

# التعلم والرفاه: أجندة من أجل التغيير

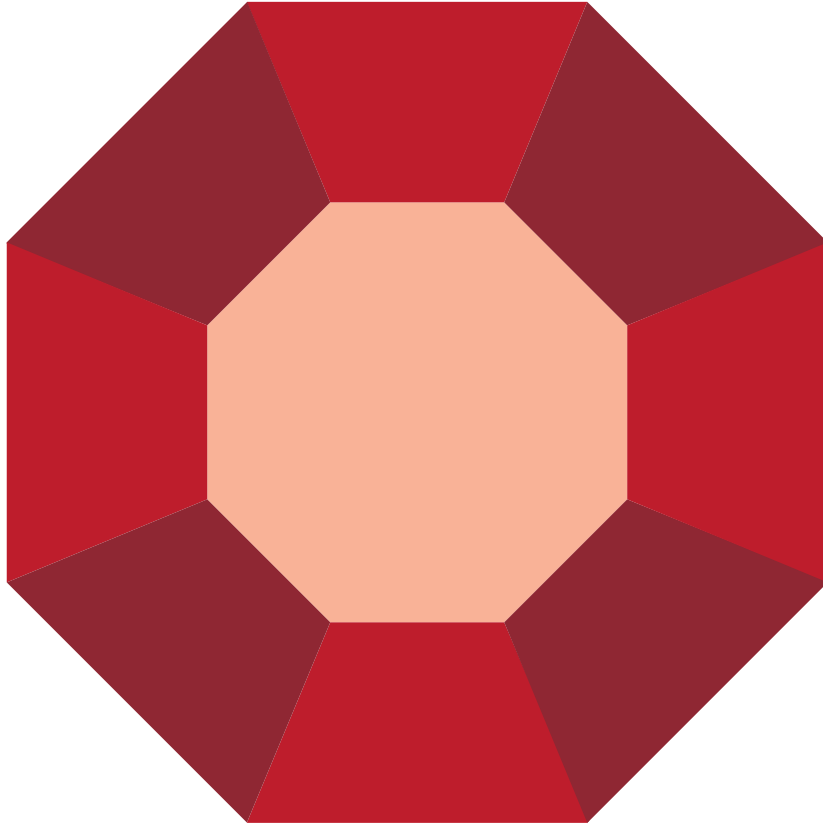
تأليف:  
مروان عورتاني  
جامعة فلسطين التقنية  
خضوري

جانيت لوني  
المعهد الأوروبي للتعليم  
والسياسة الاجتماعية

wise

world innovation summit for education  
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم

an initiative of  
مؤسسة قطر  
Qatar Foundation 



European Institute of Education and Social Policy



# الفهرس

1	تمهيد
3	ملخص تنفيذي
7	ا. مقدمة واستعراض
11	اا. التعلم والرفاه: الاتجاهات الأساسية
30	ااا. قياس التعلم والرفاه: المؤشرات
40	اأ. برامج وممارسات واعدة
56	اأا. التعلم والرفاه: أجندة من أجل التغيير
60	نبرة عن مؤلفي التقرير
61	شكر وتقدير
64	المراجع
73	مرفق

# تمهيد

عندما سُئل الفيلسوف طاليس المالطي عن تعريف من يتمتع بالرفاه الحقيقي، قال إنه من يمتلك جسمًا سليمًا معافً، وحياة روحية ثرية، وشخصية تشكلت عبر التعليم الجيد. وبعد قرون عدة، شدّد الشاعر الروماني الساخر جوفينال على العلاقة بين العقل والجسم في كتاباته حين ابتدع عبارة «العقل السليم في الجسم السليم».

نستخلص من ذلك أن مصطلح 'الرفاه' ظهر في الفكر الإنساني الخاص بالتعليم منذ أيامه الأولى. أما في العصر الحديث، وتحديدًا في السنوات القليلة الماضية، فقد نال مفهوم الرفاه اعتراف ودعم صنّاع السياسات والباحثين. ويتزايد اليوم الاعتراف بالرفاه كمقياس أكثر شمولاً وتوازنًا للتقدم البشري.

وقد تجلّى هذا الترابط والإمكانات التي يقدمها مفهوم الرفاه في اثنتين من مبادرات مؤسسة قطر: مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» ومؤتمر القمة العالمي للابتكار في الرعاية الصحية «ويش»، وكلتاهما تنتهج توجهاً متعدد القطاعات لإلهام التغيير والابتكار.

واستلهامًا للنشاط والاهتمام اللذين نجحت كلتا الجهتين في نشرهما بين أعضاء مجتمعَي «وايز» و«ويش»، فقد أخذت «وايز» زمام المبادرة للتقدم خطوة أخرى عبر تكليفنا بكتابة هذا التقرير البحثي الذي يسبر أغوار الأسس المفاهيمية والروابط المتينة بين التعلم والرفاه، ولاقتراح إطار مبتكر عماده الرفاه لسياسات إصلاح التعليم.

يتناول هذا التقرير العلاقة التآزرية بين التعلم والرفاه، ولذلك نتبع فيه منهجًا شموليًا. ونقوم بتفكيك المفهوم المركّب للرفاه، واضعين في اعتبارنا أنه مع شموله الجوانب المادية والوجودية بالتأكيد، يمتد ليشمل الأبعاد النفسية والاجتماعية والعاطفية والروحية. وبالمثل، نعتبر التعلم تجربة أو مسعى شخصيًا مدى الحياة يكتسب شكله وخصائصه من المواهب الفريدة والاحتياجات التعليمية وأنماط التعبير لدى كل فرد.

يحدث التعلم في مختلف البيئات، بما في ذلك الأسرة والمدرسة، والمجتمع، والإنترنت، وغيرها. وقد تكون بيئات التعلم أما حاضرة وداعمة ومحفزة أو مقيدة وخائفة لجانب أو أكثر من جوانب شخصية الطفل. كما أن لطبيعة تفاعل الطلاب وجودة علاقاتهم مع زملائهم ومعلميهم تأثير بارز على التعلم والرفاه.

إننا نطمح أن يحفز هذا التقرير ويشجع الحوار بين كافة المعنيين حول الإصلاحات اللازمة لتلبية احتياجات الطفل كاملةً، بدنياً وعقلياً وروحياً. وتحقيق هذا الهدف إنما يتطلب تعاوناً حقيقياً بين مختلف القطاعات والجهات.

مروان عورتاني

رئيس جامعة فلسطين التقنية خضوري

جانيت لوني

مديرة المعهد الأوروبي للتعليم والسياسة

الاجتماعية

ستافروس يانوكا

الرئيس التنفيذي

مؤتمر القمة العالمي للإبتكار في التعليم

مؤسسة قطر

# ملخص تنفيذي

**ينصبّ تركيزنا في هذا التقرير على التعلم والرفاه والعلاقة التآزرية بينهما. فهذا التآزر تحديداً هو الذي يدعم إطلاق قدرات تمكّن الأطفال من عيش حياة هادفة وحافلة بالإنجاز.**

تعدّ العلاقة بين التعلم والرفاه بطبيعتها متعددة الأبعاد، وتشمل الأبعاد الجسدية والذهنية والعاطفية والروحية (مؤسسة التعليم الشامل، 2007). وقد وضعت مؤسسات دولية عديدة سياسات لدعم التعلم والرفاه لدى الأطفال. وكان لانفاقية حقوق الطفل أثرٌ مهمٌ جدًّا على التفكير في مشاركة الأطفال وإيصال صوتهم. فمنظمة الصحة العالمية تركّز على أهمية نشر الرفاه والوقاية من الأمراض، فيما تشدد منظمة اليونسكو على أهمية التعلم باعتباره عملية مستمرة مدى الحياة وتشمل جميع جوانبها. أما مجلس أوروبا (200v) فكان من أوائل الجهات التي اقترحت مصطلح «الرفاه للجميع» بوصفه رؤيةً مشتركةً لمختلف الاطراف المعنية.

يشهد المجتمع البحثي نشاطاً متنامياً في المناحي المختلفة لرفاه الأطفال، حيث يعكف الباحثون من مختلف التخصصات (ومنها الصحة، وعلم الاجتماع والرفاه الاجتماعي للأطفال، وعلم النفس، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، والتنمية البشرية، والفلسفة) على التوصل لفهم أفضل للوشائج بين التعلم والرفاه.

وعلى الرغم من أن مختلف وجهات النظر تكمل بعضها بطرق عديدة، إلا أنها تستخدم أطرًا مرجعية غايةً في الاختلاف. ولذلك، تبرز الحاجة إلى إطار تكاملي لإبراز رؤية مشتركة للمنهجيات والخدمات في مختلف القطاعات، بغية وضع لغة وأجندة مشتركة للتعاون بين الجهات الشريكة. وها نحن نقترح، في هذا التقرير الصادر عن «وايز»، إطار عمل يجمع مختلف أبعاد الرفاه، ويتناول الطبيعة الديناميكية للتعلم.

يتكون التقرير من خمسة أقسام.

يستعرض القسم الأول القضايا الأساسية التي يتناولها التقرير ومنهجه في تناولها، كما يحدد تعريفات التعلم والرفاه التي تبلور فهمنا للأمور. ولأغراض

هذا التقرير، نعرّف الرفاه بأنه «... تحقيق المرء لإمكاناته الفريدة، عبر تنمية الأبعاد الذهنية والجسدية والروحية الخاصة به وبالأخرين والبيئة. (أوتول وكروبف، 2010).

يستكشف القسم الثاني ستة اتجاهات أساسية تشكّل التفكير في التعليم والرفاه:

- شخصية الطفل ومشاركته، مع تركيز خاص على اتفاقية حقوق الطفل.
- المقاربات القائمة على النظم، والتي تستكشف تفاعل الطفل مع الأفراد الموجودين في حياته، والظروف المختلفة التي يعيش فيها ويتعلم.
- أمثلة على التركيز على عملية التوجيه (Process-orientation)، مثل تقرير لجنة ديلور الصادر عن اليونسكو عام 1996، والذي يركز على ضرورة انتهاج مقاربة شاملة للتعليم مدى الحياة وفي جميع جوانبها.
- «مقاربة القدرات» لدى الأطفال، بما في ذلك تنمية مهارات التفكير والاستنتاج المنطقي، فضلاً عن القدرة على الإصغاء للأخرين والتعاطف معهم.
- المقاربات القائمة على نقاط القوة والتي تركز على أهمية تعزيز الرفاه، وليس مجرد الحيلولة دون الشقاء.
- المقاربات التعددية التي تعترف بتعدد الهويات الاجتماعية للمتعلمين، وكذلك تعدد طرق التعلم، من أجل تحقيق الرفاه والتحصيل التعليمي.

ويُختتم القسم الثاني بالإطار التكاملي الذي نطرحه بوصفه وسيلة لجمع مختلف وجهات النظر.

وفي القسم الثالث، نوجه اهتمامنا نحو موضوع القياس، مع التركيز على المؤشرات الدولية والوطنية التي تتناول رفاه الأطفال (كالتحصيل والرفاه التعليمي في المدرسة). والهدف من هذه المؤشرات هو تحقيق توازن مع مقاييس الناتج المحلي الإجمالي عبر توفير الاهتمام بالرفاه الاجتماعي. ولكون المؤشرات ذات تأثير قوي على السياسات والبحث والممارسة، فمن المهم أن تقيس الجوانب المهمة. وسنقوم باستعراض الجهود المبذولة لصقلها

وتحسينها.

في القسم الرابع، نشرح ستة برامج ذات «ممارسات واعدة» لتعزيز التعلم والرفاه لدى الأطفال:

- إلهام فلسطين
- الأطفال بوصفهم أشخاص فاعلين لإحداث التحول في المجتمع (CATS)
- من طفل لطفل
- الفلسفة للأطفال
- مدارس اليونيسف التي تحترم الحقوق (RRS)
- الوضع الصحيح لكل الأطفال (GIRFEC)

هذه البرامج متنوعة جغرافياً، وتمثل المساعي المجتمعية والمدرسية على حد سواء. وقد نجح كلٌّ منها في تحقيق أثر كبير والانتشار على نطاق واسع، فضلاً عن إبراز التأثير القوي لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل عبر التشديد على شخصية الطفل ومشاركته.

قد يبدو التركيز على رفاه الأطفال غير ممكن في البرامج المدرسية أو المجتمعية بسبب عدد من العقبات البارزة، مثل ندرة الموارد أو كثرة الطلاب، ولذا فقد ركزنا على برامج عدة وجدت طرقاً عملية للتغلب على هذه العقبات.

أما القسم الخامس من التقرير فيستند إلى الأقسام الأربعة السابقة عبر وضع مبادئ للسياسات. وهي أجندة طموحة من أجل التغيير، تدعو إلى:

- إطار متكامل لدعم التعاون بين مختلف الوكالات، والتخصصات الأكاديمية، والممارسين في الميدان؛
- مواصلة دعم ابتكار مقياس فعال بهدف تشكيل سياسات أكثر فعالية على المستويات الدولية والوطنية والمجتمعية؛
- إتاحة فرص التعلم من الأقران أمام صناع السياسات والممارسين (والممارسون على وجه الخصوص بحاجة فرص لتبادل الرأي حول الاتجاهات العملية للتغلب على العقبات)؛
- إشراك الأطفال بوصفهم شركاء أكفاء في المسائل التي تؤثر عليهم، ولا يقتصر ذلك على سماع صوتهم، بل المشاركة في اقتراح الحلول أو خطط العمل.



# #1

مقدمة واستعراض

# #1 مقدمة واستعراض

**ينصبّ تركيزنا في هذا التقرير على التعلم والرفاه والعلاقة التآزرية بينهما. فهذا التآزر تحديداً هو الذي يدعم إطلاق قدرات تمكن الأطفال من عيش حياة هادفة وحافلة بالإنجاز.**

أولت المنظمات الدولية في الأعوام الأخيرة اهتماماً متزايداً لدعم تعلم الأطفال ورفاههم. وتأثر هذا التحول كثيراً باتفاقية حقوق الطفل الموقعة عام 1989، والتي تشدد على حق الأطفال في تحقيق كامل إمكاناتهم والمشاركة في القرارات التي تمسّ حياتهم. وفي الفترة نفسها (منذ أواخر ثمانينيات القرن العشرين) أضافت منظمات أخرى إلى مفهوم الرفاه هذا، حيث عرفت منظمة الصحة العالمية الصحة بأنها «حالة من اكتمال السلامة بدنياً وعقلياً واجتماعياً، لا مجرد غياب المرض أو العجز». وفي حين تشدد اليونيسف (2003) على أهمية الدعوة «لحماية حقوق الأطفال والمساعدة في تلبية حاجاتهم الأساسية وتوفير الفرص لتحقيق كامل إمكاناتهم»، وصف مجلس أوروبا (2008) الرفاه بأنه حق عام من حقوق الإنسان، كما طوّر رؤيته «الرفاه للجميع» لتشمل رفاه الأفراد بجانب الرفاه المجتمعي والعالمي، بحيث يمتد ذلك لأجيال المستقبل مع تعزيز نشط لمشاركة الأطفال في القرارات التي تمسّ حياتهم.

أما تقرير لجنة ديلور الصادر عن اليونسكو عام 1996 بعنوان «التعلم: ذلك الكنز المكنون»، فيركز على التعلم بوصفه عملية مستمرة مدى الحياة وفي جميع جوانبها. ويقترح التقرير، الذي يُقتبس منه على نطاق واسع، أن «النظرة العامة الشاملة للتعلم يجب أن تهدف إلى تمكين كل فرد من اكتشاف إمكاناته الإبداعية واستخراجها وإثرائها من أجل الكشف عن الكنز الكامن داخل كل منا». ويشدد على لزوم أن يتخطى التعليم الأهداف المحددة لبناء مهارات العمل كي يحقق «بناء الشخص الكامل» (ديلور، 1996). وهذا التركيز على التعلم مدى الحياة وفي جميع جوانبها يعتبر التعلم عملية مستمرة، التعلم والرفاه فيها صنوان مترابطان.

يتزايد نشاط الباحثين من مختلف التخصصات (كالصحة، وعلم الاجتماع والرفاه الاجتماعي للأطفال، وعلم النفس، وعلم النفس التربوي، وعلم الأعصاب، والتنمية البشرية، والفلسفة) في الجهود المبذولة من أجل التوصل إلى فهم العلاقات التآزرية بين التعلم والرفاه. فعلى سبيل المثال، عثر الباحثون على أدلة تشير إلى أن سمات التعلم الاجتماعية والعاطفية تدعم تحسن النتائج (بوني وآخرون، 2000؛

نتيهم وآخرون، 1993؛ هافلينوفا وشيدر وفا، 1995؛ بلام مكنيلي ورينهارت، 2002).

وتوجد أدلة تشير إلى أن التعلم عبر الحوار والتبادل (التعلم الحوارية) يساعد في بناء حس الهوية والتعاطف ومهارات التفكير النقدي لدى الأطفال (بيجري، 2015؛ ريسنيك وشانتز، 2015). وهذه المهارات أساسية ولازمة من أجل التطور الشخصي والمواطنة والتوظيف.

في ضوء ما سبق، ثمة اهتمام واسع ومستدام بموضوع رفاه الأطفال عمومًا، والتعلم والرفاه بشكل خاص. ولكن تنوع الأطر والاتجاهات يعني كذلك وجود فرص ضائعة لخلق علاقات متبادلة بين مختلف القطاعات والتخصصات. (ملاحظة: نعتمد في هذا التقرير تعريف اتفاقية حقوق الطفل القائل بأن الطفل هو «كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة»).

### الإطار 1: تعريفات

اخترنا لهذا التقرير التعريفات التالية لتكون مراجع مركزية، وذلك لكونها تعكس وجهات نظر شاملة وجامعة تتفق مع الفكر والممارسة المعاصرين.

#### **التعلم:**

يعرّف كنود إلبريس التعلم بأنه «أي عملية تؤدي بالكائنات الحية إلى تغيير دائم في القدرات وليس سببها فقط النضج البيولوجي أو التقدم في السن.» (إلبريس، 2007).

يتسق هذا التعريف تمامًا مع عوامل واتجاهات نستعرضها في القسم الثاني. وهو يركز على التعلم بوصفه موردًا لكل فرد (والذي نشير إليه باسم حس الشخصية)، ويشير إلى مقارنة العمليات (PROCESS APPROACH)، ويشدد على أهمية الظروف.

#### **بيئات التعلم:**

باعتبار التعليم عملية تستمر مدى الحياة وتشمل جميع جوانبها، تصبح كل البيئات بيئات محتملة للتعلم. ويحدث التعلم في ظروف رسمية وعامة وغير رسمية، مع زيادة في أثر التكنولوجيا الرقمية في جميع هذه الظروف.

#### **الرفاه:**

الرفاه مفهوم معقد ومتعدد الأبعاد يمكن تعريفه بطرق عديدة. ونحن نعرفه بأنه «تحقيق الإمكانات الخاصة بالمرء عبر التطور البدني والعاطفي والذهني والروحي بالعلاقة مع الذات والآخرين والبيئة» (أوتول وكروبف، 2010).

اخترنا هذا التعريف للرفاه لأنه يقدم تركيبة بسيطة تحتوي على وجهات نظر وأبعاد مختلفة، وبالتالي تصبح أكثر شمولاً من حيث المشاركة والتأثير على الفرد بالكامل، كما يشير إلى أهمية الآخرين والظروف المحيطة. ويتصل التعريف مباشرة بالإطار التكاملية الذي يُناقش في القسم الثاني.

في حين يلقي التعلم والرفاه صدًى لدى الكثيرين، فإن السياسات والممارسات المبتكرة كثيراً ما تبقى على الهامش، وعلى مستوى السياسات، كثيراً ما يتم تناول المناحي المختلفة لرفاه الأطفال (البدني والذهني والاجتماعي والعاطفي) عبر وكالات مختلفة تعمل على برامج ومشروعات منفصلة. وللمؤثرات الدولية التي تتابع التعلم والرفاه لدى الأطفال أثرٌ مهم في تطوير السياسات، ولكن هذه المقاييس قد لا تسجل ما يهتم التعلم والرفاه حقاً. فعلى الرغم من تركيز المناهج في المدارس على مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة من أجل التطور الفردي والمواطنة، قد يجد المعلمون صعوبة في إحداث التوازن بين هذه المهارات «الشخصية» والأهداف التعليمية المحورية الرامية إلى الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب. وكثيراً ما يُحرم الأطفال من فرصة ممارسة حق المشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم. وبالرغم من أن التعلم والبحث حول رفاه الأطفال يغتني بالمقاربات متعددة المجالات، فإنها قد تتبع طرقاً ومفردات مختلفة تخلق عوائق أمام العمل متعدد التخصصات (مينكين، 2013).

ما تبرز الحاجة إليه هنا هو إطارٌ تكاملي لاستنباط رؤية مشتركة للمنهجيات والخدمات في مختلف القطاعات، ووضع لغة مشتركة وأجندة للتعاون بين الشركاء. ونعرض في هذا التقرير من «وايز» إطارَ عمل يجمع الأبعاد المختلفة للرفاه، ويتناول الطبيعة الديناميكية للتعلم.

# #2

التعلم والرفاه:  
الاتجاهات الأساسية

## #2 التعلم والرفاه: الاتجاهات الأساسية

وُصفت طبيعة الرفاه بأنها ظاهرة متعددة الأبعاد (مينكين، 2013). ويصح ذلك الوصف أيضاً على التعلم والرفاه، خاصة لدى الأطفال. فقد ركز الباحثون بصورة كبيرة على تعريف طبيعة الرفاه وكيفية وضع مفاهيم المجالات ذات الصلة. ولكن يتزايد ظهور أدلة تشير إلى الأثر الإيجابي للرفاه على التعلم (جولمان، 2006)، وكذلك تأثير التعلم على الرفاه (بيدينجتون وآخرون، 2008). لاتزال العلاقة التآزرية بين التعلم والرفاه غير متطورة كفاية، إلا أننا نأمل أن يكون تقريرنا هذا نقطة انطلاق نحو تركيز مزيد من الاهتمام بهذه العلاقة التكاملية.

من خلال استعراضنا للأدبيات، حددنا ستة اتجاهات أساسية ترتدي أهمية خاصة في فهم العلاقة بين التعلم والرفاه. وهذه الاتجاهات متكاملة، وتقدم وجهات نظر مختلفة، وتتبدى في مجموعة متنوعة من التخصصات والقطاعات. وكان أحد معايير الاختيار هو مدى فعالية الاتجاه في مجالي التعلم والرفاه على حد سواء. أما المعيار الثاني فتمثل في أن نقاط الالتقاء بينهما وسَّعت فهمنا العام للتعلم والرفاه لدى الأطفال. وقد اخترنا التركيز على أمثلة ذات صلة كبيرة بكل اتجاه، بدلاً من وضع قائمة شاملة بكل الصلات الممكنة.

تُبلور الاتجاهات الأساسية التي نسلط عليها الضوء في هذا التقرير المنظور الفكري الراهن حول التعلم والرفاه:

- ١) شخصية الطفل ومشاركته، مع تركيز خاص على اتفاقية حقوق الطفل. المقاربات القائمة على النظم، والتي تستكشف تفاعل الطفل مع الأفراد الموجودين في حياته، والظروف المختلفة التي يعيش فيها الطفل ويتعلم. أمثلة عن الاتجاه القائم على العملية، مثل تقرير لجنة ديلور الصادر عن اليونسكو عام 1996، والذي يركز على ضرورة انتهاز مقارنة شاملة للتعلم مدى الحياة وفي جميع جوانبها.
- ٢) «مقاربة القدرات» (capabilities approach) الخاصة بالأطفال، وتشمل تنمية مهارات التفكير والفكر النقدي، فضلاً عن القدرة على الإصغاء للآخرين والتعاطف معهم.
- ٣) المقاربات القائمة على نقاط القوة التي تركز على أهمية تعزيز الرفاه،

وليس فقط الحيلولة دون الشقاء.

٤) المقاربات التعددية التي تعترف بتعدد الهويات الاجتماعية للمتعلمين، وكذلك تعدد طرق التعلم المهمة لتحقيق الرفاه والتحصيل العلمي.

٥) المقاربات القائمة على نقاط القوة التي تركز على أهمية تعزيز الرفاه، وليس فقط الحيلولة دون الشقاء.

٦) المقاربات التعددية التي تعترف بتعدد الهويات الاجتماعية للمتعلمين، وكذلك تعدد طرق التعلم المهمة لتحقيق الرفاه والتحصيل العلمي.

تقدم هذه الاتجاهات وجهات نظر يكمل بعضها بعضاً بطرق عديدة، كما تركز على جوانب مختلفة من التعلم والرفاه. ولكن وجهات النظر هذه تستخدم أطرًا مرجعية مختلفة، مثلما تفعل التخصصات والقطاعات المختلفة، ولذلك يصعب استغلال نقاط التكامل فيها. وما نحتاجه هو تركيز مشترك يشمل جميع هذه التخصصات من أجل تحقيق تقدم في هذا المضمار.

وفي نهاية هذا القسم، نقترح إطار عمل يجمع بين الأبعاد المختلفة للرفاه ويتناول الطبيعة الديناميكية للتعلم. ويمكن استخدام هذا الإطار وسيلة لبناء اتجاه متعدد الاختصاصات بين الشركاء في مختلف المجالات والقطاعات، أي لغة مشتركة لأجندة مشتركة.

## الإطار 2: العلاقة بين التعلم والرفاه

لم تشهد العلاقة التآزرية بين التعلم والرفاه تطوراً يُذكر، ولكن إحدى الطرق التي أدت إلى تكامل المجالين تتمثل في التوسع التدريجي لكيفية تعريفنا للتعلم والرفاه على حد سواء، وما نعتبره نطاقات مناسبة لهما. فبالنسبة للتعلم، استندت الحركة إلى منظور يركز بشكل أساسي على التطور المعرفي واكتساب الخبرات باعتبارهما نطاق التعلم الذي يشمل الأبعاد العاطفية والاجتماعية، بل والروحية/الأخلاقية (هاي، 1998؛ ميلر 2007).

وبالمثل، انتقل مفهوم الرفاه من منظور مرتبط أساساً بالموارد المادية والصحة البدنية ليشمل الأبعاد الذهنية-العاطفية (النفسية) والاجتماعية والروحية/الأخلاقية (مثل القلق بشأن الأجيال القادمة أو كوكب الأرض) (جوميز وفيشر، 2003). وعلى الرغم من ذلك، فإن المناقشات حول التعريفات المرتبطة بالمتعة والسعادة الذاتية للرفاه ليست بهذه البساطة. ويتجلى أسلوب المتعة (HEDONIC) في البحوث التي تتناول السعادة والرضا عن الحياة. أما أسلوب السعادة الذاتية (EUDAIMONIC) كما يصفه كيس (2005)، فإنه «يثير اهتمامات بشرية بشأن تطوير إمكانات وقدرات وولادة لكي يصبح المرء والمواطن أكثر كمالاً» (ريان وديسي، 2001). وهذا التعريف للرفاه الذي نستخدمه في تقريرنا (والاتجاهات التي يعرضها هذا القسم) ترتبط أكثر بأسلوب السعادة الذاتية، ولكنها قد لا تكون مفيدة لوضع تمييز «إما-أو» بين أسلوب المتعة والسعادة الذاتية. غير أن الباحثين في الرفاه يقترحون الجمع بينهما، بوصفهما مؤشرين على الرفاه النفسي والذاتي، خاصة في المناطق الفقيرة بالموارد (سامان، 2007).

وثمة أدلة متنامية من مجالات مختلفة تدعم فرضية مساهمة التعلم والرفاه أحدهما في الآخر (غولمان، 2006؛ بدينجتون وآخرين، 2008؛ مورجان وزيجليو، 2007). كما أن هناك تعقيدات في العلاقة بين التعلم والرفاه تعبر عنها رؤية «التعلم من أجل الرفاه» (أوتول وكرويف، 2010)، التي تشدد على الرفاه بصفته الهدف المركزي للتعلم، وعلى تعلم كيفية إفراز نتائج الرفاه من أجل الذات والآخرين (بما في ذلك المجتمع) والبيئة.

## سنة اتجاهات

### شخصية الأطفال ومشاركتهم

نبدأ النقاش الأساسي في هذا القسم بمفهوم «استقلال شخصية الأطفال» (children's agency) لأنه، كما لاحظ جيمس وجيمس (2012)، يعدّ «رافعة أساسية لوضع المفاهيم والتحليل» يربط بين مختلف وجهات النظر بشأن رفاه الأطفال. ويعرّف جيمس وجيمس «الشخصية» بأنها «قدرة الأفراد على العمل باستقلالية». ويُفترض في الأفراد الأهلية للعمل، والتواجد في بيئة تمكّنهم من فعل ذلك (هارت، 2015).

### اتفاقية حقوق الطفل: استقلال الشخصية والمشاركة

تناول اتفاقية حقوق الطفل أهمية استقلال الشخصية عبر تعزيزها الحق في المشاركة. وترتبط المبادئ الكبرى لهذه الوثيقة ارتباطاً مباشراً بالرفاه: الحماية لجميع الأطفال (المادة 2)، والاعتبار الأول لمصالح الطفل الفضلى والالتزام بتحقيقها (المادة 3)، والحق في الحياة وعيش حياة عمادها تطوير القدرات ونموها (المادة 6)، وحق الأطفال في استشارتهم وسماع رأيهم بانتظام في الأمور التي تمسّهم (المادة 12) (جيمس وجيمس، 2012؛ موراس، 2011). وتشدد الاتفاقية صراحة على الرفاه، محددة ارتباط تحقيق حقوق الطفل برفاهه ونموه بدنياً وذهنياً وأخلاقياً وروحياً واجتماعياً بشكل صحي وطبيعي. وتساهم الاتفاقية في تشكيل جانب كبير من تفكير العالم برفاه الطفل، وتؤثر تأثيراً كبيراً على البحوث والسياسات والتدخلات المرتبطة برفاه الأطفال.

### كيف يفهم الأطفال حقوقهم

تناولت دراسات قليلة كيفية فهم الأطفال أنفسهم للحقوق (ميلتون، 1980). وهنا يقترح ميلتون وليمبر (1992) أن فهم الأطفال لحقوقهم لا يعكس فقط «تطوير الكفاءات الواعية والاجتماعية، بل تجاربهم التي تشمل تجربة الحياة في بيئة اجتماعية وثقافية معينة، كما تعكس خبرات أكثر تحديداً ترتبط بظروف معينة للحياة». «وأوردا كمثل على ذلك» التركيز الذي يوليه الأطفال النرويجيون لحقوق الرعاية، مقارنة بالأطفال الأمريكيين الذين يردّون من منطلق الحرية – القدرة على الاختيار الحر» (ص 178)، وينسبان هذا التفاوت إلى الاختلافات الاجتماعية والسياسية بين البلدين. ويشير هاو وكوفل (2005) إلى أهمية تعليم



الحقوق للأطفال من أجمل حماية حقوقهم وتعزيز المواطنة واحترام حقوق الآخرين.

### تعريفات الأطفال للتعلم والرفاه

يرتبط حق الطفل في المشاركة الكاملة في القرارات بحقه في التعبير عن آرائه وإبلاغها الاعتبار الواجب وفقاً لسنّ الطفل ونضجه (المادة 12 من اتفاقية حقوق الطفل)، كما يتطلب احترام البالغين وجهات نظر الطفل ورعايتها بفاعلية. وفسّر ذلك بمعنى أنه عند وضع استراتيجيات وتوجهات لفهم رفاه الأطفال (عن طريق البحوث مثلاً)، يجب مراعاة أدوارهم وتجاربهم (بروت، 2004). ففي أحيان كثيرة تتمحور دراسات رفاه الأطفال حول أسئلة يطرحها البالغون. وفي موضوع شخصية الأطفال، حققت دراسة قام بها فاتور وآخرون (2007) سبقاً في تناول كيف يعرف الأطفال الرفاه والتعلم، حيث تشكلت نطاقات المواضيع في الدراسة نفسها ولم تحدد بشكل مسبق. وتضمنت السمات المرتبطة بالتعلم والرفاه مفهوم الذات عند الأطفال (المشاعر الإيجابية تقود إلى إنجازات ملموسة)، والاستقلالية والشخصية (فرص الاختيار الحر في المواقف اليومية وعلاقات مستقرة وأمنة مع البالغين)، والنشاطات (إتاحة فرص لزيادة الإتيقان والقدرة على فعل الأشياء). وشملت دراسة فاتوري وآخرين 126 طفلاً من أماكن ريفية وحضرية في نيوساوث ويلز شاركوا في المرحلة الأولى من البحث، و95 طفلاً في المرحلة الثانية، و56 طفلاً في المرحلة الثالثة. عندما بدأت الدراسة، كان الأطفال في سن الثامنة والخامسة عشرة من العمر.

### الرفاه/صلاح الحال

من الموضوعات المتكررة في أدبيات رفاه الأطفال وجوب اعتبار الطفولة مرحلة مستقلة بذاتها في حياة الانسان. وهذه نقطة مهمة لأن الطفولة كانت تاريخياً تعتبر مرحلة تحضير للبلوغ أساساً. وهناك بالتأكيد جانب من الطفولة يمس «صلاح الحال» (برادشو وآخرون، 2007)؛ يكتسب الأطفال المعرفة والمهارات والقيم والأساليب التي تعينهم على مدار حياتهم، وفترة الطفولة المبكرة هي فترة العواقب التي لا رجعة فيها. ولكن التعلم والرفاه عمليات ديناميكية تسري كذلك على الطفولة. ويستحق الأطفال منذ ولادتهم بعض الحقوق، كما يستحقون الكرامة والاحترام (بن-أرييه، 2001). إنهم مستعدون للمشاركة في القرارات التي تمس حياتهم وقادرون عليها، كما يحق لهم المشاركة. ولذا يمثل المنظور المزدوج لرفاه الأطفال وصلاح حالهم انتقالاً هاماً في الفكر الذي يتناول شخصية الأطفال وقدرتهم على المشاركة. وللأطفال مساهمات مهمة يقدمونها، ولذا فإن ممارسة استقلال الشخصية هي في حد ذاتها وبذاتها جانب مهم في عملية التعلم.

وعلى الرغم من ذلك، لا بدّ من تذكّر أن الموضوعات المهمة في اتفاقية حقوق الطفل تعترف أيضاً بضعف الطفولة: الحاجة إلى الحماية والوقاية وكذلك المشاركة.

## التعلم الذاتي

قررنا أن نضمّ التعلم الذاتي إلى هذه المناقشة لأنه كمفهوم وممارسة يربط بشكل مباشر بين شخصية الأطفال وتعلمهم وبيئات التعلم التي يوجدون فيها. تتضمن تطبيقات التعلم الذاتي بشكل عام توفير بعض الخيارات في التوجهات، أو السماح باتباع بعض الاختيارات عن توقيت نشاطات معينة، ولكن مالكوم نولز، المعلم في مرحلة تعليم البالغين، والذي نشر المصطلح في السبعينات، يعرفه بأنه يتطلب قيام الأفراد بتولي زمام المبادرة وتحمل المسؤولية الحصرية عن العملية (نولز، 1975).

وتعريف نولز أكثر شمولاً مما ينطبق عادة في حالة الأطفال. ففي حين توجد مدارس ابتدائية في مناطق غنية وفقيرة (مثل سمرهيل في المملكة المتحدة، والمدرسة التايلاندية للأطفال ضحايا المعاملة السيئة والمشردين) تتبع مبادئ التعلم الذاتي منذ عقود (فانجيلوفا، 2015)، فإن المفهوم لم يتم تبنيه بشكل واسع في المدارس التقليدية. لكن زيادة الوسائل التكنولوجية، والضغط الشديد على الموارد التعليمية، والتبني البارز لشخصية الأطفال، قد تساعد جميعها في إفراز تطبيقات أوسع للتعلم الذاتي. ومن الشهادات المعروفة لصالح التعلم الذاتي للأطفال ومعاملتهم كشركاء أكفاء في تعلمهم، تجربة «الفجوة في الحائط» التي نوردتها في الإطار رقم 3 أدناه.

وعلى الرغم مما سبق، نرى المعلمين حريصين على التمييز بين الظروف التي يمكن للأطفال فيها اتباع مساراتهم الطبيعية الخاصة للتعلم، وتلك التي تتطلب في الأغلب دعم المعلمين والبالغين الآخرين وتوجيههم. يصف مايكل يونج (2015) الموقف الأول بوصفه تعلمًا يعتمد على الظرف (يتطلب مهارات محددة بشكل كبير)، والثاني بوصفه تعلمًا مستقلًا عن الظرف يستلزم بناء المعرفة، بما فيها «معرفة ذلك» (الحقائق)، ولكن الأهم هو «معرفة كيف» (المفاهيم). والنقطة الحاسمة عند النظر في رفاه الأطفال تماثل مناقشة الرفاه وصالح الحال. لكن الواضح أن التقاطع بين الشخصية والتعلم هو التعلم الذاتي، رغم أن ذلك قد يترتب عليه مقتضيات مختلفة في مرحلة الطفولة مقارنة بمرحلة البلوغ.

### الإطار 3: تجربة الفجوة في الحائط

من الأمثلة على التعلم الذاتي التي جذبت الانتباه العام تجربة تُعرف باسم «الفجوة في الحائط». وضع سوجاتا ميترا، رئيس البحوث والتطوير في إحدى شركات الحاسوب بمدينة نيودلهي، جهاز كمبيوتر في حائط يفصل مكتبه عن حي فقير. وقد وصل الجهاز بالإنترنت وتابع من يستخدمه، إن قام أحد باستخدامه أصلاً. ما إن انتهى ميترا من وصل الجهاز حتى انجذب إليه الأطفال: «خلال دقائق، استطاع الأطفال معرفة كيف يشيرون وينقرون. ومع نهاية اليوم كانوا يبصرون عبر الإنترنت.» وبحسب ما لاحظته ميترا، فإن «توفير الوصول والفرص للأطفال مكنهم من تعليم أنفسهم سريعاً مبادئ المعرفة بالكمبيوتر.» قام ميترا بعد ذلك بتكرار تجربته في ظروف أخرى، وكان في كل مرة يتوصل إلى النتيجة نفسها: في خلال ساعات ودون توجيه، بدأ الأطفال في تصفح شبكة الإنترنت وحصلوا على المعلومات والمعرفة وبنوا الثقة بأنفسهم (ميترا، 2012).

### الاتجاهات القائمة على النظم

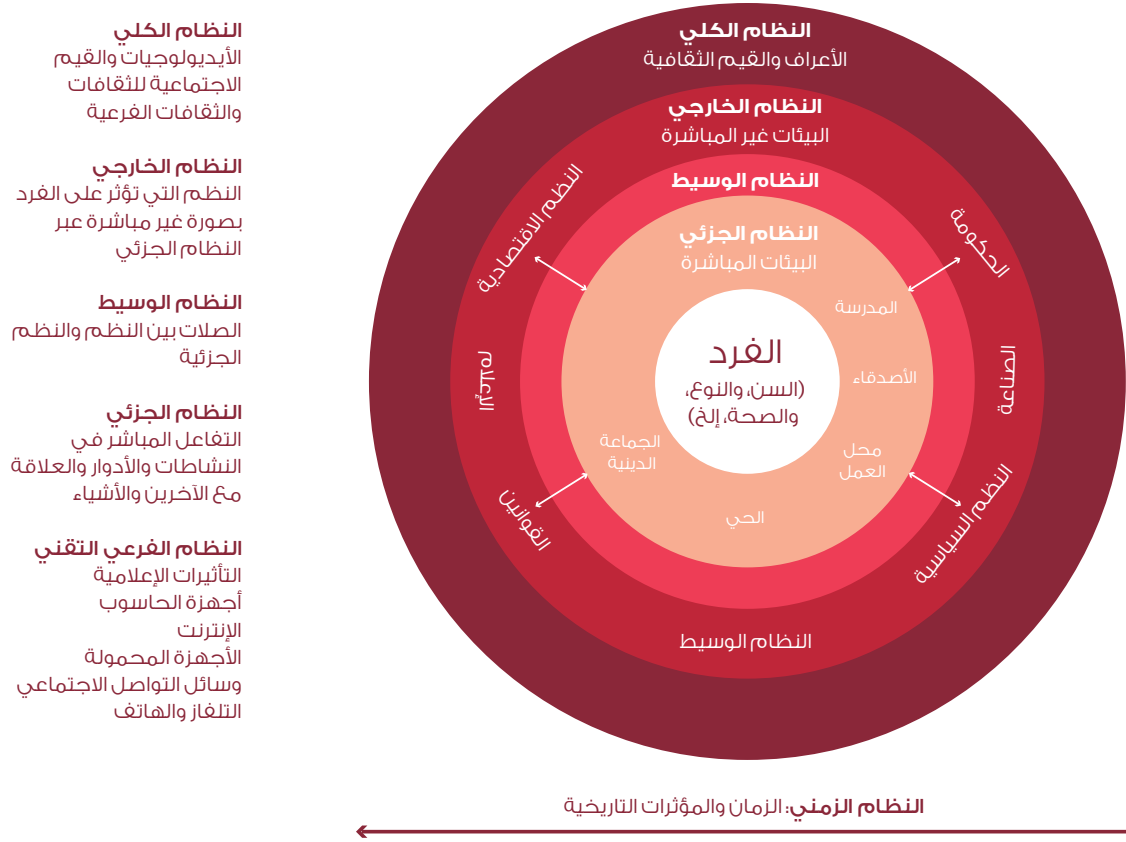
تتمثل المحاولة الأصلية لوضع اتجاه قائم على النظم في نموذج بروفنبرينر البيئي، الذي ما يزال يعدّ مرجعاً للاتجاهات الظرفية التي تلتته وتناولت رفاه الأطفال وتعلمهم. ونستكشف في هذا القسم هذا النموذج المؤثر، ثم ننظر إلى الاختلافات الثقافية في ممارسة التعلم والرفاه والتعبير عنهما (النظام الكلي في نموذج بروفنبرينر).

#### نموذج بروفنبرينر البيئي للتنمية البشرية

يحدد نموذج بروفنبرينر البيئي، الذي نعرضه بشكل بياني في الشكل 1 أدناه، مختلف المؤثرات والتقاطعات في الحياة اليومية للأطفال. وكان لأسلوبه في تأطير الحياة في السياق، وباعتبارها سلسلة من العلاقات، تأثير مهم على التفكير في أبعاد الرفاه. وقد جادل بروفنبرينر بقوله إن النماذج السابقة تجاهلت أهمية الفرد وعلاقته بالظروف المختلفة (أولها وأهمها العائلة، ولكنها تشمل أيضاً الأصدقاء والجيران والعلميين وسواهم) التي تشكل «النظام الجزئي» للطفل. ولهذه التفاعلات أثر قوي ومباشر على الأطفال. ويوجد على المستوى التالي اتصالات مع فاعلين آخرين مثل الآباء والأمهات ومدرسة الطفل («النظام الوسيط»). كما يتأثر الأطفال بصورة غير مباشرة بالظرف المجتمعي، بما في ذلك المجتمع والخدمات ومحل عمل الآباء والأمهات والإعلام («النظام الخارجي»). والظروف المجتمعية الأوسع مثل الثقافة والاقتصاد والسياسة والظروف العالمية («النظام الكلي»). وتتسم هذه النظم المختلفة بأنها ديناميكية ومعتمدة على بعضها البعض (بروفنبرينر وموريس، 1998؛ انظر أيضاً ليمان، 2004؛ ستيفنز وآخرون، 2005).

ينشط الأطفال في تكوين رفاههم الذاتي داخل هذه النظم. ويلخص برادشو وآخرون (2007) النموذج بإيجاز، مع الإحاطة بأن «تكوين الصحة والرفاه... عملية لها نتائج تعتمد على جملة المعارف الشخصية الأساسية، والوضع الداخلي والخارجي، ونقاط القوة وقدرات الفرد» (برادشو وآخرون، 2007).

## الشكل 1: نموذج بروفنبرينر البيئي للتنمية البشرية



يستوعب النموذج توجهًا متعدد التخصصات والثقافات لتعلم الأطفال ورفاههم، وما يزال يعدّ إطارًا مفيدًا، بما في ذلك وضع المؤشرات لمتابعة رفاه الأطفال (انظر القسم الثالث لمعرفة المزيد عن تفاصيل النقاش).

### أهمية تنوع الثقافات

في عالم يتزايد تداخله، تصبح الاختلافات في الثقافات (النظام الكلي لدى بروفنبرينر) أكثر ضرورة في النقاشات التي تتناول التعلم والرفاه. والنقاشات الحالية حول ما يتعين على الأطفال تعلمه وطرق إسهام ذلك في رفاههم تُعدّ استمرارًا لتقليد طويل الأمد يتقاطع مع الثقافات. وفي حين يشهد تأثير الأشكال المعاصرة للتعليم المدرسي في العالم بتقاليد من أوروبا وأمريكا الشمالية، هناك مناطق أخرى لديها تاريخ حافل من الأنظمة المدرسية. ويورد الإطار 4 أدناه أمثلة عن الاختلافات بين الثقافات. من منظور آخر، يدافع أماريتا سان عن فكرة أننا لم نعد نسكن عالمًا يسمح لنا «التسامح المنعزل» فيه بالقول «أنا على حق في مجتمعي وأنت على حق في مجتمعك» (سين، 2009)، بل أصبحنا نشترك في عالم معولم تتداخل فيه حقائق ثقافية مختلفة. ولعلنا نجمل النقاش هنا بخاتمة عالم الأنثروبولوجيا شانتي جورج في الإطار أدناه التي تتناول كيفية مقارنة الثقافات المختلفة حول التعلم والرفاه، والتي وضعها خصيصًا من أجل

هذا التقرير البحثي الصادر عن مبادرة «وايز»: «لا تمتلك ثقافة واحدة لجميع الإجابات، بل يمكننا جميعًا التعلم من أحدا الآه».

#### الإطار 4: كيف تقارب الثقافات المختلفة التعلم والرفاه؟

لا شك أن التعلم يبدأ منذ الولادة، التي يبدأ معها الاعتناء بالرفاه قبل دخول الطفل المدرسة بزمنٍ طويل. وتبين إحدى الأعمال الكلاسيكية في علم الأنثروبولوجيا التي تصف رعاية الأطفال حول العالم «لماذا تضع الأمهات من قبائل الفولاني سكينًا صغيرة بجانب رأس الرضيع لحمايته... ولماذا لا يدع البالغون أقدام أطفالهم الرضع تلمس الأرض أبدًا، في حين تلد النساء الفولانيات على أديم الأرض مباشرة» (دي لوش وجوتليب، 2000، ص 5). وتلقي الدراسة المذكورة الضوء على حقيقة مفادها: «على الرغم من التنوع الكبير في ممارسات رعاية الأطفال في المجتمعات السبعة التي نوقشت في هذا الكتاب، إلا أن الرضع ذوو قيمة في كل منها» (ص 4).

كوّنت جميع المجتمعات رؤاها المحلية الخاصة عن ماهية الرفاه وكيفية نقل ذلك إلى الأطفال عبر التعليم (الرسمي أو غير الرسمي أو كليهما)، والجميع يعلم أن رؤى الرفاه في جميع المجتمعات عرضة للتغير دائمًا من الداخل ومن الخارج؛ إذ تبين البحوث أن الأطفال في سن المدرسة بالدول «الغنية» لا يحسون بالضرورة بمستويات مرتفعة من الرفاه الشخصي، حسبما ظهر لدى الأطفال في 15 بلدًا مختلفًا حول العالم (ريس ومين، 2015). وبالمثل، تبين البحوث النفسية القياسية أن عينة من الأطفال في نيودلهي تبدي الكثير من سمات التشابه في مستويات السعادة والرفاه التي تبديها عينة في الولايات المتحدة (هولدن وآخرون، 2012). وبناءً عليه، يتعين تناول النطاق الكامل من التنوع البشري لأن «الطفولة... لها معانٍ وتعريفات مختلفة في ظروف مختلفة» (ريس ومين، 2015، ص 4).

باستطاعتنا أن نرى حول العالم جهودًا تُبذل لإضفاء نظرة أعمق على التعليم المدرسي في مجال التعلم والرفاه: «لدى الباسوثو في جنوبي أفريقيا، يترافق التعليم غير الرسمي بفترات قصيرة مكثفة من الدراسة الرسمية يتعلم الشباب خلالها مهارات الحياة والتاريخ، ويخوضون اختبارات التحمل. وعلى مدار أكثر من 700 عام، ارتاد الأطفال في المجتمعات الإسلامية في معظم قارة آسيا وأفريقيا مدارس تعليم القرآن» (أنسيل، 2005، صفحة 127). وقد نجح البعض أحيانًا في ضمّ هذه الأشكال من التعليم المدرسي إلى التربية الحديثة، مثل الحضانات في كينيا وتنزانيا وأوغندا التي تقع داخل مدارس تعليم القرآن (زيمرمان، 2004، ص 91-107). كذلك أقام الفيلسوف جيدو كريشنامورتى وأتباعه مدارس في الهند وخارجها لتشجيع التعلم باعتباره مشاركة إيجابية في الحياة وليس نقلًا آليًا للمعرفة (كريشنامورتى، 1981، ص 57). ولعلّ دراسة حالة لمدرسة واحدة كفيلة بشرح الإنجازات والتحديات التي شهدتها تلك التجربة (ثابان، 2006).

وحتى حيث يكون التعلم غير رسمي بدرجة كبيرة، يستطيع الأطفال تحويل العمل إلى لعب وتعلم مشترك لبيئاتهم الطبيعية والاجتماعية. وقد أحييت سيندي كاتز (2004) هذه الفكرة في وصفها لقرية سودانية حيث يتعلم الأطفال بسرور عبر مهام منزلية وزراعية وكذلك رعوية، وكل ذلك ضمن «مجتمع ممارسة». إذن، قد تنجح محاولات إدخال التعليم المدرسي الرسمي إلى مثل هذه الظروف، حيث وصفت كاتز كيف حرّرت مواسير المياه الفتيات من جلب المياه ومكثتهن من الذهاب إلى المدرسة على الرغم من مواجهتهن تحديات جمة.

بدورها، لا تعتز برنونوين هايبورد (2012) في بحثها عن الأطفال في سن المدارس الابتدائية في نيوزيلاندا أن الرفاه يرتبط بالدخل أو الوضع، سواء إيجابيًا أو سلبيًا. عوضًا عن ذلك، تعمل الباحثة في عينة من المدارس المتنوعة لإبراز الموجودات المختلفة التي تستعملها فئات متنوعة من الأطفال. ويلمّح بحث هايبورد إلى

من افتراض أن كل مجتمع يعكس عالمًا ثقافيًا متجانسًا.

مثل هذه المقاربة لوجهات النظر الثقافية حول العالم تمكننا من الدخول إلى العوالم المتنوعة لأحدنا الآخر من أجل استكشاف الدلالات المختلفة للتعليم والرفاه. وتمكننا الحوارات المحترمة داخل الثقافات وبينها من تكوين فهم أفضل للقضايا المعقدة التي تحيط بالتنوع في حقوق الأطفال ورفاههم (أرتس، 2010). إذن، لا تمتلك ثقافة واحدة جميع الإجابات، بل يمكننا جميعا التعلم من أحدنا الآخر.

شانتي جورج

## التعريف بالعملية

التعريف بالعملية يشير ببساطة إلى وجهات النظر والمبادرات التي تعطي العملية (كيفية ظهور الأحداث والتفاعلات والعلاقات) نفس أهمية ما ينتج عن هذه الأحداث. وهذا التأهيل يؤكد أن للعملية قيمة جوهرية تتخطى أو تضاف إلى نتائج أو محصلة عمل ما. وفي بيئة تعليمية، لا تأخذ العملية في اعتبارها ما تتعلمه فحسب، بل كيفية تعلمك. ولدى الوسائل أو الطرق التي يحدث بها عمل معين نفس أهمية التعلم والرفاه بصفتها المحصلة. فعلى سبيل المثال، قد تعبر نتيجة اختبار في الفصل الدراسي عن مستوى إنجازك في صورة نسبة مئوية، لكن العملية تشير إلى الوسيلة التي حققت بها هذه النتيجة أو المحصلة للاختبار. وهنا نود إلقاء الضوء على طريقتين بارزتين جرى التعبير عن التعريف بالعملية من خلالهما، باعتبارها اتجاهاً يؤثر على التعلم والرفاه. أولاً، في أثر الاتجاه الكلي لتقرير لجنة ديلور بعنوان «التعلم: ذلك الكنز المكنون» (1996)؛ وثانياً، في الأدلة المتزايدة على الدور البارز لعملية التواصل البشري (طبيعة وكمية العلاقات الإيجابية) في التعلم والرفاه على حد سواء.

## التعلم: ذلك الكنز المكنون

ظهرت الدعائم الأربع للتعلم أول ما ظهرت في تقرير ديلور الصادر عن اليونسكو عام 1996 بعنوان «التعلم: ذلك الكنز المكنون». كان الغرض من التقرير مناقشة واستحسان استراتيجيات للتعليم في القرن الحادي والعشرين. واتبعت اللجنة نظرة واسعة وحددت ما أشارت إليه بالدعائم الأربع:

- التعلم لتكوين المعرفة: يركز على الحاجة لتنمية القدرات المعرفية «من أجل فهم أفضل للعالم وتعقيداته»، وكذلك لوضع أساسات التعلم على امتداد العمر.
- التعلم للاستعداد للعمل: يركز على أهمية تنمية المهارات والأهلية للمشاركة في الاقتصاد والمجتمع العالميين.
- تعلم المرء ليحقق ذاته: يركز على أهمية تنمية الأفراد لإمكاناتهم بوصفهم «أشخاصاً كاملين»؛ بمعنى أن التعليم يجب أن يمكن

المتعلمين من تنمية فهمهم لذواتهم ومهاراتهم الاجتماعية.

- التعلم للعيش مع الآخرين: يركز على أهمية قيم التعلم الكامنة في حقوق الإنسان والديمقراطية والتفاهم بين الثقافات والاحترام.

يتمثل الهدف من الدعائم الأربع للتعلم في تعزيز «تحقيق الفرد بصفته كائناً اجتماعياً» (ديلور وآخرين، 1996، ص 53). كما شددت لجنة ديلور على أهمية وجود تصور واسع «للتعليم بطول الحياة» (على الرغم من أن استعمال مصطلح «التعلم بطول الحياة» يُستخدم الآن بصورة أكبر)، بما في ذلك في الظروف الرسمية وغير الرسمية وغير النظامية. ويجب على التعليم خلال الحياة أن يتأقلم مع التغيرات في طبيعة العمل، كما يجب أن يدعم «العملية المستمرة لخلق بشر كاملين» (ديلور وآخرون، ص 19). وبناءً عليه، يعدّ الرفاه وصالح الحال كلاهما جانبين هامّين للأطفال والبالغين على حد سواء.

بعد 20 عامًا تقريباً من نشر تقرير ديلور، لا يزال المعنيون يستشهدون بالدعائم الأربع في الاجتماعات التعليمية الدولية وتقارير السياسات، وكذلك في الأدبيات العلمية. غير أن الأثر المباشر لها على السياسة التعليمية أقلّ ظهوراً. وفي هذا يقول إيفرت (2015) إن «قائمة المهارات» في مكان العمل حجبت الاتجاه الأكثر إنسانية لتقرير ديلور. وعضواً عن ذلك، قدمت سياسات التعليم «حلولاً تكنوقراطية لمشاكل اجتماعية معقدة» (ص 96). ويقترح كارنييرو (2015) الذي كان أحد أعضاء لجنة ديلور، أنه من الممكن تصميم سياسات أكثر توازناً، ويقول إن التعليم بحاجة للتجاوب مع التغيرات بعيدة الأثر التي تحدث في المجتمع بشكل عام، وفي مكان العمل بشكل خاص. فالطريقة التي يحول بها الأفراد معرفتهم إلى عمل تعتمد على القدرة على التعاطف، والعمل مع الآخرين، والمبادرة والاستقلالية، والتقدير والإقدام على المخاطرة، والتخطيط للأعمال الأقصر والأطول مدى على حدّ سواء.

### **أهمية التعلق بالنسبة للتعلم والرفاه**

تبدو الأدلة واضحة على أن العلاقات الإيجابية مع المعلمين تدعم التعلم وتحسنه؛ إذ يعدّ المعلمون الذين يظهرون اهتمامهم بتعلم الطلاب ويضعون أهدافاً للتعلم تدعو للتحدي أكثر فاعلية (بيشوب وجلين، 1999؛ كورنيليوس-وايت، 2007؛ هاتي، 2009؛ مارشال وويليام، 2006). وتشير بحوث أخرى تربط بين التعليم وعلم الأعصاب إلى المناحي الاجتماعية والارتباطية للتعلم (تايلور وساباستيان-جاليس، 2007؛ بلاكمور ووينستون وفريث، 2004). وعلى نفس المنوال، ساهمت بعض الدراسات حول التحفيز الداخلي في فهم الأثر الإيجابي للتعلق على الرفاه (ريس وآخرون، 2000؛ ديسي وريان، 2002).

أما على المستوى العملي، فيمكن لنصح المعلمين بخصوص بنائهم علاقات مع طلابهم أن تكون جارية أحياناً (هارجريفز، 1998). ومن منظور اتجاه التعريف بالعملية، قد يساعد توضيح الفارق بين العلاقات (مجموعة مستقرة نسبياً من

التعاملات المعقدة التي تبنى مع مرور الزمن) وفعل التعلق (المشاركة مع آخر عبر استحضار كامل الاهتمام والتعاطف في لحظتها). وترجع أصول معظم ما نعرفه عن التعلم عبر العلاقات إلى عمل ليف فيجوتسكي، عالم النفس المختص بالأطفال، الذي أكد أن التعلم تعلقى وأن اللغة أو الحوار محوريان للمناحي التعلقية للتعلم (1962). ولكن التعلق (المشاركة في اللحظة) أكثر اتصالاً بأفكار مارتن بوبر الذي شدد على أن أفضل طريقة لتعليم طالب هي عدم اعتباره «شيئاً» بل إنساناً كاملاً ومعقدًا وتعاطفيًا (بوبر، 1937). ويمكن حدوث ذلك في لحظة، بصرف النظر عن عدد الطلاب في الفصل أو ظروف حياتهم. إن هذا الفعل التعلقى هو ما يشدد عليه التعريف بالعملية ويحاول تشجيعه في كامل بيئات التعلم.

## «اتجاه القدرات» للأطفال

على مدار الثلاثين عامًا الماضية، ظهر اتجاه القدرات باعتباره إطارًا نظريًا هامًا للرفاه والتنمية البشرية والعدالة الاجتماعية. ويعتمد الاتجاه على مبدئين محوريين: أولاً، أن حرية تحقيق الرفاه ذات أهمية أخلاقية أساسية؛ وثانياً أن هذه الحرية تُفهم عبر قدرات الأشخاص وفرصهم الحقيقية لأن يفعلوا ويكونوا ما «تتوفر لديهم الأسباب لاعتباره قيمًا» (سين، 1999).

ولدى اتجاه القدرات تأثير بارز على سياسة التنمية البشرية وبحوثها. فالبحث السريع عن اتجاه القدرات أو القدرة في قاعدة بيانات إسكو للأدبيات الأكاديمية يقودنا إلى 4780 نتيجة (تاريخ البحث: 27 أغسطس 2015).

ركزت الكثير من الأدبيات التي تناولت اتجاه القدرات بشكل أساسي عند البالغين. لكن مع تعمق النقاشات حول شخصية الأطفال تعمق كذلك التفكير في العلاقة بين اتجاه القدرات ورفاه الأطفال وصلاح حالهم (بيجيرى، 2015؛ هارت، 2010، 2012؛ روبينز، 2006؛ ياكوب، 2008).

واقترح ناسباهوم (2006)، الذي طور اتجاه القدرات بشكل بارز، ثلاث «قدرات بشرية مركزية» من المهم تنميتها في التعليم:

- التفكير النقدي (الفكر المنطقي، والتعامل مع الاختلاف في الرأي، وتحمل المرء للمسؤولية عن حجه)؛
- المثل الأعلى للمواطن العالمي (القدرة على فهم الاختلافات والاهتمامات المشتركة بين المجموعات والأمم، وتحديد الفرص لمد الجسور بين المجتمعات)؛
- بناء تخیل سردي (القدرة على فهم عواطف الآخر وآماله) (ناسباهوم، 2006؛ هارت، 2015).



والتعليم من وجهة نظر ناسباوم (2010) يجب أن يدعم قدرة الأطفال على التفكير والجدال والتأكيد. فعلى سبيل المثال، يتسق برنامج الفلسفة للأطفال القائم على الاستقصاء بشكل جيد مع هذه القدرات المركزية الثلاث، كما كان البرنامج محل ترشيح ناسباوم كمثال للتربية السقراطية التي تعدّ مهمة لتطوير مهارات المواطنة (ناسباوم، 2010). وسوف نشرح بشكل أكثر تفصيلاً برنامج الفلسفة للأطفال وتوجهه نحو الاستقصاء والفكر النقاشي وما إلى ذلك في

## الاتجاهات القائمة على نقاط القوة

مع الاتجاهات القائمة على نقاط القوة، نحن نتطلع إلى موارد الفرد من حيث الموجودات بدلاً من أوجه القصور. إنه مجال اهتمام ناشئ، خاصة في مجال علم النفس، وله آثار قوية على التعلم والرفاه.

### علم النفس الإيجابي والازدهار

يركز علم النفس الإيجابي على العوامل التي تسهم في ازدهار الإنسان (هولدر، 2011). ويعدّ التركيز على رفاه الإنسان وكيفية تعزيزه تغييراً جذرياً عن الاتجاهات التي ركزت على إصلاح المشاكل.

وعلى الرغم من مرور علم النفس الإيجابي بما يُعتبر عملية إحياء منذ أواخر تسعينات القرن العشرين، إلا أن الأفكار ليست جديدة. ويمكن كذلك العثور على عناصر علم النفس الإيجابي في مدارس مختلفة للفلسفة ترجع إلى الإغريق القدماء و«تقاليد الحكمة» للآديان العالمية. وعلى الرغم من اختلاف فهم هذه المدارس الفكرية والتراثية المختلفة لكيفية تحقيق حياة ذات معنى، إلا أنها تشترك جميعاً في نظرة أشمل للتنمية البشرية.

وضع سيليجمان (2011) إطاراً للرفاه يسميه نموذج بيرما. ومصطلح بيرما يعني المشاعر الإيجابية والالتزام والعلاقات الإيجابية والمعنى والإنجاز. ويعدّ هذا الفهم للرفاه مبعثاً للسعادة، أي الرفاه من حيث كونه إنجازاً شخصياً. (انظر الإطار 2). أما التركيز على العواطف والالتزام والعلاقات والمعنى فيلقي الضوء على أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي، في حين يسلط التركيز على الإنجاز الضوء على السمات الإدراكية، بما في ذلك إحساس الرفاه لدى المرء نتيجة لتحقيق الهدف.

حدد كذلك عددٌ من علماء النفس الإيجابيين وباحثون آخرون في علوم التعلم طرقاً يدعم بها الرفاهُ التعلم والإنجاز، بما في ذلك بُعد السعادة. وتتضمن هذه الطرق مستويات أعلى من الإنتاجية، ونطاقاً أوسع من الاهتمام. وتتضمن الفوائد الاجتماعية والنفسية للرفاه الإيجابي تحسين العلاقات الاجتماعية والقدرة العالية على التكيف (أفي وآخرون، 2006؛ كون وآخرون، 2009؛ فري وستوتز، 2007؛

هيرشبيرجر، 2005؛ ليوبوميرسكي وآخرون، 2005؛ ماهون وآخرون، 2005؛ توجاد وفريدريكسون، 2004).

وقد يغذي المعلمون كذلك رفاه المتعلمين عبر دعم التطور المعرفي والاجتماعي والعاطفي. فعلى سبيل المثال، توصل دويك (2012) إلى أن «عقلية النمو» تدعم نتائج تعلم أفضل من «عقلية الثبات» (ويمكن وصف عقلية النمو بأنها الاعتقاد في استطاعة المرء تطوير مؤهلاته الأساسية واهتماماته ومهاراته الأولية الخاصة عبر التطبيق والتجربة، بينما يمكن وصف عقلية الثبات بأنها الاعتقاد في امتلاك المرء للمهارة أو عدم امتلاكها).

ركز داکورث وسيليجمان (2005) على أهمية الشخصية للتعلم، حيث توصلوا إلى أن الانضباط الذاتي للمتعلم أهم من معدل ذكائه عند التنبؤ بأدائه الدراسي. وابتدع داکورث مصطلح «جريت» (2007) لوصف الميل «إلى استدامة الاهتمام بالأهداف طويلة المدى للغاية وجهود تحقيقها». «وقد يعمل المعلمون والآباء والأمهات مع الأطفال من أجل تنمية قدرتهم على الإصرار حتى تحقيق الأهداف، وذلك بتشجيعهم على خوض التحديات والسماح لأنفسهم بالفشل والتغلب على الإخفاق. (وبالطبع كما اقترح روز (2015)، فإن معرفة متى لا يؤدي الشيء الغرض منه مهم كذلك).

من ناحية أخرى، يحدد كوستا وكاليك (2000) ست عشرة «عادة ذهنية» يمكن للطلاب استدعاؤها لاستدامة أو تحسين الأداء في ظروف مواجهة التحديات. وهذه العادات تدعم الفكر الاستراتيجي، والتبصر، والمثابرة، والإبداع، والإتقان. وتكمن أهمية هذه العادات بالنسبة لكوستا وكاليك (2000) في توفيرها وسيلة أمام الطلاب للتفكير ليس فقط فيما يعرفونه، بل في كيفية التصرف بناءً على هذه المعرفة. وقام لوكاس وسبنسر وكلاكستون بتنقيح البحث عن الإجراءات الإبداعية وتقديم المتعلم نحو تحديد خمس عادات ذهنية: الفضول، والإصرار، والخيال، والتعاون، والالتزام.

وما هذه بالطبع إلا نماذج من البحوث في مجال علم النفس الإيجابي التي تركز بقوة على تنمية الأدلة التجريبية. وفي الوقت ذاته، يجب علينا الإحاطة بأن علم النفس الإيجابي والعمل في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي لم يحقق بعد انتشاراً عالمياً جدياً، حيث ما زال هناك الكثير من العمل الذي يتعين إنجازه من أجل فهم تأثير الثقافة على التفكير في علم النفس الإيجابي وتعلم الأطفال ورفاههم. وعلى الرغم من ذلك، فإن التركيز ينصبّ على الازدهار والدفع باتجاه المزيد من البيانات التجريبية لدعم السياسات والبرامج والممارسات المناسبة التي ترتبط بتعلم الأطفال ورفاههم في جميع المناطق.

## الاتجاهات التعددية

تعترف الاتجاهات التعددية بتنوع الهويات الاجتماعية للمتعلمين، وكذلك الطرق المتنوعة للتعليم التي تعدّ مهمة من أجل الرفاه والتحصّل التعليمي. ونعني بكلمة تعدد العناصر والنشاطات التي تعترف وتشدد على التنوع الموجود داخل ثقافة سائدة أو بالتوازي معها. وهذه العناصر قد تكون ثقافية أو عرقية أو إثنية أو دينية أو متصلة بالتوجه الجنسي، أو أي هويات وتعبيرات أخرى موجودة في نفس المجتمع أو المنظومة المجتمعية. وببساطة، يتناول التعدد ما نضعه في اعتبارنا بشكل عام عندما نشير إلى التنوع في مجتمع ما.

ويتزايد الاعتراف بامتداد التعدد إلى ما وراء ما يمكن أن يُصطلح عليه مسمّى تنوع المجموعات، ليصل إلى ساحة الاختلافات الفردية. وقد بدأت عدة مجالات في تناول هذه الاختلافات، ففي التعليم لدينا تجاوب كبير في نمو كل من التعلم المخصص (التدريس أو المنهج أو البيئات لتلبية الحاجات التعليمية الفردية) والتعليم المتميز (الذي يوفر للطلبة المختلفين مسارات أو بيئات مختلفة للتعليم) (كلاكستون، 2006؛ توملينسون وبرايون، 2003). وفي حين قد ثمة خواص مشتركة بين التعلم المخصص والمتميز والموجه ذاتيًا، إلا أنها عمليًا متميزة بدرجة ملحوظة، حيث يتحكم المعلم في التعلم المخصص والتعليم المتميز، بينما يتحكم الطفل في التعليم الذاتي.

يشرح الإطار 5 بعنوان «التنوع الداخلي والاختلافات الفردية»، الذي وضعه لخدمة أغراض هذا التقرير البحثي الصادر عن مبادرة «وايز» المعلم لويس مانويل بينتو، أحد الاتجاهات لتناول الاختلافات الفردية في التعلم. وهذا الاتجاه مهم بشكل خاص لهذا النقاش حول الاتجاهات الأساسية، لأن الاتجاه يتعامل مع سمات لشخصية الطفل والتعدد والاتجاهات القائمة على نقاط القوة والتعريف بالعملية و(قدرات) التنمية البشرية.

وعلاوة على التحسينات في الإنجاز الأكاديمي والاجتماعي، هناك رابط قوي بين الاتجاهات المخصصة (حيث يتم التعامل مع الطلاب وفق تفضيلاتهم وحاجاتهم الفردية) والتقارير الشخصية عن الرفاه. وتشدد الاتجاهات نحو الرفاه، مثل تلك التي اقترحتها مارتين سيليجمان (2002) وكارول ريف وبرت سينجر (2004)، على أهمية قبول الذات والاعتراف بنقاط القوة لدى المرء، وهو ما تعززه الممارسات التعددية باعتبارها أساسًا للرفاه.

## الإطار 5: التنوع الداخلي والاختلافات الفردية

من بينون العلاقات مع أكثر من طفل، سواء من ممتهمي المسارات التعليمية أو رعاية الأطفال، يمكنهم ملاحظة اختلافات أساسية في كيفية تعامل الأطفال مع بيئاتهم. هذه الاختلافات تتضمن طرقاً معينة يستخلص بها الأفراد المعنى والغرض من تجاربهم. ويشار إلى هذه الاختلافات باسم «الاختلافات الداخلية» أو أحياناً باسم «أنماط التنوع الداخلي» (جوردون وأوتول، 2015). وتميل هذه الصفات إلى البروز منذ الطفولة المبكرة، وتتسق على مدار الحياة وفي ظروف مختلفة. وتعدّ هذه الصفات إلزامية لا اختيارية، ولها تأثير قوي على كيفية ممارسة الأفراد للرفاه والتعلم.

ومن الأنماط البسيطة للتنوع الداخلي الاختلاف في السرعة والإيقاع اللذين يتطلبهما الطلاب لاستيعاب معلومات وأفكار جديدة، والثقة التي يعالجونها ويستخدمونها بها. وتركز البحوث في الاختلاف الفردي وعلم الإدراك العصبي على أهمية الحساسية تجاه المتطلبات الزمنية المتباينة بين الأفراد لمجابهة مهام التعلم (كوفيلد وآخرون، 2004؛ توملينسون وبرايون، 2003؛ بيتس، 2000).

ومنذ السبعينات، برزت اتجاهات ونماذج وأدوات تحلل وتقيس الاختلافات الفردية التي تعدّ مفهوماً أوسع من التنوع الداخلي. وهذا المجال الأوسع للاختلافات الفردية يتضمن دلالات المزاج والذكاء والتعلم، أو الأسلوب أو النوع المعرفي (مثل الشخصية). وهناك أدلة توضح وجود ارتباط بين بعض هذه التركيبات النفسية والرفاه (ستيل وشميدت وشولتر، 2008). وعلاوة على ذلك، دعمت البحوث التي أجريت على الاختلافات الفردية النظرة التعددية لطرق التعلم، وأعلنت من شأن الحجة التعليمية الداعمة للتفاضل والتعلم المخصص. ولكن استخدام النماذج ودراسات الرموز أفرزت أيضاً عدة تحديات:

- وضع وسوم توفر نظرة مجتزأة للمتعلمين وإمكاناتهم مع استمرار البحوث في الاستقرار على النماذج النظرية التي تركز على الأدوات (ريتر، 2007)
- إنتاج مناهة من النماذج والاتجاهات التي تثبط الممارسين عن استكشاف طرق يستطيعون من خلالها إرساء بيئات تحترم الاختلافات الداخلية (رايتر، 2011)
- القيام باستكشاف لا يذكر للنظرة الشخصية للمتعلمين نحو أنماط تعلمهم

يقدم التنوع الداخلي منظوراً محدداً داخل المجال الأوسع للاختلافات الفردية، حيث يعدّ تأهيلاً يركز على العملية التي يقوم الأطفال بمقتضاها باستكشاف أنماطهم الداخلية للتعلم والمعالجة، والتعبير عنها وتمييزها. وعلى وجه التحديد، يوفر ذلك للصغار طرقاً لاستكشاف أنماطهم الداخلية عبر ممارسة القدرات المتطورة. وعلى خلاف الاتجاهات الأخرى للاختلافات الفردية، يكون التركيز في التنوع الداخلي على عملية الاكتشاف. ولكن فهم واستخدام ما اكتُشف يُعتبر من الفوائد الجانبية الهامة. ويمكن تأطير هذا المنظور باعتباره نموذجاً بيئياً تعالج فيه التجربة عبر الإطار المرجعي للطفل ذاته، والذي يتوسع مع تعميق الطفل لصلاته مع نفسه ومع الآخرين والبيئة عبر استكشاف أنماطه الذاتية للتعلم والتواصل (جيسن، 2013).

ومن خلال مساعدة الصغار على تنمية مهارات وكفاءات تنعكس وتتسق مع طرقهم الفريدة للتفاعل والتعلم، يحاذي التنوع الداخلي الاتجاهات نحو الاتجاهات الشاملة للتعليم (كلارك، 1997)، ويشرح الباحثون في مجال التعليم مجموعات من الخصائص والمهارات والميول والعادات التي تساهم في التعلم الفعال. ويدعم التنوع الداخلي، عبر التعريف بالعملية، الاستخدام العملي للبحوث ويعزز الثقة في النفس والشخصية لدى المتعلمين من جميع الأعمار.

**لويس مانويل بينتو**

## إطار تكاملي للرفاه: اتجاه إجرائي

استعرضنا بإيجاز في الصفحات السابقة مجموعة من أكثر الاتجاهات جاذبية في المجال الناشئ للتعلم والرفاه. وتأتي هذه الأفكار والمفاهيم والتأثيرات من مصادر متباعدة للغاية ومن مجالات متعددة، ولكنها جميعاً ترتبط ببعض وتضيف إلى فهمنا لطبيعة العلاقة بين التعلم والرفاه. وسعيًا لوضع مؤشرات لرفاه الأطفال، دافع بن أرييه وفرونيس (2011) عن حاجة المجالات المختلفة للعمل عبر إطار مشترك. وينقد هذا الرأي أيضًا التقدم في مجال التعلم والرفاه. جديرٌ بنا هنا تذكّر أننا في هذا التقرير البحثي الصادر عن مبادرة «وايز» نهتم أساسًا بالبحث إلى المدى الذي يستطيع البحث معه توجيه العمل لدى صناعات السياسات والممارسين ورفده بالمعلومات. ويعدّ النموذج المفاهيمي هامًا من أجل المساعدة في تحديد التعريفات المتناغمة والنطاقات السديدة، ولكن يجب أن يكون هذا النموذج قادرًا أيضًا على تأدية دور الإرشاد لمن يودّون بناء حياة أفضل لأطفالنا.

وتجاوبًا مع هذه الحاجة لنموذج عملي مدعّم بالأدلة، اخترنا التركيز على إطار تكاملي وضعته مؤسسة التعليم الشامل ([www.learningforwellbeing.org](http://www.learningforwellbeing.org)).

تتلخص المزايا العملية لهذا الإطار في تركيزه المحدد على العلاقة التآزرية بين التعلم والرفاه، حيث يعتمد على أعمال المنظمات الدولية المعاصرة مع مراعاة التراث المتنوع في جميع أنحاء العالم، ويقدم اتجاهات معاصرة من عدة مجالات. ولكن الأهم أنه يؤطر للمفاهيم بطريقة تخاطب مختلف الجهات الفاعلة في التعليم والصحة، والإعلام، والرعاية الاجتماعية، والعدالة، والفنون والثقافة، والأسر والمجتمعات. ويسمح ذلك بإمكانية التوصل إلى عمل مشترك حول أجندة مشتركة. وفي الواقع، اجتمعت الجهات الشريكة التي تمثل هذه القطاعات المختلفة وعملت معًا باستخدام هذا الإطار التكاملي على مدار أكثر من تسع سنوات، أولاً في فلسطين ثم بعد ذلك في أوروبا.

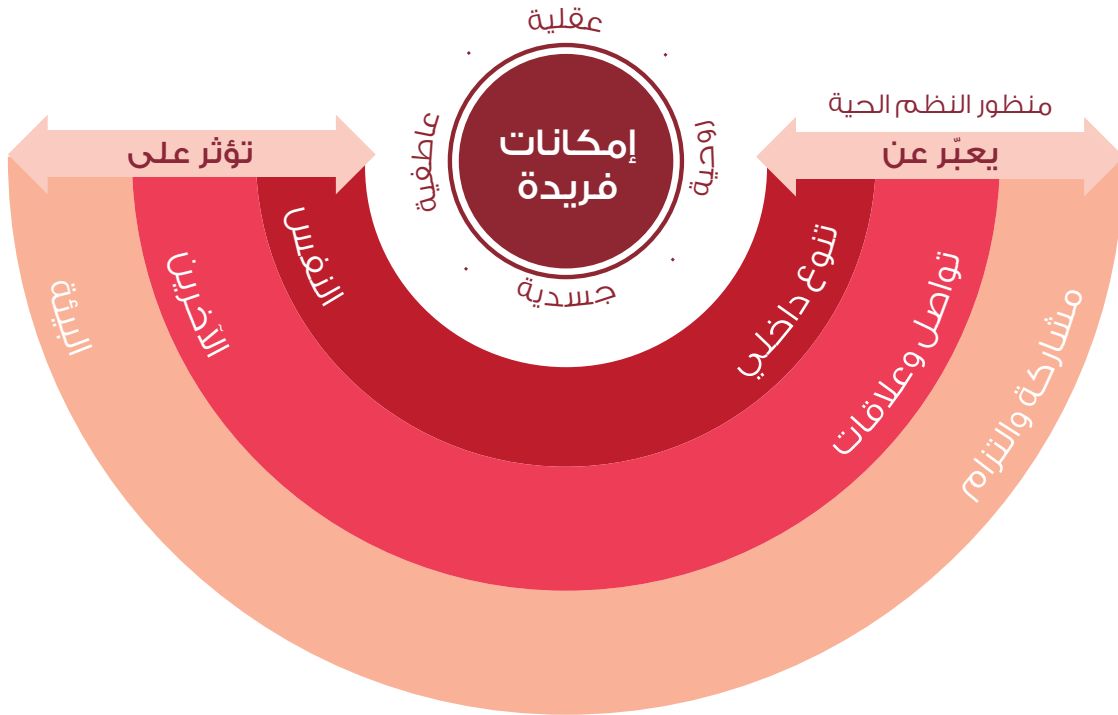
إطار «التعلم من أجل الرفاه» المفصّل بيانيًا في الشكل 2 يجمع خواص أساسية لنماذج عديدة، ويصوّر كذلك الطبيعة الديناميكية للتعلم والرفاه (أوتول وكرويف، 2010). ويعدّ هذا الإطار توجهًا «إجرائيًا» لأنه يركز على ما يحدث، والأهم على كيفية حدوثه. والغرض الضمني للإطار هو غرس القدرات والبيئات التي تدعم تعلم الأطفال وجعل حياتهم سعيدة وصحية وهادفة.

يُفهم الرفاه في توجهه الإجرائي على أنه يمنح هدفًا للتعلم، حيث يقدم الدعم المتبادل للتعلم من حيث التحول إلى إنسان أفضل والتجاوب مع ما يقدمه العالم الذي يعيش فيه المرء سبيلًا نحو رفاه أعظم. وبناءً على ذلك، فإن التركيز ينصبّ على عملية التعلم (القيم والمواقف والممارسات والاختيارات) التي تسمح للأطفال والبالغين بتجربة الإحساس بالتماسك والتحفز والثقة في النفس، ويعدّهم للتعامل مع المعلوم والمجهول في الحاضر والمستقبل.

إن الاعتراف بالعلاقة المفاهيمية والعملية والإلهامية بين التعلم والرفاه تسمح لممارسي العديد من المجالات بدعم تطور القدرات الفردية وتصميم بيئات تأثير (جزئية وكلية على حد سواء) تعزز الترابط الطبيعي بين التعلم والرفاه. وفي حين يقع تحقيق رفاه كل طفل في قلب الإطار، يشدد الإطار كذلك على نقاط معينة تخص التعلم لارتباطها المباشر مع الاتجاهات التي ناقشناها:

- التعلم نشاط ذاتي التوجيه، فوجود المعلمين والموجهين والآخرين الذين يُعتبرون قدوة شرطٌ ضروريٌ للعملية، لكن المتعلم هو الذي يتعلم (الشخصية، الاتجاه الأساسي الأول)
- التعلم في الأصل نشاطٌ اجتماعي يحدث في بيئات متنوعة وعبر تفاعلات وعلاقات (اتجاه النظم، الاتجاه الأساسي الثاني)
- التعلم شامل، حيث يتضمن الفرد بكلّيته، بما في ذلك عقله وجسده وقلبه وروحه (التعريف بالعملية، الاتجاه الأساسي الثالث)
- التعلم يتطلب تنمية القدرات التي تمكّن المتعلمين من التعبير عن إمكانياتهم الفريدة (اتجاه القدرات، الاتجاه الأساسي الرابع)

## الشكل 2: إطار التعلم من أجل الرفاه



- التعلم يُعزَّز عبر منظور قائم على الموجودات في أوضاع تعتمد على نقاط القوة الطبيعية لدى المتعلم (الاعتماد على نقاط القوة، الاتجاه الأساسي الخامس)
- لدى المتعلمين عمليات وحاجات فردية يجب الاعتراف بها وقبولها (التعددية، الاتجاه الأساسي السادس)

يؤكد هذا الإطار على علاقة الطفل بالآخرين والبيئة، كما يردد صدى موضوعات نظرية النظم البيئية، ولكنه يتخطى أيضًا النماذج التي سبقته بإدخاله مشاركة الأطفال والمنظور الديناميكي للنظم الحية.

ويركز جوهر النموذج على السمات العقلية والعاطفية والجسدية والروحية أو الأخلاقية للتعلم والرفاه. ومن المهم هنا البحث في ماهية وكيفية تعلم الأطفال حسبما يتم استكشافه في علم النفس الإيجابي واتجاه القدرات. وختامًا، يركز عنصر المشاركة والالتزام على أهمية ضم وجهات نظر الأطفال أنفسهم حول رفاهم.

### القضايا الأساسية

تناولنا في هذا القسم العلاقة التعاونية بين التعلم والرفاه باختيار ستة اتجاهات أساسية تؤثر على الفكر القائم حاليًا في هذا المجال الذي ينتظر المزيد من البحوث. وهذه الاتجاهات التي حددناها هي: شخصية الأطفال ومشاركتهم، والاتجاهات القائمة على النظم، والتعريف العملية، واتجاه القدرات لدى الأطفال، والاتجاهات القائمة على نقاط القوة، والتعدد.

وركزنا في كل من هذه الاتجاهات على العناصر التي نعتبرها بارزة بشكل خاص من حيث استيعاب طبيعة التعلم والرفاه. وختمنا هذا القسم بمناقشة إطار تكاملي يعُدُّ بكونه نموذجًا مفاهيميًا مفيدًا ووسيلة تجمع الباحثين والممارسين وصناع السياسات حول أجندة مشتركة ولغة مشتركة.

نستكشف في القسم القادم كيف تنعكس الاتجاهات التي استكشفناها هنا على المؤشرات الدولية والوطنية التي تتابع التعلم والرفاه. وتضم العديد من هذه المؤشرات في تصميمها مفاهيم شخصية الأطفال وأهمية الظروف للرفاه. ونركز في القسم الرابع على ممارسات واعدة مختارة، وأمثلة ملموسة عن كيفية تطبيق الاتجاهات المختلفة في المدارس والمجتمعات.

# #3

قياس التعلم والرفاه:  
المؤشرات



## #3 قياس التعلم والرفاه: المؤشرات

يتزايد توجيه المجتمعات عبر المؤشرات، فالأرقام توفر طريقة سهلة لتتبع التقدم، ولهذا السبب تجتذب اهتمام الإعلام وصناع السياسات. وقد تزايد الاهتمام في الأعوام القليلة الماضية بتطوير المؤشرات الاجتماعية لتتبع رفاه الأطفال. وتهدف هذه المؤشرات لإحداث توازن مع المؤشرات الاقتصادية وتتبع التقدم الاجتماعي (اليونيسف، 2007). وقد يوفر التصميم متعدد الأبعاد للمؤشرات، الذي يشمل تدابير مختلفة لتعليم الأطفال، تصورات حول عمل أكثر فعالية بين الوكالات لدعم التعلم والرفاه والتأثير على تخصيص الموارد. وتوفر المؤشرات العالمية كذلك معياراً لنقاط القوة والضعف في كل بلد، كما تقدم فكرة عما يمكن تحقيقه.

يوجد حالياً عدد من المؤشرات والأطر السنوية رفيعة المستوى لإعداد التقارير حول الرفاه، منها دليل التنمية البشرية الذي أطلقته الأمم المتحدة عام 1990، وتقرير السعادة العالمي الذي أطلقته الأمم المتحدة عام 2012، ومؤشر الحياة الأفضل الذي أطلقته منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي عام 2011.

ويرصد مؤشر إجمالي السعادة الوطنية الذي طبقته بوتان عامي 2010 و2012 الأفراد بداية من سن 14 سنة فما فوق لجهة السمات المختلفة لحياتهم، بما فيها التعلم. وكان المؤشر البوتاني من أوائل الجهود التي حاولت موازنة مقاييس الناتج المحلي الإجمالي للتقدم الاقتصادي بمقاييس للرفاه الاجتماعي. وعلى الرغم من ذلك، لا يتضمن المقياس قياسات لرفاه الأطفال الشخصي في المدارس (المشاركون تبدأ أعمارهم من 14 عاماً)، ولكن قياسات الصحة الروحية والبدنية والاجتماعية والبيئية كان لها تأثير كبير على المناهج الوطنية.

والمؤشرات التي تركز على الأطفال تتضمن استقصاءات مجموعة المؤشرات المتعددة لليونيسف، وبطاقات تقرير إينوشينتي (أجري 300 مسح في أكثر من 100 بلد منذ عام 1995)، ومؤشر تنمية الطفل لمنظمة إنقاذ الطفولة (9 تقارير نشرت منذ عام 2002). وهناك أمثلة على مؤشرات إقليمية ووطنية نشرت مرة واحدة، منها مؤشر رفاه الأطفال في الاتحاد الأوروبي (برادشو وهولشر وريتشاردسون، 2007؛ برادشو وريتشاردسون، 2009)، ودراسة مؤشرات رفاه الأطفال في بلدان حافة المحيط الهادئ (لاو وبرادشو، 2010).

ونناقش في هذا القسم المفاهيم والطرق المتبعة في مؤشرات دولية ووطنية مختارة تتناول رفاه الأطفال. ويهمننا تحديداً النماذج التي تعكس الاتجاهات الأساسية ذات الصلة بالتعلم والرفاه التي ناقشناها في القسم الثاني من هذا التقرير. وتستخدم هذه المؤشرات مزيجاً من المقاييس الموضوعية والشخصية (أي، بيانات مرصودة مقابل وجهات نظر شخصية) من أجل التوصل إلى فهم أفضل للعلاقات المتداخلة والآثار.

ونستكشف في الأقسام التالية ما يلي:

- الأطر المفاهيمية والاتجاهات الأساسية
- المقاييس الموضوعية
- العناصر والتحديات المُغفلة

وهنا يجب الانتباه إلى أن مؤشرات رفاه الأطفال، وتحديدًا تلك المتعلقة بالتعليم والرفاه، ما زالت جديدة نسبياً، وما زالت النقاشات دائرة حول كيفية تنقيحها وتحسينها.

### **الأطر المفاهيمية والاتجاهات الأساسية**

كما سبق وأكدنا، يعدّ الرفاه مفهوماً شاملاً ومتعدد الأبعاد، حيث يجمع نشاطات الأطفال وحاجاتهم ورفاههم المادي وأفكارهم وعواطفهم وجودة علاقاتهم (بن-أرييه وآخرون، 2001). ولذا تجمع المؤشرات التي تقيس الرفاه مجموعات كبيرة من البيانات المتباينة؛ فقد تكون البيانات عن نطاقات منفصلة من الرفاه أو يفصّل عنها في رقم واحد مجمع. ويجب أن تدعم النطاقات المشمولة مركّباً نظرياً واضح التعريف، كما يجب أن تنظم هذه النطاقات مجموعات كبيرة من البيانات حسب فئات منطقية (ليدل وكارتر، 2015؛ أوهار وجويتيريز، 2012).

وتمثل المؤشرات المشار إليها في الإطار 6 مجموعة من أبرز الجهود الحالية لقياس رفاه الأطفال، كما تتصل على وجه الخصوص بمناقشات حول التعلم والرفاه.

الإطار 6: ستة مؤشرات تحصر تعلم الأطفال ورفاههم

المؤشر	النطاقات	أهداف المسح
مسح عوالم الأطفال (ريس وماين، 2015)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. المنزل ومن يعيشون معهم</li> <li>2. النقود والأشياء التي يمتلكونها</li> <li>3. العلاقات مع الأصدقاء والآخريين</li> <li>4. المنطقة التي يسكنونها</li> <li>5. المدرسة</li> <li>6. الصحة</li> <li>7. إدارة الوقت ووقت الفراغ</li> <li>8. النفس</li> </ol>	<p>بيانات من 53 ألف طفل تتراوح أعمارهم بين 8 و10 و12 عامًا في 15 بلدًا من 4 قارات. يلقي المسح نظرة متعمقة مقارنة تتناول ظروف حياة الأطفال، وكيفية قضائهم وقتهم، وإحساسهم بحياتهم.</p>
رفاه الأطفال في البلدان على حافة المحيط الهادئ (لاو وبرادشو، 2010)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. الحالة المادية</li> <li>2. الصحة</li> <li>3. التعليم</li> <li>4. الرفاه الشخصي</li> <li>5. البيئة المعيشية</li> <li>6. الخطر والأمان</li> </ol>	<p>مقارنة بين رفاه الأطفال في 13 بلدًا على حافة المحيط الهادئ. يتبع المؤشر نظرة برونغينبرنر (1979) البيئية لرفاه الأطفال، والتي تُعتبر متعددة الأبعاد (انظر القسم الثاني من هذا التقرير). ويتبع إدراج مؤشرات الرفاه الشخصي (إجابات الأطفال عن أسئلة حول صحتهم وتعليمهم وعلاقاتهم ورضاهم عن الحياة) تركيز اتفاقية حقوق الطفل على مشاركة الأطفال وإيصال صوتهم.</p>
مؤشر حول رفاه الأطفال في أوروبا (برادشو وريتشاردسون، 2009)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. الصحة</li> <li>2. الرفاه الشخصي</li> <li>3. العلاقات الشخصية</li> <li>4. الموارد المادية</li> <li>5. التعليم</li> <li>6. السلوك والمخاطر</li> <li>7. السكن والبيئة</li> </ol>	<p>مقارنة لرفاه الأطفال في 27 بلدًا بالاتحاد الأوروبي والنرويج وأيسلندا. ومن المبادئ التوجيهية لاختيار المؤشرات ما يلي:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• التركيز على النتيجة مقابل المدخلات والمقاييس المباشرة للرفاه مقابل غير المباشرة</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• الطفل وليس الوالدين أو الأسرة هو وحدة التحليل</li> <li>الأولوية لمؤشرات رفاه الأطفال الحالية مقابل المؤشرات عن احتمالات حال الأطفال في المستقبل</li> <li>• مؤشرات حول الرفاه الشخصي للأطفال حسب اتفاقية حقوق الطفل</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• يقيس الرفاه لدى الأطفال في الولايات المتحدة من سن 6 إلى 11 سنة عبر أطفال أفراد (بيانات جزئية) بدلاً من بيانات قائمة على السكان.</li> <li>• يفصل صراحة بين نتائج (مقاييس رفاه الأطفال) والقياسات الخاضعة للظرف (التي تُعدّ قياسات خطر أو مدخلات).</li> <li>• ينشئ مقاييس منفصلة للأطفال من سن 6 إلى 11 والأطفال من سن 12 إلى 17.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. الرفاه الاقتصادي للعائلة</li> <li>2. الصحة</li> <li>3. الأمان/السلوك</li> <li>4. ترابط المجتمع</li> <li>5. التحصيل التعليمي</li> <li>6. العلاقات الاجتماعية</li> <li>7. الرفاه العاطفي/الروحي</li> </ol>	<p>مؤشر رفاه الأطفال عبر البيانات الجزئية؛ وضع المفاهيم والإنشاء والنتائج (مور وآخرون، 2008)</p>
<p>تقييم شامل لرفاه الأطفال في 21 دولة صناعية. استرشد وضع المفاهيم للمؤشر باتفاقية حقوق الطفل. ويعدّ هذا المؤشر من الجهود المبكرة لتخطي مقاييس الفقر باعتباره مؤشراً على رفاه الأطفال، حيث يتضمن مقاييس موضوعية وشخصية للرفاه (مثل متوسط الإنجاز في معرفة القراءة والرياضيات والعلوم، والانتقال إلى التوظيف).</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. الرفاه المادي</li> <li>2. الصحة والسلامة</li> <li>3. رفاه التعليم</li> <li>4. العلاقات مع الأسرة والأقران</li> <li>5. السلوك والمخاطر</li> <li>6. الرفاه الشخصي</li> </ol>	<p>بطاقة تقارير إينوشينتي رقم 7 حول رفاه الأطفال في الدول الغنية الصادر عن اليونيسف؛ تقييم شامل عن حياة ورفاه الأطفال والمراهقين في الدول المتقدمة اقتصادياً (2007)</p>

(المصدر: المؤلفان)

تسجل هذه المؤشرات إلى حد ما اتجاهات أساسية في السياسة والبحث ذات صلة بالتعلم والرفاه، كما وضعنا في القسم الثاني. فعلى سبيل المثال، تتفق المؤشرات مع اتفاقية حقوق الطفل في التشديد على الشخصية والوقاية والمشاركة، حيث تتضمن تلك المؤشرات مقاييس عن الرفاه الشخصي للأطفال (أي آرائهم هم، وليس آراء أولياء الأمر أو المعلمين) وتدعم شخصية الأطفال (الاتجاه الأساسي الأول). وتضمن هذه المقاييس الشخصية التركيز على شعور الأطفال بخصوص حياتهم ورفاههم حالياً، وليس فقط تحضيرهم لمرحلة البلوغ (أي تحصيلهم التعليمي) (الاتجاه الأساسي الثالث).

وتماشياً مع النموذج البيئي لرفاه الأطفال (الاتجاه الأساسي الثاني)، هناك العديد من القياسات المرتبطة بالظرف في مختلف المؤشرات، مثل البيئة المعيشية (المنزل والمدرسة والحي) والعلاقات مع الوالدين والأقران. وكما يشير ليبمان وآخرون (2009)، تعدّ المؤشرات الخاضعة للظرف مدخلات ضرورية لرفاه الأطفال، مثل بيئة الحي أو الخدمات المتاحة، ولكنها لا تُعتبر في حد ذاتها مقاييس لرفاه الأطفال؛ كما يحذّر هؤلاء المؤلفون من أن دمج المتغيرات الفردية والظرفية يجعل تحديد نوع التدخلات السياسية أو البرامجية المطلوبة مستحيلاً. وإذا تتبعنا الظروف الخاضعة للظرف بمفردها، فمن الممكن كذلك تحديد ما إذا كان التحسن الذي يحدث في الظرف مرتبطاً بالتحسن في رفاه الأطفال (مور وآخرون، 2008).

يشير ليبمان وآخرون (2009) في نقاشهم حول القضايا المفاهيمية والمنهجية المتصلة بإدراج المؤشرات الإيجابية لرفاه الأطفال، إلى أن من الضروري إدراج العلاقات في مؤشرات الرفاه، ويزعمون أن البحث في مجال تكون رأس المال الاجتماعي يُبرز أثر العلاقات على الرفاه ويدعم فكرة تصنيف فئة منفصلة. ويقترحون كذلك وجوب تقييم العلاقات، بما في ذلك الأسرة والأقران والمدرسة والمجتمع، في نطاقات مختلفة، كما يجب تقييم النظام الكلي (الاتجاهان الأساسيان الثاني والسادس).

تشمل تنمية الأطفال العناصر الإيجابية والسلبية على حد سواء. وعلى الرغم من أن مؤشرات رفاه الأطفال تركز تقليدياً على العناصر السلبية (وفيات الأطفال، وتعاطي المخدرات، وحمل المراهقات، وما إلى ذلك)، إلا أن اتفاقية حقوق الطفل بتشديدها على مشاركة الأطفال، وكذلك الفكر الجديد في علم النفس التعليمي وعلم الاجتماع لدى الأطفال ورأس المال البشري والاجتماعي، صبّت كلها في دعم الدفع باتجاه إدراج المزيد من المؤشرات الإيجابية للتنمية (ليبمان وآخرون، 2009). ويجب أن تسجل المؤشرات الإيجابية سمات عديدة من حياة الأطفال، بما في ذلك سلوكياتهم ومزاياهم الفردية، وعلاقاتهم وصلاتهم الاجتماعية، والظروف التي يعيشون فيها (الاتجاهات الأساسية الثاني والخامس والسادس). ولكن التركيبات الإيجابية على كل من هذه المستويات صعبة التطوير؛ ففي حين يتضمن ما يعدّ إيجابياً أو سلبياً حكماً تقييمياً، هناك ميل إلى وجود إجماع أكبر حول التركيبات السلبية (بيترسون وسليجمان، 2004). وعلاوة

على ذلك، فإن الأوضاع الإيجابية والسلبية ليست ثنائية (أي إما أن تكون سعيدًا أو لا تكون)، ولكنها تخضع لتسلسل، وقد تسجل المؤشرات حالات أكثر تعقيدًا وقد لا تفعل.

تحتوي المؤشرات عادة على بيانات تعليمية من برنامج تقييم الطلاب الدوليين التابع لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، ومسح السلوكيات الصحية للأطفال في سن المدرسة الصادر عن منظمة الصحة العالمية. وينصب التركيز الرئيسي في برنامج تقييم الطلاب الدوليين على الإنجاز التعليمي للطلاب في سن 15 عامًا (وهو نفس ما ينصب عليه تركيز الإعلام وصناع السياسات).

ولكن المؤشرات تستمد كذلك من بيانات البرنامج حول مشاركة الطلاب وسعادتهم في المدرسة، وجودة العلاقات بين الطلاب والمعلمين. ويتضمن مسح السلوكيات الصحية للأطفال في سن المدرسة الصادر عن منظمة الصحة العالمية إجابات الأطفال على أسئلة حول شعورهم بضغط من العمل المدرسي، ومقياس ليكرت عن تقييمهم لمشاعرهم تجاه المدرسة، وكيفية تقييمهم لصحتهم وجودة علاقاتهم بالوالدين والأقران، وما إلى ذلك (انظر <http://www.hbsc.org/>) (الاتجاه الأساسي الخامس).

### دمج المقاييس الشخصية

يعرّف كيس (2005) الرفاه الشخصي بأنه «تقييم أو إعلان للأفراد عن جودة حياتهم بناءً على الاستعراض والموازنة والجمع لجودة تجاربهم وإنجازاتهم وعلاقاتهم وأدائهم في مناحي مختلفة من الحياة». «ويلاحظ كيس أن الرفاه الشخصي يهتم بالمشاعر قصيرة المدى للسعادة والرضا (الرفاه العاطفي)، كما يهتم بتنمية الإمكانيات والقدرات للشخص والمواطن الذي يؤدي دوره كاملاً (الرفاه النفسي والاجتماعي). انظر أيضًا الإطار 2 حول التعريفات الشاملة والمتصلة بالسعادة للرفاه).

وحتى فترة قريبة، تضمن العديد من المؤشرات الكبرى حول رفاه الأطفال مقاييس موضوعية فقط (مثل أعوام التعليم والتطعيم وما إلى ذلك). لكنها إذا تضمنت مقاييس شخصية، فإنها غالبًا تستخدم قياسات غير مباشرة بناءً على تصورات أولياء الأمور أو المعلمين، أو كلا الغثتين، حول رفاه الأطفال، أو تقتصر على بيانات حول المراهقين (تومين وآخرون، 2011؛ كاساس وآخرون، 2013) باعتبارها مدخلات من أطفال تحت سن 10 سنوات. وتعدّ الجهود المبكرة لبناء مؤشرات حول الرفاه الشخصي لا يمكن الاعتماد عليها (لاند، 2000). في هذه الأثناء، دحض باحثون آخرون هذه الاعتراضات؛ فعلى سبيل المثال يلاحظ بن-أرييه (2005) أن المخاوف بشأن معدلات التجاوب والوثوق في الأطفال الصغار ليس لها أساس، بل تكون في الواقع أفضل من البالغين في بعض الأحيان. كما وجد فانك وآخرون (1999) أن أولياء الأمور لا يعرفون كيف يمضي الأطفال أوقاتهم. ولا يستطيع أولياء الأمور أو المعلمون الإفادة حول تصورات الأطفال (بن-أرييه، 2005). ويوافق

الباحثون حالياً على إمكانية الثقة في إفادة الأطفال حول رفاههم الشخصي. ولكن لا تزال توجد بعض المخاوف حول عدم الوثوق في إفادة الأطفال عن المقاييس الموضوعية، مثل الدخل الأسري أو الموارد أو وظائف الوالدين.

اقترح بن-أرييه (2005) وباحثون آخرون أن لدى الأطفال أطرًا ثقافية واجتماعية خاصة بهم («ثقافة الشباب»)، وهم يحدّون وجوب إشراك الأطفال في وضع المفاهيم والنتائج، وفي جمع البيانات وتفسيرها. ويجب كذلك إدراج الأطفال من الأقليات والمجموعات المهمشة لضمان التمثيل (أندروز وبن-أرييه، 1999). بالمقابل، توصل بيانشي وروبينز (1997) إلى أنه اعتبارًا من سن الثامنة، يمكن اللجوء إلى الأطفال مباشرة للحصول على معلومات. ولذلك شملت إحدى الاستشارات الوطنية حول مؤشرات الرفاه الوطني في أيرلندا، الأطفال من سن 8 إلى 12 عامًا (نك جابهاين وسيكسسميث، 2005). وأشار الأطفال إلى أهمية العلاقات والنشاطات الإيجابية أو ما يمكن عمله، وترتب على كل من هذه النقاط آثار على الرفاه والتعلم.

وركزت مداولات أخرى على صلة الرفاه الشخصي للأطفال بصناعة السياسات. فعلى سبيل المثال، استبعد تقرير منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي حول رفاه الأطفال المؤشرات التي تتناول الرفاه الشخصي للأطفال، حيث اعتبرت أنها غير «خاضعة للسياسات» (منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، 2009). ولكننا نتفق مع لاد وبرادشو (2010) اللذين يقولان إن الرفاه الشخصي يوفر معلومات مهمة لصناع السياسات ويجب تضمينه، حيث لا يمكن تسجيل الكثير من السمات الدقيقة لتعلم الأطفال ورفاههم عبر البيانات الموضوعية البحتة.

تتضمن العديد من المؤشرات الدولية حالياً مزيجًا من القياسات الموضوعية والشخصية للرفاه (انظر الإطار 6). ويشترك واضعو هذه المؤشرات في الرأي القائل بأن أفضل طريقة لتسجيل ما يهتم الأطفال هو سؤالهم مباشرة، وأن الأطفال يستطيعون فعلاً أن يكونوا مصادر للمعلومات الصحيحة ومحلًا للثقة.

### العناصر الناقصة والتحديات

كما سبق وأشرنا، تجمع المؤشرات الدولية بين بيانات المسوحات والتقييمات الوطنية والدولية القائمة. وعلى الرغم من أن القياسات المذكورة للتعلم والرفاه تعكس العديد من عناصر الاتجاهات الأساسية في السياسة والبحث على النحو الوارد أعلاه، إلا أن عناصر مهمة لا تزال مُغفلة؛ فعلى سبيل المثال:

- تضمن المسوح التي تجرى حول الرفاه الشخصي للأطفال وجود آراء الأطفال أنفسهم عن رفاههم، ولكن لا تتضمن أسئلة المسح بالضرورة معلومات عما إذا كان الأطفال على وعي بحقوقهم أو أن لديهم الفرصة للمشاركة في القرارات التي تؤثر عليهم (الاتجاه الأساسي الأول).

• على الرغم من أن الدراسات حول آراء الأطفال أنفسهم عن رفاههم تركز على أهمية التعلم فيما وراء جدران المدرسة، بما في ذلك النشاطات الإيجابية التي توفر فرصاً لإتقان كفاءات مهمة لرفاههم، إلا أن هذه العناصر لم يتم استكشافها بالكامل، حيث يحتاج الأمر إلى فكر جديد حول كيفية قياس التعلم خارج المدارس (الاتجاهان الأساسيان الثاني والثالث).

• على الرغم من الجهود المبذولة على مدار العقد الأخير لوضع مؤشرات إيجابية، لا تزال القاعدة البحثية عن الرفاه الإيجابي للأطفال في غاية الندرة (هولدر، 2011؛ ليدل وكارتر، 2015). وهناك حاجة للمزيد من التطوير النظري وكذلك البحث التجريبي (أوهار وجويتيريز، 2012؛ هولدر، 2011). ويتعين بذل المزيد من الجهود لتعريف الرفاه الإيجابي وحث مجموعة أوسع من أصحاب المصالح على المشاركة في هذا المسعى، بما في ذلك الأطفال (بن-أرييه، 2005؛ فاتور وآخرون، 2007) (الاتجاه الأساسي الخامس).

ومن المهم كذلك التنبيه إلى أن المنهجيات الأخرى (عدا المسوح أو التقييمات كبيرة الحجم) مناسبة أكثر لقياس سمات من الاتجاهات الأساسية، مثل اتجاه القدرات للأطفال الذي يشدد على القدرة على التفكير في وجهات النظر الأخرى والإصغاء إليها والتعاطف معها على اعتبار أن ذلك عنصر ضروري للرفاه (الاتجاه الأساسي الرابع)، وكذلك العلاقة بين رفاه الأطفال العاطفي والتعلم أو الهويات الاجتماعية والتعلم (الاتجاهان الأساسيان الخامس والسادس).

هناك أيضاً قضايا عملية يجب النظر فيها بخصوص وضع المؤشرات، أولها وأهمها مدى إتاحة البيانات الجيدة، إذ إن لذلك تأثير على الخيارات المفاهيمية والمنهجية على حد سواء. فعلى سبيل المثال، ما زالت المؤشرات الإيجابية عن رفاه الأطفال نادرة، وقد تتوفر بيانات أكثر عن بعض النطاقات مقارنة بنطاقات أخرى أو قد لا تكون متاحة على الإطلاق (مثلاً تتوفر لدى البلدان والأقاليم عادةً بيانات أكثر عن الصحة مقارنة بالعلاقات الاجتماعية للأطفال (مور وآخرون، 2008؛ انظر أيضاً أميريغكس وهميلت، 2014). وقد يكون جمع المعلومات صعباً في ظروف تفتقد فيها البلدان إلى الخبرات أو الموارد، أو كليهما، لجمع وتخزين وتحليل البيانات (كاربوني ومورو، 2011).

وقد تمثل الاختلافات الثقافية بين البلدان في بعض الحالات تحدياً آخر أمام وضع مؤشرات عالمية لرفاه الأطفال؛ فقد لا تحدد المجتمعات المختلفة نفس تركيبات الرفاه الإيجابي، أو قد تعطي من قيمة بعضها على حساب البعض الآخر (كاربوني ومورو، 2011). وقد تختلف الرؤى حول الرفاه داخل المجتمعات، وذلك بين الجنسين أو الأجيال أو الحالة الاجتماعية الاقتصادية. وقد تتغير هذه الرؤى مع مرور الوقت، حيث تتحول القيم الفردية والاجتماعية (كاربوني ومورو، 2011؛ بولارد ولي، 2003). ولذا تحاول المنظمات الدولية التعامل مع هذه التحديات عبر



اتفاقيات وطنية سبق الاتفاق عليها بشأن التعريفات.

وكما أشرنا في بداية هذا القسم، ما زالت مؤشرات الرفاه في مراحل التطور المبكرة. وتبرز الحاجة لمزيد من البحوث من أجل تحديد أي النماذج أكثر كفاءة في التنبؤ بالرفاه العام للأطفال، بما في ذلك الرفاه محدد المجال (مثل علاقة تعلم الأطفال برفاهم؛ مور وآخرون، 2008).

وهنا يجدر الاستشهاد بنص أول استعراض متعدد الأبعاد لليونيسف (2007) حول رفاه الأطفال:

عندما نحاول قياس رفاه الأطفال، فإن ما نسعى إليه في الحقيقة هو معرفة ما إذا كان الأطفال يتم إليباسهم وإسكانهم وإطعامهم وحمايتهم بشكل مناسب، وما إذا كانت ظروفهم تجعل من المحتمل أن يصبحوا كل ما يقدرون على أن يكونوه، أو أنهم معوزون بطرق تجعل من الصعب أو المستحيل مشاركتهم الكاملة في الحياة والفرص في العالم الذي يحيط بهم. إننا نسعى قبل كل شيء إلى معرفة ما إذا كان الأطفال يشعرون بالحب والتقدير والتميز والدعم داخل الأسرة والمجتمع، وما إذا كانت السياسة والموارد العامة تدعم الأسرة والمجتمع في تحقيق هذه المهمة. (ص 39)

### القضايا الأساسية

قدّم هذا القسم شرحًا للجهود الحديثة المبذولة لوضع مؤشرات دولية ووطنية من أجل متابعة رفاه الأطفال، وخاصة النطاقات المتصلة بالتعلم والرفاه. وقد ركزنا على المؤشرات التي تشمل فكرة شخصية الأطفال (عبر ضم مسوح الأطفال حول رفاهم الشخصي بشكل أساسي)، وكذلك تعلمهم في ظروف مختلفة. وقد توفر هذه المؤشرات طريقة لتتبع التقدم المحرز بين البلدان، والتوصل إلى فهم أفضل للعوامل المؤثرة على تعلم الأطفال ورفاههم. هذه المؤشرات ما زالت في مراحل التطور المبكرة، حيث يلزم توجيه عناية أكبر بتحسين جودة البيانات وإنتاجها، وتناول العناصر المُغفلة مثل تعلم الأطفال ورفاههم خارج المدرسة.

نستكشف في القسم الرابع ممارسات واعدة في المدارس والمجتمعات. تُبرز هذه الحالات كيف تضع الاطراف المعنية المختلفة في أوضاع مختلفة تمامًا الرفاه في جوهر أعمالهم، ويعتبرون الأطفال شركاء كاملين.

# #4

برامج وممارسات واعدة

# #4 برامج وممارسات واعدة

## مقدمة

نطرح في هذا القسم أمثلة ملموسة لبرامج وممارسات تعزز تعليم الأطفال ورفاههم. وحالات «الممارسات الواعدة» التي نقدمها في هذا القسم تتضمن ما يلي:

- إلهام فلسطين
- الأطفال بوصفهم أشخاص فاعلين لإحداث التحول في المجتمع (CATS)
- من طفل لطفل
- الفلسفة للأطفال (P4C)
- المدارس التي تحترم الحقوق (RRS)
- الوضع الصحيح لكل الأطفال (GIRFEC)

يتمثل أحد المعايير المهمة لانتقاء هذه الحالات على وجه الخصوص في توفيرها أمثلة ملموسة عن الاتجاهات التي طرحت في القسم الثاني، حيث تركز جميع الأمثلة على تعزيز مشاركة الأطفال وضمان سماع صوتهم ووضعهم في الاعتبار. ومن الصفات المشتركة بينها أن الأطفال والبالغين يعملون معًا لتعريف الحاجات والعتور على اتجاهات فعالة للتعامل معها. ويعدّ التعاطف والفكر النقدي والاتجاهات القائمة على نقاط القوة والتعدد، على النحو الذي جرى شرحها في القسم الثاني، من الخواص المهمة لهذه البرامج؛ كما تركز العديد من دراسات الحالة على إمكانية عمل الجهات الشريكة من قطاعات مختلفة لتحقيق رؤية مشتركة من أجل دعم التضافر بين التعلم والرفاه.

والمعيار الثاني للاختيار هو التركيز على السياسات والبرامج التي تتناول العوائق التي أشرنا إليها في القسم الثاني، حيث نود توضيح أن الاتجاهات الداعمة للتعلم والرفاه لا تقتصر على البرامج أو المدارس ذات الموارد الغزيرة أو المهنيين رفيعي التدريب أو تلك التي تعمل مع مجموعات صغيرة من الأطفال، أو كل هذه الفئات مجتمعة. لقد وجد الشركاء، بمن فيهم الأطفال أنفسهم، اتجاهات إبداعية للتعامل مع هذه التحديات.

أما المعيار الثالث فهو توضيح تعدد الطرق التي يمكن من خلالها تحسين التعلم والرفاه، حيث تتضمن الحالات برامج طبقت في مجتمعات وأخرى في نظم تعليم رسمية، وهي برامج متنوعة جغرافياً، وتدلل على تنوع الاتجاهات على مستويات عديدة من البرامج المحلية إلى الأطر الوطنية. وحققت جميع البرامج الانتشار والوصول بالرغم من حدوث ذلك في ظروف معينة. ولكن من المهم الإحاطة بأن هذه البرامج والاتجاهات السياسية لا تزال الاستثناء أكثر من كونها القاعدة. وحيثما أمكن، سنشير إلى نتائج تقييمات البرامج، وذلك لأهمية عرض الأدلة على الأثر المحرز.

(ملحوظة: يحتوي الملحق على قائمة بمواقع تحتوي على المزيد من التفاصيل عن كل من هذه البرامج)

## برامج الممارسات الواعدة

### **إلهام فلسطين**

إلهام فلسطين برنامج يطبق على مستوى البلد ويمتد إلى جميع أنحاء قطاع غزة والضفة الغربية. يشترك البرنامج الشباب في أعمال مناصرة وحوار مع صناع القرارات التعليمية من أجل النظر المنتظم في سبل إعادة تشكيل بيئاتهم التعليمية بحيث تصبح أكثر تشجيعاً على الرفاه. يقوم الاتجاه على عملية شاملة تحفز المبادرات المبتكرة وتحدها وتدعمها وتنشرها لإحداث الفارق في بيئات التعلم لدى الأطفال. والهدف من ذلك هو تحسين الترابط الاجتماعي، وغرس روح المبادرة الفردية والجماعية، وريادة الأعمال، والإبداع، وروح الأمل.

انطلق إلهام عبر مسح صوت الطفل، حيث استخدمت الدراسة أدوات بحثية كمية وكيفية لتسجيل انطباعات الشباب عن كيفية تأثير المدرسة على رفاههم. أقيمت الدراسة في الأردن ولبنان وفلسطين في الفترة من أبريل إلى يونيو 2006، وشارك فيها حوالي 1500 طالب تتراوح أعمارهم بين 15 و16 عاماً في كل من البلدان الثلاثة. واستخدم التقرير الذي أُعدَّ عن النتائج أساساً لسلسلة من المشاورات الوطنية والمحلية (عورتاني وآخرون، 2008).

كانت الاستراتيجية الأساسية التوصل إلى وسيلة شراكة لمبادرة إلهام تكون وطنية وجامعة، وبدأ ذلك باتفاقيات شراكة استراتيجية مع وزارات التعليم والشؤون الاجتماعية والصحة ووكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا)، بالإضافة لثلاثة من أكبر المجموعات التجارية وأكبر مؤسسة في فلسطين. وعلى الرغم من دخول كافة مناطق البلاد في شراكات مبادرة إلهام، إلا أن الدرس المهم هو الحاجة لتوسع أصحاب المصالح المحليين في قاعدة إلهام فلسطين، وتوفير التدريب لمنسقي المقاطعات واللجان المحلية. ويمكن تحقيق المزيد في الأعوام القادمة في

سبيل توسع البرنامج وإرساء عملية تقييم تقيس الأثر النظامي، بما في ذلك نسخة ثانية من مسح صوت الطفل.

تستمر شبكة مبادرة إلهام في التوسع، حيث ضمت مؤخرًا وسائل الإعلام البارزة في فلسطين. ونتج عن ذلك إطلاق «منتدى التعلم لحياة سوية» التلفزيوني، الذي أنتج منه «تلفزيون القدس التربوي» أكثر من 40 حلقة مدة كل منها ساعة كاملة. وتتناول الحلقات موضوعات شاملة ترتبط بالرفاه، وتعرض أربعة مرات أسبوعيًا على القناة الفضائية «معًا ميكس».

التزمت مبادرة إلهام منذ إطلاقها بمخاطبة الأطفال في معظم مراحلها، حيث سعت لاستطلاع وجهات نظرهم عبر مسح صوت الطفل، واستشارت المختصين حول كيفية تحسين المدارس والمجتمعات ودمجها في البرامج القائمة. وخلال كل دورة ترشيح، اجتمعت لجنة من الشباب لتقييم المبادرات المقدمة من معلميهم ومديري مدارسهم. وفي العام الماضي توسعت معايير من يصلحون لتقديم مبادرات تضم الشباب أفرادًا وجماعات.

ومن الأمثلة الحديثة على المبادرات التي يقودها الطلاب «مبادرة الأطفال يكافحون إدمان الإنترنت»، والتي وضعها ثلاثة صبية في مدرسة ذكور قلقيلية الأساسية. تلقى الصبية تدريبًا لدى منظمة غير حكومية محلية لوضع الاستبيانات وإجراء المقابلات مع مئلك مقاهي الإنترنت والآباء والأمهات وأعضاء منظمات المجتمع المدني والطلاب عبر الإنترنت. ونتيجة للمناصرة المكثفة، تحدد مقاهي الإنترنت حاليًا الوقت الذي يستطيع فيه الشخص استخدام الكمبيوترات ولا يتيح للطلاب استخدامها أثناء أوقات المدارس أو في وقت متأخر من الليل. وقد تجاوب المسؤولون بالمصادقة على لوائح تمنع مقاهي الإنترنت من خدمة الغُصْر بعد الساعة مساءً.

## الرسائل الأساسية

تعدّ مشاركة الأطفال وسماع صوتهم من المزايا الرئيسية لبرنامج إلهام فلسطين منذ إنشائه. وقد لعب الأطفال دورًا جوهريًا في تعريف الحاجات، وكذلك تصميم البرامج وتطبيقها وتقييمها. وكان من المهم لاستدامة البرنامج ووصوله وجود تركيز مشترك لمجموعة واسعة من أصحاب المصالح في المجتمع بالنسبة لتعلم الأطفال ورفاههم، بما في ذلك الاتفاقات الرسمية مع مختلف الوزارات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني. وعلاوة على ذلك، استفادت مبادرة إلهام من المنصة رفيعة المستوى على شبكة الإنترنت، حيث وفرت هذه المنصة معلومات منقاة بعناية ومقيّمة بطريقة شفافة ويسهل الوصول إليها.

## الأطفال بوصفهم أشخاصًا فاعلين لإحداث التحول في المجتمع (CATS)

برنامج عالمي يوفر مساحة للأطفال والشباب من أجل إشراك المراهقين وتبادل الآراء معهم بشأن كيفية العمل معًا لبناء مجتمع أكثر عدالة ومشاركة واستدامة، يستطيع الجميع فيه الحصول على حقوق الإنسان الأساسية وتحقيق إمكاناتهم، وبمعنى آخر تغيير المجتمع. وتقدم الفعالية الرئيسية في البرنامج، وهي مؤتمر CATS السنوي، برنامجًا تجريبيًا وشاملاً وممتعًا يشارك الأطفال والبالغون في تصميمه وقيادته، وقد جمع في أول ثلاث سنوات أطفالاً وشباباً وبالغين من أكثر من 40 بلدًا. ويجمع المؤتمر مجموعات متنوعة ملتزمة بشخصية الأطفال ومشاركتهم في جميع مستويات صنع القرار على مستوى العالم. وتشمل مجموعة الجهات الشريكة المنتسبة لمنظمات دولية مثل اليونيسف ومنظمة إنقاذ الطفولة والمنظمة الدولية للرؤية العالمية ومجلس أوروبا، والعديد من المؤسسات الأخرى.

يتطلع البرنامج إلى تحقيق علاقات نموذجية جيدة بين الأطفال والبالغين بحيث تجعل التعلم المزدوج والهادف ممكنًا بين الأجيال. ويركز البرنامج على خلق بيئات تعلم تهتم بكافة جوانب الفرد، وتقوم على إحساس كل فرد باستقلال الشخصية، وتكون محفزة بصرف النظر عن السن واللغة والفوارق الثقافية. ويعدّ المؤتمر فرصة لمشاركة المعرفة والممارسات الجيدة لمشاركة الأطفال، كما يتيح تنمية قدرات الأطفال والبالغين على احترام أحدهم الآخر واحترام الشركاء المؤهلين من أجل أن يتمكنوا معًا من مناصرة وجود بيئات يقدر فيها صوت الأطفال حق قدره.

ومن الأمثلة على التجربة الجماعية أثناء دورة عام 2015 من المؤتمر تجربة «المكتبة البشرية»، حيث تمكن المشاركون من جميع الأعمار من «قراءة» قصص شخصية حول موضوعات مثل حماية حقوق الأطفال، والتأثير على السياسات، والتغلب على العقبات، والحلم بما يمكن للمجتمع أن يكون. وشاركت ليف (ذات التسعة أعوام) تجربتها عندما زارت ناميبيا وعلمت بمظاهر عدم المساواة في البلاد؛ وتحدثت أوميث (13 عامًا) عن جهود الأطفال للتوعية بالبيع والاستخدام غير القانوني للكحول في قرية نائية بالهند؛ وتحدثت زجيم (16 عامًا) بصراحة عن تجربته في كوسوفو التي دمرتها الحرب. وكان لدى البالغين كذلك قصص عديدة لمشاركتها، حيث تحدثت سوزي مورجان عن عملها لدى مجلس أوروبا؛ وتناولت كلير أوكين تجربتها كمستشارة لحقوق الأطفال. وتتيح النشاطات المشابهة لـ «المكتبة البشرية» الفرصة أمام المشاركين للتعبير عن أنفسهم بشكل صريح وحرّ، ما يخلق مساحة آمنة للمشاركة والتعاون الهادفين.

ويعدّ تطوير وتطبيق الرقابة والتقييم القويين من المكونات الجوهرية للبرنامج، مع التركيز بشكل خاص على العملية والنتائج:

- جودة العلاقات التي يمرُّ بها الأفراد
- مشاركة الفرد ووسائل التعبير لديه، بالطرق المناسبة
- القدرات والكفاءات التي تُنمى نتيجة لورش العمل
- تكامل التجربة مع حياتهم وعملهم اليومي

وإلى جانب المؤتمر، يؤسس البرنامج مجتمعًا عالميًا من النشاطاء الأطفال والبالغين الذين يحثون العديد من المنظمات على استعراض وتحسين طرق مشاركة الأطفال في القرارات التي تؤثر عليهم. وقد نجح البرنامج في جذب اهتمام صناع السياسات، مثل أعضاء البرلمان الأوروبي الذي اعتبر البرنامج مثالاً وممارسة جيدة بمقدورها التشجيع على مشاركة مباشرة أكبر للأطفال في الهيئات المؤسسية الأوروبية.

## الرسائل الأساسية

هذا البرنامج بمثابة تجربة للعمل والعيش معًا في مساحة واحدة على مدار مؤتمر جماعي التنظيم يستغرق أسبوعًا. ويكون التركيز هنا على عملية الاحترام والتعاون بين الأجيال والثقافات. هذا التعريف بالعملية (الحياة على مبادئ اتفاقية حقوق الطفل) يتخلل هذا التوجه؛ ففي الوقت والمساحة المحدودين نسبيًا للمؤتمر، يعمل المهنيون والآباء والأمهات والشباب مباشرة ويتشاركون ويعيشون سويًا، كما يواجهون أمانيتهم وانحيازاتهم وجهلهم حول شخصية الأطفال ومشاركتهم بصورة غير مباشرة. ويقوم المشاركون كذلك ببناء القدرات والاستراتيجيات للعمل الفردي والجماعي. وعلاوة على ذلك، فالبرنامج جادّ في المراقبة والتقييم، حيث يعدّ ذلك فرصة لاستمرار التعاون بين الأطفال والبالغين وتنمية القدرات اللازمة لتطبيق مبادئ اتفاقية حقوق الطفل بشكل كامل.

## **من طفل لطفل**

«من طفل لطفل» منظمة غير حكومية دولية مقرها المملكة المتحدة، تعمل على نشر حقوق الأطفال وتعميم مشاركتهم في المجتمع. واعتراضًا بوجود العديد من العوائق في سبيل تحقيق أحد حقوق الإنسان الأساسية (من طفل لطفل، 2014؛ تريسترام ويونغ، 2015)، تقوم استراتيجية المنظمة على «نظرية التغيير»، حيث تؤسس لما يجب أن يحدث في سبيل تعميم مشاركة الأطفال وجعلها مؤسسية:

- الاعتراف بقدره الأطفال على تقديم مساهمة هادفة
- خلق بيئة تمكين توفر للأطفال والشباب فرصًا لصنع القرار
- اعتراف البالغين والأطفال بأن لجميع الأطفال حقوق متساوية

- وضع سياساتٍ وأطر قانونية مناسبة
- وضع الحكومات والمانحين للأطفال في محور أجنداتهم

وبينما تسعى المنظمة للتأثير النشط على هذه المجالات الخمسة، فإن تركيزها الطاعني ينصبّ على المجالات الثلاثة الأولى. يتعلم الأطفال عبر مشاركتهم في نشاطات المنظمة كيفية المشاركة في عمليات صنع القرار وإحداث التغيير في قضايا تخصهم. ومن الأمثلة الحديثة على ذلك برنامج يقام في مدينة لندن الهدف منه تعزيز دمج تلاميذ المدارس الثانوية المهمشين. وقد حدد الأطفال المشاركون عدة قضايا تهتمهم واتخذوا بصددها عدة خطوات، بما في ذلك جمع الأموال لمأوى محلي للمشردين وإعداد فيلم قصير عن البلطجة.

تدعم المنظمة الاطراف المعنية في المجتمع على الاعتراف بالمساهمة التي يستطيع الأطفال تقديمها، كما تعزز قدرتهم على استحداث طرق يمكنهم عبرها العمل الجدي مع الأطفال. وقد طبقت برامج من طفل لطفل في أكثر من 70 بلدًا، وأحدثت أثرًا على ملايين من الأطفال على مستوى العالم، وكانت مفيدة بشكل خاص في المجتمعات التي يعاني فيها الأطفال من ظلمٍ ملموس.

وضمن شبكة عالمية ذات امتداد دولي، تعمل المنظمة مع الجهات الشريكة على مناصرة تغيير اجتماعي أكبر حول حقوق الإنسان لدى الحكومات وصناع السياسات والجهات المانحة وجهات أخرى. واعتراقًا بأن المناصرة تكون أكثر فعالية إذا رافقها قاعدة أدلة قوية، تنشيط المنظمة في العمل على تعزيز وضع إطار للرقابة والتقييم وسبل لمشاركة الأطفال. هذا الإطار وهذه السبل تمكن الوكالات من مراقبة وتقييم مشاركة الأطفال في البرامج والمجتمعات والمجتمع الأوسع بالشراكة مع الأطفال أنفسهم.

صممت المشروعات التي تنفذها المؤسسة مع الأطفال وفي سبيلهم، بحيث تكون سهلة التنظيم في أي ظرف وتتطلب الحد الأدنى من الموارد. أولاً، يتم تحديد منظمة محلية للأطفال (مدرسة أو نادي شبابي على سبيل المثال) يمكن إقامة نشاطات المنظمة فيها، ثم يتم اختيار أحد البالغين المتحمسين لدعم الأطفال. وتوفر المنظمة كذلك أدوات وكتيبات بسيطة، ولكنها تكون بمثابة إرشادات للتوعية والعمل وليست كتيبات تعليمات خطوة بخطوة. وتركز نشاطات المنظمة على وضع اعتبار للظرف الثقافي والبيئي والمحلي، سواء كانت هذه النشاطات تقام في المملكة المتحدة أو آسيا أو أفريقيا.

وتعترف المنظمة بضرورة إمداد البالغين الذين يلعبون دوراً بارزاً في حياة الأطفال بالمعرفة والمهارات والفهم من أجل دعمهم للمشاركة أو تيسيرها، أو كليهما معاً. وعند العمل في إطار التعليم الرسمي، تتضمن البرامج بشكل ضروري توفير التدريب وبناء القدرات للمعلمين. وقد يكون هؤلاء المعلمون في ظروف الدخل المتدني غير مدربين أو مؤهلين، ولا يتلقون أجرًا في بعض الأحيان.



ومن التحديات الأساسية في هذه الظروف إحداث تحول في الأوضاع، فهي عملية طويلة المدى تتطلب استثمار الوقت والموارد (كالتدريب والدعم المستمر على سبيل المثال).

وهنا نشير إلى أن المنظمة أقامت في سيراليون برنامجًا لتدريب المعلمين على مشاركة الأطفال، حيث بدأت حوارًا مع المعلمين حول إمكانية إدخال اتجاهات تحض على مشاركة أكبر في الفصول التي تحتوي عادة على 70 طالبًا. وأتيحت للمعلمين الفرصة لتعلم مهارات جديدة حول كيفية إتاحة مجال أكبر لمشاركة الأطفال في الفصل. ومن التقنيات المحددة التي تعلموها طرح أسئلة مفتوحة (بدلاً من إتاحة خيارين هما نعم ولا)، وتشجيع العمل الجماعي (مقابل إلقاء المحاضرات أو المطالبة بالدراسة الفردية)، والتفكير النقدي (حيث تشرح المفاهيم والمبادئ الكامنة بطريقة تمكّن الأطفال من فهم المعلومات التي يتلقونها بشكل أفضل). وبعد هذا التدريب، بدأ المعلمون الذين تلقوا التدريب في مناصرة اتجاهات أكثر تركيزاً على الأطفال لدى المعلمين الآخرين.

## الرسائل الأساسية

نسنتج من دراسة الحالة هذه رسالتين تتعلقان بالتوجه من القاعدة للقيمة (عبر البرامج في ظروف الحرمان) والتوجه من القمة للقاعدة (عبر الطريقة العملية رغم تعقيدها لمراقبة وتقييم مجموعة متنوعة من الجهود المتصلة بمشاركة الأطفال). أولاً، قد تكون الاتجاهات المتمركزة حول الأطفال في غاية البساطة، ولكنها مؤثرة على إحداث مشاركة أعمق لدى الأطفال. ويظهر ذلك في عمل الأطفال سويًا بنشاط لتحديد حاجات المجتمع والتعامل معها، وفي الفصول الدراسية حيث يؤدي تدريب المعلمين على تقنيات بسيطة إلى فصول مواتية للأطفال يتمكنون فيها من المشاركة النشطة في تعلمهم؛ وثانياً، من الضروري تحري دقة أكبر في مراقبة وتقييم أعمال المشاركة لدى العديد من المنظمات وضمان أن الأطفال أنفسهم من ضمن الاطراف المعنية في هذه العملية.

## **الفلسفة للأطفال (P4C)**

الفلسفة للأطفال (P4C) حركة تعليمية لقيت اهتمامًا ملموسًا في أكثر من 60 بلدًا حول العالم منذ بداياتها عام 1979. والهدف الأساسي للحركة هو تشجيع الأطفال على التفكير الفلسفي عبر استخدام فكرتين محوريّتين هما الروايات الفلسفية ومجتمع التساؤل (تعاونية الفلسفة للأطفال، 2013). وتستهدف القصص المختارة جعل الروايات الفلسفية مناسبة للطلاب في سن المدرسة عبر التركيز على شخصيات خيالية تتعامل مع جميع أنواع الأسئلة المعقدة التي قد يقابلها الطلاب بدورهم. ويقوم الطلاب عبر مشاركتهم في مجتمع من التساؤل مع أقرانهم بمشاركة الآراء وتقديم الحجج المنطقية والنظر في حجج الآخرين وآرائهم. وتقوم الحركة على مبادئ اتفافية حقوق الطفل التي تتضمن

التركيز على حق الأطفال في التفكير والتعبير عن أنفسهم بحرية.

تهدف الحركة أولاً إلى خلق «مجتمع ذي طابع خاص» في المدرسة (ويليامز، 2012)، وثانياً إلى رعاية القدرات المنطقية لدى الأطفال وتعليمهم التفكير بأنفسهم والقيام بخيارات مستنيرة (تريكي وتوبينج، 2004؛ ويليامز، 2012). ويدعم «تعليم الأطفال التفلسف عبر مجتمع التساؤل» التنمية الاجتماعية والعاطفية، وذلك عبر غرس التعاطف والخيال والعطف. وتشدّد مارثا ناسباوم (انظر القسم الثاني حول مناقشة القدرات) على الدور الحيوي لبرامج مثل هذه الحركة في تعزيز ما تسميه القدرات الأساسية الثلاث الهامة للتعليم والمشاركة في الحياة المجتمعية: التفكير النقدي، والمواطنة، والقدرة على فهم أحاسيس ورغبات الآخرين. وفي حين تم استخدام الحركة مع متعلمين من جميع الأعمار والقدرات، استُخدمت أكثر في المدارس الابتدائية.

يشير تقرير ليونسكو (2007) إلى قدرة الحركة على ملء فجوة ملموسة في التعليم المعاصر من خلال قدرتها على الاعتراف بأهمية التحفيز الثقافي والتنمية الأخلاقية لدى الأطفال منذ سن مبكرة للغاية. وترجم كذلك نموذج الحركة، وتم تكييفه ليتواءم مع ظروف ثقافية متنوعة، وركزت عمليات التكيف على مد أواصر الصلة بين المنهجية والظروف المحلية التي ترتبط بشكل خاص بتقاليد حكاية القصص في العديد من الثقافات.

كان تقييم منهجية الحركة في المدارس الابتدائية والثانوية على وجه الخصوص قوياً وإيجابياً، حيث أظهر تحسناً ملموساً في المهارات المعرفية والعاطفية والاجتماعية لدى الطلاب الذين شاركوا في الحركة مقارنة بالأطفال في مجموعات التحكم (تريكي وتوبينج، 2004). وهنا، تبين نتائج دراسة شاملة للمدارس الابتدائية في إسكتلندا تستخدم اتجاه الحركة، أن ساعة واحدة من استخدام وسيلة قائمة على التساؤل أسبوعياً يمكنه إحداث أثر ملموس على القدرة الفكرية لدى الأطفال؛ وتوضّح أن الاتجاه يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس في ظروف التعلم (تريكي، 2007). وعلاوة على ذلك، ينظر الطلاب إلى عملية الحركة باعتبارها تقود إلى زيادة مشاركتهم في المناقشات داخل الفصول الدراسية وإلى فوائد تعود عليهم من حيث النمو والتفكير الاجتماعي والعاطفي.

## الرسائل الأساسية

الرسائل التي نود إبرازها من الحركة هي انتشارها العالمي ومناسبتها لثقافات وظروف متنوعة. ونشير على وجه الخصوص إلى مدى تناسب «تعليم الأطفال كيفية التفلسف عبر شخصيات ومواقف خيالية واستخدام الحوار التعاوني» مع ثقافات غنية بالتقاليد المجتمعية لحكاية القصص. فقد أظهرت دراسات خارجية تحسناً ملموساً في مهارات الأطفال المعرفية والعاطفية والاجتماعية جزاء بناء

مجتمعات التساؤل في الفصول الدراسية، كما أبرزت أن أثر التعرض لهذا الاتجاه مهما كان بسيطاً (ساعة في الأسبوع) يستمر مع الوقت. وعلاوة على ذلك، تساهم بساطة الاتجاه من حيث الوقت والمواد المطلوبة في جعله متاحاً أمام المجتمعات ذات الموارد المادية المحدودة.

### المدارس التي تحترم الحقوق

المدارس التي تحترم الحقوق (RRS) اتجاه تقوده اليونيسف ويطبق اتفاقية حقوق الطفل في ممارسات الحياة اليومية بمؤسسات التعليم الرسمي. هذه المبادئ والقيم المستمدة من الاتفاقية تُطبَّق على كل مناحي المدرسة، مثل التخطيط للمناهج والسياسة والممارسة ونظرة المدرسة وأخلاقياتها. والهدف العام من الاتجاه هو إرساء ثقافة مدرسية تشاركية وشاملة وآمنة، بحيث يؤدي ذلك إلى ثقافة مدرسية تضمن احترام كل فرد في مجتمع المدرسة. يؤثر هذا الاتجاه على العلاقات بين كل الجهات الفاعلة في البيئة المدرسية، وينطبق على أي ظرف مدرسي. ولا يسعى الاتجاه للسيطرة على سلوك الطلاب، بل يهدف إلى تحويل البيئة التعليمية إيجاباً عبر تطبيق القيم القوية لاتفاقية حقوق الطفل عملياً (اليونيسف، 2014؛ وارنهام، 2015).

يتضمن اتجاه المدرسة الكاملة في المدارس التي تحترم الحقوق تعلم الحقوق (عبر التدريب أو التدخلات في المناهج)، والتعلم عبر الحقوق (تطبيق حقوق الطفل عملياً في الحياة المدرسية اليومية وعلى المستوى الاستراتيجي)، والتعلم من أجل الحقوق (التعلم واتخاذ خطوات لتحقيق الحقوق ونشرها في كافة المواقع).

توفر حزمة تعليم حقوق الطفل من اليونيسف أساسات تعدّ ملهمة حول كيفية أن تصبح المدرسة بيئة تحترم الحقوق: شاملة، وديمقراطية، وتركز على الأطفال، وحمائية، ومستدامة، وتنشط في نشر حقوق الطفل. ويمكن تكيف هذه الأمور مع ظروف مدرسية مختلفة بطرق مختلفة كثيراً. وحتى اليوم توجد المدارس المحترمة للحقوق في جميع أنحاء أوروبا وكندا. فعلى سبيل المثال، تدير اليونيسف بالمملكة المتحدة هذا المشروع منذ عام 2005، حيث طبقت الاتجاه في 3300 مدرسة ابتدائية وثانوية. وهناك بلدان أوروبية أخرى في مراحل مبكرة من تطبيق الاتجاه مثل سلوفاكيا، وإسبانيا، وألمانيا، وفرنسا، والسويد، والدنمارك (وارنهام، 2015).

يؤدي إطار الحزمة باعتباره مبدأً تنظيمياً مركزياً للمدرسة بالكامل، وبالتالي للأسر والمجتمع التي توجد المدرسة فيها. ويوجد ضمن طرق عمله طريقة لتناول القيم والعلاقات، وتوجهاً للمناهج الدراسية نفسها. ولذا تتضمن عملية تقييم سياسية خارجية اختيارية، تؤدي إلى الفوز بجائزة المدارس التي تحترم الحقوق، تقييمًا داخلياً يمكنه تأدية دور النظام الرقابي داخل المدرسة.

أجري تقييم شمل 31 مدرسة تحترم الحقوق في إنجلترا، حيث جرى قياس أثر هذه المدارس على رفاه الأطفال وإنجازاتهم (سيبا وروبسون، 2010). وتوصل هذا التقييم إلى أن أغلبية المدارس التي تحترم الحقوق لها أثر ملموس.

- بات لدى الأطفال ومديري المدارس وبعض الآباء والأمهات فهم عميق لاتفاقية حقوق الطفل، حيث انعكس ذلك على «تحول كبير في المواقف والسلوكيات» (ص 2).
- وجد المقيّمون أن العلاقات بين التلاميذ، وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس إيجابية للغاية، حيث وجدوا أن «الإصغاء والاحترام والتعاطف أمور ظاهرة وأن التمر أو الصياح قلما يوجدان أو لا وجود لهما» (ص 3).
- أعرب الأطفال عن إحساسهم بالتمكن من احترام البيئة وحقوق الآخرين.
- أبدى الأطفال مواقف إيجابية نحو الشمول والتنوع الاجتماعي.
- نشط الأطفال في المشاركة بصنع القرار في المدارس.
- توفرت أدلة على تحسن التعلم في ثلثي المدارس الخاضعة للتقييم، بما في ذلك تحسن الحضور والاستيعاب. وتنسب هذه المكاسب إلى مناخ الفصول الدراسية «الذي يبعث على التعلم» (ص 4).

## الرسائل الأساسية

توفر المدارس التي تحترم الحقوق إطاراً واسعاً لتطبيق مبادئ اتفاقية حقوق الطفل في المناهج المدرسية وربما في المجتمع عبر تركيزها على شخصية كل فرد، والتشديد على العلاقات والعملية، وإيلاء الاهتمام للسياق الشامل. وأظهرت الأدلة على الآثار تغيرات إيجابية ملموسة في العلاقات بين الأطفال والآباء والأمهات والمعلمين. هذا الإطار يقوم بالتوجيه، ولكن يمكن تكيفه بسهولة في سياقات وظروف محددة. وعلاوة على ذلك، يعدّ التركيز على الحقوق بمثابة مبدأ ترتكز عليه المناهج الدراسية، حيث يتناول المخاوف بشأن إضافة البرامج المتعددة لثقل ما يجب تدريسه يوميًا.

### **الوضع الصحيح لكل الأطفال (GIRFEC)، إسكتلندا**

الوضع الصحيح لكل الأطفال (GIRFEC) في إسكتلندا عبارة عن إطار شامل يدور حول الطفل ويركز على ضمان رفاه الأطفال على امتداد كافة القطاعات المشاركة في حياة الأطفال. وانطلاقاً من مبادئ اتفاقية حقوق الطفل، تتأثر المبادرة كذلك بنماذج الممارسة النموية «البيئية» وتعترف بأهمية تلبية حاجات الطفل بالكامل.

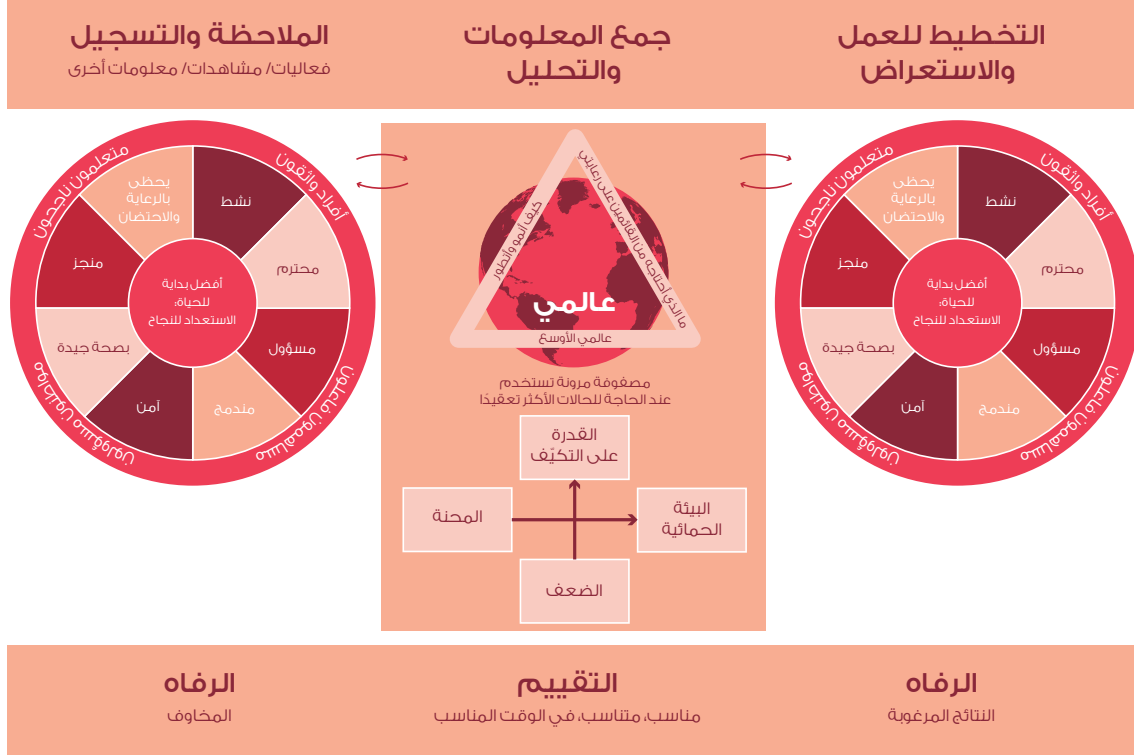
ومن المبادئ الأخرى المدمجة في الإطار تعزيز فرص وقيمة التنوع، وإلقاء الضوء على أهمية التنوع الداخلي وصوت الأطفال في جميع الظروف، وتعزيز نفس القيم في جميع العلاقات العاملة، مع التشديد على الاحترام والصبر والأمانة والمصداقية والمرونة والإخلاص بين جميع الأطفال والشباب وعائلاتهم وزملائهم (الحكومة الإسكتلندية، 2012).

يتم دمج هذا الإطار في جميع السياسات والممارسات والاستراتيجيات والتشريعات القائمة التي تؤثر على الأطفال وأسرتهم، كما يوجد تركيز قوي على المسؤولية المشتركة والعمل المشترك على امتداد جميع الوكالات الحكومية، بما في ذلك المراكز الصحية والمستشفيات ورياض الأطفال والمدارس ومراكز الترفيه والمراكز الأسرية ودوائر الرعاية الاجتماعية ومكاتب الإسكان ومنظمات المجتمع المدني (الحكومة الإسكتلندية، 2012). والهدف هو تغيير الثقافة ونظم الممارسة بحيث تركز جميع الوكالات على تمكين جميع الأطفال من تجسيد أقصى إمكاناتهم.

يُعتبر الرفاه في هذا الإطار متحركًا وليس ثابتًا، ويستخدم الممارسون أدوات النموذج الوطني للممارسة من أجل رصد النمو الذي يحرزه الأطفال (فوريس ومكارتني، 2014؛ الحكومة الإسكتلندية، 2009). ويتكون النموذج الوطني للممارسة من أربع خطوات أساسية. في الخطوة الأولى، يسترشد الممارسون بـ«عجلة الرفاه» (الشكل 3) ويستخدمون ثمانية مؤشرات لتسجيل ومشاركة المعلومات. هذه المؤشرات الثمانية هي: الطفل آمن، ونشط، وبصحة جيدة، ومحترّم، ومنجّر، ومسؤول، وجيد التغذية، ومندمج. وفي الخطوة الثانية، يطبق الممارسون «مثلثي العالمي»، وهو أداة تساعد على فهم الصورة الأوسع لعالم الطفل وتحديد أي حاجات ومخاطر معينة. ووضعت الخطوة الثالثة المسماة «مصفوفة القدرة على التكيف» للأطفال ذوي الحاجات الأكثر تعقيدًا. وعند تحديد كافة حاجات الطفل، يضع الممارسون خطة عمل محددة (الخطوة الرابعة) للتعامل مع الحاجات الفردية للطفل (الحكومة الإسكتلندية، 2012).

### الشكل 3: نموذج الوضع الصحيح لكل الأطفال (GIRFEC)

#### النموذج الوطني للممارسة



يتماشى الإطار مع المناهج من أجل التميز (CfE) في إسكتلندا، والذي يتخطى تفضيل الاجتهاد الدراسي والإنجاز التعليمي؛ كما تقيّمه الاختبارات ليشمل كذلك الرفاه والقدرة على التكيف الأوسع للأطفال (فوريس ومكارنتي، 2014). وتتخذ المناهج الجديدة توجهاً شاملاً لدى التصدي لحاجات الأطفال الذين تواجه عائلاتهم ظروفًا صعبة أو من تُعتبر اللغة الإنجليزية لغةً أجنبية بالنسبة لهم على سبيل المثال (سوثرلاند ومكولوش، 2015). وفي المدارس يعّدّ التعاون من أكثر سمات تطبيق الإطار التي تنطوي على تحديات، ولا يتيح الإحباط والقلق بين المعلمين، نظرًا للعديد المتنامي من التغييرات، ما يكفي من الفرص دائمًا لتبادل الآراء مع الزملاء (سوثرلاند ومكولوش، 2015) أو الوقت اللازم للتفكير قبل العمل.

أظهرت تقييمات الإطار أثرًا ملموسًا على رفاه الأطفال في إسكتلندا (الحكومة الإسكتلندية، 2010). ويقول المهنيون إن الإطار أمدهم بتركيز أكبر على حاجات الأطفال، وساهم في ثقافة المسؤولية المشتركة، وعزز الروابط بين التعليم والصحة ومقدمي الرعاية الاجتماعية (بيلين، 2012). وعلى الرغم من حقيقة أن الإطار لا يزال في مراحل التطبيق المبكرة، إلا أن أحد أكبر نجاحاته يتمثل في إرساء الرابط التشريعي مع المناهج الوطنية (سوثرلاند ومكولوش، 2015). وقد يسر

ذلك من تطبيق العملية في المدارس، وسمح لهم وللجهات الشريكة بالتصدي لقضيّتي مرونة الأطفال واستقلاليتهم، وهما مكوّنين مُتضمنين في الإطار والمناهج على حد سواء (الحكومة الإسكتلندية، 2010).

## الرسائل الأساسية

الوضع الصحيح لكل الأطفال (GIRFEC) استراتيجية طموحة ومتعددة القطاعات تستخدم توجّهاً شاملاً لرفاه الأطفال. ويعترف الاتجاه بأهمية الظروف المختلفة التي يتطور فيها الأطفال. ويتسق البرنامج مع البرنامج الوطني المسمى المناهج من أجل التميز (CfE)، والذي يدمج العديد من الاتجاهات في قلب التعلم والرفاه، بما في ذلك الاعتراف بالتنوع الداخلي للأطفال وكذلك التنوع الاجتماعي والنتائج «الأكثر نعومة» للتعلم العاطفي الاجتماعي. ويشدد البرنامج على أهمية وجود إطار عمل بسيط وصالح للاستخدام من أجل توفير لغة مشتركة بين مختلف القطاعات بهدف تعزيز رفاه الأطفال. وتعدّ نتائج التقييم المبكر إيجابية، ولكن التطبيق الكامل للبرنامج والتحول الأعمق في عقليات المهنيين سوف يستغرق بعض الوقت.

## تعزيز تعلم الأطفال ورفاههم

تصفُ الحالات الواردة أعلاه مجموعة من الاتجاهات لتعزيز الرفاه في ظروف مختلفة، وتبيّن أن التغييرات الإيجابية ممكنة حتى في الظروف التي تنطوي على تحديات كبرى. ونجد بين هذه الحالات العديد من الصفات المشتركة:

### **الأطفال باعتبارهم شركاء أكفاء**

تقوم جميع هذه البرامج على مبادئ اتفاقية حقوق الطفل، وتعزز شخصية الأطفال (الاتجاه الأساسي الأول). على سبيل المثال، تُظهر تجارب إلهام فلسطين، والأطفال بوصفهم أشخاص فاعلين لإحداث التحول في المجتمع (CATS)، ومن طفل لطفل، والمدارس التي تحترم الحقوق، المفصلة أعلاه، أنه عندما ينال الأطفال مساحة كافية للتعبير عن أنفسهم، ليس فقط في المدرسة بل في مختلف بيئاتهم، فإنهم قادرون على استنباط وجهات نظر جديدة واقتراحات ملموسة لتعزيز المجتمع والترابط الاجتماعي.

### **وجود أهداف واضحة لدعم الترابط بين التعلم والرفاه**

دُلّت دراسات الحالة على الترابط بين التعلم والرفاه، حيث غيّر المعلمون نمط التفكير حول ماهية التعلم وكيفية (الاتجاه الأساسي الثالث، التعريف بالعملية). على سبيل المثال، أظهرت الفلسفة للأطفال أنه من الممكن إتاحة المفاهيم المعقدة للأطفال ومساعدتهم في بناء القدرة على التفكير وفهم وجهات

النظر المختلفة للعالم (بالتماشي مع اتجاه تنمية قدرات الإنسان، الاتجاه الأساسي الرابع). كذلك، يسلط برنامجا «المناهج من أجل التميز» و«الوضع الصحيح لكل الأطفال» المطبقان في إسكتلندا، الضوء على الترابط بين التعلم والرفاه، مع التركيز على التعلم والتنوع الداخلي وكذلك التنوع الاجتماعي (أي التعدد، الاتجاه الأساسي السادس). ويشدد برنامج الوضع الصحيح لكل الأطفال على أهمية دعم التطور الاجتماعي والعاطفي لدى الأطفال وفهمهم للظروف المختلفة التي يتعلم فيها الأطفال (اتجاهها الاعتماد على نقاط القوة والظرف رقم 2 و5).

### **إمكانية تخطي العوائق حتى في الظروف بالغة التحدي**

سبق وركزنا على كون البرامج الداعمة للتعلم والرفاه لا تتطلب الكثير من الموارد والمهنيين رفيعي التدريب؛ ففي واقع الحال شكّلت الظروف الصعبة مصدر إلهام للإبداع الحقيقي. ويمكننا رؤية ذلك في توجه إلهام فلسطين ومن طفل لطفل نحو الابتكار مع الأطفال ولأجلهم. فعلى سبيل المثال، أظهر برنامج من طفل لطفل في سيراليون أن المعلمين الذين يعملون مع أطفال يصل عددهم إلى 70 في الفصل الواحد وجدوا طرقاً لدمج طرق تفاعلية تدعم مشاركة الأطفال.

### **التركيز القوي على العمل المشترك والشراكات**

ضلوع العديد من المؤسسات صاحبة المصالح التي تشترك في التركيز على التعلم والرفاه (الأسرة والمدارس والمجتمع) ضروري لنجاح هذه البرامج. تستمر إلهام فلسطين في توسيع قاعدة أصحاب المصالح وتعميق وإحكام تكاملها النظامي في النظم التعليمية والصحية على حد سواء. وعلاوة على ذلك، نجحت إلهام فلسطين في إنشاء هياكل محلية في كل مقاطعة على امتداد فلسطين، بحيث تضمن مشاركة أوسع وأعمق للمجتمع. ويعدّ هذا التدخل حاسماً إذا كان الهدف إحداث تحول ثقافي حقيقي في جميع أنحاء فلسطين. ويضمن اتجاه الوضع الصحيح لكل الأطفال الذي يعتبر شاملاً وجامعاً للنظم، أن رفاه الأطفال هو محل التركيز في جميع مناحي حياتهم. هذه الرؤية المشتركة مهمة للجهود المستمرة الرامية إلى إحداث تحول ثقافي نحو التركيز الحقيقي على رفاه الأطفال.

يعدّ التواصل الشبكي الدولي استراتيجية محورية للعديد من هذه البرامج. فقد ألهمت هذه الشبكات المعنيين نحو بناء علاقات تأزرية جديدة وتوفير فرص جديدة للتعلم من الأقران. كما حققت الفلسفة للأطفال والمدارس التي تحترم الحقوق انتشاراً دولياً، ما يعني أن الممارسين على الأرض قد يجدون دعماً وأفكاراً من زملائهم حول العالم.



## القضايا الأساسية

قدمنا في هذا القسم مجموعة منتقاة من الممارسات الواعدة على الأرض التي تدعم الترابط بين تعلم الأطفال ورفاههم. وعلى الرغم من عدم اشتغال أي من هذه البرامج على الاتجاهات الستة المحددة في القسم الثاني، إلا أن جميعها يركز على شخصية الأطفال ونشر تعلم الأطفال ورفاههم كهدف أساسي. ورغم تبني هذه البرامج المختلفة وتكييفها مع ظروف متعددة، فإنها لا تمثل القاعدة في ممارسات المدارس أو المجتمعات، حيث تظهر الحاجة للمزيد من التعلم من الأقران ودعم السياسات.

في القسم التالي والأخير من هذا التقرير البحثي الصادر عن مبادرة «وايز»، نناقش مبادئ رامية لجعل السياسات أكثر دعمًا لتحقيق تركيز أوسع وأعمق على قضية التعلم والرفاه.

# #5

التعلم والرفاه:  
أجندة من أجل التغيير

# #5 التعلم والرفاه: أجندة من أجل التغيير

شرع هذا التقرير البحثي الصادر عن مبادرة «وايز» في استكشاف الترابط بين تعلم الأطفال ورفاههم. ويقع في القلب من هذا العمل الهدف الرامي إلى ضمان توفر الفرصة أمام جميع الأطفال والشباب لتحقيق إمكاناتهم الفريدة، ومن ثم الازدهار.

فيما يلي، نطرح مجموعة تتكون من أربع ضرورات سياسية تشكل في مجملها قاعدة لأجندة إصلاح تستمد إلهامها من إطار التعلم والرفاه. هذه الأجندة تركز على الحاجة لخلق ترابط وتكامل بين مختلف الاطراف المعنية برفاه أطفالنا.

## مبدأ السياسات رقم 1:

**تطبيق إطار متكامل لدعم التعاون على مختلف الوكالات والمجالات الأكاديمية وبين الممارسين على الأرض**

قمنا خلال هذا التقرير بإلقاء الضوء على الطبيعة المعقدة ومتعددة الأبعاد لرفاه الأطفال، وعلى الأخص الاتجاهات الأساسية المتعلقة بالتعلم والرفاه. وأشرنا كذلك إلى الاهتمام الواسع والمستدام بين صناع السياسات والباحثين والممارسين والاطراف المعنية الأخرى بوعود تحقيق رفاه الأطفال، وكذلك العديد من العوائق التي تحول دون تقدمه.

وربما تكون إحدى أكبر العوائق هي الدرجة التي وصل إليها تقسيم العمل على التعلم والرفاه بين القطاعات والمجالات. فعلى سبيل المثال، يُحتمل أن ينظر الممارس الذي يعمل في رعاية الأطفال، وأخصائي الاتصالات، والمعلم، بصورة مختلفة تمامًا إلى حاجات الأطفال، ومن ثم يقترح كل منهم اتجاهات مختلفة لتلبية هذه الحاجات. وقد ينشغل الباحثون في تتبع البيانات وتغيب عنهم حياة الأطفال، بل قد يكون لدى الأطفال أنفسهم أفكارًا مختلفة تمامًا عن رفاههم (وغالبًا ما يحدث ذلك). وتتوفر لدى كل طرف من هذه الاطراف المعنية فرصٌ ضئيلة للتشاور فيما بينها أو لتنسيق جهودها والإعلاء من شأنها. ويغلب على التقدم في هذا المجال البطء واستمرار الاطراف المعنية في العمل كل في نطاقه بشكل أساسي.

تستطيع الوكالات الدولية والوطنية توفير القيادة اللازمة لتعزيز رؤية التعلم

من أجل رفاه الجميع. وكما سبق واقترحنا في هذا التقرير، يستطيع هذا الاتجاه استلهام اتجاه مجلس أوروبا (2008) والسموّ به إلى مستوى عالمي، بحيث يدعم الرفاه باعتباره حقًا عامًا من حقوق الإنسان ويدفع عملية وضع رؤية «الرفاه للجميع» لكي تشمل الرفاه الشخصي والمجتمعي والعالمي وتمتد إلى الأجيال المستقبلية. ولكن تحقيق ذلك يتطلب إرادة سياسية حقيقية، وتركيزًا مستدامًا، وقبولاً للمخاطر الكامنة في الابتكار، وجميعها أمور لازمة لتمرير الإصلاحات.

وأبعد من ذلك، يستطيع الإطار التكاملي الذي شرحناه في القسم الثاني مساعدتنا على تنظيم العمل المشترك على امتداد القطاعات والمجالات. وعلى المستوى الوطني، يُعتبر الوضع الصحي لكل الأطفال (القسم الرابع) مثالاً على كيفية إرساء إطار تكاملي يركز على رفاه الأطفال لتغيير دفعة الحديث في مجتمعات كاملة، وتغيير الطرق التي تعمل بها الوكالات والاطراف المعنية معًا. وقد أظهر «إلهام فلسطين» (القسم الرابع) كيفية بناء برنامج كامل حول إيصال أصوات الأطفال، بداية من مسح يسألهم عن وجهات نظرهم وصولاً إلى مشاركتهم المركزية في تصميم البرامج الداعمة للتعليم والرفاه وتطبيقها وتقييمها.

من ناحية أخرى، تتطلب التغييرات العميقة، التي تنشرها برامج الوضع الصحي لكل الأطفال وإلهام فلسطين وغيرها من البرامج الطموحة متعددة القطاعات والمجالات، تواصلًا منتظمًا ودعمًا وانفتاحًا على الأفكار ووجهات النظر الجديدة، وكذلك إصرارًا على تحقيقها. ويمكن للإطار التكاملي المطروح أن ييسر هذا العمل ويوفر طريقة ترى جميع الاطراف المعنية عبرها إسهام عملهم في الصورة الكاملة.

## مبدأ السياسات رقم 2:

### **دعم التطور المستمر في المقاييس من أجل تشكيل سياسات أكثر فعالية على المستويات الدولية والوطنية والمجتمعية**

ركزنا في هذا التقرير على المؤشرات الدولية والوطنية المعروفة للرفاه، خاصة في النطاقات التي تشمل مقاييس لتعلم الأطفال ورفاههم. ويجب أن تسجل المقاييس ما يهم، أو بمعنى آخر يجب أن تشمل طيفًا واسعًا من العوامل الهامة لرفاه الأطفال. وقد يكون بمقدور هذا التصميم متعدد الأبعاد للمؤشرات، التي تتضمن مجموعة من المقاييس الموضوعية والشخصية لرفاه الأطفال في ظروف مختلفة منها التعليم، توفير رؤى متعمقة حول العمل الأكثر فعالية بين الوكالات التي تدعم التعلم والرفاه وتؤثر على تخصيص الموارد. وهناك جهود مستمرة تبذل لتعزيز جودة المؤشرات والتيقن من اشتغال النماذج على المتغيرات الأكثر قدرة على التنبؤ.

لكن يبقى من الأهمية بمكان تذكّر أن المؤشرات لا تعدو كونها أحد الاتجاهات لفهم العوامل التي تؤثر على تعلم الأطفال ورفاههم. ولا تسجل المؤشرات حالياً أبعاداً مهمة مثل تعلم الأطفال خارج المدرسة، أو تطورهم الاجتماعي العاطفي. كذلك، قد يحدث جمع البيانات دون انتظام، وبالتالي لا تستطيع هذه البيانات سوى توفير لقطة عابرة عن حالة حياة الأطفال. إذن، ما المؤشرات إلا دلالية كما يتضح من اسمها.

وإذا تجاوزنا المؤشرات الدولية، تبرز الحاجة للمزيد من الاهتمام بالمقاييس التي تسجل تفاصيل أدق عن جودة حياة الأطفال، والتي يمكن استخدامها بشكل أكثر انتظاماً وفي الوقت المناسب لتحديد حاجات الأطفال وتلبيتها. ونظراً للتحديات التي تواجه القياس، لا يجب اتخاذ قرارات مهمة بناءً على مؤشر واحد، بل يُفترض أن تشمل النظم الوطنية والمحلية مجموعة من المقاييس التي تعتمد على منهجيات مختلفة. وقد يدعم وجود المزيد من البيانات الكيفية نظرة أكثر شمولاً لرفاه الأطفال. ويمكن كذلك للبحث التجريبي على نطاق ضيق أن يساعد على تعميق فهم العلاقات المتداخلة، ويساعد على تنقية النماذج المستخدمة في المؤشرات.

وأخيراً، تكمن فائدة المؤشرات أو أيّ مقياس بوجه عام في قدرته على توفير المعلومات التي تساعد على توجيه الحاجات ووضع الاستجابات المناسبة.

### **مبدأ السياسات رقم 3:**

#### **خلق فرص للتعلم من الأقران لدى كل من صانعي السياسات والممارسين**

التعلم من الأقران لا يقدر بثمن بالنسبة لكل من صانعي السياسات والممارسين، حيث يوفر التواصل الشبكي الأوسع فرصاً للتعلم المزيد عما أفلح ولغائده من وفي أي ظروف، وكذلك، بالنسبة للشديدي الجراءة، مشاركة المعلومات حول ما لم يفلح. ويمكن الاطراف المعنية التي تعمل في ظروف مختلفة تحديد بعض المبادئ المشتركة للاتجاهات الفعالة التي يمكن تبنيها حسب مقتضيات الظروف المحلية. ويستطيع هذا النوع من التعلم من الأقران أن يدعم كذلك ثقافة زيادة الأعمال والمبادرة.

يعدّ الإطار التكاملي الذي طرح في القسم الثاني طريقة مهمة للجمع بين الفاعلين الأساسيين من مستويات مختلفة، حيث يمكن للأقران أن يضموا أفراداً من قطاعات ومجالات أخرى، وكذلك بعض الأطفال. ويعدّ برنامجاً من البرامج التي ورد شرحها في القسم الرابع، وهما «الأطفال بوصفهم أشخاص فاعلين لإحداث التحول في المجتمع (CATS)» و«من طفل لطفل»، مثالين ممتازين للشبكات التي تجمع مجموعة واسعة من الاطراف المعنية الدولية. كما أن هناك نوعاً من «التعلم من الأقران» يتركز على مبادرات معينة، وتوجد فرص متاحة

لتنمية الكفاءات والمهارات. وللأطفال دور بارز في هذه الشبكات مجتمعة، حيث يطورون قدرات للعمل بأنفسهم.

وأخيراً، يمكن للشبكات الأقران المساهمة في تحديد أجندة أوسع من أجل التغيير. ويستطيع من يعملون في مستويات مختلفة وظروف مختلفة تحديد أولويات مشتركة حول رؤية رفاه الأطفال.

## مبدأ السياسات رقم 4:

### **مشاركة الأطفال باعتبارهم شركاء أكفاء في الأمور التي تمسهم**

شخصية الأطفال هي الخيط الأساسي الذي يربط بين كل ما ركزنا عليه من اتجاهات أساسية ومؤشرات دولية ودراسات حالة لممارسات واعدة. يحتاج الأطفال إلى المشاركة كشركاء أكفاء في الأمور التي تمسهم، ولا يعني ذلك مجرد الإصغاء إليهم، بل وأخذ آرائهم بعين الاعتبار. وتعتبر مشاركة الأطفال (المواطنين الشباب) والتزامهم الفعال والمجدي في الحياة بمدارسهم ومجتمعاتهم ضرورة لرفاههم وتطور شخصياتهم. فهي تساعد الأطفال على توسيع مداركهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتعميق إحساسهم بالانتماء لمدرستهم ومجتمعهم، وزيادة حبهم للتعلم ورغبتهم فيه، وزيادة قدرتهم على الحياة بتناغم مع الآخرين. وكما اقترح جارورينو وستوت وآخرين (1989)، «ليست المسألة ما إذا كان الأطفال مؤهلين أو غير مؤهلين لتوفير معلومات ذات صلة للبالغين، وإنما ما إذا كان البالغون مؤهلين بما يكفي للحصول على المعلومات ذات الصلة التي تتوفر لدى الأطفال.»

يجب أن تركز فرص التعليم والتعلم على الهدف الرامي لمساعدة الأطفال على تحقيق إمكاناتهم الفريدة. وبما أن لكل طفل صفات وخواصاً فريدة تميز أسلوب تعلمه وحاجاته التنموية وأشكال تعبيره عن نفسه، يتعين على بيئة التعلم أن تكون أكثر شمولاً، وتلبي احتياجات كافة الأطفال وتراعي تنوعهم الداخلي، وتمكّن كلاً منهم من النمو ومن تحقيق إمكاناته إلى أقصى مداها.

## خاتمة

في ضوء ما سبق، سوف يكون من المهم لمختلف الاطراف المعنية تحقيق إجماع أوسع على التعريفات والمبادئ، والعمل على تبني رؤية وأهداف مشتركة لتعلم الأطفال ورفاههم. وسيكون من المهم كذلك تطوير فهم أفضل لأحدث ما تم التوصل إليه دولياً من سياسات وبحوث وممارسات من أجل سدّ الفجوة بين الواقع والطموحات لحياة الأطفال.

# نبذة عن المؤلفين

## البروفيسور مروان عورتاني

رئيس جامعة فلسطين التقنية - خضوري

يشغل البروفيسور مروان عورتاني منصب رئيس جامعة فلسطين التقنية. وقد سبق وعمل رئيسًا لمجلس إدارة ملتقى المؤسسات العربية الداعمة، وقائمًا بأعمال رئيس جامعة القدس، وشارك في تأسيس أكاديمية فلسطين للعلوم والتكنولوجيا. شغل عورتاني كذلك منصب أمين عام مؤسسة التعليم الشامل، وهو مؤسس إلهام فلسطين، والرئيس المؤسس لشركة ألقا العالمية للبحوث والمعلوماتية واستطلاع الرأي، وعضو المجلس الأعلى للإبداع والتميز، ورئيس المجلس الأكاديمي الفلسطيني الأوروبي، وعضو لجنة جائزة وايز، وعضو لجنة الاختيار لجوائز الإنجاز العربي.



## السيدة جانيت لوني

مدير المعهد الأوروبي للتعليم والسياسة الاجتماعية

السيدة جانيت لوني هي مدير المعهد الأوروبي للتعليم والسياسة الاجتماعية، ومحرر مشارك في المجلة الأوروبية للتعليم (European Journal of Education). عملت السيدة جانيت لوني على الساحة الدولية بصفقتها مستشارة لدى العديد من المنظمات العامة والخاصة، كما عملت في منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي في الفترة من 2002 إلى 2008، حيث قادت دراستين دوليتين كبيرتين للتقدير والتقييم. وكانت السيدة لوني قد بدأت حياتها العملية أخصائية في تدقيق البرامج في فرع التعليم بمكتب الولايات المتحدة للإدارة والموازنة التابع للمكتب التنفيذي للرئيس (1994-1996).



### نبذة عن جامعة فلسطين التقنية - خضوري

تأسست جامعة فلسطين التقنية - خضوري عام 2007 كأول جامعة حكومية متكاملة تركز على المجالات المعرفية العلمية والتكنولوجية والتقنية. وقد تأسست الجامعة في مباني كلية خضوري الزراعية المشهورة في مدينة طولكرم. وتتكون الجامعة من أربع كليات أكاديمية: كلية الهندسة والتكنولوجيا، وكلية العلوم والتربية، وكلية الإدارة والأعمال، وكلية العلوم الزراعية.

تقدم الجامعة برامج تعليمية في مجالات متخصصة، وبرامج شهادات في مجالات متعددة تساهم في بناء القواعد التكنولوجية للاقتصاد الفلسطيني القائم على المعرفة. وتعمل الجامعة بصورة وثيقة مع الشركات والقطاع الصناعي والحكومة من خلال طائفة متنوعة من الروابط القائمة بين الجامعة والشركات، ومن خلال خطط شراكة صناعية وحكومية.

### نبذة عن المعهد الأوروبي للتعليم والسياسة الاجتماعية

المعهد الأوروبي للتعليم والسياسة الاجتماعية هو مؤسسة غير ربحية تملك خبرة تمتد إلى 40 عامًا في تحليل سياسات التعليم والتدريب في أوروبا والبلدان الشريكة للاتحاد الأوروبي. ويغطي سجل مشروعات المعهد جميع مناحي التعلم مدى الحياة.

ويقوم المعهد بتحرير المجلة الأوروبية للتعليم (European Journal of Education)، وهي مجلة محكمة متخصصة في البحوث التي تتناول التعليم والتقييم واستعراض سياسات التعليم والتدريب من منظور عالمي. وتُنشر المجلة مؤسساً وإيلي-بلاكويل.

### شكر وتقدير

يوّد المؤلفان توجيه الشكر لصاحبة السمو الشيخة موزا بن ناصر، رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر، وإلى قيادات مؤسسة قطر، على التزامهم الثابت تجاه قضية التعليم على الصعيد العالمي. ولا شك أن مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز» يشكل ثمرة لرؤية صاحبة السمو وتوجيهها؛ كما أن هذا التقرير الصادر عن «وايز» ما كان ليرى النور لولا الدعم المستمر الذي قدمته صاحبة السمو.

ويوّد المؤلفون أيضاً رفع الشكر إلى أعضاء فريق «وايز» لتفانيهم ومساعدتهم التي قدّموها خلال المراحل المختلفة من كتابة هذا التقرير، والتي لا تقدّر بثمن،



ونخص بالشكر كلاً من الدكتورة أسماء الفضالة، ومالكوم كواليدج، وسلمان خير، وناتالي لوندجرين.

والشكر موصول كذلك للسيدات والسادة التالية أسماؤهم، الذين قدموا إسهاماتٍ ثريةً في كتابة هذا التقرير: شانتى جورج، ولويس مانويل بينتو، وألكساندرا ستيش، ووحيد جبران، وهانه أيرتجيرتس.

ويشكر المؤلفان أيضاً دانييل كروبف ومؤسسة التعليم الشامل على قيادتهما لجهود تعزيز التعلم والرفاه في أوروبا وفلسطين، حيث كانت أعمالهم بمثابة مصدر إلهام وقدوة للخطوات المتخذة على أرض الواقع.

### بيان إخلاء المسؤولية

يتحمل مؤلفا التقرير حصرياً مسؤولية أي خطأ أو سهو ورد في هذا التقرير.

### نبذة عن مؤتمر وايز

أطلقت مؤسسة قطر، بقيادة رئيس مجلس إدارتها صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم «وايز»، عام 2009. ويمثل وايز مبادرة دولية متعددة القطاعات تتيح التفكير الخلاق والنقاش والعمل الهادف بما يساهم في بناء مستقبل التعليم عبر الابتكار والتعاون. ومن خلال قمته السنوية ومجموعة مبادراته المستمرة، يعتبر وايز مرجعاً عالمياً في منهجيات التعليم الحديثة. وتجمع قمة وايز ما ينوف على 500,1 من قادة الفكر وصنّاع القرار والمختصين في قطاعات التعليم والفنون والأعمال والسياسة والمجتمع المدني والإعلام.

وتروم تقارير «وايز» وضع قضايا التعليم الرئيسية في صلب النقاش العالمي حول التعليم، والتأكيد على أولويات استراتيجية قطر الوطنية للبحوث.

وتقدم هذه المنشورات تقارير شاملة وفي الوقت المناسب عبر التعاون مع خبراء وباحثين وقادة فكر بارزين، غايتها مناقشة الممارسات التعليمية المحسنة حول العالم، ورفع التوصيات اللازمة لصانعي السياسات والتربويين وصنّاع التغيير. وسوف تركز المنشورات دوماً على قضايا هامة، من بينها الابتكار على مستوى النظام التعليمي، وتعليم المعلمين، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، والطرق الجديدة في تمويل التعليم، وتعليم ريادة الأعمال، والرفاه، والمهارات وإصلاح التعليم في بلدان مجلس التعاون الخليجي في القرن الحادي والعشرين.

## قام بمراجعة هذا التقرير:

الدكتور أنطوني مورجان، كلية الصحة وعلوم الحياة، جامعة جلاسكو  
كاليدونيان

الدكتور دومينيك ريتشاردسون، محلل سياسات: رفاه الأطفال، قسم السياسات  
الاجتماعية، مديرية التوظيف والعمل والشؤون الاجتماعية، منظمة التعاون  
والتنمية في الميدان الاقتصادي بالشراكة للاتحاد الأوروبي. ويغطي سجل  
مشروعات المعهد جميع مناحي التعلم مدى الحياة.

**wise**

world innovation summit for education  
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم

an initiative of  
مؤسسة قطر  
Qatar Foundation 



European Institute of Education and Social Policy



# المراجع

## الملخص التنفيذي

- Delors, J. et al. (1996), Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- O'Toole, L., and Kropf D. (2010). Learning for Well-being: Changing Paradigms, Sharing our Hearts, Beginning a Dialogue. Brussels: Universal Education Foundation.
- Universal Education Foundation (2007). The Voice of Children Component, Student Well-Being and the School Environment, Middle East Pilot. Preliminary Survey Results: Jordan, Lebanon and Palestine. Ramallah, Palestine: Universal Education Foundation.
- Koppell, C. (2013, April 13). Educate Girls, Develop Nations [Blog post]. Retrieved from <http://blog.usaid.gov/2013/04/>

## القسم الأول

- Biggeri, M. (2015). Education Policy for Agency and Participation. In Hart, C. S., Biggeri, M., and Babic, B. (Eds.). Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond. Bloomsbury.
- Blum, R. W., McNeely, C. A., and Rinehart, P. M. (2002). Improving the Odds: the untapped power of schools to improve the health of teens. Minneapolis: Centre for Adolescent Health and Development, University of Minnesota.
- Bonny, A. E., Britto, M. T., Kolstermann, B. K., Hornung, R. W., and Slap, G. B. (2000). School connectedness: identifying adolescents at risk, *Pediatrics*, 106, 1017-1021.
- Council of Europe (2008). Well-Being for all – Concepts and tools for social cohesion, Trends in Social Cohesion, No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Delors, J. et al. (1996), Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Havlinova, M., and Schneidrova, D. (1995). Stress characteristics in schoolchildren related to different educational strategies and school climates, *Central European Journal of Public Health*, 3, 205-209.
- Illeris, K. (2007). *How We Learn: Learning and Non-learning in School and Beyond*. London and New York: Routledge.
- Minkinen, J. (2013). The Structural Model of Child Well-Being, *Child Indicators Research*, 6, 547- 558.
- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L., and Bauman, A. (1993). Warning! Schools can damage your health: alienation from school and its impact on health behaviour, *Journal of Paediatric Child Health*, 29, S25-30.
- O'Toole, L., and Kropf, D. (2010). Learning for Well-being. Changing Paradigms, Sharing our Hearts, Beginning a Dialogue. Brussels: Universal Education Foundation.
- Resnick, L., and Schantz, F. (2015). Rethinking Intelligence: Schools that Build the Mind, *European Journal of Education*, 50(3), 340-349.

UNICEF (2003). UNICEF's mission statement. Retrieved from [http://www.unicef.org/about/who/index\\_mission.html](http://www.unicef.org/about/who/index_mission.html)

United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. Retrieved from [http://www.unicef-irc.org/portfolios/general\\_comments/GC1\\_en.doc.html](http://www.unicef-irc.org/portfolios/general_comments/GC1_en.doc.html)  
World Health Organisation (1946). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference. New York. Retrieved from <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>

## القسم الثاني

Ansell, N. (2005). *Children, Youth and Development*. Oxford: Routledge.

Arts, K. (2010). *Coming of Age in a World of Diversity? An Assessment of the UN Convention on the Rights of the Child*. The Hague: International Institute of Social Studies.

Avey, J. B., Patera, J. L., and West, B. J. (2006). The implications of positive psychological capital on employee absenteeism, *Journal of Leadership and Organization Studies*, 13(2), 42-60.

Beddington, J., Cooper, C., Field, J., Goswami, U., Huppert, F., Jenkins, A., Jones, H., Kirkwood, T., Sahakhian, B., and Thomas, S. (2008). The mental wealth of nations, *Nature*, 455, 1057-60.

Ben-Arieh, A., Hevener-Kaufman, N., Bowers-Andrews, A., Goerge, R. M., Joo-Lee, B., and Aber, J. L. (2001). *Measuring and Monitoring Children's Well-Being*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Ben-Arieh, A., and Frones, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children, *Childhood*, 18(4), 460-476.

Biggeri, M. (2015). Education Policy for Agency and Participation. In Hart, C. S., Biggeri, M., and Babic, B. (Eds.). *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. Bloomsbury.

Bishop, R., and Glynn, T. (1999). *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*. Palmerston North, New Zealand: Dunmore Press.

Blackmore, S.-J., Winston, J., and Frith, U. (2004). Social cognitive neuroscience: Where are we heading?, *Trends on Cognitive Neuroscience*, 8, 216-222.

Bradshaw, J., Hoelscher, P., and Richardson, D. (2007). An Index of Child Well-Being in the European Union, *Social Indicators Research*, 80, 133-177.

Bronfenbrenner, U., and Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In Damon, W., and Lerner, R. M. (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., 993-1023). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Buber, M. (1937). *I and Thou*. New York: Charles Scribner's Sons (Original work published 1923).

Carniero, R. (2015). Learning: The Treasure within – Prospects for Education in the 21st Century, *European Journal of Education*, 50(1), 101-112.

Clark, E. (1997). *Designing and implementing an integrated curriculum*. Holistic Education Press.

Claxton, G.L. (2006). *Learning to Learn: The Fourth Generation – Making Sense of Personalised Learning*. Bristol: TLO Ltd.

- Claxton, G. (2004). Learning is learnable (and we ought to teach it). Ten Years On, The National Commission Report. Retrieved from [http://www.researchgate.net/profile/Guy\\_Claxton/publication/242101006\\_Learning\\_Is\\_Learnable\\_%28And\\_We\\_Ought\\_To\\_Teach\\_It%29/links/0046352b80dd898007000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Guy_Claxton/publication/242101006_Learning_Is_Learnable_%28And_We_Ought_To_Teach_It%29/links/0046352b80dd898007000000.pdf)
- Claxton, G. (1999). *Wise-up*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., and Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre. Retrieved from <http://www.voced.edu.au/content/ngv13692>
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., and Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase satisfaction by building resilience, *Emotion*, 9, 361-368.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis, *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Costa, A., and Kallik, B. (2000). *Discovering and Exploring Habits of Mind*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Loache, J. S., and Gottlieb, A. (2000). *A World of Babies: Imagined Childcare Guides for Seven Societies*. Cambridge University Press.
- Delors, J. et al. (1996). *L'Education. Un trésor est caché dedans*. Paris: Editions UNESCO – Odile Jacob. The English version of this report, often referred to as “the Delors report” is entitled *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century. Paris: UNESCO.
- Dweck, C. (2012). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random House.
- Duckworth, A. L., and Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents, *Psychological Science*, 16, 939-944.
- Duckworth, A.L. (2007). *The Duckworth Lab: Our Work*. Retrieved from <https://sites.sas.upenn.edu/duckworth>, accessed 12 August, 2015
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., and Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals, *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning, *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.
- Entwistle, N., Mccune, V., and Walker, P. (2001). Conceptions, styles and approaches within higher education: Analytical abstractions and everyday experience. In Sternberg, R. J., and Zhang, L.-F. (Eds.). *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (103-136). Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fattore, T., Mason, J, and Watson, E. (2007). Children Conceptualisation(s) of their Well-Being, *Social Indicators Research*, 80, 5-29.
- Frey, B. S., Benesch, C., and Stutzer, A. (2007). Does watching TV makes us happy?, *Journal of Economic Psychology*, 28, 283-313.
- Geisen, G. (2013). *Autopoiesis Perspective on sustainable, meaningful education*.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Social Relationships*. New York: Bantam.
- Gomez, R., and Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire, *Personality and individual differences*, 35(8), 1975-1991.

- Gordon, J., and O'Toole, L. (2015). Learning for well-being: creativity and inner diversity, *Cambridge Journal of Education*, 45 (3), 333-346.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hart, C. S. (2010). Aspirations Re-examined: A Capability Approach to Widening Participation in Higher Education, PhD thesis. University of Cambridge.
- Hart, C. S. (2015). The Capability Approach and Educational Research. In Hart, C. S., Biggeri, M., and Babic, B. (Eds.). *Agency and Participation in Childhood and Youth: International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. Bloomsbury.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hay, D. (1998). Why Should We Care about Children's Spirituality, *Pastoral Care in Education*, 16(1), 11-16.
- Hayward, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. London and New York: Routledge.
- Hershberger, P. J. (2005). Prescribing happiness: Positive psychology and family medicine, *Family Medicine*, 37(9), 630-634.
- Holden, M. D., Coleman, B., and Singh, K. (2012). Temperament and Happiness in Children in India, *Journal of Happiness Studies*, 13, 261-274.
- Holder, M. D. (2012). *Happiness in Children. Measurements, Correlates and Enhancement of Positive Subjective Well-Being*. Springer.
- Howe, R.B, and Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto: University of Toronto Press.
- James, A., and James, A. (2012). *Key Concepts in Childhood Studies*. SAGE.
- Katz, C. (2004). *Growing Up Global: Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Keyes, C. (2005). The Subjective Well-Being of America's Youth: Toward a Comprehensive Assessment, *Adolescent and Family Health*, 4(1), 3-11.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Krishnamurti, J. (1981). *Letters to the Schools*. Chennai: Krishnamurti Foundation of India.
- Lippman, L. (2004). Indicators of Child, Family and Community Connections (Office of the Assistant Secretary for Planning and Evaluation, US Department of Health and Human Services).
- Lucas, B., Claxton, G., and Spencer, E. (2013). Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments, *OECD Education Working Papers*, 86, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en>
- Lyubomirsky, S., King, L., and Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?, *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., and Yarcheski, T. J. (2005). Happiness is related to gender and health in early adolescents, *Clinical Nursing Research*, 14, 175-190.

- Maurás, M. (2011). Public Policies and Child Rights: Entering the Third Decade of the Convention on the Rights of the Child, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 52-65.
- Melton, G. B. (1980). Children's Concepts of Their Rights, *Journal of Clinical Child Psychology*, 9, 186-190.
- Melton, G. B., and Limber, S. P. (1992). What rights mean to children: Children's own views. In Freeman, M., and Veerman, F. (Eds.). *Ideologies of Children's Rights*. Dordrecht, Netherlands: Martinus Nijhoff, 167-187.
- Miller, J. P. (2007). *The Holistic Curriculum* (2nd ed.). Toronto: University of Toronto Press.
- Minkinnen, J. (2013). The Structural Model of Child Well-Being, *Child Indicators Research*, 6, 547-558.
- Mitra, S. (2012, February 3). The Hole in the Wall Project and the Power of Self-Organized Learning, *Edutopia*. Retrieved from <http://www.edutopia.org/blog/self-organized-learning-sugata-mitra>
- Morgan, A., and Ziglio, E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model, *Global Health Promotion*, 14(2), 17-22.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-398.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- O'Toole, L., and Kropf, D. (2010). *Learning for Well-being. Changing Paradigms, Sharing our Hearts, Beginning a Dialogue*. Brussels: Universal Education Foundation.
- Prout, A. (2004). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge-Falmer.
- Rayner, S. (2011). Researching style: Epistemology, paradigm shifts and research interest groups, *Learning and Individual Differences*, 21(3), 255-262.
- Rees, G., and Mains, G. (Eds.) (2015). *Children's Views on Their Lives and Well-being in 15 Countries: An Initial Report on the Children's Worlds Survey 2013-14*. York: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., and Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Ritter, L. (2007). Unfulfilled promises: how inventories, instruments and institutions subvert discourses of diversity and promote commonality, *Teaching in Higher Education*, 12(5-6). Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562510701595119>
- Robeyns, I. (2006). The Capabilities Approach in Practice, *Journal of Political Philosophy*, 14(3), 351-376.
- Rose, M. (2015). Why teaching kids to have 'grit' isn't always a good thing. *UCLA Newsroom*, May 20. Retrieved from <http://newsroom.ucla.edu/stories/ucla-faculty-voice-why-teaching-kids-to-have-grit-isnt-always-a-good-thing>
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being, *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In Deci, E. L., and Ryan, R. M. (Eds.), *Handbook of self-determination research* (3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryff, C. D., Singer, B. H., Love, G. D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology, *Philosophical Transactions Royal Society London B*, 359, 1383-1394.
- Samman, E. (2007). Psychological and subjective well-being: A proposal for internationally comparable indicators. OPHI Working Paper 5, University of Oxford.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press/Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. New York: Simon and Schuster.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York. Anchor Books.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press/Harvard University Press.
- Steel, P., Schmidt, J., and Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being, *Psychological bulletin*, 134(1), 138.
- Stevens, K., Dickson, M., Poland, M., and Prasad, R. (2005). *Focus on Families. Reinforcing the Importance of Family. Families with Dependent Children – Successful Outcomes Project. Report on literature review and focus groups*. Wellington, New Zealand: Families Commission.
- Taylor, C., and Sabastian-Galles, N. (2007). The brain, development and learning in early childhood. In *Understanding the Brain: birth of a learning science* (OECD Ed.), 161-184. Paris: OECD Publications.
- Thapan, M. (2006). *Life at School: An Ethnographic Study*. New Delhi: Oxford University Press.
- Tomlinson, C. A., and Brighton, C. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
- Tugade, M. M., and Frederickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotion to bounce back from negative emotional experiences, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
- Universal Education Foundation <http://l4wb.org/#/en/home>
- Vangelova, L. (2015, May 1). What Self-Directed Learning Can Look Like for Underprivileged Children in Asia. Kqed News. Retrieved from <http://ww2.kqed.org/mind-shift/2015/05/01/what-self-directed-learning-can-look-like-for-underprivileged-children-in-asia/>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).
- Yaqub, S. (2008). Capabilities over the Lifecourse: At what Age does Poverty Damage Most? In Comim, F., Qizilbash, M., and Alkire, S. (Eds.), *The Capability Approach. Concepts, Measures and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yates, G. C. R. (2000). Applying learning style research in the classroom: some cautions and the way ahead. In Riding, R. J., and Rayner, S. G. (Eds). *International Perspectives on Individual Differences (1): Cognitive Styles*. Stamford, Conn.: Ablex Publishing.
- Young, M. (2015). What is learning for and why does it matter?, *European Journal of Education*, 50(1), 17-20.



Zimmerman, R. (Ed.) (2004). *Stories We Have Lived, Stories We Have Learned: About Early Childhood Development Programmes*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

### القسم الثالث

- Amerijckx, G., and Humblet, P. C. (2014). Child Well-Being: What Does it Mean?, *Children and Society* Volume, 28, 404-415.
- Andrews, A.B., and Ben-Arieh, A. (1999). Measuring and monitoring children's wellbeing across the world, *Social Work*, 22(2), 105-115.
- Ben-Arieh, A., Hevener-Kaufman, N., Bowers-Andrews, A., Goerge, R. M., Joo-Lee, B., and Aber, J. L. (2001). *Measuring and Monitoring Children's Well-Being*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being, *Social Indicators Research*, 74, 573-596.
- Bianchi, S. M., and Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition, and the acquisition of social capital, *Journal of Marriage and the Family*, 59, 332-344.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P., and Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union, *Social Indicators Research*, 80(1), 133-77.
- Bradshaw, J., and Richardson, D. (2009). An Index of Child Well-Being in Europe, *Child Indicators Research*, 2(3), 319-351.
- Carboni, I., and Morrow, N. (2011). Finding the Right Balance Between Standardisation and Flexibility: A Compendium of Indicators for Measuring Child Well-Being, *Child Indicators Research*, 4, 597-618.
- Casas, F., Bello, A., González, M., and Aligué, M. (2013). Children's Subjective Well-Being Measured Using a Composite Index: What Impacts Spanish First-Year Secondary Education Students' Subjective Well-Being?, *Child Indicators Research*, 6, 433-460.
- Fattore, T., Mason, J, and Watson, E. (2007). Children Conceptualisation(s) of their Well-Being, *Social Indicators Research*, 80, 5-29.
- Funk, J., Hagan, J., and Schimming, J. (1999). Children and electronic games: A comparison of parents' and children's perceptions of children's habits and preferences in a United States sample, *Psychological Reports*, 85(3), 883-888.
- Holder, M. D. (2012). *Happiness in Children. Measurements, Correlates and Enhancement of Positive Subjective Well-Being*. Springer.
- Keyes, C. (2005). The Subjective Well-Being of America's Youth: Toward a Comprehensive Assessment, *Adolescent and Family Health*, 4(1), 3-11.
- Land, K.C. (2000). Social Indicators. In Borgatta, E. F., and Montgomery, R. V. (Eds.), *Encyclopedia of Sociology*, Revised Edition (2682-2690). New York: Macmillan.
- Lau, M., and Bradshaw, J. (2010). Child Well-being in the Pacific Rim, *Child Indicators Research*, 3, 367-383.
- Liddle, I., and Carter, G. F. A. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale, *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 31(2), 174-185.

- Lippman, L., Moore, K. A., and McIntosh, H. (2009). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures and methodological issues. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Moore, K. A., Theokas, Ch., Lippman, L., Bloch, M., Vandivere, S., and O'Hare, W. (2008). A Microdata Child Well-Being Index: Conceptualization, Creation, and Findings, *Child Indicators Research*, (1)17-50.
- Nic Gabhainn, S., and Sixsmith, J. (2005). Children's Understandings of Well-Being. Galway: National University of Ireland. Retrieved from <http://www.nuigalway.ie/hbsc/documents/childrenunderstandingofwellbeing.pdf>
- O'Hare, W. P., and Gutierrez, F. (2012). The Use of Domains in Constructing a Comprehensive Composite Index of Child Well-Being, *Child Indicators Research*, 5, 609-629.
- OECD (2009). Doing better for children. Retrieved from <http://www.oecd.org/els/family/doingbetterforchildren.htm>
- OECD's Program for International Student Assessment (PISA) <http://www.oecd.org/pisa/>
- Peterson, Ch., and Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Oxford: Oxford University Press.
- Pollard, E. L., and Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature, *Social Indicators Research*, 61, 59-78.
- Rees, G., and Main, G. (Eds.) (2015). Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB). Retrieved from [http://www.isciweb.org/\\_Uploads/dbsAttachedFiles/ChildrensWorlds2015-FullReport-Final.pdf](http://www.isciweb.org/_Uploads/dbsAttachedFiles/ChildrensWorlds2015-FullReport-Final.pdf)
- Tomyn, A. J., and Cummins, R. A. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: validating the personal wellbeing index – school children, *Social Indicators Research*, 101, 405-418.
- UNICEF (2007). Child poverty in perspective: An overview of child of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- WHO's Health Behaviors in School-aged Children (HBSC) <http://www.hbsc.org/>

## القسم الرابع

- Awartani, M., Whitman, Ch. V., and Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being, *European Journal of Education*, 43(1), 51-70.
- Blane, D. (2012). We've been getting it right for years: GIRFEC, *The Times Educational Supplement Scotland*, 2288.
- Child to Child (2014). Strategic Plan 2014-2016. Elham Palestine (2010). <http://elham.ps/english.php>
- Forbes, J., and McCartney, E. (2014). Educating child practitioners: a (re)turn to the university disciplines, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 144-159.
- Scottish Government (2009). Changing Professional Practice and Culture to Get it Right for Every Child: An Evaluation of the Development and Early Implementation Phases of Getting it right for every child in Highland: 2006-2009. Edinburgh. Retrieved from <http://www.gov.scot/resource/doc/292706/0090352.pdf>

- Scottish Government (2009a). Curriculum for Excellence: Health and Wellbeing Experiences and Outcomes. Retrieved from [http://www.educationscotland.gov.uk/Images/health\\_wellbeing\\_experiences\\_outcomes\\_tcm4-540031.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/health_wellbeing_experiences_outcomes_tcm4-540031.pdf)
- Scottish Government (2010). A Guide to Implementing Getting it right for every child: Messages from pathfinders and learning partners. Retrieved from <http://www.gov.scot/Resource/Doc/318937/0101828.pdf>
- Scottish Government (2012). A Guide to Getting it Right for Every Child. Edinburgh. Retrieved from <http://www.gov.scot/Resource/0045/00458341.pdf>
- Sebba, J., and Robinson, C. (2010). Evaluation of UNICEF UK's Rights Respecting Schools Award. Retrieved from [https://www.unicef.org.uk/Documents/Education-Documents/RRSA\\_Evaluation\\_Report.pdf](https://www.unicef.org.uk/Documents/Education-Documents/RRSA_Evaluation_Report.pdf)
- Sutherland, M., and McCulloch, M. (2015). Personal communication, September 17.
- The P4C Co-operative (2013). <http://p4c.com/>
- Trickey, S. (2007). Promoting social and cognitive development in schools: An evaluation of Thinking through Philosophy. In The 13th International Conference on Thinking Norrkoping, Sweden June 17-21, 2007. Linkopings University Electronic Conference Proceedings. Retrieved from <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/026?ecp2107026.pdf>
- Trickey, S., and Topping, K.J. (2004). 'Philosophy for Children': A Systematic review. Research Papers in Education, 19(3): 363-378.
- Tristram, B. (2015). Personal communication, August 26.
- UNESCO (2007). Philosophy: A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNICEF.
- UNICEF (2014). Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools. Geneva: UNICEF. Retrieved from [http://www.unicef.org/crc/files/UNICEF\\_CRE\\_Toolkit\\_FINAL\\_web\\_version170414.pdf](http://www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf)
- Universal Education Foundation (2007). The Voice of Children Component, Student Well-Being and the School Environment, Middle East Pilot. Preliminary Survey Results: Jordan, Lebanon and Palestine. Ramallah, Palestine: Universal Education Foundation.
- Wernham, M. (2015). Personal communication, August 19.
- Williams, S. (2012). A Brief History of P4C and SAPERE. In Lewis, L. and Chandley, N. (Eds.), Philosophy for Children through the Secondary Curriculum. Bloomsbury Publishing.

## القسم الخامس

- Council of Europe (2008). Well-Being for all – Concepts and tools for social cohesion, Trends in Social Cohesion, No. 20. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Garborino, J., and Stott, F. M. (1989). What Children Can Tell Us. Chicago: Jossey-Bass.

# مرفق

## دراسات الحالة

### الأطفال بوصفهم أشخاصًا فاعلين لإحداث التحول في المجتمع

Children as Actors for Transforming Society (CATS)

Cappon, T. (2014). Korczaks pedagogische ideeën. Retrieved from <http://korczak.nl/stichting/wp-content/uploads/2014/10/3.-Pedagogische-ideeën.pdf>

CATS (N. D.). Children as Actors for Transforming Society Strategic Plan.

CATS (2015). CATS conference Children as Actors for Transforming Society. Retrieved from <http://catsconference.com>

Lansdown, G., and O’Kane, C. (2014). A Toolkit for Monitoring and Evaluating Children’s Participation. Save the Children.

Levy, J. (2015). Personal communication, August 25.

Movshovich, J. (2015). Personal communication, August 27.

Pinto, L. (2015). Personal communication, August 20.

## من طفل لطفل

Child to Child (2015). About Child to Child. Retrieved from <http://www.childtochild.org.uk/about/>

Child to Child (2014). Strategic Plan 2014-2016.

Tristram, B. (2015). Personal communication, August 26.

Save the Children (accessed 28 September 2015). <http://www.savethechildren.org.uk/resources/online-library/toolkit-monitoring-and-evaluating-childrens-participation>

## ELHAM

Awartani, M., Whitman, Ch. V., and Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People’s Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being, *European Journal of Education*, 43(1), 51-70.

Elham Palestine (2010). <http://elham.ps/english.php>

Universal Education Foundation (2007). The Voice of Children Component, Student Well-Being and the School Environment, Middle East Pilot. Preliminary Survey Results: Jordan, Lebanon and Palestine. Ramallah, Palestine: Universal Education Foundation.

## الوضع الصحيح لكل الأطفال

- Additional Support for Learning (Scotland) Act (2004, 2009).
- Blane, D. (2012). We've been getting it right for years: GIRFEC, The Times Educational Supplement Scotland, 2288.
- Bruce, M. (2014). The Voice of the Child in Child Protection: Whose Voice?, Social Sciences, 3(3): 514-526.
- Buie, E., and Seith, E. (2012). Can Scotland get a grip on support for all children?, The Times Educational Supplement Scotland, 2288.
- Children's Hearings Scotland (2015). The children's hearings system. Retrieved from <http://www.chscotland.gov.uk/the-childrens-hearings-system/>
- Children's Parliament (online) <http://www.childrensparliament.org.uk>
- Forbes, J., and McCartney, E. (2014). Educating child practitioners: a (re)turn to the university disciplines, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 36(1): 144-159.
- Hepburn, H. (2012). Not alone: few are taught about Girfec Policy, The Times Educational Supplement Scotland, 2290.
- Kay, E., Tisdall, M., and Hil, M. (2011). Policy Change under Devolution: The Prism of Children's Policy, Social Policy and Society, 10(1): 29-40.
- Robertson, A.S. (2014). Child Welfare Assessment Practices in Scotland: An Ecological Process Grounded in Relationship-Building, Journal of Public Child Welfare, 8(2): 164-189.
- Scottish Executive (2007). Getting it right for every child – Guidance on the Child's or Young Person's Plan. Retrieved from <http://www.gov.scot/Resource/Doc/163531/0044420.pdf>
- Scottish Government (2009). Changing Professional Practice and Culture to Get it Right for Every Child: An Evaluation of the Development and Early Implementation Phases of Getting it right for every child in Highland: 2006-2009. Edinburgh. Retrieved from <http://www.gov.scot/resource/doc/292706/0090352.pdf>
- Scottish Government (2009a). Curriculum for Excellence: Health and Wellbeing Experiences and Outcomes. Retrieved from [http://www.educationscotland.gov.uk/Images/health\\_wellbeing\\_experiences\\_outcomes\\_tcm4-540031.pdf](http://www.educationscotland.gov.uk/Images/health_wellbeing_experiences_outcomes_tcm4-540031.pdf)
- Scottish Government (2010). A Guide to Implementing Getting it right for every child: Messages from pathfinders and learning partners. Retrieved from <http://www.gov.scot/Resource/Doc/318937/0101828.pdf>
- Scottish Government (2010a). Building Curriculum for Excellence through Positive Relationships and Behaviour. Retrieved from <http://www.gov.scot/resource/doc/316280/0100664.pdf>
- Scottish Government (2010b). Getting it right for every child and young person (Getting it right): A framework for measuring children's well-being. Retrieved from: <http://www.gov.scot/Resource/0039/00398541.pdf>
- Scottish Government (2012). A Guide to Getting it Right for Every Child. Edinburgh. Retrieved from <http://www.gov.scot/Resource/0045/00458341.pdf>
- Stafford, A., Vincent, S., and Parton, N. (eds.) (2010). Child Protection Reform across the United Kingdom. Edinburgh: Dunedin.

Stoddart, E. (2015). The Named Person: Surveillance and the wellbeing of children and young people in Scotland, *Surveillance and Society*, 13(1): 102-116.

Sutherland, M., and McCulloch, M. (2015). Personal communication, September 17.

## الفلسفة للأطفال

Biggeri, M., and Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development*, 13(3): 373-395.

Cam (2014). Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society, *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 46(11): 1203-1211.

Cassidy, C., and Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together, *Early Child Development and Care*, 183(8): 1072-1083.

Daniel, M.-F., Auriac, E. (2011). Philosophy, Critical Thinking and Philosophy for Children, *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 43(5): 415-435.

Estola, E., Farquhar, S., and Puroila, A.-M. (2014). Well-Being Narratives and Young Children, *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 46(8), 929-941.

Farahani, M.F. (2014). The study on challenges of teaching philosophy for children, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014): 2141-2145.

Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion, *Early Child Development and Care*, 177, 615-631.

Gregory, M. (2011). Philosophy for Children and its Critics: A Mendham Dialogue, *Journal of Philosophy of Education*, 45(2): 199-219.

SAPERE (2010). What Really Matters? P4C at St Luke's Primary School. Retrieved from <http://www.sapere.org.uk/Portals/0/WRM%20report%20for%20SAPERE.pdf>

SAPERE (2011). Rokeby's Boys School in East London, a whole school approach. Retrieved from <http://www.sapere.org.uk/Portals/0/Rokeby%20School%20Case%20Study.pdf>

SAPERE (2014). Philosophy for Children (P4C) Going for Gold. Retrieved from <http://www.sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=237>

Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with Philosophy for Children, *Journal of Moral Education*, 36(2), 185-198.

The P4C Co-operative (2013). <http://p4c.com>

Trickey, S. (2007). Promoting social and cognitive development in schools: An evaluation of Thinking through Philosophy. In *The 13th International Conference on Thinking Norrköping, Sweden June 17-21, 2007*. Linköping University Electronic Conference Proceedings. Retrieved from <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/026?ecp2107026.pdf>

Trickey, S., and Topping, K.J. (2004). 'Philosophy for Children': A Systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3): 363-378.

Topping, K.J., and Trickey, S. (2014). The role of dialog in philosophy for children, *International Journal of Educational Research*, 63(2014): 69-78.

- UNESCO (2007). Philosophy: A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris: UNICEF.
- Välitalo, R., Juuso, H., and Sutinen, A. (2015). Philosophy for Children as an Educational Practice, *Studies in Philosophy and Education*, 04(2015).
- Vansieleghem, N. (2014). What is Philosophy for Children? From an educational experiment to experimental education, *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 46(11): 1300-1310.
- Williams, S. (2012). A Brief History of P4C and SAPERE. In Lewis, L. and Chandley, N. (Eds), *Philosophy for Children through the Secondary Curriculum*. Bloomsbury Publishing.
- Williams, S. (2015). Personal communication, August 25 and September 24.
- Williams, S., and Sutcliffe, R. (2013). 5 steps to... Understanding P4C (Training document produced for SAPERE).

### **مدارس اليونيسف التي تحترم الحقوق**

- Jolly, M. (2015). Personal communication, September 3.
- UNICEF (2014). Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools. Geneva: UNICEF. Retrieved from [http://www.unicef.org/crc/files/UNICEF\\_CRE\\_Toolkit\\_FINAL\\_web\\_version170414.pdf](http://www.unicef.org/crc/files/UNICEF_CRE_Toolkit_FINAL_web_version170414.pdf)
- UNICEF United Kingdom (2015). Right Respecting Schools. Retrieved from <http://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/>
- Wernham, M. (2015). Personal communication, August 19.

## يودّ وايز أن ينوّه بدعم الجهات المعنية التالية





wise

world innovation summit for education  
مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم

an initiative of  
مؤسسة قطر  
Qatar Foundation 