساعد التعلّق بين الشخص الشاب والشخص البالغ في تنمية المهارات الشخصية من خلال محاكاة رابط التعلّق بين الوالدين والطفل (هكمان وكاتز، 2013). كذلك يقرّ ديفيس وزملاؤه (2013) بأن برامج الإرشاد قادرة أن تكون فعالة لأن الطريقة الفضلى لتعلّم مهارات وسلوكيات أساسية معينة هي في سياق العلاقة.

فضلاً عن ذلك، يجب على الموظفين تشجيع العلاقات القوية والداعمة والمعبّرة عن الاهتمام بين أقران الشباب (ناغوكا، 2016)، فهي تساهم في إرساء جوٍّ من الشمول والتقبّل. وعلى حدّ ما لفت إليه معهد البحث (2016)، صحيحٌ أن العلاقات مع البالغين قد تؤثر على تنمية العلاقات بشكل قوي وإيجابي، لكن الروابط الوثيقة مع الأصدقاء والإخوة والأقران هي أيضًا تفعل المثل.

ويسلّط كابرارا (2015) الضوء على "تأثير قدوة الأقران"، حيث يساهم تحسين التعاون والدعم داخل الصف في إيجاد دينامية ومعايير أكثر إيجابية ضمن المجموعة.

الخانة 6: ممارسات الموظفين لبناء علاقات قوية وداعمة مع المشاركين في البرامج

يلقي ناغوكا (2016) ومعهد البحث (2016) الضوء على خمس ممارسات يتبنّاها الموظفون لبناء علاقات قوية وداعمة ومتّسقة ومتبادلة بين المشاركين في البرامج، وهي:

1. التعبير عن الاهتمام – الإظهار للشباب أنهم مهمّون للموظفين
2. تحدّي الشباب – دفع الشباب إلى التحسّن باستمرار
3. تقديم الدعم – مساعدة الشباب على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف
4. تقاسم السلطة – معاملة الشباب باحترام وإعطاؤهم حرية القرار
5. توسيع الإمكانيات – ربط الشباب بأشخاص وأماكن توسّع آفاق عالمهم

وتعتبر مهارات الموظفين الشخصية مهمةً لبناء علاقات قوية مع الشباب وفي ما بينهم. والبرامج التي تنمّي المهارات الشخصية بحاجة إلى موظفين يجيدون التواصل مع الشباب ويراعون واقعهم ويتفاعلون معهم بإيجابية واحترام (ميلر، 2005). من هنا، يجب على مصمّمي ومديري البرامج أن يسعوا إلى توظيف أشخاص يتحلّون بالمرونة والصبر ويجيدون الإصغاء والتعاطف مع احتياجات الشباب ومخاوفهم. كما يجب أن تحاول البرامج تعزيز هذه القدرات بشكل أكبر لدى الموظفين من خلال التطوير المهني.

مع أن الرابط بين العلاقات القوية والداعمة والتنمية الفعالة للمهارات الشخصية واضحٌ في المؤلفات، إلا أن الأوجه التي تساهم بها العلاقات التنموية في تنمية المهارات الشخصية ليست واضحة بالقدر نفسه وتحتاج إلى مزيد من الأبحاث. في ما يلي بعض العمليات المحتملة العامة الواردة في المؤلفات، تليها استراتيجيات محددة مذكورة فيها.

انخراط الشباب، وإعطاء القدوة، والتعلّم التجريبي

يتبيّن من المؤلفات أن انخراط الشباب، أي المشاركة في التخطيط لأنشطة البرامج واتخاذ القرارات بشأنها، هو أحد أقوى مؤشرات التنبؤ بالنتائج الإيجابية (ميلر Miller، 2005). فبما أن العلاقات الداعمة تشجّع على تقاسم السلطة وتقدّر أفكار الشباب ووجهات نظرهم ونقاط قوتهم وتُشعر الشباب بأنهم مهّمون، قد يشعر الشباب بأنهم جزء من البرنامج وبالتالي يشاركون بفعالية أكبر.

القناة المحتملة الثانية هي أن يكون موظفو البرنامج قدوة يُحتذى بها. فقد يرى الشباب في موظفي البرنامج "مرآة اجتماعية" يكوّنون ويحسّنون من خلالها آراءهم بأنفسهم (ديفيس وآخرون، 2013). وقد تزيد قيمة الذات لدى الشباب من خلال القبول والدعم والاحترام من المرشدين الذين يُعتبرون قدوة يُتحذى بها (ديفيس وآخرون، 2013).

والقناة الثالثة هي الدعم الذي تقدّمه العلاقات القوية للتعلم التجريبي. فكما سبق وذكرنا، تتمتع مهارات شخصية معينة بحظوظ أكبر في التطور ضمن هذه العلاقات الآمنة.

بناء العلاقات من خلال الإرشاد والتلمذة المهنية

يعدّ الإرشاد والتلمذة المهنية مفيدين بشكل خاص لبناء الثقة (وهي أحد جوانب **مفهوم الذات الإيجابي**) والحزم وحس القيادة (ديفيس وآخرون، 2013). وتقع العلاقات القوية والإيجابية في صميم نظرية التغيير الخاصة بهذه البرامج. في ما يخص الإرشاد، تكون العلاقة نفسها هي آلية التغيير الرئيسية (إن لم تكن الوحيدة). بكلمات أخرى، لا يُتوقَّع أن تترتب تأثيرات مفيدة على المهارات الشخصية إلا ضمن نطاق ربط علاقة قوية من التبادلية والثقة والتقمص العاطفي بين المرشدين والشباب (غاتمان وشون Schoon، 2013).

ويحتاج المرشدون والشباب إلى تمضية الوقت معًا بانتظام على مدى فترة زمنية طويلة (غوتمان وشون، 2013). لذلك يحرص مثلاً برنامج "الإخوة الكبار والأخوات الكبيرات" The Big Brothers and Big Sisters، الذي يوفر الإرشاد الفردي للشباب المعرضين للخطر، على المطابقة بعناية بين المتطوعين البالغين والشباب على أساس الخلفيات والتفضيلات المعلنة للمتطوعين البالغين والوالدين والشباب كما والقُرب الجغرافي (تيرني Tierney وآخرون، 1995). يلتقي ثنائيّو البالغين والشباب لمدة ثلاث إلى أربع ساعات بالمعدل ثلاث مرات في الشهر لمدة سنة على الأقل (تيرني وآخرون، 1995). من خلال هذه اللقاءات المنتظمة والطويلة التي تتم وجهًا لوجه، يسمح البرنامج للمرشدين والمتدربين بتكوين روابط أقوى. وتعد العلاقات القوية هي أيضًا أساسية في برامج التلمذة المهنية. مع أن تركيز مثل هذه البرامج ينصبّ عادةً على المهارات الوظيفية، فإن تعلّق المشرف القوي بالتلميذ المتدرب يعزّز المهارات الشخصية من خلال ما يشبه رابط التعلق بين الوالدين والطفل (هيكمان وكاتز، 2013). كذلك الأمر، تستخدم برامج الصحة الجنسية والإنجابية في الغالب استراتيجيات الإرشاد والدعم الاجتماعي، والتي ارتبطت في عدد من الحالات بالتغيّر الإيجابي في السلوك وزيادة المعرفة بالصحة الجنسية والإنجابية (انظر بلورد Plourde وآخرون، 2017، قيد الطباعة).

الاستفادة من التشابهات وتبادل التجارب الشخصية وإظهار الاهتمام

إن الاستفادة من القواسم المشتركة بين موظفي البرنامج/المدرّسين والطلاب هي طريقة نافعة لتنمية **مفهوم الذات الإيجابي والتواصل والمهارات الاجتماعية والتقمص العاطفي** من خلال تقوية العلاقات وتعزيز النتائج الإيجابية (غيلباك Gehlback وآخرون، 2015). ومن شأن تمارين التعارف البسيطة أن تساعد الموظفين والطلاب على معرفة القواسم المشتركة بينهم. فثنائي البالغين والشباب الذي يكمل استطلاع "التعرف عليك" ثم يتشارك أوجه الشبه التي حدّدها (حيث اعتُبر أن الحد الأدنى المطلوب من أوجه التشابه هو خمسة) شهد تحسّنًا في العلاقة، ونال الطلاب علامات أعلى في الصفوف (غيلباك وآخرون، 2015). بالإضافة إلى ذلك، تبادل التجارب الشخصية هو ممارسة أخرى. فحين يشارك الكبار جزءًا من حياتهم الشخصية لتوضيح مهارة شخصية، يرسون الروابط مع الطلاب، وفي سياق المدرسة، يثيرون اهتمام الطلاب بالدرس (إلايس، 1997). يمكن للبالغين إظهار الاهتمام بطريقتين أساسيتين، هما: التعاطف مع مشاعر الشباب ومعضلاتهم والاستماع إلى قيمهم وحكمتهم وتأييدها (إلايس، 1997).

العلاقات مع الأقران: التعلّم التعاوني

قد يكون من المفيد تشجيع العلاقات مع الأقران لمساعدة الشباب على تنمية مهارات **التواصل والمهارات الاجتماعية** لديهم. وتشمل الممارسات المتبعة لتعزيز العلاقات الإيجابية مع الأقران من خلال التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة ما يلي: 1) الإصغاء اليقظ، 2) التقدير/عدم الازدراء، 3) الحق في اختيار تجاوز دورك أو عدم المشاركة، 4) الاحترام المتبادل (بابليك بروفيت Public Profit،

2014).[18]

تشجيع العلاقات القوية والداعمة في مجال التعليم الرسمي

يجب على الجهات التي تقدّم البرامج في مجال التعليم الرسمي أن تعطي الأولوية للعلاقات المفتوحة والإيجابية والداعمة مع الطلاب، على أن يكون قوامها التسامح واحترام التنوع والثقة **والتواصل** المفتوح (دورلاك وآخرون، 2011). والتعلم عملية اجتماعية: فعبر تحسين العلاقات بين المدرّسين والطلاب، يمكننا أيضًا تحسين نتائج الطلاب.

الخانة 7: نصائح لتنمية المهارات الشخصية عبر العلاقات

- تشارك التجارب الشخصية
- الاستفادة من أوجه الشبه بين موظفي البرنامج والشباب
- التعاطف مع مشاعر الطلاب ومعضلاتهم والإصغاء إلى قيمهم وحكمتهم وتأييدها

غير أن حجم قاعات الصف الكبير، والتركيز على الاختبارات الموحدة والتدريس بأسلوب المحاضرات، هي كلها عوائق أمام قيام علاقات قوية بين المدرّس والطالب. حتى أن الوضع أصعب في العديد من البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل حيث تكون عادةً أساليب التدريس أكثر تسلّطًا ومرتكزة على الحفظ غيبًا. ويمكن التغلب على هذه التحديات من خلال الاستفادة من التشابهات وتبادل التجارب الشخصية وإظهار الاهتمام.

المبدأ الرابع: تحفيز ممارسات الموظفين الإيجابية

في العلاقات الإيجابية، ينبغي أن يتبنّى موظفو البرنامج ممارسات تعزز تنمية المهارات الشخصية. ونصنّف في خانة موظفي البرنامج أي شخص بالغ يلعب دورًا فاعلاً ويشارك بشكل مباشر في تقديم البرنامج، بمن في ذلك المدربون والميسّرون والمشرفون والمدرّسون والمدربّون الإرشاديون والمرشدون وغيرهم.

كما سبق وذكرنا في المبدأ الرابع، تعتبر تقنية إعطاء القدوة أداةً قوية تستوجب من موظفي البرامج تجسيد المهارات الشخصية التي يريدون من الشباب تقليدها أو تطويرها. ويجب أن تشكل هذه التقنية جزءًا لا يتجزأ من التفاعل بين الشباب والموظفين لأن الشباب يتعلّمون بأحسن صورة متى رأوا قدوةً لهم تمارس المهارات الشخصية. لكن لا بد هنا من الانتباه إلى أن الموظفين يفتقرون في غالب الأحيان إلى المهارات الشخصية التي يجب تجسيدها، لذلك يجب تزويدهم بالتطوير المهني اللازم ليستكشفوا مهاراتهم الشخصية وينمّوها.

بالإضافة إلى إعطاء القدوة، يجب على موظفي البرامج ممارسة التعزيز الإيجابي وإعطاء الملاحظات البنّاءة، وهو ما شدد عليه النقاش حول التفكير في فقرة المبدأ الأول. وهنا ينبغي أن يسلط الموظفون الضوء على التصرفات الإيجابية وأن يعزّزوها بدلاً من انتقاد التصرفات السلبية ببساطة (ديفيس وآخرون، 2013). بما أن التعزيز الإيجابي قد يؤثر على دافع الشباب للانخراط في سلوك مماثل في المستقبل، يجب أن يستمر الموظفون بتعزيز المواقف والسلوكيات الإيجابية علاوةً على إعطاء الملاحظات البنّاءة والتشجيع على استخدام المهارات الشخصية (كاتالانو وآخرون، 2002؛ ناغوكا، 2015).

إعطاء القدوة والتعزيز الإيجابي

[18] للمزيد من المعلومات، انظر: http://tribes.com/about/.

إن إعطاء القدوة والتعزيز الإيجابي هما ممارستان مهمتان لدعم **مفهوم الذات الإيجابي** و**المهارات الإيجابية**. بحسب باندورا (1977): "إن رؤية أشخاص يشبهوننا يحققون النجاح بالعمل الدؤوب تزيد قناعات مَن يراقب بأنه يملك هو أيضًا المقدرات اللازمة لإتقان الأنشطة المشابهة من أجل تحقيق النجاح". ويتماشى التعزيز الإيجابي مع ممارسة يسمّيها باندورا "الإقناع الاجتماعي" – ومعناها أنه يمكن إقناع الأشخاص بالاعتقاد بأنهم يملكون المهارات والإمكانيات اللازمة للنجاح" (تشيري Cherry، 2016). إذًا فالتعزيز الإيجابي والتشجيع من جانب موظفي البرامج قد يساعد الشباب على التغلب على الشك بالنفس والتركيز على بذل قصارى جهدهم.

وكذلك يمكن تطوير **المهارات الاجتماعية**، وتحديدًا الكفاءة الذاتية الاجتماعية، من خلال إعطاء القدوة والتعزيز الإيجابي.[19]ويجب أن تتضمن استراتيجيات بناء المهارات الاجتماعية جهودًا لزيادة قناعة الشباب بأنهم قادرون على الانخراط في علاقات إيجابية مع الآخرين والحفاظ عليها. ويُشار إلى أن بعض الاستراتيجيات التي تمت مراجعتها لتنمية الكفاءة الذاتية قد تنطبق هي نفسها على الكفاءة الذاتية بين الأشخاص. فعندما يمارس موظفو البرامج المهارات الاجتماعية ويبدون الملاحظات/التشجيع، يساهمون في زيادة ثقة الشباب في قدرتهم على المشاركة في المواقف الاجتماعية واستعدادهم لاستعمال مهاراتهم الاجتماعية.

التدريب الإرشادي

التدريب الإرشادي هو ممارسة إيجابية يتّبعها الموظفون لتنمية الوعي الذاتي الذي يشكل جانبًا مهمًا من **مفهوم الذات الإيجابي**. من الممكن أن يتعلّم الشباب أمورًا جديدة عن أنفسهم من خلال التجارب والممارسات الجديدة التي يركّز عليها البرنامج. وبوسع الموظفين أن يدرّبوا الشباب على تفسير التجارب الجديدة وفهم مكامن ضعفهم وقوتهم، فيساعدون الشباب على وضع المواقف التي يمرّون بها ومشاعرهم في إطارها الصحيح (سميث وآخرون، 2016؛ ديفيس وآخرون، 2013). لكن من الضروري أن يحترم الموظفون استقلالية الشباب العاطفية من خلال الامتناع عن التلاعب بهم أو إملاء مشاعرهم (سميث وآخرون، 2016).

التدعيم والتيسير

يُعتبر التدعيم مفيدًا بشكل خاص في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الشباب، وهي جانب من جوانب **مفهوم الذات الإيجابي**. عند ممارسة التدعيم، يكيّف الموظفون فرص بناء المهارات بما يتلاءم مع اهتمامات الشباب ومستوى مهاراتهم الحالي (سميث وآخرون، 2016) للحرص على أن يكون أي نشاط ينخرط فيه الشباب حافلاً بالتحدي: أي متطلّب ولكن قابل للتحقيق. ويصبح التدعيم ممارسة أساسية بشكل خاص في البرامج التي تقوم على المشاريع والأنشطة التطبيقية. وبحسب سميث وزملائه، يقدّم الموظفون التدعيم عبر التوفيق بشكل متوازن بين مقاربتين: التدخل للمساعدة وإعطاء التعليمات عند الحاجة لمساعدة الشباب على معالجة المشاكل والتعلّم (مثل مساعدة الشباب على وضع الاستراتيجيات إذا وصلوا إلى حائط مسدود أو مُنيوا بالفشل)، "والتراجع لتعزيز استقلالية الشباب المتنامية في عملهم بموازاة نمو مهاراتهم، ولإفساح المجال أمام الشباب لمواجهة التحديات" (سميث وآخرون، 2016، ص. 109).

كما أن التدعيم مهم في برامج الإرشاد والتلمذة المهنية. ويصف هكمان وكاتز (2013) التدعيم في برامج التلمذة المهنية على هذا النحو:

[19] يعرّف سميث Smith وبيتز Betz الكفاءة الذاتية الاجتماعية بأنها "ثقة المرء في قدرته على المشاركة في المهام التفاعلية الاجتماعية اللازمة لبدء علاقات مع الآخرين والحفاظ عليها" (سميث وبيتز، 2000، 286).

يدعّم المرشدون البالغون بروتوكول الانضباط للتلميذ ويسلسلون طلبات المهام ويتحكمون بها بشكل يبقي التلميذ عند الجانب البنّاء من الصعوبة. يوجّهون اهتمام التلميذ ويستعرضون نقاط جديدة ويتعاونون معه في بعض الأحيان" (هكمان وكاتز، 2013، ص. 67).

التيسير طرح الأسئلة

إنّ التيسير وطرح الأسئلة من جانب الموظفين أساسيان لتعزيز مهارات **التواصل** والقيادة لدى الشباب. فالدور الرئيسي الذي يلعبه الموظفون هو التيسير وليس التدريس (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014؛ اليونيسف، 2012). فالموظفون يسهّلون تعلّم المهارات الشخصية من خلال تمكين **التواصل** بين الشباب، وطرح الأسئلة الاستراتيجية، ووضع الأنشطة في إطار التجارب التعليمية، والسماح للمتعلمين بتأدية أدوار فاعلة (سميث وآخرون، 2016). ويستوجب التيسير الفعال من موظفي البرنامج الخضوع للتدريب المناسب من خلال مبادرات تطوير الموظفين، على أن يعكس تدريب الموظفين أساليب التدريس التفاعلية والتشاركية للتسيير التي يُتوقَّع من الموظفين استخدامها (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014).

يمكن لموظفي البرامج والمدرّسين اعتماد أسلوب التساؤل أو طرح الأسئلة، كجزء من التيسير الفعال، من أجل تحفيز التفكير الناقد، بحيث يطرحون أسئلة توجيهية ويزوّدون الشباب بالموارد اللازمة ليتمكّن هؤلاء من تحليل المحتوى وتقييمه وتطبيقه على حياتهم اليومية. ويشرح لانغا (2014) هذه النقطة بالقول: "طرح الأسئلة يستعرض للطلاب كيف يجب أن يفكروا". إذًا يجب أن تكون الأسئلة مفتوحة لتشجيع النقاش والتعلم النشط، ويجب أن تستدعي من الطلاب تجميع المعلومات والتفكير بشكل ناقد، كما يتعين أن تكون مناسبة لعمر الشباب المعنيين.

الخانة 8: نصائح لتنمية المهارات الشخصية من خلال ممارسات الموظفين الإيجابية

- اعتماد التعزيز الإيجابي وإبداء الملاحظات البنّاءة
- تدعيم فرص بناء المهارات بما يتماشى مع مستوى مهارات الشباب
- إتاحة التواصل بين الشباب، وتوجيه التعلّم عبر الأسئلة الاستراتيجية، ووضع الأنشطة في إطار التجارب التعليمية، والسماح للمتعلمين بتأدية أدوار فاعلة من خلال التيسير

تشجيع ممارسات الموظفين الإيجابية في مجال التعليم الرسمي

المدرّسون هم الذين سيتولّون على الأرجح إدارة البرامج والأنشطة المتعلقة بالمهارات الشخصية في التعليم الرسمي، وسوف يكون لأعمالهم وقعٌ كبير على فعالية هذه البرامج. يمكن للمدرسين ممارسة التعزيز الإيجابي وإبداء الملاحظات وإعطاء القدوة في الصف كما هو مذكور آنفًا. وعليهم أيضًا تشجيع الطلاب على مراقبة سلوكهم الخاص وضبطه وعدم الاكتفاء بإملاء عليهم كيفية التصرف (يودر Yoder، 2014). وتُعتبر أيضًا تقنية إعطاء القدوة من أقوى التقنيات التي يستطيع المعلّمون استخدامها (إلايس، 1997)، حيث يقوم المسؤولون والمدرّسون في المدارس باستعراض اللغة والممارسات الخاصة بالمهارات الشخصية والتي يريدون من الطلاب اعتمادها، وبالتشجيع على استعمالها عمومًا (المنظمة التعاونية المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، 2015). ومن أجل إعطاء قدوة فعالة في المهارات الشخصية المنشودة، يجب توفير دورات تطوير مهني لمساعدة المدرّسين وموظفي المدارس في التعرف على مهاراتهم الشخصية وتنميتها وتقويتها.

المبدأ الخامس: إيجاد بيئة برامج آمنة ومراعية وداعمة ومُثرية

في البيئة الآمنة والمراعية والداعمة، يشعر الشباب بالراحة الكافية للتعبير عن أنفسهم، حتى في المواضيع الصعبة، إذ يعلمون أن الآخر سيتقبّلهم وأنهم لن يتعرّضوا للتنمّر أو السخرية. ويتيح جوّ الشمول للمشاركين في البرامج أن يخاطروا باقتراف الأخطاء لأنهم يعلمون أن موظفي البرامج وأقرانهم يتقبّلونهم، وأن الأخطاء هي جزء من عملية التعلم (إلايس، 1997؛ الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014). وحين يشعر الشباب بأنهم موضع قبول، ثمة احتمال أكبر بأن يتحملوا مسؤولية تأويلاتهم وأفكارهم (هازلبرغر Haselberger وآخرون، 2012).

من أجل توفير بيئة مماثلة، يجب أن يحرص الموظفون على أن يشعر الشباب بالاندماج وبتقدير أقرانهم وموظفي البرنامج ككل. فالعلاقات الإيجابية والداعمة هي عامل مهم في تمكين البيئة الآمنة والجامعة. كذلك يجب على موظفي البرامج تشجيع التفاعلات الآمنة بين مجموعات الأقران وتقليص المواجهات غير الآمنة مع الأقران (إيكلز وغوتمان، 2002، ص. 9).

فضلاً عن ذلك، يجب أن تكون البيئة محفّزة "بطريقة غنية"، بحيث توفّر باستمرار فرصًا تعليمية تتحدى الشباب، وتسهّل نموّهم عبر الاستكشاف (ناغوكا، 2016). وينبغي أيضًا على الموظفين والأقران والمجتمعات المحلية تشجيع الشباب على وضع **توقعات عالية** وتحدّيهم وتشجيعهم على التطلع إلى طموحات كبيرة (دورلاك وآخرون، 2015؛ ناغوكا، 2015).

القواعد الأساسية والأنشطة الجماعية الأخرى

إنّ القواعد الأساسية للأنشطة الجماعية (كالإصغاء وتناوب الأدوار) ومشاركة المشاعر (سميث وآخرون، 2016) هي من الممارسات الشائعة التي ينتهجها الموظفون لوضع معايير إيجابية في البرامج المنفَّذة داخل المدرسة وخارجها لتعزيز **التواصل** الفعال **والمهارات الاجتماعية**. بالعادة يتعاون الشباب وموظفو البرنامج على وضع القواعد الأساسية. فحين يشارك الشباب في صياغة القواعد المشتركة، يزيد احتمال التزامهم بها (إلايس، 2007). كما أن وضع قواعد الصف ومعاييره بهذه الطريقة التعاونية تسهم في غرس حسّ الانتماء إلى المجتمع (إلايس، 1997)، في حين أن إجراء لقاءات أو تشارك الدوائر يساعد أيضًا في خلق جو من الثقة والشمول. وخلال هذه الأنشطة، قد يُطلب من الشباب "إجراء مداخلة عبر وصف أسبوعهم أو إبداء رأيهم بمواضيع الدروس أو الحديث عن شعورهم حيال فصل دراسي أو مدرسة أو حدث مدني معين" (إلايس، 1997، ص. 46).

البيئة الداعمة للاستقلالية

تلعب البيئة التي تدعم الاستقلالية دورًا رئيسيًا في تنمية مهارات تنظيم الذات، وهو أحد عناصر **ضبط النفس**. لا يجدر بموظفي البرامج فرض مجموعة صارمة من القواعد إنما يجب عليهم بدلاً من ذلك توفير بيئة تسمح بالاختيار من مجموعة معقولة من الخيارات. ويوصي عمل إلايس وآخرين (1997) بأن "يعطي المدرّسون طلابهم فرصًا لممارسة تنظيم الذات عبر الحد من الإشراف علنًا على الصف لفترات قصيرة" (إلايس، 1997، ص. 53). من الأمثلة المحددة عن الممارسات التي تدعم الاستقلالية والتي يمكن للبرامج والأنشطة تبنّيها في بيئات مختلفة لتعزيز مهارة تنظيم الذات: 1) توفير فرصة الاختيار؛ 2) تشجيع التجريب والمبادرة الذاتية؛ 3) تعزيز استعداد الشباب لمواجهة التحديات واستكشاف أفكار جديدة والمواظبة على إنجاز الأنشطة الصعبة؛ 4) تقديم تحديات مناسبة (ليست شديدة السهولة ولا شديدة الصعوبة) (فيسر Visser، 2007).

أنشطة تبنّي وجهات النظر البديلة

تُعدّ البيئة الآمنة والداعمة ضرورية أيضًا لتعزيز مهارة التقمص العاطفي من خلال أنشطة تنمّي القدرة على تبنّي وجهات نظر بديلة. وتشمل هذه الأنشطة: 1) إيجاد طرق ملائمة ليتشارك الشباب قصصهم ومشاعرهم وليصغوا إلى قصص ومشاعر الآخرين، و2) توفير آليات لممارسة الارتباط مع الآخرين بالقبول والتفاهم (سميث وآخرون، 2016).

إيجاد بيئة آمنة ومراعية وداعمة ومُثرية في سياق البرامج خارج المدرسة

لعل الخطوة الأهم في البرامج والأنشطة خارج المدرسة التي تستهدف الشباب الضعفاء والمعرضين للخطر هي توفير بيئة آمنة خالية من العنف والفوضى وعدم الاستقرار. وقد يكون من الضروري توفير تجربة منظّمة وقابلة للتوقع بشكل خاص للشباب الذين عانوا من انعدام الاستقرار وعاشوا أحداثًا مؤلمة، وذلك ليتمكّنوا من الاسترخاء والاستمتاع بالبرنامج والاستفادة منه.

ومن شأن الروتين أو الأنشطة أو الإجراءات الثابتة أن تؤمّن هذه التجربة المنظمة والقابلة للتوقع (سميث وآخرون، 2016). في هذا السياق، يلفت دورلاك وزملاؤه (2015) إلى ضرورة أن تتّصف الظروف المكانية بمساحة عالية الجودة "بدون أرضيات أو جدران متّسخة وأسقف غير مصلّحة وأثاث مكسور وطلاء مقشّر وأعمال تخريب" (دورلاك وآخرون، 2015، ص. 42). ويجب أن تكون فسحة البرنامج آمنة من الناحية المادية ليتجمّع فيها المستفيدون، وأيضًا للذهاب منها وإليها (البنك الدولي، 2013). فمراكز الشباب التي تعاني من اضطرابات من ناحية الثقافة والمناخ قد تضرّ بجهود بناء المهارات الشخصية. في جنوب السودان مثلاً، أشار الموظفون والمستفيدون في برنامج للمهارات الحياتية في نوادي المراهقات إلى أن الأماكن الآمنة كانت ضرورية لتنفيذ البرامج بنجاح (البنك الدولي، 2013).

الخانة 9: نصائح لتنمية المهارات الشخصية من خلال بيئة برامج مراعية وآمنة وداعمة

- تشجيع الممارسات التي تزيد التفاعلات الآمنة مع مجموعات الأقران وتقلّص المواجهات غير الآمنة مع الأقران.
- وضع قواعد أساسية للإجراءات الجماعية (كالإصغاء وتناوب الأدوار) وتشارك المشاعر
- تشجيع الشباب على رفع سقف توقعاتهم
- اعتماد روتين وأنشطة وإجراءات ثابتة
- اعتماد نسبة متدنية من الشباب إلى الموظفين

في حالة البرامج خارج المدرسة التي تتضمن ورش عمل للتدريب على المهارات الشخصية، يوصى بأن تكون نسبة الشباب إلى الموظفين منخفضة. فالمجموعات الكبيرة جدًا قد تعيق قدرة المشاركين على التعبير عن أنفسهم، في حين أن المجموعات الصغيرة جدًا تحدّ من الإمكانيات المتاحة لعمل المجموعات الصغيرة (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014). أما النسبة المنخفضة من الشباب إلى الموظفين فتعزز العمل الفردي والعمل ضمن مجموعات صغيرة، وتحفّز إقامة علاقات قوية وإيجابية بين الشباب والموظفين، وتسهّل إعداد وتيسير الأنشطة المصممة خصيصًا للفئة المستهدفة (ميلر، 2015).

إيجاد بيئة آمنة ومراعية وداعمة ومُثرية في مجال التعليم الرسمي

أصحبت مقاربة المدرسة الشاملة تُعتمد أكثر فأكثر كطريقة فعالة للغاية لتنمية المهارات الشخصية لدى الشباب. في هذه المقاربة، يكون

جميع البالغين في المبنى على دراية بتقنيات **التواصل** والاستجابة السلوكية ومدرّبين عليها ليستخدموها يوميًا مع الشباب (شايفر Shafer، 2016). ويحدد موظفو المدرسة المدرّبون بوضوح وانتظام السلوك الإيجابي ويسلطون الضوء عليه ويكافئونه. كما يجسّد هؤلاء المهارات الشخصية في مواقف واقعية على امتداد اليوم المدرسي عندما يكون الشباب يتفاعلون معًا ويكون احتمال نشوب الصراع أعلى. فهذا النوع من التكرار والثبات في إعطاء القدوة يعزز تنمية المهارات الشخصية التي تحدث عن طريق الدروس المركزة خلال وقت الدرس في الصف (جونز Jones، 2016).

يعرض يودر (2014) مفهومًا من ثلاثة أجزاء عن المناخ المدرسي الإيجابي الذي قد تتصف به المقاربة المدرسية الشاملة: أ) *الانخراط* – حيث تربط العلاقات القوية بين المدرّسين والطلاب، وفي ما بين الطلاب أنفسهم، وبين المدرسين أنفسهم، وبين المدرسين والموظفين؛ ب) *السلامة* – حيث يكون الطلاب بمأمن من التنمر والعنف ويشعرون بالأمان العاطفي والأكاديمي الكافي للمخاطرة في الصف؛ ج) *البيئة* – حيث تلبّي المدارس وقاعات الصف المُدارة جيدًا احتياجات الطلاب الأساسية من الاستقلالية والكفاءة والترابط.

ونموذج دعم السلوك الإيجابي على مستوى المدرسة هو أحد الأمثلة على "مجموعة الإجراءات والنُّظم التنظيمية المصممة لإرساء ثقافة مدرسية قائمة على السلوك الإيجابي" (كانينغهام وآخرون، 2016، ص. 51). تعمل المرحلة الأولى من هذا البرنامج الثلاثي المستويات على تحسين المناخ المدرسي عبر تحديد التوقعات السلوكية وتعزيز السلوكيات الإيجابية ووضع مكافآت وعواقب واضحة.[20] برنامج "العمل الإيجابي" Positive Action PA هو برنامج للتعلم الاجتماعي العاطفي في المدارس مخصص للشباب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، نُفّذ أولاً في الولايات المتحدة قبل أن يتوسّع لاحقًا في العالم. هذا البرنامج مصمم لزيادة السلوكيات الإيجابية وتقليل السلوكيات السلبية وتعزيز الجو العام في المدرسة.[21] يشدد المنهاج الدراسي للتعليم داخل المدرسة على تحسين الإدارة الذاتية والتفاعلات الاجتماعية من خلال السلوك الإيجابي، وتكمّله الأنشطة والمقاربات التي تتم على مستوى المدرسة كلها.

ومن بالغ الأهمية بشكل خاص توفير بيئة آمنة لبرامج الوقاية من العنف التي تتضمن مكوّنًا لتنمية المهارات. يوصي تقرير اليونسكو (2016) حول دور قطاع التعليم في الوقاية من العنف القائم على التوجه الجنسي والهوية الجنسية/التعبير الجنساني بدعم المدرّسين والموظفين ليتمكنوا من الوقاية من العنف والتصدي له، مع الحرص على أن تكون المناهج الدراسية والمواد التعليمية شاملة للجميع، وضمان "الوصول إلى معلومات دقيقة غير انتقادية حول التوجه الجنسي والهوية الجنسية/التعبير الجنساني". وأحد الأمثلة التي تم تسليط الضوء عليها هو تحالفٌ بين الأسوياء والمثليين جنسيًا في مدرسة طاغور الدولية في دلهي يدعى "كسر الحواجز" Breaking Barriers ويعمل على الحد من التنمر عبر تعزيز تنمية حس التقمص العاطفي تجاه طلاب مجتمع الميم. وتشمل الاستراتيجيات التي استخدمها هذا التحالف تشجيع الطلاب على التحاور في قضايا مجتمع الميم عبر وسائل التواصل الاجتماعي ولوحة الإعلانات في المدرسة، والتي وصفها أحد المرشدين في المشروع بأنها تؤدي إلى مناقشات مفتوحة أكثر انتظامًا في الصفوف العليا حول النشاط الجنسي، وبالتالي إلى الحد من التنمر.

كما تم توفير التدريب للمجتمع المدرسي ككل بهدف الحد من التنمر الناتج عن الجهل (اليونسكو، 2016).

[20] للمزيد من المعلومات، انظر الموقع الإلكتروني لمقاربة "مبادرات وآليات دعم السلوكيات الإيجابية" (PBIS): https://www.pbis.org/school/swpbis-for-beginners

[21] لمزيد من المعلومات حول هذا البرنامج وغيره من برامج التنمية الشبابية المقيَّمة وذات الصلة، انظر: http://www.blueprintsprograms.com/programs.

المبدأ السادس: تعزيز التكامل بين السياقات التعليمية

نظرًا إلى أن المهارات المكتسبة في بيئة ما قابلة للتعزيز في بيئة أخرى ومع مرور الوقت، فهذا يشكل الأساس المنطقي لدمج سياقات التعليم (إيكساكو وميامونو، 2015، ص. 29). وتشجّع البرامج الفعالة على التكامل بين سياقات التعلم من خلال تبنّي مقاربات تشمل العائلات والمجتمع المحلي والمؤسسات التعليمية (المدارس و/أو الجامعات) ومكان العمل (حيث ينطبق ذلك). في فترة المراهقة ومرحلة الرشد الأولى، يكون الشباب جزءًا من شبكات عدة، ويزداد عادةً تأثير الأقران والمدرسة والمجتمع ومكان العمل. فيؤثر كل شخص وسياق على تنمية المهارات.

تنمو المهارات الشخصية بشكل أكبر متى كانت هذه المجالات متصلة ومتى قدّم الأشخاص الذين يتفاعل معهم الشباب معايير ورسائل واضحة وثابتة ومتجانسة (إلايس، 1997).

الخانة 10: برنامج "العمل الإيجابي" Positive Action (PA)

يشدّد برنامج "العمل الإيجابي" على أهمية المناخ الصفي والمدرسي ككل في تحسين النتائج المحققة على مستوى المهارات الشخصية للطلاب. يتضمن البرنامج منهاجًا مفصّلاً من دروس يتراوح عددها بين 80 و140 درسًا مدة الواحد منها 15 دقيقة وتُعطى بين مرتين إلى أربع مرات في الأسبوع. تُشرح الدروس باستخدام وسائط متنوعة وتفاعلية، مع إعطاء الأولوية لإشراك الطلاب. ويتألف المنهاج من ست وحدات حول مواضيع كالتأمل الذاتي وإدارة الذات والأفعال الإيجابية والمهارات الاجتماعية وتحسين الذات. كما تستفيد الدروس الصفية من مجموعات أدوات خاصة بتطوير المناخ ومساعدة المستشارين عبر إشراك المدرسة كلها في ممارسة الأفعال الإيجابية وتعزيزها. ويتوفر أيضًا للعائلة والمجتمع خيار المشاركة الطوعية في البرنامج.

يضمن التكامل في سياقات التعلم أن يكون البرنامج ملائمًا للسياق المحلي ومستدامًا. وبوسع الوالدين وأبناء المجتمع المحلي مساعدة موظفي البرنامج على تخفيف المخاوف بشأن التعارض المحتمل بين أهداف البرنامج المرتبطة بتنمية المهارات الشخصية والممارسات المحلية والأعراف الاجتماعية (اليونيسف 2012). من الممكن مثلاً أن تعزز البرامج تقدير الذات لدى المشاركين (وهو جزء من مفهوم الذات الإيجابي) عبر إيجاد وتوفير طرق لممارسة السلوك الذي يقدّره محيطهم والإقرار بتميّزهم عند ممارسته. لكن قد يكون للعائلات والمجتمعات المحلية والمجموعات الثقافية المختلفة تعريفات مختلفة للعمل الجيد وبالتالي للسلوك المقدَّر (إلايس، 1997). لذلك من الضروري الربط بين هذه المجموعات المختلفة لتقليل فرص التصادم بين المهارات الشخصية والأساليب التي يعتمدها البرنامج من جهة والمجتمع المحيط من جهة أخرى.

وقد يكون من الملائم بشكل خاص دمج العائلة والمجتمع المحلي في البرامج في بعض الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط. وفقًا لما طرحته مجموعة أدوات المهارات الحياتية للأيتام والأطفال المعرضين للخطر في الهند (2007) من منظمة FHI 360، غالبًا ما تُتَّخذ القرارات في المجتمعات الغربية وفق عملية منطقية تتدرّج خطوة بخطوة بحسب رغبات الفرد واحتياجاته. أما في المجتمعات غير الغربية، فتُعتبر العائلة والمجتمع المحلي من الأطراف المهمة المعنية بعمليات صنع القرار (FHI 360، 2007). من هنا، يجب أن توفّر البرامج طرقًا تتيح للشباب والمجتمع المحلي المساهمة في تعلّم المهارات الحياتية. وتقترح مثلاً مجموعة الأدوات المذكورة طريقةً تتيح للشباب المشاركة في تعلّم المهارات الحياتية وللبالغين دعم هذه العملية في المجتمعات التي يعيشون فيها.

الشراكات مع المجتمع المحلي

بوسع البرامج التي تدخل في شراكة مع المجتمع المحلي أن تساهم في تنمية مهارات **مفهوم الذات الإيجابي** والتقمص العاطفي و**التواصل** من خلال توفير آليات يستعرض بها الشباب مهاراتهم (من خلال الخدمة المجتمعية والعروض التقديمية والفنية) ويتلقّون الملاحظات

التقييمية وينالون التأييد (سميث وآخرون، 2016). فهذه الفرص تمنح الشباب "الشعور بوجود هدف لحياتهم وشعورًا بالإنجاز، وتتيح أيضًا للآخرين رؤية الشباب كـ "عناصر تغيير" قادرين على تقديم مساهمات إيجابية في المجتمع" (الشراكة العالمية لتوظيف الشباب، البنك الدولي للإنشاء والتعمير، المنظمة الدولية للشباب، 2014، ص. 34). كما أن توفير الفرص ليمارس الشباب السلوكيات المقدَّرة في مواقف مختلفة، وإظهار التقدير على ذلك، يساهم بفعالية في تعزيز **مفهوم الذات الإيجابي** عبر تعزيز تقدير الذات (إلايس، 1997). وتستند هذه الفكرة إلى فرضية أن "الشباب الذين يتمتعون بمهارات مرغوبة في سياقات محددة وبالفرص اللازمة لتطوير واستعراض هذه المهارات ستنمو على الأرجح ثقتهم بأنفسهم" (غيرّا وآخرون، 2014، ص. 22). ومثالٌ على ذلك برنامج "كل النجوم" All Stars[22] المخصص لسياق خارج المدرسة والذي يشدد على الشراكات المجتمعية وعروض أداء الشباب في الفنون والمسرح والموسيقى أمام عائلاتهم وأصدقائهم وجيرانهم.

فضلاً عن ذلك، من شأن التعرف على مختلف الأشخاص وأساليب الحياة ضمن المجتمع المحلي أن ينمّي التقمص العاطفي إذ يبدأ الشباب بفهم مشاكل الآخرين وظروفهم. وعند انخراط الشباب في مجتمعهم المحلي، سيكون عليهم ممارسة مهارات **التواصل** لشرح أفكارهم والهدف من انخراطهم.

الشراكات مع أصحاب العمل

بالنسبة إلى البرامج التي تسعى إلى تحسين الآفاق الوظيفية للشباب، تعتبر الشراكة مع أصحاب العمل والشركات المحلية أمرًا بالغ الأهمية للتأكد من أن المهارات الشخصية المدرجة في البرنامج ملائمة لسوق العمل المحلية (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015). وعند الدخول في شراكة مع الشركات المحلية وأصحاب العمل، يمكن للبرامج أن تستقطب المرشدين والمتطوعين ممن يملكون الخبرة العملية ويمكنهم التحدث مباشرةً إلى الشباب عن قيمة المهارات الشخصية في مكان العمل. كما أن هذه الشراكات قد تؤدي أيضًا إلى دورات تدريب داخلي وتلمذة مهنية حيث يتسنى للشباب ممارسة المهارات الشخصية التي تعلّموها وتحسينها.

الخانة 11: برنامج الشباب والتوظيف Juventud y Empleo

يعد برنامج الشباب والتوظيف، المنفَّذ في جمهورية الدومينيكان، مثالاً على شراكة مقامة مع أصحاب العمل للاستجابة للمطالب المحلية وإيجاد فرص التعلم أثناء العمل. يجمع البرنامج بين التدريب على المهارات الشخصية والتدريب التقني أو المهني والخبرة أثناء العمل من خلال التدريبات الداخلية. يركّز التدريب على المهارات الشخصية على تعزيز تقدير الذات لدى المتدربين وقدراتهم على التواصل وحل النزاعات وإدارة الوقت والعمل الجماعي، بينما يتناول التدريب المهني احتياجات التدريب التقني لدى أصحاب العمل المحليين وفي مجموعة متنوعة من المجالات، من بينها التجميل والمبيعات والسياحة والكهرباء. يقدّم أحد الشركاء من القطاع الخاص تدريبًا داخليًا لمدة ثلاثة أشهر للمشاركين في البرنامج الذين ينجزون التدريب. وحين تكون بيئة البرنامج الأساسية هي مكان العمل وتكون هذه الصلات مندرجة عادةً في تصميم البرنامج، تكون الخبرة أثناء العمل جزءًا لا يتجزأ من

الشراكات مع العائلة والوالدين

من شأن الشراكة مع الأهل والعائلة أن تدعم عمومًا المهارات الشخصية المكتسبة في المدرسة أو من خلال برنامج ما، كما أنها تعزز **مفهوم الذات الإيجابي** من خلال تزويد الشباب بالطرق اللازمة لاستعراض مواهبهم. وتشمل عادةً الخيارات المتوفرة لإشراك الوالدين في البرامج تدريب الأهل أو إشراكهم في تنفيذ البرامج (كاتالانو وآخرون، 2002). ويمكن أن يتم تدريب الأهل من خلال تنمية مهارات

[22] للمزيد من المعلومات، انظر: https://allstars.org/who-we-are/

التنشئة والكفاءة الذاتية و/أو إنشاء روابط وثيقة مع أطفالهم.[23] وقد عملت برامج مثل "التنشئة الحكيمة" Parenting Wisely وتقرير العلاج الأسري الاستراتيجي Report Strategic Family Therapy على تحسين تفاعل الوالدين مع الشباب، وهو ما انعكس لاحقًا على سلوك الشباب (نيكل Nickel وآخرون، 2006). كذلك، تتبع مبادرة "مجموعة أدوات هيا يا فتيات!" !Go Girls مقاربة اجتماعية بيئية للوقاية من فيروس العوز المناعي البشري عبر العمل مع الفتيات وأيضًا مع المجتمعات المحلية والوالدين والمدارس والشباب. فالمبادرة تتضمن مثلاً مكوّن "هيا يا عائلات!" !Go Families الذي يركّز على مهارات التواصل وبناء العلاقات لدى العائلات حتى تتمكن من التحدث بصراحة مع الفتيات عن احتياجاتهن وأهدافهن في الحياة وأيضًا عن المواضيع الحساسة المتعلقة بفيروس العوز المناعي البشري.[24][25]

وقد يشمل تدريب الأهل أيضًا تدريس المهارات الشخصية التي يتناولها البرنامج بشكل مباشر للتأكد من أن يعزّزها الأهل في المنزل. على سبيل المثال، يُجري برنامج "الحفاظ على السلامة" KEEP SAFE[26] من الولايات المتحدة جلساتٍ للأهل بالتبني استكمالاً لجلسات التدريب على المهارات الشخصية للشباب بالتبنّي، مع التركيز على تمكين الوالدين من الحفاظ على الاستقرار في المنزل وإيجاد طرق لتعزيز السلوك والتوقعات المعقولة. مشروع Aban Aya Youth، وهو برنامج للوقاية من السلوك الخطر بين الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي من خلال تعزيز المهارات الشخصية،[27] يشجّع على انخراط الأهل من خلال ضمّهم إلى فريق عمل ودورات تدريبية لتحسين **التواصل** الأسري.

كما يمكن أن تستضيف البرامج فعاليات خاصة يستعرض فيها الطلاب مهاراتهم الجديدة ويحتفل الجميع بالإنجازات المحققة. برنامج "سيكوند ستيب" Second Step مثلاً يوفر تدريبًا تفاعليًا على المهارات الشخصية في الصف ويتضمن مقاطع فيديو مصورة عن المنهاج مخصصة لتوجيه الوالدين حول كيفية استخدام مبادئ البرنامج في المنزل (إلايس، 1997).

تعزيز التكامل بين السياقات التعليمية في السياقات خارج المدرسة

[23] وثّقت المؤلفات (دودج وآخرون، 1994؛ بلات Blatt وهومان Homann، 1992) التأثير السلبي الذي تخلّفه ممارسات التنشئة القاسية على المهارات الشخصية وسلوك الشباب.

[24] للمزيد من المعلومات، انظر: https://www.k4health.org/toolkits/go-girls

[25] برنامج "العائلات مهمة!" !Families Matter هو مثال آخر عن مبادرة تنمّي المهارات بين العائلات لتحسين النتائج على مستوى الصحة الجنسية والإنجابية. للمزيد من المعلومات، انظر: https://www.cdc.gov/globalaids/publications/fmp-2- pager-final-jan-2014.pdf

[26] للمزيد من المعلومات، انظر: http://www.blueprintsprograms.com/factsheet/keep-safe

[27] للمزيد من المعلومات، انظر: http://www.childtrends.org/programs/aban-aya-youth-project/

قد يكون الوصول إلى مجموعة واسعة ومختلفة من الأماكن والأشخاص أسهل بالنسبة للبرامج المنفّذة خارج المدرسة لأنه بوسع الأهل والعائلات وأصحاب العمل والشركات المحلية والمدارس وأفراد المجتمع المحلي والمنظمات أن يشاركوا في البرنامج عبر قنوات مختلفة. ويمكن بشكل خاص للبرامج التي تنفَّذ خارج المدرسة وتستهدف الشباب الملتحقين بالمدارس، من خلال شراكاتها مع المدارس، أن تكيّف المنهاج ليستكمل التعلّم الذي يتم في الصف (تحالف ما بعد المدرسة Afterschool Alliance، 2014). بذلك، يعرّف البرنامج بمهارات شخصية جديدة أو تكميلية أو يرسّخ دروس المهارات الشخصية التي تُعطى في المدرسة عن طريق منح الشباب فرصة ممارسة المهارات في مواقف من الحياة الواقعية.

الخانة 12: نصائح لتنمية المهارات الشخصية من خلال تكامل السياقات التعليمية

- تنظيم فعاليات تتيح للشباب استعراض مهاراتهم
- الدخول في شراكة مع الشركات المحلية وأصحاب العمل المحليين لاستقطاب المرشدين والمتطوعين من ذوي الخبرة المهنية للتحدث مباشرة إلى الشباب
- إرفاق التطوع بالتوجيه والتفكير من خلال التعلم بالخدمة
- إجراء تدريب للأهل عبر تنمية مهارات التنشئة و/أو الكفاءة الذاتية للوالدين و/أو إنشاء صلة وثيقة مع الأطفال
- إجراء تدريب للأهل عبر تدريسهم بشكل مباشر المهارات الشخصية التي يتناولها البرنامج.

وبشكل عام، قد تسهم الشراكات مع المدارس في القضاء على أو أقلّه الحد من الشعور بالانفصال الذي يختبره الشباب حيال المهارات الشخصية التي يُفترض بهم تعلّمها (دورلاك وآخرون، 2015).

بالإضافة إلى ذلك، قد تتمتع أيضًا البرامج المخصصة لخارج المدرسة بمرونة أكبر في الخيارات المتوفرة أمامها لإشراك الأهل عبر تقديم الخدمات المختلفة للعائلات كالاستشارة ودروس تثقيف البالغين والعلاقات مع الخدمات الاجتماعية (تحالف ما بعد المدرسة، 2014). ومن شأن هذه الخدمات أن تعزز رفاهية العائلة وتدفع الشباب بشكل غير مباشر إلى تنمية المهارات الشخصية. كما يمكن تشجيع الأهل على المساهمة في تنفيذ البرنامج وتنظيمه من أجل التعرف أكثر على الرسائل التي يسعى البرنامج إلى إيصالها. لكنّ إشراك الأهل في البرامج المنفَّذة خارج المدرسة قد يكون صعبًا لأن هذه العملية قد تفتقر إلى آلية رسمية وقد تعتمد على مدى تحفيز الأهل.

تعزيز التكامل بين السياقات التعليمية في مجال التعليم الرسمي

إنّ التدريب على المهارات الشخصية داخل المدرسة مؤهلٌ ليترك التأثير الأكبر حين تتعاون المدارس والعائلات والمجتمعات المحلية. وعلى وجه التحديد، يُعتبر تشجيع الشراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال مشاريع التعلم بالخدمة والتطوع والجولات في أماكن العمل، من الممارسات الواعدة في هذا السياق لأنها "تحفّز المشاركة الفاعلة في العالم الحقيقي، وترسّخ فهم احتياجات المجتمع المحلي وتمنح فرصة التأمل وتعميق المعرفة بقيم المشاركة المجتمعية" (إيكساكو وميامونو، 2015، ص. 17). فمشاريع التعلم بالخدمة مثلاً التي تُرفق التطوع بالتوجيه والتفكير تساهم في إثراء التعلم داخل الصف وترسي في الوقت نفسه روابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، الأمر الذي يؤدي إلى تحسّن النتائج التي يحققها الشباب على المستوى الأكاديمي والشخصي والمهني والمدني (سيليو وآخرون، 2011؛ بيليغ Billig 2000؛ كونواي Conway وآخرون، 2009).

جدير بالذكر أيضًا أن أصحاب الشركات المحلية والمجموعات المجتمعية والمؤسسات الدينية والكلّيات والجامعات (في حالة المدارس الثانوية) توفّر للمدارس طرقًا ليمارس الطلاب المهارات في العالم الحقيقي (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015) وتستطيع أن تدعم تنمية المهارات الشخصية في المدارس من خلال المشاركة في إلقاء المحاضرات والإرشاد (إلايس، 1997).

موجز عن استراتيجيات تطبيق المبادئ التوجيهية

يلخّص الجدول أدناه أبرز استراتيجيات التنفيذ التي استعرضها هذا القسم، موزّعة وفقًا للمبادئ الإرشادية الستة.

الجدول 2: استراتيجيات تنمية المهارات الشخصية

المبدأ	الاستراتيجيات
المبدأ الأول: تشجيع التعلّم التجريبي (من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير)	• التعلم ضمن المشروع • حل المشاكل التنظيمي • الدروس التفاعلية: استعراض المهارات، المحاكاة، تمثيل الأدوار، تمارين فرضية حول اتخاذ القرارات، مناقشة دراسات الحالة، الألعاب والألغاز • العمل ضمن مجموعات صغيرة والمناقشات الجماعية • الوقت المخصص للتفكير الشخصي وممارسة التفكير الشخصي • رواية القصص • التعلم بالخدمة • الخدمة المجتمعية • التدريب الداخلي والتلمذة المهنية • الأنشطة اللاصفية المتخصصة، بما فيها الفنون الاستعراضية والرياضة وبرامج الكمبيوتر • المغامرات الخارجية • التعلم في مكان العمل: التدريب الداخلي والتلمذة المهنية والتدريب
المبدأ الثاني: التعامل مع المهارات مجتمعةً وليس منفردة، مع إدراك الترابط في ما بينها	• المنهاج الدراسي المنظّم والمتسلسل • المقاربة الدورية لتنمية المهارات

المبدأ	الاستراتيجيات
المبدأ الثالث: تشجيع العلاقات المتينة بين البالغين والشباب وفي ما بين الشباب	• تمارين التعارف • تمارين تبنّي وجهات النظر البديلة • التعبير عن الاهتمام • العمل الجماعي التعاوني • إعطاء القدوة بين الأقران • مراعاة واقع الشباب • تقاسم السلطة وإعطاء الشباب حرية القرار
المبدأ الرابع: تحفيز ممارسات الموظفين الإيجابية	• تنمية كفاءات الموظفين وثقتهم في ما يخص المهارات الشخصية • التعزيز الإيجابي/الملاحظات التقييمية وإعطاء القدوة • التدعيم • التيسير والتساؤل • الاستشارة بالاستناد إلى العلاج السلوكي المعرفي
المبدأ الخامس: إيجاد بيئة برامج آمنة ومراعية وداعمة ومُثرية	• اجتماعات الصف • تشارك الأوساط • وضع قواعد الصف ومعاييره بشكل تعاوني • مقاربة المدرسة الشاملة • التجارب المنظّمة القابلة للتوقع • القواعد الأساسية المشتركة والمعايير الاجتماعية الإيجابية • انخفاض نسبة الشباب إلى الموظفين
المبدأ السادس: تعزيز التكامل بين السياقات التعليمية	<u>الشراكات بين المدرسة والمجتمع المحلي:</u> • التدريب الداخلي • التعلم بالخدمة • المجالس الاستشارية بين المدرسة والمجتمع المحلي • الضيوف المحاضرين والمرشدين • الجولات في أماكن العمل • الرحلات الميدانية <u>انخراط الأهل:</u> • اجتماعات الإحاطة بالمعلومات • المواد التي تؤخذ إلى المنزل • الدورات التدريبية وورش العمل لتنمية المهارات الشخصية • فرق العمل والمجالس الاستشارية • المشاركة في تنفيذ البرنامج

	• العلاقات بالخدمات كالاستشارة وصفوف تثقيف البالغين

الاعتبارات الواجبة عند تصميم البرامج

يحدّد هذا التقرير ستة مبادئ توجيهية تعزز تنمية المهارات الشخصية لدى الشباب على اختلاف البرامج والخصائص الشبابية. لكنّ تأثير كل مبدأ وكل استراتيجية وفعاليتهما قد يتفاوت بحسب عوامل عدة، منها مستوى نمو الشباب المستهدفين والسياق الذي ينفَّذ فيه البرنامج، وطبيعة المهارات المستهدفة وعددها، والنتائج المرجوة من البرنامج (دورلاك وآخرون، 2010). ويجب تكييف المبادئ الستة مع كل نشاط أثناء تصميم البرامج التي تنمّي المهارات الشخصية. نسلط الضوء في هذا القسم على بعض الأسئلة التي يجب أن يفكر فيها مصمّمو البرنامج خلال تصميم البرنامج.

كيف يؤثّر عمر فئة الشباب المستهدفة ومستوى نموها على تصميم البرامج؟

تنمو المهارات بشكل تراكمي حيث تشكل مهاراتٌ معينة الأساس الذي تقوم عليه المهارات الأخرى لاحقًا. وتتكوّن المهارات وفق المرحلة الراهنة في حياة الشخص المعني، وتكون بعض الفترات أفضل من سواها لاكتساب مهارات شخصية معينة. من هنا، تحقق برامج تنمية المهارات الشخصية الفعالية القصوى عندما تطبَّق في المراحل التي يتم فيها اكتساب المهارات واستخدامها بانتظام (غيرّا وآخرون، 2014).

وفقًا لإطار العمل الذي اقترحته غيرّا وزملاؤها (2014)، يُعتبر حل المشاكل والثقة بالنفس من المهارات الأساسية التي يمكنها أن تشكل أساسًا لتعزيز تلك المهارات، في حال تنميتها خلال مرحلة الطفولة المبكرة، واكتساب مهارات أخرى لاحقًا. ولعل مرحلة الطفولة الوسطى هي الفترة المثلى لتنمية معظم المهارات الشخصية، في حين أن المراهقة قد تكون المرحلة المثلى لتنمية مهارات حل المشاكل **وضبط النفس** والمبادرة الذاتية والثقة بالنفس، ما يتيح للشباب تنمية المهارات بشكل أكبر اعتبارًا من مرحلة المدرسة المتوسطة. كما أن ممارسة المهارات في فترة المراهقة تساهم في ترسيخ المهارات المكتسبة، ومن ضمنها المرونة والاندفاع لتحقيق الإنجازات والعمل الجماعي. وفي مرحلة الرشد الأولى، يمارس الشباب ويحسّنون المهارات الشخصية المكتسبة في المراحل السابقة.

من هذا المنطلق، يجدر بالبرامج والأنشطة أن تستهدف قدر الإمكان المراحل التنموية الفضلى التي أضاءت عليها المؤلفات، وأن تستخدم المفاهيم والأساليب الملائمة للعمر المستهدف (كانينغهام وآخرون، 2016). وإذا تعذّر استهداف هذه المراحل، تشير الأدلة إلى أنه من الممكن اكتساب المهارات الشخصية في مراحل أخرى؛ ولكن بعد مرور المراحل المثلى لاكتساب مهارات معينة، قد يستغرق اكتسابها المزيد من الوقت والمجهود والاستثمار. فقد كشفت مثلاً الأدلة المستخلصة من تجربة عشوائية مضبوطة في ليبيريا أن مهارة **ضبط النفس** قابلة للتكييف لدى الشباب البالغين المعرضين للخطر بين عمر 18 و35 سنة (بلاتمان Blattman وآخرون، 2015).

1. كيف يمكن تصميم البرامج المنفذة خارج المدرسة لتتلاءم مع السياق وخصائص الخطر لدى المجموعات الشبابية؟

ثمة مجموعة كبيرة من البرامج والأنشطة التي تطبَّق في سياقات خارج المدرسة. عند استهداف المراهقين والشباب البالغين المعرضين لخطر بسيط – الملتحقين بمرحلة التعليم الثانوي أو العالي في "مناطق آمنة" – تستطيع البرامج المنفذة خارج المدرسة أن تعزز وترسّخ المهارات الشخصية المكتسبة في المنزل والمدرسة أو في التعليم العالي عبر توفير فرص لخوض التعلم التجريبي خارج الصف. ويتمتع

الشباب الملتحقون بالمدرسة والمقيمون في "أماكن آمنة" بحظوظ أكبر بتنمية المهارات الشخصية في المنزل والمدرسة، بذلك قد تنجح البرامج المنفذة خارج المدرسة في تعزيز هذه المهارات وتوفر السُبل اللازمة لممارستها. وقد تشكل الأنشطة اللاصفية كالتعلم بالخدمة والرياضة والفنون والدراما وسائل ممتازة لتشجيع التعلم التجريبي.

أما الشباب الذين يعيشون في ظروف فقر ونزاع وعنف، فمن المرجح أن يكونوا قد مرّوا بصدمة عاطفية واختبروا مستويات عالية من التوتر وتعرضوا للعنف الجسدي. تشير الأبحاث التي أجراها المجلس العلمي الوطني للطفل النامي National Scientific Council on the Developing Child (2014/2005) إلى أن الأشخاص الذين يتعرّضون لبيئة مؤذية من الحرمان و/أو الإساءة و/أو العنف قد يعانون من توتر "سامّ" يعيق نمو الدماغ وقد يخلّ بالنمو. وأكثر قسم يتضرر في الدماغ هو قشرة الفص الجبهي، أي الجزء الذي يمكّن الشخص من تنظيم مشاعره وتفكيره في المواقف التي يعيشها. ويؤدي هذا الأثر المترتب على الدماغ بدوره إلى ضعف انضباط الاستجابة للتوتر، وخصوصًا المبالغة في رد الفعل أو الانغلاق على النفس عند مواجهة التهديدات (المجلس العلمي الوطني للطفل النامي، 2014/2005) حتى في غياب أي تهديد فعلي.

إذًا ينبغي بشكل عام أن تدرك البرامج التي تستهدف الفئات المعرّضة للخطر، كالشباب المنتمين إلى العصابات أو المتعرضين للصدمات أو المقيمين في مناطق نزاع، أن الشباب الذين تعرّضوا للإجهاد النفسي قد لا يكونون قد طوّروا مهارات شخصية وقد يكونون اندفاعيين أكثر من سواهم. ويُشار إلى أن البرامج والأنشطة الناجحة التي تستهدف الفئات المعرضة للخطر علّمت المشاركين أن يميّزوا بين المواقف التي تستوجب اتخاذ قرارات مدروسة وتلك التي تستدعي ردودًا أكثر تلقائيةً. وقد تبيّن من ثلاث تجارب عشوائية مضبوطة قيّمها هيلر وآخرون (2015) أن الأنشطة والبرامج قادرة على الحد من التصرفات والردود التلقائية، ما يؤدي بدوره إلى تحقيق نتائج أكثر إيجابية مع الشباب المحرومين.

الخانة 13: العلاج السلوكي المعرفي

حصدت الاستشارة القائمة على العلاج السلوكي المعرفي دعمًا قويًا في المؤلفات باعتبارها ممارسة قوية يمكن لموظفي البرامج اعتمادها لتعزيز مهارات ضبط النفس. في العلاج السلوكي المعرفي، يحدد الأشخاص ويتحدّون أي أنماط تفكير سلبية بهدف تغيير شعورهم تجاه المواقف المختلفة، وبالتالي التمكّن من تغيير السلوك. يشرح بلاتمان وزملاؤه (2015) هذه الديناميكية بالقول: "فرضيتها هي أن ... تغيير الأفكار من خلال المحاضرات أو الاستشارات قد يؤثر على السلوكيات، لكن ممارسة السلوكيات الجديدة قد تغيّر أيضًا طريقة تفكير الشخص في نفسه وتفاعله مع الأحداث" (بلاتمان وآخرون، ص. 2). وأثبتت هذه التقنية أنها ملائمة بشكل خاص للبرامج خارج المدرسة التي تستهدف المراهقين والشباب البالغين ممّن يملكون تاريخًا في السلوك المعادي للمجتمع وتتدنى لديهم المستويات الأولية من مهارة ضبط النفس، ذلك لأنها تعرّف الناس على أنماط التفكير أو السلوك التلقائية المؤذية، وتعطّل أنماط التفكير هذه، وترسي أنماطًا أفضل من خلال السماح للشباب بممارسة مهارات وسلوكيات جديدة (بلاتمان وآخرون، 2015).

في مبادرة "الانتقال إلى الرجولة" Becoming a Man في شيكاغو، يتم تعليم المراهقين التغلب على "السرعة" في اتخاذ القرارات بالتفكير الواعي و"البطيء" من خلال استشارات جماعية قائمة على العلاج السلوكي المعرفي (هيلر Heller وآخرون، 2015). يساعد البرنامج الشباب على التمييز بين المواقف التي تحتاج إلى استجابات تلقائية وتلك التي تستوجب منهم التمهّل والتفكير. على المنوال نفسه، ركّزت مبادرة "التحول المستدام للشباب في ليبيريا" على رفع مستوى ضبط النفس لدى الشباب المعرضين لمخاطر عالية عبر تعليمهم كيفية معرفة الأفكار والسلوكيات المضرة وتوفير طرق لممارسة ضبط النفس. وأظهرت نتائج تقييم البرنامج التي كتب عنها بلاتمان وزملاؤه (2015) أن العلاج السلوكي المعرفي رفع مستوى مهارات ضبط النفس لدى الرجال المعرضين للخطر الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و35 عامًا في ليبيريا.

بالنسبة إلى الشباب المعرضين للخطر، تنخفض احتمالات أن يكونوا قد كوّنوا روابط قوية مع البالغين في حياتهم. لكن الإرشاد قد يمنح الشباب فرصة تكوين علاقات قوية مبنية على الثقة مع مرشدين قادرين على توجيه الشباب ودعمهم وتشجيعهم في استكشافهم. ويجب عمومًا أن تنطوي البرامج خارج المدرسة المخصصة لهذه الفئة على ممارسات أكثر كثافة وثراءً وثباتًا لبناء المهارات الشخصية من خلال مشاريع وأنشطة تستحوذ على اهتمام الشباب.

غالبًا ما يفتقر الشباب المتسربون من المدرسة ممن هم بعمر 18 عامًا وما دون، والشباب البالغون (19– 29 عامًا) المتسربون من المدرسة وغير العاملين (الملقبون بـ "Ni–Nis" في أمريكا اللاتينية)، إلى أبسط المهارات الشخصية اللازمة للبقاء والنجاح في المدرسة أو للتطوّر في سوق العمل. لذلك يجب دمج المشاريع التي تقدّم التعليم العلاجي والتدريب على المهارات التقنية/المهنية وتهدف إلى تحسين نتائج التعليم وسوق العمل، مع تنمية المهارات الشخصية. فالبرامج قادرة على تعزيز المهارات الشخصية من خلال ورش العمل والتعلم التجريبي لتحسين مهارات شخصية محددة، فيما يمكن للشباب أيضًا ممارسة المهارات من خلال التدريب أثناء العمل.

2. ما هي العوامل الوطنية والسياقية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تصميم البرامج في مجال التعليم الرسمي؟

عند تصميم برامج تنمية المهارات الشخصية وتنفيذها في مجال التعليم الرسمي، يلعب السياق الوطني التعليمي دورًا كبيرًا. ويجب أن يتحقق مصمّمو البرامج مما إذا كانت المهارات الشخصية مشمولة في منهاج التعليم الوطني وإلى أي درجة، مع الإشارة إلى أن الكثير من المناهج الدراسية تتضمن المهارات الشخصية ولكنها لا تعطي توجيهات واضحة وعملية حول كيفية بناء هذه المهارات (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، 2015). ومن المهم أيضًا النظر في مدى المرونة التي تتحلى بها المدارس لتكييف المنهاج الدراسي بما يتيح استخدام المواد الأكاديمية لتعزيز المهارات الشخصية. كذلك، قد يكون لثقافة البلد المعني وقيمة الاختبار الموحّد فيه دورٌ مهم أيضًا. ففي البلدات التي يتم فيها تقييم المدرّسين والمدارس استنادًا إلى نتائج الاختبارات، قد يشعر المدرّسون بضغط أكبر لتحضير طلابهم من أجل تقديم أداء جيد في المواد الأكاديمية الأساسية، وقد يولون أهمية أقل أو قد يتوفر لهم وقت أقل للتركيز على تنمية المهارات الشخصية.

بذلك، يجب على البرامج والأنشطة المصممة لإصلاح المناهج الدراسية والممارسات التعليمية أن تركز على مساعدة المدرسين لتمكينهم من تدريب المهارات الشخصية بأساليب متنوعة. ويشمل ذلك بالعادة تمكين المعلمين والموظفين من اكتساب مهارات جديدة بما أن أساليب التدريس الفعالة قد تكون شديد الاختلاف عن الأسلوب الذي تعلّم به هؤلاء المدرسون أنفسهم أو عن التدريب

الخانة 14: المشورة النفسية الاجتماعية للشباب المتضررين من الحرب في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل

أفضت مبادرات المشورة النفسية الاجتماعية التي تستهدف الشباب المتضررين من الحرب في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل إلى نتائج واعدة. تقوم عادةً هذه المبادرات على مفاهيم العلاج السلوكي المعرفي التي تركّز على الصدمات وتتناول العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوكيات إنما تعاين أيضًا الأحداث الصادمة التي ربّما يكون قد تعرّض لها الشباب. وتتضمن بعض المبادرات عناصرَ إضافية، كعلاج التعبير الإبداعي والعلاج التجريبي واللعب التعاوني، تعزز التعبير اللفظي وغير اللفظي عن الأفكار والمشاعر من خلال الأغاني والفنون وتمثيل الأدوار والموسيقى والرياضة والألعاب.

في أكثر الأحيان، تُنفَّذ هذه المبادرات من خلال جلسات جماعية من العلاج النفسي بين الأشخاص وتُجرى الجلسات أسبوعيًا أو كل أسبوعين. وينفَّذ بعض هذه البرامج والأنشطة خارج المدرسة في بيئات مجتمعية (أوكالاهان O'Callaghan وآخرون، 2013؛ أوكالاهان وآخرون، 2013) أو في مخيمات للمشردين داخليًا (بولتون Bolton وآخرون، 2007) فيما يجري بعضها الآخر في مجال التعليم الرسمي (جوردانز Jordans وآخرون، 2010).

تشير نتائج الدراسات التقييمية التي أجريت في أوغندا ونيبال وجمهورية الكونغو الديمقراطية إلى قدرة هذه المبادرات على الحد من الصعوبات النفسية والعدوان وزيادة السلوك المحابي للمجتمع بين الشباب المشاركين.

ما قبل الخدمة الذي خضعوا له. ومن الضروري أن يفهم المسؤولون في قطاع التعليم الحاجة إلى تنمية المهارات الشخصية وأن يدعموها بفعالية، من أجل نجاح هذه الجهود الشاملة.

3. ما هي القيود والتحديات التي تواجهها البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط عند تنفيذ البرامج في مجال التعليم الرسمي؟

غالبًا ما تعاني الأنظمة التعليمية في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل من قيود حادة من ناحية الموارد البشرية ومواد التدريس والتعلم والوقت المتاح والمنهاج الدراسي وإمكانيات المدارس، ومن الممكن أن تعيق هذه القيود قدرتها على تنمية المهارات الشخصية بفعالية. وتُظهر تجارب هذه البلدان أنه حتى في الحالات التي أدرجت فيها المهارات الشخصية في المناهج الوطنية أو المحلية، بقي النقص في المدرّسين أو الموارد أو الأولوية في ما يخص تعلّم المهارات الشخصية يشكل تحديًا أمام المدرسين والطلاب (اليونيسف، 2012). وما يحدث في أكثر الأحيان في تلك البلدان هو أن التركيز على المواد العادية والاختبارات الأكاديمية يطغى على تدريس المهارات الشخصية (اليونيسف، 2012).

وقد أكّد على وجود هذه القيود تحقيقٌ أُجري مؤخرًا حول الانتقال من المدرسة الثانوية إلى العمل والاتجاهات السائدة في توظيف الشباب في كولومبيا والسلفادور وجمهورية الدومينيكان (فلوريز Florez وجايرام Jayaram، 2016). إذ قال المعلمون الذين تمت مقابلتهم إنّه، وبالرغم من دخول المهارات الشخصية في المناهج الدراسية الرسمية في هذه البلدان، يفتقر المدرّسون إلى الأدوات اللازمة لتطويرها بثبات وتعمّق. وأجرى التقرير أيضًا مقابلات مع مدرّسين كشفوا عن استيائهم في غالب الأحيان من تركيز نظامهم التعليمي على الاختبارات الأكاديمية الموحدة بدلاً من المقاربات الشاملة، وشعروا أنهم يفتقرون إلى القدرة والموارد اللازمة لتعليم المهارات الشخصية. ويبدو بشكل عام أنه ثمة فجوة بين نوعية معايير تعلم المهارات الشخصية في مناهج البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل وواقع أساليب تطبيقها على الأرض.

بالإضافة إلى ذلك، غالبًا ما تفتقر البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل إلى أساليب التدريس والتعلم التشاركية والنشطة، كالتدريس التجريبي والتدريس القائم على الأنشطة، التي تساعد على تنمية المهارات الشخصية. فالأنظمة التعليمية في تلك البلدان تستخدم في غالب الأحيان الطرق التقليدية وأساليب التعلم القائمة على المحاضرة. لذلك فإن تحديات التدريس التقليدي الراسخ تعيق تعزيز المهارات الشخصية بفعالية من خلال النظام التعليمي. ويشكل التطوير المهني للمدرسين لتعريفهم إلى أساليب أكثر ابتكارًا لتعليم المهارات الشخصية تحديًا كبيرًا. فتدريس المهارات الشخصية يتطلب "صفات شخصية ومهنية يصعب تطويرها من خلال الأنظمة الحالية لاختيار المدرسين وتدريبهم" (اليونيسف، 2012، ص. 76). بالتالي، قد تدعو الحاجة إلى توفير فرص أكثر للتدريب في الخدمة وقبل الخدمة من أجل تغيير أساليب التدريس بشكل فعال.

توجيهات للأبحاث المستقبلية

وجدت هذه المراجعة ثغرات في المعرفة الموجودة في المؤلفات، وهي ثغرات، إن عولجت بالشكل الصحيح، استطاعت تعزيز الدراية في هذا المجال ببرامج تنمية المهارات الشخصية لدى الشباب. وقد ألقينا الضوء على هذه الثغرات من أجل توفير المعلومات اللازمة لتوجيه الأبحاث المستقبلية.

ما هي خصائص البرامج التي تحقق الفعالية القصوى في تعزيز حصيلة معينة على مستوى المهارات الشخصية بين الشباب؟ قلّةٌ من الدراسات تلحظ وجود صلة بين خصائص البرامج والنتائج المحققة مع الشباب (جونز وبوفار Bouffard، 2012). وبما أن العديد من الأنشطة والبرامج تدمج عدة أساليب لتنمية المهارات الشخصية، لا تسمح بقياس مدى فعالية كل واحد من هذه العناصر. لذلك تدعو الحاجة إلى دراسات دقيقة تربط ممارسات البرامج بنتائج الشباب، فمن شأن هذا النوع من الأبحاث أن يوفر أدلة مهمة ليست موجودة في المؤلفات، مثل المدة الزمنية المثالية لبرامج تنمية المهارات (بما يناسب المهارات الشخصية المستهدفة)، والحجم الأمثل للصف/المجموعة وطريقة إعداده/ها، والخلفية المثلى للموظفين الذين ينفذون برامج تنمية المهارات الشخصية.

ما هي السمات المشتركة بين البرامج الفعالة التي خضعت للتقييم الدقيق؟ ثمة حاجة إلى أبحاث تحدد السمات المشتركة للبرامج التي خضعت لتقييم دقيق وأثبتت تأثيرها على المهارات الشخصية، وذلك لتعزيز معرفة هذا الحقل بالبرامج الفعالة. فالمبادئ التوجيهية الموجودة حاليًا للفعالية في برامج تنمية المهارات الشخصية تقوم بالدرجة الكبرى على الممارسة والدراية في تنفيذ البرامج. وقليلة هي الموارد المشمولة بالمراجعة التي تحلل وتوصي بممارسات فعالة مستندة إلى سمات البرامج المشتركة والتقييم الدقيق. وقد يعود ذلك إلى أن دراسات التقييم لا تصف بالتفصيل سمات البرامج في أغلب الأحيان. أما تقدُّم الأبحاث في هذا المجال فيتطلب أن توضح تقارير التقييم أهداف كل واحد من مكونات البرنامج وإجراءاته ومحتوياته (دورلاك وآخرون، 2010).

ما هي توصيات الأبحاث والبرامج التي تستند إلى تجارب البلدان المرتفعة الدخل وتنطبق أيضًا على البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل؟ كانت غالبية المؤلفات الأكاديمية والمؤلفات الموجهة للممارسين التي شملتها المراجعة تركّز على البلدان المرتفعة الدخل. ومع أن بعض الدراسات أوصت بممارسات ومقاربات عمومية بناءً على مراجعة لبرامج وأنشطة منفّذة في بلدان مرتفعة الدخل وأخرى منخفضة ومتوسطة الدخل ككل، لم يركز إلا عدد قليل منها على برامج المهارات الشخصية لدى الشباب في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل. لكن مختبر عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر (2013) يلفت إلى أن التوصيات الخاصة بالبلدان ذات الدخل المرتفع قد تنطبق أيضًا على البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل نظرًا إلى الأساس العلمي لتكوُّن المهارات الشخصية. مع ذلك، من المهم أولاً إجراء اختبار لمعرفة ما إذا كانت الأنشطة والبرامج المشابهة تملك تأثيرات مشابهة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، وثانيًا تحليل كيف يمكن للسياقات والأعراف الاجتماعية والظروف البنيوية المختلفة الموجودة في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل أن تؤثر على نتائج البرنامج، وثالثًا فهم ما يعنيه ذلك بالنسبة للتوجيهات/المبادئ العامة لتنفيذ البرامج. بشكل عام، ما زلنا بحاجة إلى المزيد من الأبحاث لتساعدنا على فهم التجارب المحددة والتحديات الفريدة التي تواجهها البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل عند تطبيق المبادئ التوجيهية العامة في هذا المجال.

كيف يمكن للأنشطة والبرامج الهادفة إلى تنمية المهارات الشخصية أن تعالج الفوارق بين الجنسين في ما يتعلق بتطوير هذه المهارات؟

تفتقر المؤلفات حول البرامج الشبابية التي تمت مراجعتها إلى تقييمات للمهارات الشخصية تراعي النوع الاجتماعي. وفي حين توفّر هذه المؤلفات بعض المعلومات حول تفاوت مستويات المهارات الشخصية بين الجنسين في بعض الحالات، إلا أنها لا تتطرق بالعمق إلى كيفية اختلاف مبادئ واستراتيجيات تنمية المهارات الشخصية بهذا الشأن. بالنتيجة، غالبًا ما تغيب اعتبارات النوع الاجتماعي عن البرامج والأنشطة (اليونيسف، 2012). ومن أجل توفير إرشاد أفضل لتصميم البرامج وتنفيذها، يجب الإجابة عن عدة أسئلة جوهرية، منها:

1. كيف يمكن أن تختلف الفترات والعمليات الحاسمة لاكتساب المهارات الشخصية بين الذكور والإناث
2. كيف تؤثر ديناميات النوع الاجتماعي في المجتمع بشكل عام وضمن نطاق عمل البرنامج على عملية تنمية المهارات الشخصية بشكل مختلف بين الفتيان والفتيات
3. كيف يمكن للبرامج تقديم تسهيلات ومناهج دراسية وعمليات تعلّم تناسب الفتيات والفتيان على حدٍّ سواء
4. متى يجب تنفيذ البرامج مع مجموعات من نوع اجتماعي واحد أو مجموعات مختلطة

يمكن استجماع بعض الأدلة للبدء بالإجابة عن السؤال الأول. فقد وجدت مثلاً أبحاثٌ من الولايات المتحدة[28] اختلافات تنموية بين الفتيان والفتيات قد تعطي معلومات إرشادية مفيدة لتنمية المهارات الشخصية، إذ إن هذه الاختلافات قد تؤثر على تنمية تنظيم الذات و**مفهوم الذات الإيجابي** والتقمص العاطفي ومهارات **التواصل** الحازم و**التوجه نحو الهدف** من بين أمور أخرى (مانغرولكار Mangrulkar وآخرون، 2013). وتُظهر دراسات أخرى اختلافات في مستوى المهارات بين الجنسين بدون أن تعاين تأثير ذلك على الفئات العمرية المختلفة. وتتوفر تحديدًا بعض الأدلة على الاختلافات بين الجنسين في **المهارات الاجتماعية** و**مفهوم الذات الإيجابي** و**ضبط النفس**.[29] ولكن بالإجمال ينبغي إجراء المزيد من الأبحاث لمعرفة الرابط بين هذه الاختلافات بين الجنسين في مستوى المهارات (الذي قد يختلف أيضًا باختلاف العمر والبيئة) واكتساب المهارات الشخصية وبالتالي معرفة تأثيرها على تنفيذ البرامج. فعند الحصول على معلومات حول كيفية اختلاف تنمية المهارات الشخصية بحسب النوع الاجتماعي وحول الممارسات الفضلى لتنفيذ البرامج بما يراعي النوع الاجتماعي، قد يتمكّن مصممو البرامج من وضع استراتيجيات مناسبة للنوع الاجتماعي تعالج الاحتياجات والاهتمامات التنموية للشابات والشبّان على حدٍّ سواء.

ما هي الاستراتيجيات التي تعتبر الأكثر فعالية مع فئات عمرية معينة؟ رغم الإجماع على أن بعض الفترات تشكل الوقت الأمثل لتنمية مهارات شخصية معينة، وأن الأنشطة التي تقدّمها البرامج بحاجة لأن تكون مناسبة للعمر المستهدف، تغيب عن المؤلفات توصياتٌ محددة حول كيفية تكييف بعض الممارسات العامة الموصى بها مع فئات عمرية محددة. ومع أن التعلم ضمن المشاريع هو ممارسة موصى بها في البرامج المنفّذة داخل المدرسة وخارجها، إلا أنه قد يتخذ أشكالاً مختلفة عند تطبيقه على المراهقين أو الشباب البالغين في مكان العمل أو في مجال التعليم العالي. بالتالي ثمة حاجة إلى مزيد من التوجيه حول الوقت الملائم لتكييف بعض الممارسات العامة

[28] غيليغان Gilligan، 1993؛ سان Sun وستيوارت Stewart، 2007؛ مر Mohr، 2012

[29] للاطلاع على أدلة حول الاختلافات بين الجنسين في المهارات الاجتماعية، انظر: هيل Hill وورنر Werner، 2006؛ إنغل Engel وآخرون، 2014؛ وولي Wooley وآخرين، 2015. للاطلاع على أدلة حول الاختلافات بين الجنسين في التقمص العاطفي، انظر: واردن Warden وماكينون MacKinnon، 2003؛ لي Lee ولي Lee ويو You، 2005. للاطلاع على أدلة حول الاختلافات بين الجنسين في مفهوم الذات الإيجابي، انظر بيرسون Pearson، 2006؛ لونغمور Longmore وآخرون، 2003، بلاك Black وآخرون، 2011، وغيرهم. للاطلاع على أدلة حول الاختلافات بين الجنسين في تنظيم الذات، انظر ديفيس Davis، 1999 وزاكرمان Zuckerman ، 1994.

الموصى بها وطريقة تكييفها من أجل تلبية احتياجات تعلّم محددة لدى فئات عمرية مختلفة.

كيف يمكن أن تختلف المبادئ والاستراتيجيات الخاصة بتنمية المهارات الشخصية بين القطاعات و/أو النتائج التي يستهدفها البرنامج؟ من الممكن أن تركّز البرامج المصممة لتنمية المهارات الشخصية على نتائج كثيرة تتراوح بين تطوير القوى العاملة والمشاركة المدنية والمساواة بين الجنسين والصحة الجنسية والإنجابية والتحصيل العلمي. وقد أظهر بحثٌ سابق لبرنامج YouthPower Action (غايتس Gates وآخرون، 2016) أن المهارات الشخصية المحددة التي يستهدفها برنامجٌ ما ستختلف باختلاف النتائج المرجوة من البرنامج. فالمهارات الشخصية الضرورية للوقاية من العنف مثلاً تختلف عن تلك التي تعتبر ضرورية لتعزيز النتائج الإيجابية في مجال الصحة الجنسية والإنجابية. كما أن المهارات اللازمة للوقاية من التنمر تختلف بعض الشيء عن المهارات اللازمة للوقاية من الجرائم العنيفة. إذًا وباختصار، كلما كان البرنامج يملك صورة أوضح عن النتائج التي يحاول تحقيقها، كان بالإمكان استهداف المهارات الشخصية بدقة أكبر. مع ذلك، من المطلوب إجراء المزيد من الأبحاث لفهم كيف ستختلف المبادئ والاستراتيجيات العامة الواردة في هذا التقرير بالنسبة للبرامج والأنشطة المصممة لتنمية المهارات الشخصية في قطاعات مختلفة.

ما هي الطريقة الأكثر فعالية لدمج تنمية المهارات الشخصية ضمن التعليم الرسمي في البلدان ذات الدخل المنخفض والمتوسط؟ يبقى نقص الأبحاث في مجال التعليم الرسمي في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل تحديًا كبيرًا أمام المانحين والممارسين الراغبين في دمج عملية تنمية المهارات الشخصية في مبادراتهم الدولية للتنمية الشبابية. وفي هذا السياق، يذكر تقريرٌ حديث عن تأثير برامج المهارات القابلة للنقل على الشباب في هذه البلدان إنّ "الطلب كبير والأدلة قليلة على المبادرات المصممة لإصلاح المناهج الدراسية وتدريب المدرّسين على تنمية المهارات القابلة للنقل بشكل عام، وتوفير المحفزات للمدرسين أو مساعدتهم على إنشاء شبكة أو إدارة مؤسساتية وغيرها من الإمكانيات" (براون Brown وآخرون، 2015).

خلاصة

أظهرت هذه المراجعة أنه بالرغم من تنوع سياقات البرامج والنتائج والخصائص الشبابية، ما زال بالإمكان إيجاد مبادئ توجيهية ترشد كل جهود تنمية المهارات الشخصية لدى المراهقين والشباب البالغين، أو تقريبًا كلها. وقد حظيت المبادئ التوجيهية العامة الستة التي حددها هذا التقرير بدعم التقييمات الدقيقة وتجارب الممارسين ككل على الصعيدين المحلي والدولي. وتوصي هذه المبادئ بما يلي:

1. *تشجيع التعلّم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير*
2. *التعامل مع المهارات مجتمعةً وليس منفردة عند تصميم البرامج*
3. *تشجيع العلاقات المتينة بين البالغين والشباب وفي ما بين الشباب*
4. *تشجيع ممارسات الموظفين الإيجابية كإعطاء القدوة والتعزيز الإيجابي*
5. *إيجاد بيئة آمنة وداعمة ومُثرية لتنفيذ البرامج*
6. *تعزيز التكامل بين السياقات التعليمية المختلفة*

يتجسد كل مبدأ في مجموعة كبيرة من البرامج والأنشطة، من بينها الإرشاد والتعلم ضمن المشاريع والتدريب الداخلي وعلاقات الاهتمام بين الموظفين الراشدين والشباب، والكثير غيرها – وفقًا لعمر الشباب وسياق البرنامج وأهدافه. والمهم هنا هو أن هذه المبادئ أساسية لأنها تستند إلى آخر ما توصّلت إليه العلوم الاجتماعية حول كيفية تعلّم الشباب وتطورهم خلال حياتهم في سياقات اجتماعية كثيرة.

ونشجّع الجهات التي تموّل وتصمم وتنفّذ البرامج الشبابية أن تأخذ بهذه المبادئ الستة عند تصميم برامج جديدة للشباب ومع الشباب. فكل مبدأ هو فرصة لاستحثاث الكثير من الاستجابات الممكنة للبرنامج. وثمة أساليب مبتكرة كثيرة مثلاً لإدراج تعلّم المهارات الشخصية في المدرسة والعائلة والمجتمع المحلي وأماكن العمل المحتملة (المبدأ السادس). فضلاً عن ذلك، تدعو الحاجة إلى إجراء المزيد من الأبحاث والتقييم وبنوعية أفضل لنفهم مدى فعالية هذه المقاربات مع فئات شبابية معينة وسياقات محددة. فهذه المعلومات المتعلقة بتحسين البرامج تعتبر غاية في الأهمية؛ إذ كلما تبنّت البرامج الدولية للتنمية الشبابية أساليب فعالة التكلفة ومناسبة للشباب ومستندة إلى الأدلة للاستفادة من الفرص التي توفرها المبادئ التوجيهية الستة، يمكننا أن نتوقع بشكل أكبر رؤية كل الشباب جاهزين للنجاح في العمل وللمشاركة في المجتمع وللحياة ككل.

المراجع

أدوهو، ف. Adoho, F.، شاكرافارتي، س. Chakravarty, S.، كوركويا، د. ت. Korkoyah, D. T.، لندبرغ، م. ك. Lundberg, M. K.، تسنيم، أ. Tasneem, A. (2014). تأثير برنامج لتوظيف المراهقات: مشروع التمكين الاقتصادي للمراهقات والشابات (EPAG) في ليبيريا The impact of an adolescent girls employment program: the EPAG project in Liberia. ورقة عمل خاصة ببحوث سياسات البنك الدولي، (6832). مستخرج من: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2420245

ألسيد، أ. Alcid, A. (2014). تجربة عشوائية مضبوطة لمشروع أكازي كانوز في ريف رواندا A Randomized Control Trial of Akazi Kanoze Youth in Rural Rwanda. مركز التطوير التعليمي، العاصمة واشنطن.

تحالف ما بعد المدرسة Afterschool Alliance (2014). الغوص في مرحلة ما بعد المدرسة: النتائج الإيجابية والممارسات الواعدة Taking a deeper dive into afterschool: Positive outcomes and promising practices. العاصمة واشنطن، تحالف ما بعد المدرسة.

ألملوند، م. Almlund, M.، داكوورث، أ. Duckworth, A.، هكمان، ج. ج. Heckman, J.J.، كانتز، ت. Kautz, T. (2011). علم نفس الشخصية والاقتصاد Personality psychology and economics. في إ. أ. هانوشيك Hanushek, E.A، مايتشن، س. Machin, S.، ل. ووسمان L. Woßmann، دليل اقتصاد التربية والتعليم Handbook of the Economics of Education، المجلد الرابع، ص. 1–181. أمستردام: ألزفير Elsevier.

باندورا، أ. Bandura, A. (1977). الكفاءة الذاتية: نحو نظرية موحدة عن التغيرات السلوكية Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. مجلة المراجعة في علم النفس Psychological Review، 84 (2)، ص. 191.

بيك، ج. س. Beck, J. S. (2011). العلاج السلوكي المعرفي: الأساسيات وما بعدها Cognitive behavior therapy: Basics and beyond. نيويورك: دار غيلفورد Guilford Press.

بيل، س. Bell, S. (2010). التعلم القائم على المشاريع في القرن الواحد والعشرين: مهارات للمستقبل Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. مجلة كليرينغ هاوس *The Clearing House*، العدد 83(2)، ص. 39–43.

بيليغ، ش. هـ. Billig, S. H. (2000). بحثٌ في التعلم بالخدمة في المدرسة من صفوف الروضة إلى الصف الثاني عشر: الأدلة تتنامى Research on K–12 school-based service learning: The evidence builds. فاي دلتا كابان *Phi Delta Kappan*، 81(9)، ص. 658.

بلاك، د. س. Black, D. S.، سان، ب. Sun, P.، روهرباك، ل. أ. Rohrbach, L. A.، ساسمان، س. Sussman, S. (2011). أسلوب صنع القرار والاعتدال بين الجنسين في الرابط بين الكفاءة الذاتية واستخدام الواقي الذكري بين المراهقين والشباب البالغين: معلومات مفيدة للبرامج الهادفة في مجال الوقاية من الأمراض المنقولة جنسيًا/ فيروس العوز المناعي البشري Decision-making style and gender moderation of the self-efficacy–condom use link among adolescents and young adults: Informing targeted STI/HIV prevention programs. محفوظات طب الأطفال والمراهقين Archives of pediatrics & adolescent medicine، 165 (4)، 320–325.

بلات، س. ج. Blatt, S. J، هومان، إ. Homann, E. (1992). التفاعل بين الوالدين والطفل في مبحث أسباب الاكتئاب الاتكالي واكتئاب النقد الذاتي Parent-child interaction in the etiology of dependent and self- critical depression. مجلة علم النفس السريري

Clinical psychology review، 12 (1)، 47-91.

بلاتمان، ك. Blattman, C.، جايميسون، ج. ك. Jamison, J. C.، شيريدان، م. Sheridan, M. (2015). الحد من الجريمة والعنف: أدلة تجريبية على الاستثمارات غير المعرفية للراشدين في ليبيريا Reducing crime and violence: Experimental evidence on adult noncognitive investments in Liberia (رقم 21204w). المكتب الوطني للبحوث الاقتصادية.

بولتن، ب. Bolton, P.، باس، ج. Bass, J.، بيتانكور، ت. Betancourt, T.، سبيلمان، ل. Speelman, L.، أونيانغو، غ. Onyango, G.، كلوغرتي، ك. ف. Clougherty K. F.، ... فيردلي، هـ. Verdeli, H (2007). مبادرات لأعراض الاكتئاب بين المراهقين الناجين من الحرب والنزوح في شمال أوغندا: تجربة عشوائية مضبوطة Interventions for depression symptoms among adolescent survivors of war and displacement in northern Uganda: a randomized controlled trial. مجلة جاما Jama، 298(5)، 519-527.

بوشارد جونيور، ت. ج. Bouchard Jr, T. J.، ليلِن، ج. ك. Loehlin, J. C. (2001). الجينات والتطور والشخصية Genes, evolution, and personality. مجلة علم الوراثة السلوكي *Behavior genetics*، 31(3)، 243-273. كاليرو، ك. Calero, C.، غونزاليس، ف. Gonzales, V.، سواريز، ي. Soares, Y.، كلوف، ج. Kluve, J.، كورسوي، ك. هـ. (غير مؤرخ). هل يمكن للمبادرات المبنية على الفنون أن تعزز مدخول الشباب في سوق العمل؟ أدلة من تجربة عشوائية *Can arts-based interventions enhance labor market earnings among youth? Evidence from a randomized trial*. مسودة. مستخرج من: http://193.134.194.19/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/meetingdocument/wcms_237081.pdf

كارنيرو، ب. م. Carneiro, P. M.، هكمان، ج. ج. Heckman, J. J. (2003). سياسة رأس المال البشري Human capital policy.

كابرارا، غ. ف. Caprara, G. V.، كاناكري، ب. ب. ل. Kanacri, B. P. L.، زوفيانو، أ. Zuffianò, A.، جربينو، م. Gerbino, M.، باستوريلي، ك. Pastorelli, C. (2015). لماذا وكيف يتم تعزيز السلوكيات المحابية للمجتمع بين المراهقين: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والمعتدلة لبرنامج CEPIDEA المدرسي Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. مجلة الشباب والمراهقة *Journal of youth and adolescence*، 44 (12)، 2211-2229.

كير، إ. Care, E.، أندرسون، ك. Anderson, K.، كيم، هـ. Kim, H. (2016). تصور نطاق حركة المهارات عبر أنظمة التعليم Visualizing the breadth of skills movement across education systems. مركز التعليم العالمي في معهد بروكينغز.

كاتالانو، ر. ف. Catalano, R. F.، برغلند، م. ل. Berglund, M. L.، راين، ج. أ. Ryan, J. A.، لونجاك، هـ. س. Lonczak, H. S.، هوكينز، ج. د. Hawkins, J. D. (2004). التنمية الشبابية الإيجابية في الولايات المتحدة: نتائج الأبحاث حول تقييمات برامج التنمية الشبابية الإيجابية Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. السجل التاريخي للأكاديمية الأمريكية للعلوم السياسية والاجتماعية The annals of the American academy of political and social science ، 591 (1)، 98-124.

سيليو، ك. إ. Celio, C. I، دورلاك، ج. Durlak, J.، ديمنيكي، أ. Dymnicki, A. (2011). تحليل تلوي لتأثير التعلم بالخدمة على الطلاب A meta-analysis of the impact of service-learning on students. مجلة التعليم التجريبي *Journal of Experiential Education*، 34(2)، ص. 164-181.

المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). دليل المنظمة: برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي الفعالة – النسخة المخصصة لمرحلة الدراسة المتوسطة والثانوية CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs—Middle and High School Edition. شيكاغو، إلينوي: المنظمة التعاونية للتعلم

الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL).

تشيري، ك. Cherry, K. (2016). الكفاءة الذاتية: لماذا من المهم أن نؤمن بأنفسنا Self-Efficacy: Why Believing in Yourself Matters. متوفر على الرابط: https://www.verywell.com/what-is-self-efficacy-2795954

سينك، م. Cinque, M. (2016). "المعنى ضاع في الترجمة". تنمية المهارات الشخصية في الدول الأوروبية "Lost in translation". Soft skills development in European countries. المجلة الموالفة للتعليم العالي *Tuning Journal for Higher Education*، 3(2)، ص. 389-427.

المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). سالم وآمن: دليل المسؤولين التربويين إلى برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي المستندة إلى الأدلة Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs، نسخة إيلينوي.

كونواي، ج. م. Conway, J. M.، أمل، إ. ل. Amel, E. L.، جيروين، د. ب. Gerwien, D. P. (2009). التدريس والتعلّم في السياق الاجتماعي: تحليل تلوي لتأثيرات التعلم بالخدمة على النتائج المحققة على المستوى الأكاديمي والشخصي والاجتماعي والمواطني Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. مجلة تدريس علم النفس *Teaching of Psychology*، 36(4)، 233-245.

كانينغهام، و. Cunningham, W.، أكوستا، ب. Acosta, P.، مولر، ن. Muller, N. (2016). العقول والسلوكيات في العمل: تعزيز المهارات الاجتماعية العاطفية لدى القوى العاملة في أمريكا اللاتينية *Minds and Behaviors at Work: Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce*. منشورات البنك الدولي.

دال، ر. إ. Dahl, R. E. (2004). نمو دماغ المراهق: فترة من الضعف والفرص Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. خطاب رئيسي. السجل التاريخي لأكاديمية نيويورك للعلوم *Annals of the New York Academy of Sciences*، 1021(1).

ديفيدسون، ر. Davidson, R.، "تغيير العقل العاطفي" "Transforming the Emotional Mind" في بيغلي، ش. (2007). غيّر رأيك تغيّر عقلك: كيف يكشف علمٌ جديد قدرتنا الاستثنائية على تغيير أنفسنا *Change your mind, change your brain: How a new science reveals our extraordinary potential to transform ourselves* (ص. 229 - 242). دار راندوم هاوس للنشر على الإنترنت Random House Digital, Inc.

ديفيس، ر. س. Davis, R. S. (1999). تقسيم الجمهور لإنجاز التدخلات في مجال التواصل: أدوار البحث عن الإحساس وتقدير الذات والنوع الاجتماعي في المخاطرة الجنسية Audience segmentation for communication interventions: The roles of sensation seeking, self-esteem and gender in sexual risk taking (أطروحة دكتوراه).

ديفيس، ن. Davis, N.، هانزماير، إ. Hansmeyer, E.، مينيك، ب. Minic, B.، براكاش، ش. Prakash, S.، رانغان، س. Rangan, S. (2013). شباب TEN: إطلاق نمو المؤسسات من خلال التركيز على الثروة في أسفل هرم المواهب TEN Youth: Unlocking enterprise growth by focusing on the fortune at the bottom of the talent pyramid. مجلة ابتكارات *Innovations*، 8(1-2)، 141-157.

ديسي، إ. ل. Deci, E. L.، راين ر. م. Ryan, R. M. (1987). دعم الاستقلالية وضبط السلوك The support of autonomy and the control of behavior. مجلة الشخصية وعلم النفس الاجتماعي *Journal of personality and social psychology*، 53(6)، 1024.

ديسي، إ. ل. Deci, E. L.، راين ر. م. Ryan, R. M. (2000). نظرية تحديد الذات وتسهيل التحفيز الذاخلي والتطور الاجتماعي والرفاهية

Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. مجلة عالم النفس الأمريكي، 55 (1)، 68.

دمينغ، د. ج. Deming, D. J. (2015). الأهمية المتزايدة **للمهارات الاجتماعية** في سوق العمل *The growing importance of **social** **skills** in the labor market* (رقم 21473w). المكتب الوطني للأبحاث الاقتصادية.

دولافلاد، ك. Delavallade, C.، غريفيث، إ. أ. Griffith, I. A.، ثورنتون، ر. Thornton, R. (2015). تعليم الفتيات وتطلعاتهن وشبكاتهن الاجتماعية: أدلة من تجربة عشوائية في ريف راجاستان Girls' Education, Aspirations, and Social Networks: Evidence from a Randomized Trial in Rural Rajasthan. في المؤتمر التاسع حول السكان والصحة الإنجابية والتنمية الاقتصادية *9th Annual PopPov Conference on Population, Reproductive Health, and Economic Development* من مبادرة الأبحاث في السكان والفقر (PopPov) في أديس أبابا، أثيوبيا.

دودج، ك. أ. Dodge, K. A.، بيتيت، غ. س. Pettit, G. S.، بايتس، ج. إ. Bates, J. E. (1994). وسطاء التنشئة الاجتماعية للعلاقة بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومشاكل سلوك الطفل Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. مجلة تنمية الطفل *Child development*، 665-649.

داكوورث، أ. ل. Duckworth, A. L.، ييغر، د. س. Yeager, D. S. (2015). القياس مهم: تقييم الصفات الشخصية عدا عن القدرة المعرفية لأغراض تعليمية Measurement matters assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. مجلة الباحث في التعليم *Educational Researcher*، 44(4)، 251-237.

دورلاك، ج. أ. Durlak, J. A.، وايسبرغ، ر. ب. Weissberg, R. P.، باشان، م. Pachan, M. (2010). تحليل تلوي لبرامج بعد المدرسة التي تسعى إلى تعزيز **المهارات** الشخصية **والاجتماعية** لدى الأطفال والمراهقين A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and **social skills** in children and adolescents. المجلة الأمريكية لعلم نفس المجتمع *American journal of community psychology*، 45(3-4)، 294-309.

دورلاك، ج. أ. Durlak, J. A.، وايسبرغ، ر. ب. Weissberg, R. P.، ديمنيكي، أ. Dymnicki, A.، تايلور، ر. د. Taylor, R. D.، شيلينغر، ك. ب. Schellinger, K. B. (2011). الأثر الناتج عن تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي للطلاب: تحليل تلوي للمبادرات العالمية في المدارس: التعلم الاجتماعي والعاطفي The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School- Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. مجلة تنمية الطفل *Child development*، 82(1)، 432-405.

دورلاك، ج. أ. Durlak, J. A. (2015). دليل التعلم الاجتماعي والعاطفي: البحث والممارسة *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. منشورات غيلفورد Guilford.

دويك، ك. س. Dweck, C. S. (1986). العمليات التحفيزية التي تؤثّر على التعليم Motivational processes affecting learning. مجلة عالم النفس الأمريكي *American psychologist*، 41(10)، 1040.

إيكلز، ج. Eccles, J.، غوتمان، ج. أ. Gootman, J. A. (تحرير). (2002). البرامج المجتمعية لتعزيز التنمية الشبابية *Community programs to promote youth development*. دار نشر الأكاديميات الوطنية National Academies Press.

مركز التطوير العلمي (EDC) لدى الشباب فرص للعمل في تيمور الشرقية (برنامج التحضير للعمل) Youth Have Opportunities for Work in East Timor (Prepara Ami ba Servisu –PAS– Program). مركز التطوير العلمي، اتفاقية التعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

إلايس، م. ج. Elias, M. J.، زينس، ج. إ. Zins, J. E.، وايسبرغ، ر. ب. Weissberg, R. P. (2000). تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي: مبادئ توجيهية للمعلّمين Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. مجلة المراهقة *Adolescence*، 35(137)، 221.

إنغل، د. Engel, D.، وولي، أ. و. Woolley, A. W.، جينغ، ل. ش. Jing, L. X.، تشابريس، ك. ف. Chabris, C. F.، مالون، ت. و. Malone, T. W. (2014). قراءة الفكر في العيون أم القراءة بين السطور؟ نظرية العقل تتنبأ بالذكاء الجماعي عبر الإنترنت ووجهًا لوجه على حدٍّ سواء Reading the mind in the eyes or reading between the lines? Theory of mind predicts collective intelligence equally well online and face-to-face. مجلة بلوس وان *PloS one*، 9(12)، *e*115212.

منظمة FHI (2007). مجموعة أدوات تعليم المهارات الحياتية للأيتام والأطفال المعرضين للخطر في الهند Life Skills Education Toolkit for Orphans & Vulnerable Children in India. المجلة الدولية للصحة العائلية Family Health International، الهند.

فلوريز، أ. Florez, A.، جايرام، س. Jayaram, S. (2016). سدّ الثغرات في المهارات في أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبي Bridging the Skills Gap in Latin America and the Caribbean. منظمة FHI 360، منظمة النتائج من أجل التنمية R4D. العاصمة واشنطن.

غايتس، س. Gates, S.، ليبمان، ل. Lippman, L.، شادوين ن. Shadowen, N.، هـ. بورك Burke, H.، دينر أ. Diener, O.، مالكن م. Malkin, M. (2016). المهارات الشخصية الأساسية لتحقيق النتائج بين الشباب في مختلف القطاعات Key Soft Skills for Cross-Sectoral Youth Outcomes. العاصمة واشنطن: مبادرة YouthPower المموَّلة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية: التنفيذ، YouthPower Action.

غارين، ج. م. Garrin, J. M. (2014). الكفاءة الذاتية وتحديد الذات وتنظيم الذات: دور اختصاصي اللياقة البدنية في قوة التغيير الاجتماعي Self-Efficacy, Self-Determination, and Self-Regulation: The Role of the Fitness Professional in Social Change Agency. مجلة التغيير الاجتماعي *Journal of Social Change*، 6(1)، 4.

غيلباك، هـ. Gehlbach, H.، برينكورث، م. إ. Brinkworth, M. E.، كينغ، أ. م. King, A. M.، شو، ل. م. Hsu, L. M.، ماكنتاير، ج. Mcintyre, J.، رودجرز، ت. Rogers, T. (2016). تكوين العلاقات بين أشخاص متشابهين: الاستفادة من أوجه الشبه لتحسين العلاقات بين المدرسين والطلاب والتحصيل العلمي Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher-student relationships and academic achievement. مجلة علم النفس التربوي Journal of Educational Psychology، 108(3)، 342-352.

غيليغان، ك. Gilligan, C. (1982). بصوت مختلف *In a different voice*. دار نشر جامعة هارفرد.

غيليس، هـ. ل. Gillis, H. L.، سبيلمان، إ. Speelman, E. (2008). تحليل تلوي: هل تشكل مسارات التحدي (الحبال) أداةً فعالة؟ Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta- analysis. مجلة التعليم التجريبي *Journal of Experiential Education*، 31(2)، 111-135.

الشراكة العالمية لتوظيف الشباب (GPYE)، البنك الدولي للإنشاء والتعمير (IBRD)، المنظمة الدولية للشباب (IYF). (2014). تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب: دليل عملي لتصميم برامج نوعية Foundation (IYF). (2014). Strengthening life skills for youth: a practical guide to quality programming.

غيرّا، ن. Guerra N.، موديكي، ك. Modecki K.، كانينغهام، و. Cunningham, W. (2014). تنمية المهارات الاجتماعية العاطفية لسوق العمل: نموذج الممارسة Developing social-emotional skills for the labor market: The PRACTICE model. *ورقة عمل خاصة ببحوث سياسات البنك الدولي*، (7123).

غاتمان، ل. م. Gutman, L. M.، شون، إ. Schoon, I. (2013). تأثير المهارات غير المعرفية على النتائج بين الشباب: مراجعة للمؤلفات The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review. مؤسسة الوقف التعليمي *Education Endowment Foundation*. معهد التعليم، جامعة لندن، لندن. متوفر على الرابط: http://educationendowmentfoundation. org. uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_ literature_review. Pdf.

هابرلاند، ن. أ. Haberland, N. A. (2015). توضيح أهمية مراعاة النوع الاجتماعي والسلطة في التربية الجنسية والتوعية حول فيروس العوز المناعي البشري: مراجعة شاملة لدراسات التقييم The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: A comprehensive review of evaluation studies. مجلة وجهات نظر دولية حول الصحة الجنسية والإنجابية *International Perspectives on Sexual and Reproductive Health*، 41(1)، 31-42.

هالبرن، ر. Halpern, R. (2009). وسائل النشأة: إعادة ابتكار التلمذة المهنية كأداة دعم تنموي في مرحلة المراهقة (طبعة أولى). دراسات حاسمة عن الشباب Critical youth studies. نيويورك، ولاية نيويورك: راوتليدج.

هازلبرغر، د. Haselberger, D.، أوبرهومر، ب. Oberhuemer, P.، بيريز، إ. Pérez, E.، سينك، م. Cinque, M.، كاباسو، د. Capasso, D. (2012). تسهيل اكتساب المهارات الشخصية في مؤسسات التعليم العالي Mediating soft skills at higher education institutions. مشروع تحديث التعليم العالي ModEs: برنامج التعلم مدى الحياة. متوفر على الرابط: http://www.euca.eu/ en/prs/modes-handbook.aspx

هكمان، ج. ج. Heckman, J. J.، كاتز، ت. Kautz, T. (2013). تعزيز المهارات وقياسها: التدخلات التي تحسّن الطبع والإدراك المعرفي *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition* (رقم 19656w). المكتب الوطني للبحوث الاقتصادية.

هكمان، ج. ج. Heckman, J. J.، ستيكسراد ج. Stixrud, J.، أورزوا، س. Urzua, S. (2006). "آثار القدرات المعرفية وغير المعرفية على نتائج سوق العمل والسلوك الاجتماعي "The Effects Of Cognitive and Noncognitive Abilities On Labor Market Outcomes and Social Behavior"، مجلة اقتصاديات العمل Journal of Labor Economics، مجلد 24، 411-482.

هيلر، س. ب. Heller, S. B.، شاه، أ.ك. Shah, A. K.، غوريان، ج. Guryan, J.، لودفيغ، ج. Ludwig, J.، مولينايثن، س. Mullainathan, S.، بولاك، هـ.أ. Pollack, H. A. (2015). التفكير، بسرعة وبطء؟ بعض التجارب الميدانية للحد من الجريمة والتسرب من المدرسة في شيكاغو *Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago* (رقم 21178w). المكتب الوطني للبحوث الاقتصادية.

هيل، ل. غ. Hill, L. G.، ورنر، ن. إ. Werner, N. E. (2006). التحفيز الانتمائي والتعلق بالمدرسة والعدوان في المدارس Affiliative Motivation, School Attachment, and Aggression in School. علم النفس في المدارس Psychology in the Schools، 43، 2، 231-246.

إيباراران، ب. Ibarraran, P.، ريباني، ل. Ripani, L.، تابوادا، ب. Taboada, B.، فيلا، ج. م. Villa, J. M.، غارسيا، ب. Garcia, B. (2014). المهارات الحياتية وقابلية التوظيف والتدريب للشباب المحرومين: دليل من تصميم تقييم عشوائي Life skills, employability and training for disadvantaged youth: Evidence from a randomized evaluation design. مجلة العمل والتنمية من معهد IZA لاقتصاديات العمل، 3(1)، 1.

جوكس، ر. Jewkes, R.، ندونا، م. Nduna, M.، ليفين، ج. Levin, J.، جاما، ن. Jama, N.، دانكل، ك. Dunkle, K.، بيورن، أ. Puren, A.، دافيوري، ن. Duvvury, N. (2018). تأثير المرتكزات على حدوث حالات فيروس العوز المناعي البشري وفيروس الهربس البسيط 2- والسلوك الجنسي في ريف جنوب أفريقيا: تجربة تجميعية عشوائية مضبوطة Impact of stepping stones on incidence of HIV and

HSV-2 and sexual behaviour in rural South Africa: cluster randomised controlled trial. تقييم مشروع نفسي اجتماعي في المدرسة في نيبال المتضررة من النزاع: تجربة تجميعية عشوائية مضبوطة: تقييم مشروع نفسي اجتماعي في نيبال Evaluation of a classroom-based psychosocial intervention in conflict-affected Nepal: a cluster randomized controlled trial: Evaluation of a psychosocial intervention in Nepal. مجلة علم النفس والطب النفسي للأطفال Journal of Child Psychology and Psychiatry، 51 (7)، 818-826.

إيكساكو، هـ. Ikesako, H. وميامونو Miyamoto (2015). تعزيز المهارات الاجتماعية والعاطفية من خلال العائلات والمدارس والمجتمعات المحلية: ملخص عن الأدلة الدولية والتبعات على الممارسات والأبحاث التربوية في اليابان Fostering social and emotional skills through families, schools and communities: Summary of international evidence and implication for Japan's educational practices and research. أوراق عمل خاصة بالتعليم لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، رقم 121، دار نشر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، باريس.

مختبر عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر J-PAL. 2013. "ورقة مراجعة المبادرة الشبابية من مختبر عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر" "J-PAL Youth Initiative Review Paper". كامبريدج: ماساتشوستس: مختبر عبد اللطيف جميل لمكافحة الفقر.

دجادج، ت. أ. Judge, T. A.، هيغينز، ك. أ. Higgins, C. A.، ثورسن، ك. ج. Thoresen, C. J.، باريك، م. ر. Barrick, M. R. (1999). سمات الشخصية الخمس الكبرى والقدرة العقلية العامة والنجاح المهني على طول الحياة The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. مجلة علم نفس الموظفين *Personnel psychology*، 52(3)، 621-652.

كريشنان، ب. Krishnan, P.، كروتيكوفا، س. Krutikova, S. (2013). تكوين المهارات غير المعرفية في الأحياء الفقيرة في المناطق الحضرية في الهند Non-cognitive skill formation in poor neighbourhoods of urban India. مجلة اقتصاديات العمل *Labour Economics*، 24، 68-85.

لانغ، س. Lange, S. (2014). استراتيجيات تشجيع التفكير الناقد في الصفوف الابتدائية Strategies to Promote Critical Thinking in the Elementary Classroom. متوفر على الرابط: http://www.p21.org/news-events/p21blog/1435-strategies-to-promote-critical-thinking-in-the-elementary-classroom

لاسيدا، ج. Lasida, J.، رودريغز، إ. Rodriguez, E. (2006). دخول عالم العمل: نتائج ستة مشاريع لتوظيف الشباب من Entra 21. Entering the World of Work: Results from six Entra 21 Youth Employment Projects. مؤسسة الشباب الدولية International Youth Foundation (تحرير).

ليبمان، ل. هـ. Lippman, L. H.، رايبرغ، ر. Ryberg, R.، كارني، ر. Carney, R، مور، ك. أ. Moore, K. A. (2015). "المهارات الشخصية" الأساسية التي تعزز نجاح القوى العاملة الشبابية: نحو التوافق في كل المجالات Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields. العاصمة واشنطن: الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، منظمة FHI 360، مركز تشايلد ترندز Child Trends. صادر عبر مشروع الربط بين القوى العاملة (Worforce Connections) الذي تديره منظمة FHI 360 وتموّله الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID).

لونغمور، م. أ. Longmore, M. A.، مانينغ، و. د. Manning, W. D.، جيوردانو، ب. ك. Giordano, P. C.، رودولف، ج. ل. Rudolph, J. L. (2003). الكفاءة الذاتية في منع الحمل: هل تؤثّر على استخدام وسائل منع الحمل بين المراهقين؟ Contraceptive self- efficacy: does it influence adolescents' contraceptive use? مجلة الصحة والسلوك الاجتماعي *Journal of Health and Social Behavior*، 45-60.

مانغرولكار، ل. Mangrulkar, L.، ويتمان، ك. ف. Whitman, C. V.، بوسنر، م. (2001). المقاربة القائمة على المهارات الحياتية للتنمية البشرية السليمة بين الأطفال والمراهقين *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. منظمة الصحة للبلدان الأمريكية Pan American Health Organization، قسم تعزيز الصحة وحمايتها Division of Health Promotion and Protection، برنامج صحة الأسرة والسكان Family Health and Population Program، وحدة صحة المراهقين Adolescent Health Unit.

ماكسويل، ب. Maxwell, B.، ديروش، ش. DesRoches, S. (2010). التقمص العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي: المخاطر والركائز في البرامج المدرسية Empathy and social-emotional learning: Pitfalls and touchstones for school-based programs . مجلة الاتجاهات الجديدة لتنمية الأطفال والمراهقين *New Directions for Child and Adolescent Development*، 2010(129)، 33-53.

ميلر Miller (2005). سُبل النجاح للشباب: العوامل المهمة في فترة ما بعد المدرسة (تقرير لدراسة أبحاث ما بعد المدرسة في ماساتشوستس) Pathways to success for youth: What counts in after-school: Massachusetts After- School Research (MARS) Study (MARS) report. بوسطن: ماساتشوستس: منظمة خليج ماساتشوستس United Way of Massachusetts Bay.

مور، د. Mohr, D. (2007). قائمة الموارد الاجتماعية والعاطفية: مقياس شامل لعوامل الحماية *The Social and Emotional Resources Inventory: A comprehensive measure of protective factors* (أطروحة دكتوراه، جامعة ولاية كولورادو. المكتبات)

مولر، غ. Mueller, G.، بلاغ، إ. Plug, E. (2006). تقدير تأثير الشخصية على مكاسب الرجال والنساء Estimating the effect of personality on male and female earnings. مجلة العلاقات الصناعية وعلاقات العمل *Industrial & Labor Relations Review*، 60(1)، 3-22.

ناغوكا، ج. Nagaoka, J.، فارينغتون، ك. أ. Farrington, C. A.، إرليك، س. ب. Ehrlich, S. B.، هيث، ر. د. Heath, R. D. (2015). أُسس نجاح الشباب البالغين: إطار عمل تنموي Foundations for Young Adult Success: A Developmental Framework. ورقة مفاهيمية للبحث والممارسة. جامعة شيكاغو. جمعية أبحاث مدارس شيكاغو.

المجلس العلمي الوطني لتنمية الطفل National Scientific Council on the Developing Child (2014/2005). الإجهاد المفرط يعطل بنية الدماغ النامي: ورقة العمل رقم 3 Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper No. 3. نسخة محدّثة. مستخرج من: www.developingchild.harvard.edu.

نيميتس، ك. ب. Niemiec, C. P.، راين، ر. م. Ryan, R. M. (2009). الاستقلالية والجدارة والارتباط في الصف: تطبيق نظرية تحديد الذات في الممارسة التربوية Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. مجلة النظريات والأبحاث في التعليم *Theory and research in Education*، 7(2)، 133-144.

أوكالاهان، ب. O'Callaghan, P.، برانهام، ل. Branham, L.، شانون، ك. Shannon, C.، بيتانكور، ت. س. Betancourt, T. S.، دمبستر، م. Dempster, M.، ماكمولن، ج. McMullen, J. (2014). دراسة تجريبية حول تدخّل نفسي اجتماعي مركّز على الأسرة مع شباب متعرّضين للحرب ومعرضين لخطر الاعتداء والاختطاف في شمال شرق جمهورية الكونغو الديمقراطية A pilot study of a family focused, psychosocial intervention with war-exposed youth at risk of attack and abduction in north-eastern Democratic Republic of Congo. مجلة إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم *Child Abuse & Neglect*، 38 (7)، 1197-1207.

أوكالاهان، ب. O'Callaghan, P.، ماكمولن، ج. McMullen, J.، شانون، ك. Shannon, C.، رافرتي، هـ. Rafferty, H.، بلاك، أ. Black, A. (2013). تجربة عشوائية مضبوطة من العلاج السلوكي المعرفي المركّز على الصدمات لفتيات مستغلات جنسيًا ومتضررات من الحرب في الكونغو A randomized controlled trial of trauma-focused cognitive behavioral therapy for sexually exploited, war- affected Congolese girls. مجلة الأكاديمية الأمريكية للطب النفسي للأطفال والمراهقين *Journal of the American Academy*

of Child & Adolescent Psychiatry، 52(4)، 359-369.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (2015). مهارات للتقدم الاجتماعي: قوة المهارات الاجتماعية والعاطفية Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills، دار نشر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، باريس.

أوليفر، إ. ج. Oliver, E. J.، ماركلاند، د. Markland, D.، هاردي، ج. Hardy, J.، باثريك، ك. م. Petherick, C. M. (2008). تأثيرات البيئة الداعمة للاستقلالية مقارنة بالبيئة المتحكّمة على الحوار الداخلي (الحديث إلى النفس) The effects of autonomy- supportive versus controlling environments on self-talk. مجلة التحفيز والعاطفة *Motivation and Emotion*، 32(3)، 200-212.

بايتون، ج. Payton, J.، وايسبرغ، ر. ب. Weissberg, R. P.، دورلاك، ج. أ. Durlak, J. A.، ديمنيكي، أ. ب. Dymnicki, A. B.، تايلور، ر. د. Taylor, R. D.، شيلينغر، ك. ب. Schellinger, K. B.، باشان، م. Pachan, M. (2008). الأثر الإيجابي للتعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب مرحلة الروضة وحتى الصف الثامن: استنتاجات من ثلاث مراجعات علمية The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews. تقرير تقني. المنظمة التعاونية للتعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (NJ1).

بيرسون، ج. Pearson, J. (2006). ضبط النفس، والكفاءة الذاتية في التفاوض الجنسي، والخطر المتعلق باستعمال وسائل منع الحمل بين المراهقين Personal control, self-efficacy in sexual negotiation, and contraceptive risk among adolescents: The role of gender. مجلة أدوار الجنسين *Sex roles*، 54(9-10)، 615، 625.

بلورد، ك. ف. Plourde K.F.، إبوليتي، ن. ب. Ippoliti N.B.، ناندا، ع. Nanda G.، ماكاراهير، د. ر. McCarraher D.R. (2017). إرشاد التدخلات وأثر إمكانيات الحماية على الصحة الإنجابية لدى المراهقات والشابات Mentoring Interventions and the Impact of Protective Assets on the Reproductive Health of Adolescent Girls and Young Women. قيد الطباعة. مجلة صحة المراهق *Journal of Adolescent Health*.

بابليك بروفيت Public Profit (2014). استراتيجيات لتعزيز المهارات غير المعرفية: دليل للمعلمين والمطورين الشباب Strategies to Promote Non-Cognitive Skills: A Guide for Educators and Youth Developers.

بويرتا، م. ل. س. Puerta, M. L. S.، فاليريو، أ. Valerio, A.، بيرنال، م. غ. Bernal, M. G. (2016). تقييم برامج تنمية المهارات الاجتماعية العاطفية: مراجعة منهجية لأدلة البرامج *Taking Stock of Programs to Develop Socio-Emotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence*. البنك الدولي.

راين ر. م. Ryan, R. M.، ديسي، إ. ل. Deci, E. L. (2000). نظرية تحديد الذات وتسهيل التحفيز الداخلي والتطور الاجتماعي والرفاهية Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. مجلة عالم النفس الأمريكي، 55 (1)، 68.

راين ر. م. Ryan, R. M.، ديسي، إ. ل. Deci, E. L. (2006). تنظيم الذات ومشكلة الاستقلالية البشرية: هل يحتاج علم النفس إلى الاختيار وتحديد الذات والإرادة؟ Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? مجلة الشخصية *Journal of personality* ، 74(6)، 1557-1586.

معهد البحث Search Institute (2014). تحديث للأبحاث من معهد البحث: العلاقات التنموية A Research Update from Search Institute: Developmental Relationships.

ستاينبرغ Steinberg (2008). منظور علم الأعصاب الاجتماعي عن المخاطرة لدى المراهقين A social neuroscience perspective on

adolescent risk- taking. مجلة المراجعة التنموية *Developmental Review*، 28(1)، 78-106.

سكلاد، م. Sklad, M.، ديكسترا، ر. Diekstra, R.، ريتر، م. د. Ritter, M. D.، بن، ج. Ben, J.، غرايفستاين، ك. Gravesteijn, C. (2012). فعالية البرامج الاجتماعية والعاطفية والسلوكية العالمية في المدارس: هل تعزز تنمية الطلاب في مجال المهارات والسلوك والتكيف؟ Effectiveness of school- based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? مجلة علم النفس في المدارس *Psychology in the Schools*، 49(9)، 892-909.

سميث، ش. Smith, C.، ماكغافرن، ج. McGovern, G.، لارسون، ر. Larson, R.، هيلاكر، ب. Hillaker, B.، بيك، س. ك. Peck. S.C (2016). تهيئة الشباب للازدهار: ممارسات واعدة في التعلم الاجتماعي العاطفي *Preparing Youth to Thrive: Promising Practices in Social Emotional Learning*. منتدى الاستثمار الشبابي Forum for Youth Investment، العاصمة واشنطن.

شومان، ك. Schumann, K.، زاكي، ج. Zaki, J.، دويك، ك. س. Dweck, C. S. (2014). معالجة نقص التقمص العاطفي: الاعتقادات حول مرونة التقمص العاطفي تتنبأ باستجابات مجهدة عندما يكون التقمص العاطفي صعبًا Addressing the empathy deficit: beliefs about the malleability of empathy predict effortful responses when empathy is challenging. مجلة الشخصية وعلم النفس الاجتماعي *Journal of personality and social psychology*، 107(3)، 475.

سان، ج. Sun, J.، ستيوارت، د. Stewart, D. (2007). تأثيرات العمر والنوع الاجتماعي على قدرة التكيف لدى الأطفال والمراهقين Age and gender effects on resilience in children and adolescents. المجلة الدولية لتعزيز الصحة العقلية *International Journal of Mental Health Promotion*، 9، 16-25.

تيرني، ج. ب. Tierney, J. P. (1995). جين بالدوين غروسمان Jean Baldwin Grossman مع نانسي ل. ريش Nancy L. Resch. إحداث فرق: دراسة لأثر برنامج الإخوة الكبار والأخوات الكبيرات *Making A Difference: An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*، 2-3.

تاف. ب. Tough, P. (2016). مساعدة الأطفال على النجاح: المجدي وغير المجدي Helping Children Succeed: What Works and Why.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2016). في العلن: استجابات قطاع التعليم للعنف المبني على التوجه الجنسي والهوية الجنسية/التعبير الجنسي Out in the Open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. اليونسكو، باريس.

اليونسكو (2009). التوجيه الفني الدولي حول التربية الجنسية: مقاربة مسترشدة بالأدلة للمدارس والمدرّسين والمعلمين الصحيين International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence- informed approach for schools, teachers and health educators. المجلد الأول. الأساسي المنطقي للتربية الجنسية. اليونسكو، باريس.

اليونسكو (2012). التقييم العالمي لبرامج تعليم المهارات الحياتية Global Evaluation of Life Skills Education Programmes. اليونسكو، نيويورك. الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (2015). تحالف آ غانار (من أجل الفوز): استخدام الرياضة للتأثير على عمالة الشباب وانخراطهم Using Sport to Impact Youth Employment and Youth Engagement. التقرير النهائي، أيلول/سبتمبر 2009 – أيلول/سبتمبر 2015.

فيغوتسكي/ ل. س. Vygotsky., L, S. (1978). العقل في المجتمع: تطور العمليات النفسية العليا Mind in Society: The development of higher psychological processes. كامبريدج، ماساتشوستس: دار نشر جامعة هارفرد.

واردن، د. Warden, D.، ماكينون، س. Mackinnon, S. (2003). الأطفال المحابون للمجتمع والمتنمرون والضحايا: تحقيق في حالة العلاقات الاجتماعية والتقمص العاطفي واستراتيجيات حل المشاكل الاجتماعية لديهم Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. المجلة البريطانية لعلم النفس التنموي British Journal of Developmental Psychology، 21(2)، 367-385.

ويلسون، س. ج. Wilson, S. J.، ليبسي، م. و. Lipsey, M. W. (2000). برامج تحدي البرية للشباب الجانحين: تحليل تلوي لتقييمات النتائج Wilderness challenge programs for delinquent youth: A meta-analysis of outcome evaluations، مجلة التقييم والتخطيط للبرامج *Evaluation and program planning*، 23(1)، 1-12.

وولي، أ. و. Woolley, A. W.، أغراوال، إ. Aggarwal, I.، مالون، ت. و. Malone, T. W. (2015). الذكاء الجماعي والأداء الجماعي Collective intelligence and group performance. الاتجاهات الحالية في العلوم النفسية، 24، 420-424. المعرّف الرقمي: doi:10.1177/0963721415599543.

البنك الدولي (2013). المهارات الحياتية: ما هي، ما أهميتها، وكيف تُدرَّس؟ Life skills: what are they, why do they matter, and how are they taught? سلسلة التعلم من الممارسة التابعة لمبادرة "مراهقات" Adolescent Girls Initiative. العاصمة واشنطن؛ البنك الدولي.

منظمة الصحة العالمية. (2003). مهارات للصحة: التعليم الصحي القائم على المهارات بما فيها المهارات الحياتية: عنصر مهم في المدرسة الصديقة للطفل/المعززة للصحة Skills for health: skills-based health education including life skills: an important component of a child-friendly/health promoting school. جنيف.

وايسبرغ، ر. ب. Weisberg, R. P.، أوبراين، م. أ. O'Brien, M. U. (2004). الأمور المجدية للتنمية الشبابية الإيجابية في برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. السجل التاريخي للأكاديمية الأمريكية للعلوم السياسية والاجتماعية The annals of the American academy of political and social science ، 591 (1)، 86-97. اليونيسف. (2012). التقييم العالمي لبرامج تعليم المهارات الحياتية Global Evaluation of Life Skills Education Programmes. نيويورك: اليونيسف.

ييغر، د. س. Yeager, D. S.، دويك، ك. س. Dweck, C. S. (2012). الذهنيات التي تعزز قدرة التكيف: عندما يؤمن الطلاب بإمكانية تطوير الخصائص الشخصية Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. مجلة عالم النفس التربوي *Educational Psychologist*، 47(4)، 302-314.

يودر، ن. Yoder, N.(2014). تدريس الطفل كله: ممارسات تعليمية تدعم التعلم الاجتماعي العاطفي في ثلاثة أطر لتقييم المدرّسين Teaching the whole child: Instructional practices that support socialemotional learning in three teacher evaluation frameworks. المعاهد الأمريكية للبحوث *American Institutes for Research*.

يو، س. You, S.، لي. ج. Lee, J.، لي، ي. Lee, Y.، كيم، أ. ي. Kim, A. Y. (2015).التنمر بين المراهقين الكوريين: دور التقمص العاطفي والتعلّق Bullying among Korean adolescents: the role of empathy and attachment. مجلة علم النفس في المدارس Psychology in the Schools، 52، 6، 594-606.

زاكرمان، م. Zuckerman, M. (1994). المظاهر السلوكية والقواعد الاجتماعية الحيوية للبحث عن الإحساس *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. دار نشر جامعة كامبريدج.

الملحق أ: المنهجية التفصيلية

يعطي هذا القسم نظرة أكثر تفصيلاً على النهج المتّبع لتحديد وترتيب: 1) المبادئ التوجيهية التي تساعد على تنمية المهارات الشخصية بالإجمال، و2) الاستراتيجيات المحددة التي تعزز تنمية المهارات الشخصية الفردية. وتشمل الخطوات المتعاقبة التي تم اتخاذها ما يلي: 1) وضع أسئلة البحث، و2) وضع معايير الشمول بالدراسة، و3) تصميم استراتيجية بحث، و4) جمع المؤلفات ذات الصلة التي استوفت معايير الشمول، و5) تلخيص وتحليل الاستنتاجات الرئيسية.

واسترشدت أعمال البحث بسؤالين محوريّين هما:

1. هل توجد مبادئ توجيهية عامة لتنمية المهارات الشخصية يمكن تكييفها مع أنواع مختلفة من البرامج والفئات المستهدفة والسياقات؟ وكيف تُترجم هذه المبادئ، إن وُجدت، إلى ممارسات فعالة في مختلف نُهج البرامج التي تنفَّذ في سياقات متنوعة؟

2. ما هي المبادئ التوجيهية الرئيسية والمقاربات المحددة التي وجدت المؤلفات أنها الأكثر فعالية في تنمية كل واحدة من المهارات الشخصية السبع ذات الأولوية التي حدّدتها أبحاث YouthPower Action؟

للإجابة عن هذين السؤالين، وضع فريق المشروع معايير تحدّد المؤلفات التي يجب أن يشملها البحث، حيث اشُترط أن تستوفي الموارد المعنية المعايير التالية: 1) أن تستهدف الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و29 عامًا؛ 2) أن تتناول مهارة واحدة على الأقل من المهارات الشخصية السبع الأساسية التي حددتها أبحاث برنامج YouthPower Action؛ 3) أن تولّف الاستنتاجات أو التوصيات المتعلقة بتنمية المهارات الشخصية من خلال مبادرات البرامج. ولم تُشمل الموارد المتعلقة بالمبادرات التي تستهدف الشباب الجانحين أو المصابين باضطرابات نفسية حادة أو الشباب الذين يعانون من مشاكل خطيرة في تعاطي المخدرات. في المقابل، تم التركيز بشكل خاص على تحديد الموارد التي تركز على البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، مع أنه تم أيضًا إدراج الموارد التي تركز على البلدان المرتفعة الدخل. ولم تُعتمد أي معايير بخصوص تواريخ النشر. ونظرًا إلى أن هذه المؤلفات ما زالت في بداياتها، تم بذل الجهد اللازم لضمان إدراج الموارد الأحدث.

وبحثَ فريق المشروع عن أربعة أنواع رئيسية من الوثائق التوليفية، هي:

1) ***مراجعات المؤلفات والتحليلات التلوية:*** **أي المراجعات السابقة للمؤلفات والتحليلات التلوية التي أجريت بأعلى المعايير المنهجية والتي تحدد استراتيجيات فعالة للبرامج.**
2) ***الأدلة الإرشادية حول كيفية تنمية المهارات الشخصية:*** **المراجع أو الكتيّبات أو الأدلة الإرشادية التي تجمّع المعايير والممارسات الفضلى وخصائص المناهج الدراسية التي تدعم تنمية المهارات الشخصية**
3) ***المؤلفات الخاصة بتنفيذ البرامج:*** **وهي موارد تستعرض الجوانب الناجحة من تنفيذ البرامج لتنمية المهارات الشخصية**
4) ***غير ذلك:*** **أي وثائق تقنية أو تقارير أخرى تحتوي على معلومات أو توصيات مرتبطة بكيفية تنمية المهارات الشخصية**

سعيًا إلى إيجاد الموارد التي تستوفي الشروط المحددة، بحث فريق المشروع عن المؤلفات على ثلاث مراحل رئيسية، هي:

1) **المرحلة الأولى: مشاورات مع أبرز الخبراء في منظمة FHI 360 لجمع الموارد ذات الصلة**
2) **المرحلة الثانية: مراجعة المنشورات الصادرة عن منظمات تعمل أو تُجري الأبحاث في هذا المجال، على غرار منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، والمبادرة الدولية لتقييم الأثر (3IE)، والبنك الدولي، والمنتدى الاقتصادي العالمي، ومنظمة العمل الدولية، ومشروع أبحاث الأسرة في هارفارد، ومؤسسة بروكينغز، والشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين**
3) **المرحلة الثالثة: بحث واسع باستخدام الكلمات الرئيسية بين الوثائق ذات الصلة وقواعد البيانات العالية الجودة**

بعد ذلك، خضعت الموارد التي استوفت معايير الشمول بالبحث لعملية من مرحلتين هدفت إلى تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع المطروح وتصنيفها وتحليلها. في المرحلة الأولى، لخّص الفريق كل مستند باستخدام نموذج موحّد يركز على مجالات اهتمام محددة، مثل معايير المناهج الدراسية ومنهجيات التدريس وممارسات الموظفين والاستراتيجيات الخاصة بكل مهارة شخصية وأيضًا فعالية المقاربات التي تنتهجها البرامج. وتمكّن الفريق بالنتيجة من تجميع المعلومات المستمدة من عملية التلخيص في قاعدة بيانات خاصة به من أجل توليف المعلومات من الموارد المختلفة. وأتاحت لنا هذه الخطوة تحديد المبادئ والمكونات المشتركة التي ألقت عليها المؤلفات الضوء باعتبارها ممارسات فعالة في تنمية المهارات الشخصية، علاوة على الثغرات المحتملة في هذا الإطار.

وأسفرت العملية الآنفة الذكر عن المبادئ العامة والاستراتيجيات المحددة المعروضة في هذا التقرير. وإذ تضمنّت المؤلفات المشمولة بالمراجعة مؤلفاتٍ موجهة للممارسين ومؤلفات أكاديمية، حصلنا على قاعدة بيانات تحتوي على أكثر من 55 موردًا متنوعًا. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الموارد المختلفة استخدمت مقاربات منهجية مختلفة للوصول إلى استنتاجات وتوصيات بشأن الممارسات الفعالة في البرامج لتنمية المهارات الشخصية. في حين وجد بعضها معايير محددة لتنمية المهارات الشخصية بالاستناد إلى أعمال راجعت المبادرات الفعالة وحلّلت قواسمها المشتركة، اعتمد بعضها الآخر مقاربةً أقل دقة وأوصى بخصائص فعالة بالاستناد إلى الدراية المستمدة من تنفيذ البرامج. وحتى في المؤلفات التي راجعت المبادرات الفعالة، تفاوتت المعايير المنهجية المعتمدة لاعتبار مبادرةٍ ما فعالة، حيث ركّز بعضها على مراجعة المبادرات التي جرى تقييمها وفق آلية تجريبية أو شبه تجريبية، بينما اعتمد بعضها الآخر معايير أوسع لاختيار البرامج وشملها بالمراجعة.

ولم يحاول إلا عدد قليل من الموارد المشمولة بالمراجعة أن يحلل من الناحية العملية الصلة بين خصائص محددة للمبادرات والنتائج المحققة بين الشباب. كما أن بعض الدراسات تناولت مبادرات تتمحور حصرًا حول تنمية المهارات الشخصية، في حين اشتمل بعضها الآخر على برامج تنّمي المهارات الشخصية كأدوات وسيطة لتحقيق نتائج تنموية أخرى كالنتائج في سوق العمل والصحة الجنسية والإنجابية والوقاية من العنف والتحصيل العلمي.

بالإضافة إلى ما سبق، لاحظنا تنوعًا كبيرًا في المقاربات المتّبعة في مختلف البرامج التي راجعتها المؤلفات، من ضمنها المهارات والنتائج المستهدفة، وتصميم المبادرات وتركيبتها، والبيئة والأطراف المعنية، وخصائص الفئة المستفيدة. فركّز بعض البرامج على مجموعة صغيرة من الشباب المعرضين للخطر، بينما ركز بعضها الآخر على مدرسة بأكملها أو حتى على نظام مدرسي محلي برمّته. كما أن بعض البرامج اقتصر على مشاركة المدرّسين والطلاب، فيما أشرك البعض الآخر كل موظفي المدرسة والعائلات والمجتمع المحلي ككل. وفيما نُفّذ بعض البرامج في الصف المدرسي واشتمل على تدريب على المهارات الشخصية من خلال الدروس العادية، لم تتضمن البرامج الأخرى تعليمات مباشرة بل بذلت جهود تنمية المهارات الشخصية من خلال الأنشطة كالرياضة، أو الإرشاد، أو الخدمة المجتمعية. ومع

أن تفاوت المقاربات والنتائج المنشودة من مبادرات المهارات الشخصية بين الشباب يطرح تحديات أمام إيجاد مبادئ مشتركة، إلا أنه يعطي نظرة شاملة على حالة هذا المجال.

أما التحدي الكبير في هذا المجال فيبقى في تنسيق مصطلحات المهارات الشخصية وآليات قياسها بين المجالات وضمن المجال الواحد. والواقع أن المؤلفات انطوت على تباين ملحوظ في كيفية تصنيف مهارات شخصية معينة وتصوّرها وتسميتها، لا بل أغفلت بعض الموارد تعريف المهارات الشخصية الفردية التي استهدفتها، وركّزت بدلاً من ذلك على تنمية المهارات العامة. ومن أجل التغلب على هذه الصعوبة، اعتمد الفريق على العمل المكثف السابق الذي قام به YouthPower Action لتحديد وتعريف مهارات شخصية محددة ووضع تصنيفات للمهارات الشخصية.

الملحق ب: ملخص بالاستراتيجيات والمبادئ المرتبطة بها التي تعزز تنمية مهارات شخصية محددة

مجموعة المهارات الشخصية	المهارة الشخصية المحددة	الاستراتيجية (أو الاستراتيجيات) ذات الصلة	المبادئ التي تقوم عليها الاستراتيجية (الاستراتيجيات)
مفهوم الذات الإيجابي	تقدير الذات	• المساهمة في سياقات أخرى: إتاحة الفرصة أمام الشباب للقيام بمساهمات يقدّرها الآخرون؛ الدخول في شراكة مع المجتمع المحلي و/أو أصحاب العمل لإيجاد فرص تتيح للشباب إظهار مهاراتهم وتلقّي الملاحظات والتأييد عليها • من شأن الإرشاد والتلمذة المهنية بشكل خاص أن يعززا الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الشباب حيال قدراتهم.	• تشجيع التكامل بين سياقات التعلّم • تعزيز العلاقات القوية والداعمة
	الوعي الذاتي	• التدريب الإرشادي: توجيه الشباب لفهم وتفسير نقاط ضعفهم وقوتهم عند التعامل مع مواقف/تجارب جديدة يطرحها البرنامج • إتاحة الفرص أمام الشباب للتفكير في نقاط قوتهم وقدراتهم	• تحفيز الممارسات الإيجابية بين الموظفين
	الكفاءة الذاتية	• إعطاء القدوة من الموظفين، حيث يُظهر الموظفون للشباب أنه يمكن اكتساب مهارات معينة بنجاح. • التدعيم: تكييف فرص تنمية المهارات لتكون متطلّبة إنما قابلة للتحقيق. • التعزيز الإيجابي والتشجيع: مساعدة الشباب في التغلب على الشك بالنفس وإقناعهم بالإيمان بأنهم يملكون المهارات والقدرات اللازمة للنجاح. • اكتساب المهارات وإتقانها: توفير الفرص أمام الشباب لتطبيق المهارات وإتقانها من خلال تجارب	• تحفيز الممارسات الإيجابية بين الموظفين • تشجيع التعلّم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير

		تتحدّاهم.	
ضبط النفس	تنظيم الذات	• البيئة التي تدعم الاستقلالية: تقليل الضوابط الخارجية إلى حدها الأدنى وتوفير الفرص للمشاركة والاختيار واتخاذ القرارات بشكل جماعي • العلاقات الآمنة والسالمة: هي أساس الاستكشاف بين المراهقين والشباب البالغين، حيث من المرجح أن يتعاظم تنظيم الذات في سياق هذه العلاقات الآمنة.	• إيجاد بيئة آمنة ومراعية وداعية ومثرية للبرامج
	ضبط النفس	• المشورة من خلال العلاج السلوكي المعرفي: تعريف الشباب إلى أنماط التفكير أو السلوك التلقائي المضرة وتعطيل أنماط التفكير هذه وإرساء أنماط أفضل من خلال جعلهم يمارسون مهارات وسلوكيات جديدة.	• تحفيز الممارسات الإيجابية بين الموظفين • تشجيع التعلّم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير
المهارات الاجتماعية	المهارات الاجتماعية	• إعطاء الموظفين القدوة في المهارات الاجتماعية والتعزيز الإيجابي/التشجيع. • التعلم التعاوني: حل المشاكل المنظم والتعلّم القائم على المشاريع • العمل في مجموعات صغيرة: إعطاء الطلاب فرصة مساعدة أحدهم الآخر والتعاون مع أحدهم الآخر	• تحفيز الممارسات الإيجابية بين الموظفين • تشجيع العلاقات القوية الداعمة • تشجيع التعلّم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير
مهارات التواصل	مهارات التواصل	• التعلم التعاوني: حل المشاكل المنظم والتعلّم القائم على المشاريع • وضع قواعد أساسية للأعمال الجماعية التي تساعد الشباب على ممارسة مهارة التعبير بحزم واحترام عن جهات نظرهم	• تشجيع التعلّم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير • تحفيز الممارسات

		• استعراض التيسير الفعال حتى يتمكّن الشباب من رؤية مهارات التواصل وممارستها • تقديم المساهمات في سياقات أخرى: **إتاحة الفرص أمام الشباب للتعبير عن أنفسهم بطريقة لفظية وغير لفظية (من الأمثلة عن ذلك: تمثيل الأدوار والتمثيل الإيمائي والدراما)**	الإيجابية بين الموظفين
مهارات التفكير العليا	مهارات التفكير الناقد	• طرح الأسئلة: تقديم التوجيه وطرح الأسئلة المفتوحة • التعلم التعاوني: حل المشاكل المنظّم والتعلم القائم على المشاريع	• تحفيز الممارسات الإيجابية بين الموظفين • تشجيع التعلّم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير
	مهارات حل المشاكل	• التحديات والمشاريع من واقع الحياة: توفير الهيكليات اللازمة للمشاريع التي يقودها الشباب والتي تتيح حل مشاكل واقعية • توفير الفرص لممارسة المهارات من خلال تمثيل الأدوار والألعاب • التعلم التعاوني: حل المشاكل المنظّم والتعلم القائم على المشاريع • البناء على ضبط النفس: يجب أن يتعلم الشباب التريث والتفكير قبل التصرف والاستجابة بطريقة مضبوطة وليس تلقائية	• تشجيع التعلّم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير • استهداف المهارات مجتمعةً وليس منفردة
	مهارات اتخاذ القرارات	• التحديات والمشاريع من واقع الحياة: توفير الهيكليات اللازمة للمشاريع التي يقودها الشباب والتي تتيح حل مشاكل واقعية • توفير الفرص لممارسة المهارات من خلال تمثيل الأدوار والألعاب	• تشجيع التعلّم التجريبي من خلال التحدي والتجربة والممارسة والتفكير • استهداف المهارات

		• التعلم التعاوني: حل المشاكل المنظّم والتعلم القائم على المشاريع • البناء على ضبط النفس: يجب أن يتعلم الشباب التريث والتفكير قبل التصرف والاستجابة بطريقة مضبوطة وليس تلقائية	مجتمعةً وليس منفردة
التوجه نحو الهدف	التوجه نحو الهدف	• البناء على الكفاءة الذاتية: من شأن الاستراتيجيات الرامية إلى زيادة مستوى الكفاءة الذاتية المتصوّرة لدى الأفراد أن تؤدي إلى زيادة التحفيز والقدرة على وضع الأهداف والسعي إلى تحقيقها	• استهداف المهارات مجتمعةً وليس منفردة
التقمص العاطفي	التقمص العاطفي	• التوجيه حول تبنّي وجهات نظر بديلة: إنشاء هيكلية مناسبة ليتشارك من خلالها الشباب قصصهم ومشاعرهم وليستمعوا إلى قصص الآخرين؛ توفير الفرص لممارسة كيفية الارتباط مع الآخرين بالقبول والتفهّم عن طريق تمثيل الأدوار والمناقشات وتصوّر سيناريوهات قائمة على فرضية "ماذا لو" • الاستفادة من أوجه الشبه بين موظفي البرامج أو المدرّسين والطلاب، وتشارُك الموظفين/المدرسين لتجاربهم الشخصية مع الطلاب • البناء على الوعي الذاتي: كلما ازداد وعي الشباب بأنفسهم، ازدادوا قدرة على فهم وجهات نظر الآخرين ومشاعرهم	• إيجاد بيئة آمنة ومراعية وداعمة ومثرية للبرامج • تشجيع العلاقات القوية والداعمة بين الشباب وموظفي البرامج وغيرهم من الراشدين وفي ما بين أقران الشباب • استهداف المهارات مجتمعةً وليس منفردة

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية
1300 Pennsylvania Avenue, NW
Washington, DC 20523
هاتف: (202) 712-0000
فاكس: (202) 216-3524
www.usaid.gov