

تعليم المهارات الحياتية: تجارب تعليمية تحويلية لضمان تحقيق تعليم نوعي

Towards serious thinking in education: Teaching skills as a basis for achieving the holistic curriculum.

بوردردابن أمّنة، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة 2- الجزائر

aminabouderdaben@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2024-01-14 تاريخ القبول: 2024-05-26 تاريخ النشر: 2024-09-26

Abstract

ملخص

Many educational efforts are directed towards empowering learners with a group of Cognitive, digital, and life skills. In fact, they become a basic requirement since university degree alone raising enough to achieve personal and professional success. However, this concept is still ambiguous and sometimes absent in the educational field.

This article discusses and analyze the concept of skill as one of the frequently used terms in both educational and scientific fields. It also tries to clarify its conceptual boundaries with converging terms and concepts, highlighting the most important theories and explain its importance in the educational context. The article concludes the need to improve certain skills would lead to quality holistic education in all its various dimensions.

Keywords: skill, learner, learning dimensions, holistic approach,

تتجه الكثير من الجهود التربوية نحو العمل على تمكين المتعلمين مجموعة من المهارات المعرفية الرقمية، والحياتية التي أصبحت مطلبا أساسيا في هذا العصر الذي أصبحت فيه الشهادة الجامعية وحدها لا تكفي لتحقيق نجاح الفرد في حياته الشخصية والمهنية، غير أن هذا المفهوم لا يزال غامضا وأحيانا غائبا في الحقل التربوي؛ يتناول هذا المقال بالمناقشة والتحليل مفهوم المهارة كأحد المصطلحات الكثيرة التداول في الحقل التربوي، و في حقول علمية أخرى، كما يحاول أن يوضح حدوده المفاهيمية مع مصطلحات ومفاهيم مقاربة، مبرزين في ذلك أهم النظريات المفسرة له، ويهدف بذلك إبراز أهميته في السياق التربوي التعليمي، وقد توصل المقال إلى أن ضرورة تعزيز بعض المهارات لدى المتعلمين من شأنه أن يحقق تعليم نوعي جيد وشمولي لمختلف الأبعاد التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المهارة، المتعلم، أبعاد التعلم، النهج الشمولي.

يعد مفهوم المهارات الحياتية من المفاهيم التي أثارت اهتمام العديد من الدول منذ أن نادى العالم جونانن كوهين (1999)، بأهمية تعليم الطلبة مهارات اجتماعية انفعالية، بالإضافة إلى التعليم الأكاديمي، وأشار إلى أن تعليم المهارات مهم في تحسين نوعية الحياة، وإيجاد مناخ صفي مدرسي يتصف بالأمان والرعاية؛ وبرزت تبعا لذلك جهود مستمرة في تعزيز هذا المفهوم خاصة من قبل المنظمات العالمية والدولية مثل منظمة اليونسكو (UNESCO) منظمة اليونيسيف (UNICEF)، ومنظمة العمل الدولية (ILO)، منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي (OECD)، ورسمت تصنيفات معينة لمجموعة من السلوكيات، واتفقت على اعتبارها مهارات حياتية ضرورية للتمكين الشخصي في الحياة وفي العمل، فمتطلبات القرن الحالي الاقتصادية والاجتماعية والانفجار المعرفي، وتطور الحياة الإنسانية أظهرت ضرورة أن يشمل التعليم في القرن الحادي والعشرين المعرفة التقليدية الخاصة بالموضوعات الدراسية الرئيسية مثل القراءة والكتابة والحساب، ولكن عليه بالمقابل أن يركز أيضا على الأفكار المعاصرة مثل الوعي العالمي والثقافة المالية والاقتصادية والصحية والبيئية.

تبعا لذلك تنامت الحاجة إلى تنمية هذه المهارات لدى الشباب في وقت أصبح فيه اتفاق على أن المؤهل الأكاديمي وحده لا يكفي، في ظل النظم الاقتصادية القائمة على الاستغلال المعرفي والمتطلبة لقوى عاملة ماهرة، والتحول في الوظائف التي استحدثها العصر الرقمي والخدمات. ولعل من أبرز المساعي المبذولة في هذا الاتجاه ما قدمه بيرني تريلينغ (Berni Trelling) وتشارلز فادل (Charles Fadel) من نموذج حول التعلم الذي يجب أن يكون في القرن الحادي والعشرين وهو نموذج يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الرقمي وتعليم المهارات الحياتية، وكذلك ما قدمته منظمة اليونسكو في مبادراتها لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في شمال افريقيا والشرق الأوسط التي سعت من خلالها إلى مواجهة تحديات المجتمع العربي في تحقيق مجتمع المعرفة يفضي إلى تحسن التنمية الاقتصادية والتماسك الاجتماعي قائمة على نظرية التغيير

مستندا في إطاره المفاهيمي والبرامجي على دعائم التعلم الأربع التي قدمها ديلورز في تقريره في منظمة اليونسكو سنة 1996.

ورغم المساعي الداعمة لتمكين الأفراد بهذه المهارات، لا تزال هناك رؤية ضبابية حول هذا المصطلح، وذلك لولوجه حديثا للحقل التربوي ولتقاطعه مع مصطلحات تربوية تجعل البعض يلجأ إلى استعمالها بطريقة ترادفية، ولعل المتتبع لأدبيات التربية يتفق على أن أولى استعمالات هذا المصطلح كان في مجال التدريب سواء في التدريب الرياضي أو المهني ليستدل به عن مستوى معين من أداء متميز لدى الفرد في قيامه لنشاط ما، فهو في هذه الحقول أوضح لأن الأداء فيه حركي عضلي يسعى المدرب أو المكون للوصول به إلى أعلى مستوى من الفعالية.

يحاول هذا المقال المساهمة في تحديد الإطار المفاهيمي لهذا المصطلح، ويهدف بذلك إلى التمييز بينه وبين مصطلحات تربوية متقاربة وأحيانا متداخلة، كما يحاول أن يطرح أهم النظريات المفسرة للمهارة ويقدم صورة عما يكون عليه التعليم المبني على المهارات الحياتية وكيف يمكن أن يساهم في تحقيق تعليم نوعي جيد قائم على مقارنة تربوية شمولية للتعليم. وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما هو الموقع المفاهيمي لمصطلح المهارة، وما هي حدوده مع المصطلحات المتداولة في السياق التربوي؟

2- ما هي أهم النظريات المفسرة لهذا المفهوم؟

3- ما هي أبعاد التعليم الداعمة لهذه المقاربة التربوية؟

4- كيف يساهم التعليم المبني على المهارات على ضمان تعليم نوعي جيد؟

وسيتم الإجابة عن هذه التساؤلات من خلال تحديد مفهوم المهارة وخصائصها وتمييزها عن المفاهيم المشابهة لها، ثم تبين النظريات التي تؤسس لها وفقا لما يلي:

1- نظرة في مفهوم المهارة :

1-1- لغويا: يرجع مصطلح المهارة إلى الفعل مهر وهو الحذق في الشيء، والماهر الحاذق بكل عمل ، و أكثر ما يوصف به السابح الجيد (ابن منظور ،1416هـ، ص 207 ، ج 13). يقال فلان مهر في العلم أي كان حاذقا عالما به متقنا له .كما ورد في الحديث الشريف قول الرسول _ صل الله عليه و سلم_) مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة (اللفظ للترمذي) .

1-2- اصطلاحا :

يعرف المعجم التربوي الصادر من المركز الوطني للوثائق التربوية التابع لوزارة التربية الوطنية المهارة على أنها " : قدرة عالية الأداء لفعل حركي معقد في مجال معين بسهولة وسرعة ودقة مع القدرة على تكييف الأداء مع الظروف المتغيرة . " كما و يترجم مصطلح المهارة إلى اللغة الفرنسية إلى كلمة.habilité

نفس المصدر يعرف مهارات التعلم : habilité a l'apprentissage على أنها " مجموعة المهارات التي تتطلبها عملية التعلم، يكتسبها المعلم و تنمو بنموه بصورة تدريجية و منظمة تشمل مهارة التفكير وحل المشكلات و المهارات الرياضية و العملية " أما معجم المصطلحات النفسية و التربوية للأستاذ شحاتة فهو يعرف المهارة على أن " : المهارة هي أي شيء تعلمه الفرد ليؤدي به بسهولة ودقة" ، و تعرف المهارة الرياضية على أنها القدرة على استخدام الرياضيات الإجرائية مثل إجراء العمليات الحسابية، والاستقراء والاستدلال و التجريد، و المهارة بوجه عام هي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم، ومن تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإنقان، مع اقتصاد في الجهد المبذول.

كما أورد طارق عبد الرؤوف عدة تعاريف لمفهوم المهارة منها تعريف دريفر (Driver) للمهارة على أنها السهولة و السرعة و الدقة عادة في عمل حركي ، و يبدو أن هذا التعريف قد حصر المهارة في المجال الحركي.

- ويعرف جانبيه و فليشمان (Gagné et Fleishman) بأنها نتائج لاستجابات تعودها الإنسان، ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا في ضوء التغذية الراجعة عن الاستجابات السابقة.
- ويعرفها جود (Good) بأنها الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميا أو عقليا، وتعني البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.
- ويقر كرونباخ (Cronbach) بأن المهارة سهل وصفها، صعب تعريفها، و يعرف الحركة الماهرة بأنها عملية معقدة جدا تشتمل على قرائن معينة و تصحيح مستمر للأخطاء.
- يعرف كامبل (2002Cambel) المهارة بأنها القدرة المتعلقة بأداءات مهمة سواء كانت حركية أو معرفية.
- تعرف كوثر كوجك المهارة بأنها القدرة على تنفيذ نمط معين من السلوك بطريقة تناسب والظروف الواقعية، ولها أربعة أبعاد هي السرعة والدقة والشكل والمرونة ولا ترتبط المهارة بالعمل اليدوي فقط، بل توجد أيضا مهارات عقلية.
- أما طارق عبد الرؤوف عامر (2015) فهو يعتبر "المهارة بأنها الكفاءات التي يمتلكها الناس والتي تمكنهم من أدائها بطرق معينة فهي ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيما عاليا" ، وهذا فهو يرى أن المهارة يكتسبها الفرد من أجل تحسين أدائه، وهي في نظره إنمائية يتم اكتسابها عبر الزمن إلا أن عامل الممارسة أساسي في عملية الاكتساب، وهو ما يميزها عن المعرفة على اعتبارها الطريقة التي ندرك بها المعلومات و نفهمها و نتذكرها، غير أن هذا القدر من العمل بكفاءة يجعلها تتعدى كونها عادات تم تعلمها عن طريق التدريب و المران .

- والمهارة كما ترى (paula villasenor) تشير إلى الطريقة التي نختار بها المعرفة في مختلف الظروف و نستخدمها و نطبقها، مع مواجهة تحديات متنوعة و غالبا ما لا يمكن التنبؤ بها.
- وعلى ضوء هذه التعريفات تعرف الباحثة المهارة على أنها عملية تعليمية تهدف إلى التحكم في الأداء (سواء كان عقلي أو حركي) ليصبح سهلا، وعلى درجة من الجودة مع اقتصاد في الجهد والوقت. وهي لا تكتسب إلا بالممارسة .

2- خصائص المهارة :

- من التعاريف السابقة للمهارة، نجد أن كلها وغيرها تتفق على ما يلي:
- يركز مفهوم المهارة على الأداء القائم على الفهم.
- المهارة تتطلب درجة من الدقة والإتقان.
- النشاط المنظم والممارسة والمران المستمر أسس لتكوين المهارة.
- ينتج عن المهارة السرعة في الأداء والاقتصاد في الوقت والجهد.
- وترى PaulaVillasenor أن من مميزات المهارة أنها :
- متعددة الأبعاد و مترابطة : إذ انها تمس جميع أبعاد شخصية الفرد معرفية، عاطفية اجتماعية، أو تقنية وظيفية، وكثيرا ما تتفاعل فيما بينها فتصبح أكثر تعقيدا و تشابكا مما يصعب تحديد المؤثر منها من المتأثر بها . فهي بعيدة على أن تكون ذات تنظيم هرمي متناسق يمكننا من خلاله تصنيف مهارات معينة في فئة واحدة فقط، هذا يفسر كيف يمكن أن تكون المهارات الاجتماعية والعاطفية أساسية في العملية التعليمية التعلمية وفي تنمية القدرات المعرفية، ولكن في الوقت نفسه تنمية القدرات المعرفية يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية العاطفية.
- متعددة التخصصات :يمكن استدعاء مهارة معينة وتوظيفها في عدة اختصاصات ضمن أهداف متشابهة أو متنوعة على غرار مهارة التحليل و النقد أو حل المشكلات.

- **مستعرضة:** يمكن أن تشترك مهن معينة في استدعاء نفس المهارات وهذا ما يجعل بعض المهارات لينة تحويلية يمكن توظيفها في عدة قطاعات تشغيلية فمهاراة الاتصال تكون مهارة أساسية لدى المحامين والمدرسين والخطباء والسياسيين.
- **قابلية للانتقال:** يمكن لبعض المهارات أن توظف على نحو مختلف وضمن تطبيقا متنوعة من مهنة إلى أخرى مثل مهارة المثابرة، بل وقد تظهر على نحو متفاوت الأهمية على مختلف المستويات الوظيفية مثل مهارة المسؤولية.
- **تكتسب خلال فترات تنموية مختلفة:** عامل النمو والنضج الفيزيولوجي والاستعداد النفسي يؤثر تأثيرا ايجابيا و طرديا على تنمية و اكتساب مهارة معينة، و هي بذلك تأخذ منحى تدريجي في عملية النمو؛ هذا يفسر ما تتطلبه مهارة معينة من فترة زمنية مناسبة لبلوغ مستوى من الدقة والاتقان. هذا يوضح ضرورة احترام كل المناهج التربوية في تطبيقاتها انسجامها مع فترات النمو العقلي المعرفي للفرد المتعلم، كما يوضح كيف لبعض المهارات التشغيلية يبدأ نموها خلال المراهقة المتأخرة و البلوغ أي حينما يبدأ الفرد ينفث نحو العالم الاجتماعي و تخطيطه لمشروعه المستقبلي.
- **في نهاية المطاف يجرى تقييمها في مكان العمل و في الحياة:** على الرغم من أنه من المفترض أن يكتسب الفرد بعض أهم المهارات في المدرسة، فبعد سنوات عديدة، في مكان العمل أو في الحياة يتمكن من تقييم ما إذا كان قد اكتسبها أم لا. (Paula Villasenor).
- **وتضيف الباحثة إلى أن المهارة إنمائية متدرجة في تكوينها؛** إذ لها القدرة على التطور والتشكل بالتدريج. وبالتالي، كلما مورست المهارة في زمن متواصل ومستمر كلما ازدادت كفاءتها، واختزلت بذلك الوقت والجهد.
- **كما تضيف الباحثة على أن المهارة تتفاوت من فرد إلى آخر؛** إذ ترتبط بالاستعداد الفطري للفرد في علاقته بميولاته ورغباته، وفي هذه الحالة، تكون متميزة منفردة بشخصها، وفي هذه الحالة فقط تكتسي درجة أعلى من الدقة، والإتقان، والإبداع.

- كما ترى الباحثة أن المهارة لا يمكن أن تكون إلا مرئية ملموسة؛ أي أنه يمكن من خلال ملاحظة أداء فردا ما، سواء كان عمل يدوي حرفي، أو أداء حركات رياضية، أو أداء أنشطة معرفية ما، أن نحكم باتفاق على أن فردا ما لديه مهارة ما، أو أنه أمهر من فرد آخر.
- 3- المهارة و المصطلحات المشابهة لها:

المتطلع على أدبيات البحث، يجد نفسه أمام مصطلحات ومفاهيم تتداخل مع مفهوم المهارة وجب تحديدها وتمييزها.

الأداء :و يقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوكات آنية و محددة و قابلة للملاحظة والقياس .استعمل تشومسكي (shomsky) هذا المفهوم في إطار نظريته اللسانية للإشارة إلى مجموعة من الآليات الموظفة في عملية الكلام .أما سيلامي (sillamy) 1980 فيقدم مفهوم الأداء كنتيجة لنشاط أو عمل ما، و يضيف De Landsheer أن المؤلفين يميزون بين الأداء كنشاط موجه نحو هدف ما ،و الأداء كإنهاء accomplissement بمعنى درجة نجاح نشاط ما .بهذا، تظهر المهارة كأداء لكنه أداء لمهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة والثبات النسبي، وبالتالي فالأداء ركن أساسي في المهارة.

- القدرة :هي كل ما يستطيع الفرد أدائه في اللحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة الممارسة أو بدونها .ويفيد لفظ القدرة عدة معان منها التمكن، الاستعداد، ويتم الحديث عن القدرة في الحالة التي يكون فيها الفرد متمكنا من النجاح في أنجاز معين، ولذلك يعتبر لفظ الاستعداد قريبا من لفظ القدرة.

أما من حيث العلاقة مع المهارة، فالمهارة أكثر تخصيصا من القدرة؛ وذلك لأن المهارة تتمحور حول فعل محدد، أي أداء تسهل ملاحظته لأنها ترتبط بالممارسة والتطبيق، أما القدرة فتربط بامتداد المعارف والمهارات .وتتميز القدرة بكونها عامة ولا ترتبط بموضوع معين كالقدرة على الحفظ التي تشمل كل ما يمكن حفظه، و لا تقتصر على حفظ الشعر و الأمثال، أو

القواعد و الصيغ، و يتطلب تملكها وقتا طويلا، و ترتبط القدرة بعضها ببعض لتفضي إلى قدرات أخرى (محمد بن فاطمة، ص 7)

كما ينظر إلى القدرة على أنها قاعدة أساسية وضرورية لحدوث تعلمات أعقد توضيحا لذلك لا يمكن للمتعلم أن يقوم بعمل ما، ما لم تكن له قدرات أخرى كالتحليل والتركيب والنقد.

• **الكفاءة:** إن مفهوم الكفاءة معقد جدا إذ نجد أكثر من مئة تعريف له، ويرجع سبب هذا الغموض إلى السياق الذي يستعمل فيه، فالكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني، كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار و القدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية.

في حين يعرف المعجم التربوي الكفاءة والتي ترجمها إلى اللغة الفرنسية إلى كلمة compétence على أنها " نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية – مشكل، للتأكد من أن التلميذ اكتسب كفاءة، فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية – مشكل.

وعموما، أغلب التعريفات تتفق على أن العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة هي:

- على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات.
 - تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.
 - تطبيق الكفاءة في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصا أو اجتماعيا أو مهنيا
- فالكفاءة مفهوم أكثر شمولية، إذا ما قارناه بمفهوم القدرة أو المهارة أو الاستعداد لأن هذه المفاهيم الأخيرة وسائل لتحقيق الكفاءة، فمفهوم الكفاءة يعني نهاية الغاية وتكون قابلة للتقويم.

- **الكفاية:** ظهر مفهوم الكفاية في التربية في الثمانينات من القرن الماضي في ظروف تحول فيه الاهتمام بالمضامين التعليمية و المحتويات المعرفية إلى الاهتمام بالذات المتعلمة وإلى طرح جملة من الإشكالات تتعلق بتنمية الإبداع لدى المتعلمين، و بتربية الناشئة على التكيف في عالم سريع التغير. و قد ظهر مفهوم الكفاية في إطار هذه التداعيات و توصل البعض إلى تعريف الكفاية في التعليم المدرسي على كونها خبرة داخلية في شكل مندمج يتكون من معارف و مهارات و اتجاهات تتفاعل فيما بينها ، وتستنفر لإنجاز مشروع ، أوحل وضعية مشكلية مركبة.(محمد بن فاطمة ، ص 8)

هناك من يستخدم الكفاية بمعنى واحد، غير أن المهارة لا تعني في مفهومها الكفاية؛ فالكفاية في شكلها الكامن تعني القدرة، أو إمكانية القيام بالعمل، أما في شكلها الظاهري فتعني الأداء الفعلي له القابل للملاحظة والقياس. أما المهارة فتتضمن كما قلنا سابقا الدقة، والسرعة، والإتقان، واختزال الوقت، والاقتصاد في الجهد أثناء تأدية العمل، وعليه فالماهر من قام بتأدية الكفاية مضاف إليها الدقة، والسرعة، والإتقان، واختزال الوقت، والاقتصاد في الجهد.

مما سبق نقول أنه إذا توافرت المهارة في أداء الفرد، فإن ذلك يدل حتما على توافر الكفاية فيه، لكن توافر الكفاية في شخص ما، لا يعني بالضرورة تحقق المهارة لديه؛ فليس كل قادر على أداء شيء يعتبر ماهرا، في حين أن كل ماهر في أداء شيء قادر على أدائه، فالكفاية أشمل من المهارة، و المهارة لا تحصل عن الكفاية.

- **الكفاءة الاجتماعية:** لم يكن مفهوم الكفاءة الاجتماعية محل اجماع المتخصصين. بل قد عجز التراث البحثي بالعديد من التعاريف التي تختلف باختلاف وجهات النظر السلوكية والمعرفية والتربوية، ومن بين تلك التعاريف تعريف كومبس وسلابي (Combs) (Slaby.1977) الذين يريان أنها " القدرة على التفاعل مع الآخرين في سياق اجتماعي

معين بطرق مقبولة أو مقدرة اجتماعيا و يترتب عليها في نفس الوقت فائدة شخصية أو متبادلة أو مفيدة للآخرين"

و يعرفها أوبنهايم (Oppenheim,1989) على أنها " القدرة على الاشتراك النشط الإيجابي في أنشطة العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين ،إضافة إلى فهم الآخرين و التعامل معهم بفعالية.

أما روبن و روس كرازنر (1992) فيعرفها على أنها قدرة الفرد على إحداث نوع من التوازن بين رغباته الشخصية و طبيعة السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه و يسمح بالتمييز بين الأطفال الناجحين اجتماعيا والأطفال غير الناجحين اجتماعيا .
وعليه يمكن أن نستنتج أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة التي يظهرها الفرد للتفاعل الاجتماعي مع الغير.

• المهارات الاجتماعية :أما المهارات الاجتماعية فيجب هي الأخرى تمييزها عن المهارات الحياتية من التعاريف التي قدمت لهذا المفهوم ما قدمه مايكلسون وزملاؤه في مقدمة كتاب قياس المهارات الاجتماعية على أنها مجموعة معقدة من سلوكيات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين.

كما عرفت كذلك على أنها جملة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يترتب عليها زيادة مستوى تقبل الأقران للطفل وتحسن علاقات الصداقة وغيرها من نواتج أو مخرجات العلاقات الاجتماعية الإيجابية.

أما شيردان وآخرون عرفتها على أنها سلوكيات متعلمة موجهة لتحقيق هدف معين تمكن المرء من التفاعل والأداء السلوكي الوظيفي الفعال في مختلف السياقات الاجتماعية.

أما المهارات الحياتية فهي مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية والعقلية المعرفية و الوظيفية التي يحتاجها الفرد ليصبح فاعلا ومنتجا في مجتمعه (تعريف الباحثة).

وبهذا التعريف تظهر المهارات الاجتماعية حسب رأي الباحثة كجزء من المهارات الحياتية؛ إذ أن المهارات الحياتية أوسع منها لاشتمالها على مهارات فردية شخصية، وبيئية، ومهارات إدراكية.

- المهارة و المؤهلات: يقصد بالمؤهلات (Aptitude) مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلاً للاستجابة بطريقة معينة و قصدية ، أي أن المؤهل هو تأهيل الفرد لأداء معين بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الانجاز و المهارة في الأداء و تعتبر الأهلية دافعا للإنجاز (محمد بن فاطمة ، ص9).

يوضح دوران و فاموس (M.Durand, JPFamose; 1998) هذا الفرق بقولهما " ما يفرق المهارات عن المؤهلات هو تخصصها بنشاط معين و أنها في كثير من الأحيان منتوج تعليمي " فهي القدرة على القيام و انجاز استجابة فعالة و اقتصادية لتحقيق هدف معين . إنها عملية ذاتية، مكتسبة بالتعلم وثابتة نسبياً.

ما يمكن استنتاجه هو أن المهارات:

غائية: أي أنها منظمة لغاية معينة وهدف معين لتحقيقه.

منظمة: أي أنها لتحقيق هذا الهدف يجب أن تكون متناسقة ومنتظمة. و يشبه سنكلتن (Singleton 1978) المهارات مثل أجر البناء الذي يتموضع في مجمله لإنتاج مهارات أكثر تعقيد.

مكتسبة: أي أنها موضوع لعملية تعليمية تؤدي إلى تحول في نشاط أو أداء الفرد، فينجز أداءه بطريقة مختلفة.

4-نظريات المهارة: هي مجموعة من النظريات توضح كيف يكتسب الفرد ويطور اتجاهاته وسلوكه ، و هي معظمها مرتبطة بنظريات التعلم و من بين هذه النظريات:

اعتبر فيشر (Fisher) التعلم هو عملية نمو لهذا لم يفصل بينهما في نظريته على عكس بياجي و آخرون ممن ميز بينهما وجعلهما عمليتين متميزتين مؤكدين أن عملية النمو تسبق فعل التعلم؛ فلكي يتم التعلم لابد من أن تكون آليات التعلم الفيزيولوجية على درجة من النضج الذي يسمح بتحقيق فعل التعلم ؛ ولقد وجه نقد لبياجي وجماعته في هذه النظرة على اعتبار أن التفاعل الاجتماعي و التعلم من خلال اللعب يؤثر دون شك في عملية النمو . وكان فيشر و مجموعته من المؤيدين لهذه الفكرة الأخيرة ، و جاءوا بنظرية أطلقوا عليها اسم نظرية المهارات (skill theory) ، جمعوا فيها بين النمو و التعلم . و قد بين فيشر Fisher وزميله "بيب Pipp" عن نظريتهما بقولهما " : إننا نؤكد في عرضنا لنظريتنا على أن التعلم لا يتعارض مع النمو ، كما أن عوامل المحيط لا تتعارض فيها مع العوامل المتصلة بالوحدة العضوية (الفرد) لأننا لا نضع التعلم في مقابل النمو، و لكننا نتعامل معهما على أنهما مترابطان بصورة لا انفصام فيما ."

وهما بذلك يقران أن التعلم والنمو هما وجهان لنفس العملة يكون فيها التفاعل بين الفرد والمحيط هما المسيرين لهذه العملية، وأوردا مفهومين أساسيين في تفسيرهما للنمو، وهما: المستوى الأمثل optimal level ومفهوم اكتساب المهارات. skill acquisition

و يشير مفهوم المستوى الأمثل إلى أقصى درجة لمستوى تعقد المهارات التي يمكن التحكم فيها، و لايمكن بلوغ هذا المستوى إلا بتوفر الشروط التي تؤدي إلى استثمار أقصى لطاقة الفرد و قد تكون هذه الشروط بيئية أو مادية

كما يشير مفهوم اكتساب المهارة إلى القواعد أو التقنيات التي ينبغي استخدامها لجعل مهارة معينة أكثر تعقيدا وفعالية، وقد يكون ذلك من خلال توظيف مهارة أو مجموعة من المهارات ضمن بنية ديناميكية متحركة ومتكاملة فيما بينها تحكمها مبادئ محددة.

ولقد بين فيشر وزملاءه أن ديناميكية بنية المهارات تتم ضمن مبادئ معينة هي:

- التعويض . substitution
- التركيز . focalisation
- التأليف . counpounding
- التمييز . differentiation
- التناسق المتبادل . intercoordination

ويرى فيشر وزملاؤه أن مبدأ التناسق المتبادل أهم هذه المبادئ لكونه المسئول عن نقل بنية المهارات من مستوى معين إلى مستوى أكثر تعقيدا . كما أنه هو الذي يحدد كيفية التأليف بين المهارات المكتسبة للحصول على بنية جديدة أكثر تعقيدا وفعالية، بينما تشير المبادئ المتبقية إلى المراحل الفرعية التي تمر بها بنية المهارات خلال كل مرحلة من المراحل النمائية الكبرى، وهي تقوم مقام اللامتغير الوظيفي function invariant في نظريتهم .

ومن الملاحظ ان لا تتوفر عند الأفراد الأقران نفس المهارات أو نفس مستوى التعقيد من المهارات . إذ أنها تأخذ اتجاه غير متشابه أثناء سيرورتهم النمائية مما يعنى أن لا يكون النمو بالضرورة ذو منحنى تصاعدي في سيرورته على عكس ما كان يعتقد بياجي، و يرجعه فيشر في نظره إلى تباين مظاهر مراحل النمو الفرعية المندرجة خلال المراحل النمائية الكبرى لنفس الفئة العمرية؛ فقد لاحظ وجود فروق جوهرية في كيفية تفاعل الأفراد من نفس الفئة العمرية مع موضوع معين، و خلص إلى أن طريقة معالجة المعلومات تختلف في تفاصيلها من فرد إلى آخر في سياق كل مرحلة من المراحل النمائية الفرعية

وهذا ما يشكل في الحقيقة جوهر مظاهر الفروق الفردية التي تميز الأفراد فيما بينها ويرجع فيشر مرد ذلك إلى اختلاف الخصائص الفردية ومعطيات البيئة الاجتماعية التي تحيط بالفرد، والذي يؤدي التفاعل فيما بينهما إلى اختلاف تشعب مسالك النمو . تعكس كل مرحلة نمائية في نظره مستوى معين من التحكم في المهارات المستخدمة في معالجة المهام

المرتبطة بمختلف الحقول المعرفية. كما لاحظ أن تقاطعها مع غيرها من الحقول الأخرى لا يمنعها من احتفاظها نسبيا باستقلالياتها. هذا يفسر لنا اختلاف مستوى المهارة التي يوظفها التلميذ في معالجة مختلف القضايا المرتبطة بمادة دراسية معينة في مجالات دراسية مختلفة، فيبدو التلميذ كأنه ينتقل من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى. هذا يدل على أن وتيرة النمو تختلف باختلاف الوضعيات المعرفية، كما يدل على أن بنية المهارات تتأثر بشكل مباشر مع طبيعة الموضوع، وأن المشكلة لا تكمن فقط في القدرة على نقل المهارة من حقل إلى آخر، ولكن العقل لا يعمل كوحدة كلية، وإنما كأجزاء مستقلة فيما بينها ومتعاونة، بحيث يمكن لها التأليف في كل وضعية متميزة بعناصرها أو أجزائها لتشكيل بنية جديدة أكثر تعقيدا من المهارات. يشبه فيشر و كينيدي مسالك النمو بشبكة منسوجة من الحبال، يتكون كل حبل منها من مجموعة من الخيوط المجدولة، تمثل الخيوط فيها المهارات، و تمثل الجديلة بنيتها، و ترتبط كل جديلة من جدائل الشبكة بمجال معين من مجالات النشاط المعرفي. تدل كل جديلة على مجموعة من المهارات التي تنمو كل واحدة منها عبر سلسلة من المراحل، وفي كل مرحلة جديدة من المراحل النمائية يعاد تركيب العناصر، و تدمج البنية السابقة في البنية الجديدة بطريقة متراتبة و كذلك يمكن الحصول على بنية أكثر تعقيدا من خلال الجمع بين جديلتين مما يؤدي إلى ازدياد فعالية الفرد في معالجة المهام المتصلة بحقل معين من الحقول المعرفية.

4-2-نظرية النمو المعرفي ليفيكوتسكي. WIGOTZKI

أكد فيكوتسكي على أهمية تفاعل الطفل مع الآخرين في تفسيره للنمو المعرفي، و خاصة الراشدين منهم، و تشكل هذه الثنائية لديه حيز الزاوية في تأسيس البنية العقلية للفرد التي ستحدد كيفية اشتغالها. فهو يرى أن التفاعلات الاجتماعية هي التي تعمل بشكل تدريجي تسلسلي على بناء الوظائف العقلية العليا. مؤكدا على أن شروط النمو العقلي وآلياته توجد خارج الفرد، في محيطه الاجتماعي- الثقافي. و النمو في نظره لا يتحقق إلا من خلال تفاعل

الفرد في بيئته الاجتماعية- الثقافية من خلال استغلاله مختلف الوسائل و الأدوات المتاحة في محيطه الثقافي. وقد جعل فيكوتسكي من النشاط الاجتماعي الوحدة الأساسية في تحليله وتفسيره لنظريته.

يلج فيكوتسكي على ضرورة تأطير الراشدين للأطفال في العملية التعليمية التعليمية أو العملية التربوية. وأن التوجيهات التي يقدمونها لهم تمكنهم من تسهيل أداء مهامهم وتنمية مهاراتهم المعرفية. ويرى أن ما يقوم به الأطفال بمساعدة الآخرين هو الذي يمكنهم من استدخال نماذج معرفية والتحكم بها، وعليه تكون المهارات التي يوظفها الطفل بطريقة مستقلة أي دون مساعدة الآخرين هي المهارات التي تشكلت بالفعل. ويرى أن هذه المهارة ليست آنية في نموها فالمهارة التي ظهر التحكم بها تكون استدخلت من قبل وقد أخذت فترة زمنية لتصبح ناضجة، إنها ثمرة النمو السابق. يسعى فيكوتسكي هذه المرحلة أو المنطقة بمستوى النمو الفعلي. Developmental level actual إلا أنه لا ينبؤنا بما يمكن أن تكون عليه المهارة في المستقبل. و أما المهارات التي لا تتحقق إلا بمساعدة الراشدين أو الزملاء المتفوقين فهي في نظره لا تزال في طور التشكل أو في طريق الانتقال من الخارج إلى الداخل، أي أنه لم يتحكم بها ولم يستدخلها بعد، ولكن من المتوقع أن يستوعبها في المستقبل القريب. إنها "زهرة" النمو التي تبشر بالثمار على حد قوله. فطالما لم يحقق الطفل استقلالته في التعلم ولا يزال يعتمد على الآخر فإن المهارات لم تنضج عنده بعد. و يشير فيكوتسكي إلى هذا المستوى بمستوى النمو الممكن. Level OF potential development كما بين وجود منطقة سماها منطقة النمو القريب المدى Development zone of proximal تفصل مستوى النمو الممكن عن مستوى النمو الفعلي. و عليه ، القدرات الحقيقية أو التعلم الفعلي يمر عبر هذه المناطق: منطقة النمو الممكن ، منطقة النمو القريب المدى و أخيرا منطقة النمو الفعلي حيث يحقق الطفل استقلالته في التعلم ، فهو بذلك ينجح في تأدية المهام أو النشاطات دون مساعدة الآخر. ويعتقد فيكوتسكي أنه من المهم مراعاة القدرات والمهارات الحالية للمتعلم بالإضافة إلى

قدراته و مهاراته المحتملة التي لم تنضج بعد. و ينتقد الاختبارات والتقييمات التقليدية عدم قدرتها على التنبؤ بإمكانية تحسن تعلم الطفل مستقبلا. و لهذا ، مفهوم منطقة النمو القريب المدى جد مهم طالما أهملته المناهج التربوية؛ كما توصل فيكوتسكي إلى أن كل فرد يتعلم بوتيرة وسرعة متفردة وأن الذين ينتمون إلى نفس المستوى العقلي لا يزال بإمكانهم التعلم والاستفادة من التدريس بطرق مختلفة . لأن مناطق النمو قريبة المدى متباينة بينهم وهذا ما لا تستطيع الأساليب التقييمية التقليدية الكشف عنه لافتقارها للميزة التنبؤية التي تستطيع من خلالها التمييز بين مختلف أسباب الصعوبات التي يواجهها الفرد المتعلم والفروقات الفردية بينهم.

خلاصة القول أن تعلم المهارات يتطلب توفر شروط النمو اللازمة، ولكن الفرص البيئية الاجتماعية الثقافية التي يتفاعل معها الفرد تبقى داعما ضروريا لهذه العملية، لأن النمو لا يحصل بطريقة تلقائية كما يعتقد بياجى ، فكلما كان المحيط غني بالخبرات والمعارف والدعم الذي يقدمه الراشدين استطاع المتعلم استثمار قدراته لأقصى مستوى لها من الأداء . فعلاقة التأثير والتأثير تبقى دائما قائمة بين هذين العاملين فتشكل وحدة متكاملة، وهكذا تبنى المهارات ضمن هذا التحول الحادث في النمو عن طريق تفاعلها وتشكل بنية مهارية تؤدي بدورها إلى تشكل بنية جديدة من المهارات أكثر تعقيدا وتطورا .

على الرغم من خصوصية هذه النظرية، إلا أن نظرية بياجى حجبتها لمدة طويلة لأسباب أيولوجية، خاصة وأن فيكوتسكي بنى نظريته على بعض المبادئ العامة التي استمدتها من النظرية الماركسية. ولم يشر الباحثون الغربيون في جني ثمار هذه النظرية من الناحية الأكاديمية والعملية إلا في العقدين الأخيرين من القرن العشرين. وظهر له أتباع كثيرون في الغرب تحت اسم " الفيكوتسكيون الجدد " هم الذين مهدوا لإرساء علم النفس الاجتماعي المعرفي الذي أخذ يفرض نفسه بقوة في الساحة العلمية خلال السنين الأخيرة.

3-4-نظرية باندورا (PANDORA) و التعلم الاجتماعي :أكد باندورا في نظريته أن التعلم يحدث من خلال مشاهدة و ملاحظة نماذج سلوكية تساعد على اكتساب سلوك جديد أو تعديله . فالتفاعلات التي تحدث بين الفرد والآخرين تتولد من خلالها سلوكات مسيطرة للنماذج السلوكية التي يلاحظها الطفل في بيئته الاجتماعية . وكنتيجة، فالتعلم بالنسبة لباندورا لن يتم إلا بتوفر العامل الاجتماعي أي توفر البيئة الاجتماعية التي تحدث هذا التعلم.

يرى باندورا أن الفرد يعتمد في تعلمه بالملاحظة على أربع عمليات رئيسية هي العمليات التفاعلية التبادلية، العمليات الإبدالية، العمليات المعرفية، عمليات التنظيم الذاتي، وأن عملية التعلم بالملاحظة تمر ببعض الخطوات حددها في أربع خطوات هي الانتباه، الحفظ، الانتاج و القدرة على الأداء، وأخيرا الدافعية للأداء أي هل للفرد الرغبة في القيام بالفعل أو لا لكن تركيز باندورا للمظاهر الخارجية و اهماله العامل الذاتي من رغبة الفرد ومظاهر الوعي واللاوعي والفروقات الفردية بين الأفراد جعلت نظريته تفتقر للنظرة الشمولية لعملية التعلم

4-5-النظرية المعرفية لحل المشكلات:

يعتقد رواد هذه النظرية منهم كوهلر (Kohler) و ويلثر (Weltheimer) أنه ينبغي فهم عملية التعلم، لاسيما تعلم المهارة، ضمن وضعية اشكالية يتعرض لها العقل الإنساني الذي سيحاول تحديد وفهم العلاقات التي تربط بين العناصر و الوحدات وإعادة تنظيمها. وسيستخدم العقل كل آلياته من استبصار وأدراك وتنظيم وإعادة تنظيم لإيجاد الحل المناسب للموقف المشكل الذي يتعرض له . يحدث هذا للعقل حالة من عدم التوازن في الإدراك تؤدي به إلى العمل على إعادة هذا التوازن من خلال استبصار الموقف لفهم المشكل في كليته والوصول إلى فهم وإدراك العلاقات القائمة بين أجزائه . كما يرى علماء الجشطلات أن الوصول إلى الحل يسبقه محاولات من الخطأ والصواب متفاوتة، ذلك أن إدراك المشكلة ليس بالأمر السهل .وعليه، فمن المهم النظر إلى هذه العملية العقلية كمهارة أساسية ينبغي أدرجها في المناهج التدريسية يتعلم فيها الأفراد كيف يفكرون وكيف يتعلمون .

- كخلاصة، ينبغي النظر إلى بناء المهارات كعملية عقلية تتطلب مجموعة من الخطوات ترى الباحثة أنها تمر بما يلي:
- تعريض العقل للموقف المشكل: حيث يحس الفرد أنه يواجه مشكلة أو أنه يتعرض لموقف مشكل وأن العقل في حالة حيرة معرفية للموقف في كليته وجزئياته.
- محاولة ادراك الصور الكلية للمشكل: فهو يحاول أولاً أن يدرك المشكل من خلال بناء صورة للمشكل في كليته إذ لا يستطيع ادراك أجزائه إلا بعد يكون صورة معرفية واضحة له.
- التفكير: في هذه الخطوة يقوم العقل بتفكك المشكل إلى أجزاء لمحاولة ضبط عناصره وترتيبها وضبط العلاقات القائمة بينها أجزائها.
- توليد صورة معرفية جديدة: فبعد أن يدرك العقل المشكل ويحدد جزئياته وطبيعة العلاقات القائمة بينها يبني صورة ادراكية له أكثر فهما وأكثر انسجاماً معه وقد تكون أكثر تعقيداً للصورة الحالية.
- المحاولة والخطأ: لا تنظر الباحثة لهذا العنصر كخطوة بل كوسيلة يتخذها العقل للانتقال من بين الخطوات إذ تشبهها بالمحاكاة التي نستعملها محاولة قيامها بإنتاج فكري ما. وقد يختلف استخدامنا للمحاولة والخطأ باختلاف سرعة ادراكنا أي كلما كان الإدراك سريع قل استخدامنا لهذه الخطوة.

5-5- النظرية المعرفية القصصية: اختلف ادوارد تولمان عن أصحاب النظرية السلوكية في اعتبار أن عملية التعلم ليست ارتباطاً بسيطاً بين مثير استجابة و إنما هو سلوك قصدي موجه نحو هدف ، و هو خريطة معرفية متكاملة من الخبرات السابقة والمعطيات البيئية و مختلف التفاعلات المعرفية الناتجة . و دائماً ما يسعى نحو هدف

معين من خلال اتخاذه سلوكا معيناً دون غيره، و لذا فهو سيحدد الوسائل التي تساعد على الوصول إلى هدفه أي السلوك المطلوب، و لهذا اعتنى تولمان بالعمليات العقلية المعرفية من ادراكات وتمثيلات وتوقعات واعتبرها مرحلة وسيطة بين المثيرات والاستجابات. و اعتبرها بمثابة متغيرات دخيلة وسيطة بين المتغيرات المستقلة (المثيرات) و المتغيرات التابعة (الاستجابات) وعلى عكس السلوكيين ، ينظر للسلوك كوحدة كاملة ناتجة عن عوامل داخلية، و أخرى خارجية . تكون موجهة لتحقيق هدف . و عليه، فالسلوك بالنسبة لتولمان سلوك مقصود، مرن ، قابل للتعديل كلما حال حائل لبلوغ الهدف. و لقد بين تولمان يتم على عدة أنواع و ليس على نوع معين و قدمت أنواع من التعلم و هي :

-النوع الأول: تعليم عن طريق تشكيل كثافات : (CATHEXES) أي الربط بين الدافع والهدف.

-النوع الثاني : العقائد المعادلة: (Equivalen cebeliefs) و هي تقابل المعززات الشرطية التي جاء بها سكينر في نظريته.

النوع الثالث: التوقعات في المجال: (Field Exptactancies) و هي الخريطة المعرفية التي يكون فيها المتعلم ادراك للعالم تنظيم العلاقات القائمة بين عناصره.

-النوع الرابع : أنماط الإدراك المجالي : (Cognition Field Mode أو هي الاستراتيجية التي ستستعمل من أجل تعلم ما بطريقة بطريقة أكفأ.

النوع الخامس: تمييز الدوافع: (Dirve Discrimination) و هي القدرة التمييزية التي تجعل المتعلم يدير تدريبه وفقا للأهمية الدافع والهدف والوسيلة التي سيستعملها والخبرة المناسبة التي سيوظفها.

-النوع السادس : الأنماط المحركة : (Motor Patterns) و هي المحفز الداخلي التي تجعل الفرد يؤدي عملا ما ، إذ كلما أحسن المتعلم اختيار الطريقة التي تؤدي به إلى

تحقيق هدفه و اشباع حاجته ، كلما حفزه هذا على مواصلة عمله (حميدات عبد العالي ، في مجلة الإشعاع ، ص 260)

رغم الانتقادات التي وجهت لنظرية تولمان ، إلا أنها تقدم في نظرنا رؤية أكثر شمولية من النظرية السلوكية الكلاسيكية ، و في الوقت نفسه مفهوم تطبيقي لكيفية التعلم يمكن من خلاله فهم كيفية بناء المهارات ، إذ أنها تبدأ بوجود هدف معين يستهدفه المتعلم لإشباع حاجة من الحاجات المتعددة التي تثير الفرد . و هو عملية معقدة تتعدى كونها ارتباط بين مثير و استجابة، فالمتمثلات الإدراكية للعملية التعليمية تشكل في نظرنا مركز عملية التعلم و هي التي تجعل من العملية التعليمية عملية متفردة مختلفة من فرد إلى آخر بحكم اختلاف مستوى ادراكهم وتمثلاتهم ، رغم كون القوانين الخارجية للتعلم واحدة.

5-6-نظرية الذكاءات المتعددة:

يدعم الكثير من التربويين هذه النظرية التي ترى أن الإنسان يمتلك أنواع متعددة من الذكاءات تميز بين الأفراد و تجعل هذا التباين في الفروقات الفردية ملاحظا، وعلى أساسها يتصرف الأفراد على نحو من القدرات المتباينة والمتميزة إزاء المواقف المختلفة التي يتعرضون لها و حل مشاكلهم بطرق مختلفة، فالذكاء بالنسبة لجاردنر (Gardne) (1993) ما هو إلا قدرة الفرد على حل مشكلاته من خلال استخدامه مجموعة من القدرات من أجل الانتاج و الابتكار.

من جهته ، يرى هاورد جاردنر في كتابه أطر العقل (1993) أن الفرد يمتلك على أكثر من نوع من أنواع الذكاء بحسب تنوع القدرات التي يمتلكها و هي تنمو على نحو مختلف بين الأفراد و من هذه الأنواع نجد:

الذكاء المنطقي الحسابي :يشمل الحساب والاهتمام بالأنماط والتصنيفات والعلاقات والمسائل الحسابية...

الذكاء اللغوي: يشمل الكتابة والقراءة وسرد القصص... إلخ.

الذكاء الشخصي الداخلي: يشمل الدافعية الذاتية.

الذكاء التبادلي الشخصي: يشمل مهارة القيادة، الاتصال وفهم مشاعر الآخرين

الذكاء الجسدي/ الحركي: يشمل الخياطة والرياضة والرقص والنجارة.....

على ضوء هذه النظرية، يمكن فهم دور الذكاءات المتعددة في تشكيل أنواع مهارات مختلفة متباينة بين الأفراد متفاوتة في النوع بل و يمكن تطويرها خلال التدريب في انتاج أنواع متعددة الوصف والدقة في الابتكار.

على ضوء ما تقدم ذكره من النظريات السابقة، أمكن لنا استخلاص صورة عامة عن كيفية بناء المهارات حيث تعتقد الباحثة أنها عملية تعليمية تنمو في إطار تفاعلي بين الفرد وبيئته الاجتماعية الثقافية، لكنها تتطلب شروطا فيزيولوجية داخلية لضمان نضجها وتطورها، كما أنها عملية ذات خطوات عمل محددة. لكن نموها يتطلب جهدا و وقتا كفيلا للوصول بها إلى أقصى مستوى لها من الدقة والإتقان.

وعليه، فإن تزويد الشباب بهذه المهارات على مختلف أنواعها ومجالاتها من مهارات حياتية و مهارات تقنية و مهارات عقلية و غيرها من الأهمية الأولية التي يجب تكريسها في المناهج التربوية و في طرق التدريس الحديثة ستكون داعمة و مساعدة على النجاح في العصر الحالي المتسارع في المعرفة و الابداع التكنولوجي.

6- محددات تنظيم تعليم داعم للمهارات الحياتية في النظام التربوي الجزائري:

تماشيا لمتغيرات القرن الحالي المتسارع، لن يكفي شحن المتعلم بالمعارف المتغيرة المتلاشية لاحقا، فمثل هذه المقاربة المثقلة بالمعارف ستكون غير مناسبة. بالمقابل، فإن إعادة تنظيم التعليم ارتكازا على دعائم تعليمية سيكون ضروريا لتقليص هذه الفجوة. اقترح ديلورز في تقريره الذي قدمه سنة 1996 بعنوان التعليم ذلك الكنز المكنون أربعة دعائم تعليمية بمثابة أركان معارفية موجبة التمكين الفردي تتمثل فيما يلي:

- التعلم للمعرفة: وهي تتطلب اكتساب أدوات الفهم لتعلم كيفية التعلم.
- التعلم للعمل: وذلك لاكتساب كفاءات لمواجهة مختلف مواقف الحياة الاجتماعية
- التعلم للعيش مع الآخرين: في ظل احترام التعددية والتفاهم والسلام.
- تعلم المرء ليكون: وذلك باستغلال كافة طاقاته وقدراته لتحقيق طموحاته و تحمل مسؤولياته .

لقد كان هذا الاقتراح من الأهمية أن دعم مفهوم الكفاءة والمهارة في المناهج التربوية الحديثة، فكانت المقاربة بالكفاءات أكثر المقاربات التربوية المنتهجة في عدد من المنظومات التربوية، وهو الحال في منظومتنا التربوية الجزائرية؛ غير أن دلائل المهارة لا تزال غير واضحة المعالم على الأقل في منظومتنا التربوية، ما جعل مفهوم الكفاءة، على اعتبارها مجموعة من المهارات، لا يزال مشوشا في عقول الكثير من التربويين والمعلمين. مثل هذه القفزة المهمة، جعلت مجموعة كبيرة من المهارات والمهارات الحياتية غائبة في المناهج والتطبيقات التربوية، وفي أذهان المربين والمعلمين. الأمر الذي سيؤثر لا محالة في فعاليتها وضعف مخرجاتها.

إن الدعوة إلى التفكير الجدي في هذه المقاربة من شأنه أن يضمن جودة المخرجات التربوية الجزائرية بما يتماشى وآفاق العولمة العلمية والتكنولوجية والمهنية ومتطلبات المواطنة والتنمية المستدامة.

7- تجارب عالمية في مجال تعليم المهارات الحياتية:

من بين التجارب والمبادرات الرائدة في مجال تعليم المهارات، سنقتصر في هذا المقال على ذكر مبادرتين عالميتين هما: لجنة الشراكة لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين ومبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

- لجنة الشراكة لتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين الخاصة بالمعايير و التقييم والتطوير المهني لبرني تريلينج (Berny Trilling ، و تشارلز فادل. (Charles Fadel) يعتبر بيرني تريلينج بمثابة المدير العالمي لمؤسسة أوراكال للتعليم و عضو في شراكة مهارات القرن

الحادي والعشرين ومديرا لمجموعة التقنية في التعليم في إقليم التعليم الغربي. أما تشارلز فادل فهو قائد للتعليم في مؤسسة سيسكو للنظم وعضو في شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين الخاصة بالمعايير و التقويم و التطوير المهني.

اقترح هذان القائدان التريويان إطارا للتعلم في القرن الحادي والعشرين حيث حددا المهارات المطلوبة للبقاء والازدهار في عالم معقد ومتربط. فهما يعتقدان أن التعليم في هذا العصر يشتمل على المعرفة التقليدية الخاصة بالموضوعات الدراسية الرئيسية مثل القراءة والكتاب والحساب، ولكنه يركز أيضا على الأفكار المعاصرة مثل الوعي العالمي والثقافة المالية والاقتصادية والصحية والبيئية، وسيطبق الطلاب في هذه المدارس معرفتهم في فهم وحل مشكلات حقيقية عن طريق استخدام ثلاثة مجالات للمهارات هي:

1-مهارات التعلم والإبداع :و تتضمن الابتكار و الإبداع والتفكير الناقد و حل المشكلة والاتصال والتعاون.

2-مهارات الثقافة الرقمية:وتتضمن الثقافة المعلوماتية و الإعلامية و ثقافة تقنية المعلومات والاتصال.

3-مهارات العمل و الحياة :و تتضمن المرونة و القدرة على التكيف و المبادرة و التوجيه الذاتي والإنتاجية و المساءلة و القيادة و المسؤولية

تؤكد هذه المبادرة على ضرورة دمج المهارات الأساسية للمنهج الدراسي مع هذه المهارات اللازمة للقرن الحادي و العشرين ضمن نموذج تحويلي للتعليم، يكون فيه الطالب محور العملية التعليمية، و حيث يكون فيه أسلوب التعلم نشطا و استكشافيا عن طريق العمل واستخدام الأدوات التقنية.

• مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا: LSCE تركز هذه المبادرة على تحقيق أثر ملموس على مستوى ثلاث مجالات مترابطة فيما بينها، من حيث الوصول إلى مجتمع المعرفة من خلال تحسين مخرجات التعلم، تحقيق التنمية المستدامة من

خلال تحسين التوظيف و زيادة الأعمال، و تعزيز التلاحم الاجتماعي من خلال تحسين المشاركة. تم إطلاق هذه المبادرة في اجتماع شبكة التعليم لمنطقة الشرق الأوسط و شمال إفريقيا (MEDNET) الذي نظّمته اليونيسف في 2015، حيث تولت قيادته مع مساهمة الكثير من الشركاء العالمين و أصحاب القرار و المنظمات الدولية.

حددت هذه المبادرة اثنتي عشرة مهارة حياتية للشرق الأوسط و شمال إفريقيا باستخدام نموذج التعلم رباعي الأبعاد: التعلم للمعرفة (البعد المعرفي)، والتعلم للعمل (البعد الأدواتي)، و التعلم لنكون (البعد الفردي)و التعلم من أجل العيش المشترك (البعد الاجتماعي)، و المهارات الرئيسية الاثنتا عشر هذه طويلة الأمد و تستند إلى الأدلة التي تؤكد أهمية اكتساب المهارات في سن مبكرة. فضلا عن ذلك، يمكن اكتساب هذه المهارات الحياتية الرئيسية الاثنتا عشر واستدامتها عبر جميع أشكال التعلم في مقاربة للنظم التي تعترف بتعدد مسارات التعلم الرسمي وغير الرسمي وغير النظامي. وتمثلت هذه المهارات في:

-البعد المعرفي أو التعلم من أجل المعرفة: ويضم مجموعة مهارات التعلم التي تشمل مهارة الإبداع، مهارة التفكير النقدي ومهارة حل المشكلات.

-البعد الفعال أو التعلم من أجل العمل: ويضم مجموعة مهارات التوظيف والذي يشمل مهارة التعاون، مهارة التفاوض، مهارة صنع القرارات.

-البعد الفردي أو "تعلم المرء ليكون": ويضم مجموعة مهارات التمكين الذاتي وهي مهارة إدارة الذات، مهارة الصمود، مهارة التواصل.

-البعد الاجتماعي أو التعلم للعيش مع الآخرين: وهي مجموعة مهارات المواطنة الفعالة: وتشمل مهارة احترام التنوع، مهارة التعاطف، مهارة المشاركة

غير أن هذه الأبعاد كثيرا ما تظهر متشابكة ومتراصة ومعززة لبعضها البعض، مدعمة في ذلك مبدأ التعلم مدى الحياة الذي تم تطويره في تقرير ديلورز لعام 1996 بعنوان التعلم: ذلك الكنز المكنون من أجل تحقيق هدف التنمية المستدامة الرابع المتمثل في ضمان تعليم جيد

وشامل للجميع. لقد قدمت هذه المبادرة، استنادا على نظرية التغيير، رؤية تحويلية للتعليم في هذه المنطقة من أجل تحسين التعلم، و تعزيز إمكانيات الأطفال و الشباب، و إعدادهم لمواجهة مختلف المراحل الانتقالية من الطفولة إلى البلوغ، و من التعليم إلى العمل، إلى خلق روح المواطنة و المسؤولية بمعنى آخر الاستثمار الأفضل للتعلم في التنمية الاقتصادية، الاجتماعية والفردية.

خاتمة:

بالنظر إلى هاتين المبادرتين يظهر اتفاقهما على مجموعة من المهارات هي في الواقع عالمية ومعززة للتمكين الفردي تهدف كلها إلى تواصل متوافق للنوع الإنساني أينما كان في أي منطقة من مناطق العالم وتعزز مفهوم المواطنة العالمية بما يحقق التنمية المستدامة مثل مهارة المسؤولية ومهارة العمل الجماعي ومهارة التواصل .

لقد سمحت هاتين المقابرتين من تطوير مجالات واسعة من المهارات المتكاملة والمتناسقة فيما بينها في مسارات تعليمية مختلفة بما في ذلك التعليم الرسمي وغير الرسمي، أو حتى في مجال التكوين والتدريب المهنيين بهدف تحقيق تعليم نوعي جيد. وأوجدت بذلك محاولات متعددة لتعليم المهارات في مختلف المساقات التعليمية. كما أعطت للتعليم مقارنة تعليمية أكثر شمولية موازية بين الجانبين المعرفي مقابل الانفعالي والفردي مقابل الاجتماعي وعلى هذه القطبية الإنسانية ينبغي إعادة التفكير في مناهجنا التربوية الحديثة التي علمنا أن تراعي تنمية مختلف جوانب الشخصية الإنسانية تستدعي رؤية تحويلية في مناهجنا التربوية إعادة تموضع مفهوم المهارة في قلب المقاربات التربوية الحديثة لاسيما المقاربة بالكفاءات كأحد دعائم التعليم التي من شأنها تحقيق تعليم نوعي جيد شمولي لمختلف الأبعاد التربوية .

نعتقد أن إهمال هذا البعد الدلالي من جوهر هذه المقاربة على مستوى منظومتنا التربوية قد أحدث استفراخ في ابستمولوجيا هذه المقاربة من شأن هذه الرؤية التعديلية إفراز تصنيفات مهارية هامة وضرورية في مختلف المساقات التربوية. فبعيدا عن المقاربات التربوية التقليدية، توجد حاليا حاجة ملحة على ضرورة تمكين متعلم هذا القرن بأدوات للتعلم

والتفكير والإبداع و حل المشاكل و اتخاذ القرار وريادة الأعمال، والمقدرة على التوظيف، على قدر حاجته إلى ما يقدمه له العالم الرقمي من خدمات معرفية واجتماعية واقتصادية وترفيهية لا يمكنه الاستغناء عنها، و إلى ما يمليه عليه الواقع الإنساني في بعده الفردي والاجتماعي و العالمي من أجل تحقيق تنمية مستدامة، و مواطنة مسؤولة مع احترام الذات والأخر و البيئة و على مستوى آخر.

وكمخرجات تعليمية ذات جودة وفعالية، يمكن توقع استغلال أمثل للفرد في قدراته ومواهبه، واستثمار أنجع في هذه الطاقات بما يتماشى مع المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية و البيئية، وبما يجعل البعد القيمي الإنساني في مقدمة الأولويات التربوية.

قائمة المصادر والمراجع:

- أحمد بن فاطمة. (2013). وحدة تدريبية (تكوينية) (في مجال طفايات القرن الحادي والعشرين، البرنامج العربي لتطوير مناهج التدريس و توظيف تقنيات المعلومات و الاتصال في التعليم و التعلم. المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم . الجمهورية التونسية: المركز الوطني للتكنولوجيات في التربية.
- المنظمة الدولية للطفولة ، اليونيسف. (2017). *الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية و المواطنة في الشرق الأوسط و شمال إفريقيا*. عمان ، الأردن :مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط و شمال إفريقيا.
- بولا فيلاسنيور. (2018, 01 08). *مدونة البنك الدولي*. تاريخ الاسترداد 2020, 27 05، من البنك الدولي
- تشارلز فادل ، بيرني ترينغ. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين ، العتلم للحياة في زمننا*. بدر بن عبد الله صالح، المترجمون (المملكة العربية السعودية : جامعة الملك سعود للنشر العلمي و المطابع.
- تواتي حياة. (2014). دور التكوين في علم النفس في تنمية المهارات الحياتية عند الطالب الجامعي - دراسة على طلبة علم النفس ببعض جامعات الغرب الجزائري. تلمسان ، الجزائر.
- حسن شحاتة ، زينب النجار. (2003). *معجم المصطلحات النفسية و التربوية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ديلورز. (1996). *التعليم ذلك الكنز المكنون*. جنيف- سويسرا : اليونيسف.

- سعاد عبد الواحد السالمي). يونيو/جوان. (2019, مبادرات تعليم المهارات الحياتية للمواطنة في إقليم الشرق الأوسط و شمال إفريقياLSCEدراسة حالة : الجمهورية التونسية .مجلة الأكسو التربوية ، صفحة.175
- شرقي رحيمة ، بوساحة نجاد). دون سنة نشر .(ببدلغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية .مجلة العلوم الإنسانية : عدد خاص : ملتقى تكوين الكفايات في التربية.
- طارق عبد الرؤوف عامر .(2015). المهارات الحياتية و الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة) الإصدار ط. (1) القاهرة: دار الجوهرة للنشر و التوزيع.
- عمور عمر .(2009). إسهامات بعض أساليب تدريس التربية البدنية و الرياضية الحديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الجامعية . أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة دكتوراه العلوم في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية . سيدي عبد الله ، معهد التربية البدنية و الرياضية ، جامعة يوسف بن خدة ، سيدي عبد الله ، الجزائر.
- فريدة شنان ، محمد هجرسي .(2009). المعجم التربوي . الجزائر : المركز الوطني للوثائق التربوية.