القمة العالمية للحكومات
WORLD GOVERNMENT SUMMIT

بالتعاون مع

ipen
INTERNATIONAL POSITIVE EDUCATION NETWORK

حالة التعليم الإيجابي

المحتوى

05 ملخص ولمحة عامة

08 رواية أحد الرواد: مقدمة ولمحة تاريخية عن التعليم الإيجابي
الدكتور مارتن سليجمان

14 دراسة حالات في مجال التعليم الإيجابي

15 مدرسة جيلونج الأكاديمية
ديفيد بوت

20 مدرسة سانت بيترز كوليدج
الدكتور ماثيو إيه. وايت
الدكتورة مارجريت إل. كيرن

25 جامعة تيكميلينيو
الدكتور هيكتور إسكاميلا

29 أبحاث التعليم الإيجابي
الدكتورة مارجريت إل. كيرن
الدكتور سكوت باري كوفمان

33 سياسات التعليم الإيجابي
كريستيان كريكيل

38 الخاتمة
السير أنتوني سيلدون

40 قاموس المصطلحات
الدكتورة رافاييلا شليخت-شميزل

يدعو هذا التقرير إلى:

زيادة الوعي

على مستوى السياسات الخاصة بآليات دعم الحكومات للتعليم الإيجابي

زيادة البحث

والتمويل حول أثر واستدامة تدخلات التعليم الإيجابي

تطبيقات إضافية

من المدارس لجميع الأعمار عن التوجهات القائمة على المعلومات والبحث للتعليم الإيجابي

تعاون

جامعات ومعاهد وحكومات وأشخاص بهدف إيجاد ما يمكن أن ينجح في مجالات التعليم الإيجابي والبحث والتنفيذ

الملخص

تعد المدارس من وجهة نظر التعليم الإيجابي أماكن لصقل المواهب الفكرية للطلاب وتطوير مجموعة واسعة من نقاط القوة والمزايا والكفاءات الشخصية، التي تدعم مجتمعةً رفاههم. ويختلف ما يبدو عليه هذا الأمر من دولة لأخرى ومن مدرسة لأخرى، ولكن جوهره هو التوجه "الشخصي + الأكاديمي" في مجال التعليم. وتدعم وتدفع الشبكة الدولية للتعليم الإيجابي مثل هذا التغيير في التعليم في جميع أنحاء العالم.

ويعد الدعم واسع النطاق ضرورياً لنجاح حركة التعليم الإيجابي، ويجب أن نكون على صواب بشكل واضح من النواحي الفلسفية والعلمية أيضاً. وفي حال لم نتمكن من إظهار أن الحجج التي تدعم التعليم الإيجابي صحيحة من حيث التطبيق والسياسة والبحث، فإننا لن نقوم بتغيير التعليم بالطريقة التي تقترحها الشبكة الدولية للتعليم الإيجابي. لذلك سعى هذا التقرير إلى توفير أقوى الأدلة من البحث والسياسة والتطبيق من العقد الماضي لدعم التعليم الإيجابي.

ويُقسّم هذا التقرير إلى خمسة أقسام: رؤية أحد الرواد ومقدمة ولمحة تاريخية عن التعليم الإيجابي؛ ودراسة حالات من المدارس الابتدائية والثانوية والثالثية التي تطبق التعليم الإيجابي بشكل نشط حول العالم؛ ورؤى السياسات عن التعليم الإيجابي. كما تم تضمين قاموس للمصطلحات في نهاية هذا التقرير.

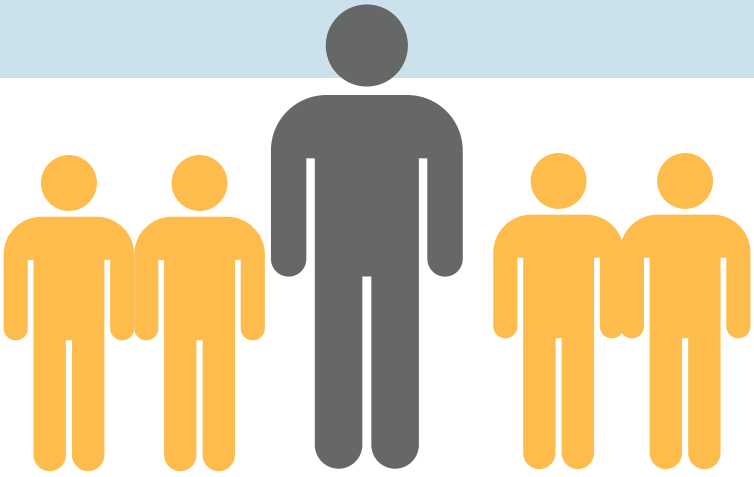
لمحة عامة

الحاجة إلى التركيز على الرفاه في المدارس

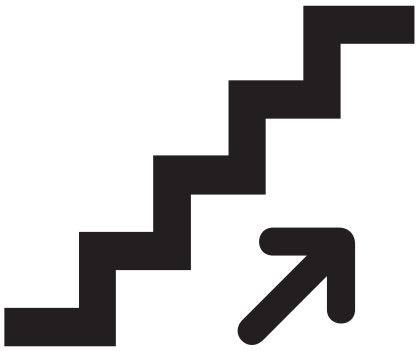
لمحة عن التعليم الإيجابي

يعد التعليم الإيجابي توجهاً تعليمياً يمزج بين التعلم الأكاديمي والشخصية والرفاه، حيث يزود الطلاب بمهارات الحياة كالمثابرة والتفاؤل والمرونة وتنمية الفكر والتفاعل والتركيز الذهني الكامل وغيرها.

ويعتمد التعليم الإيجابي على علم الرفاه والسعادة.



يعاني واحد من أصل خمسة أشخاص من حالة اضطراب اكتئابي قبل التخرج من الجامعة.



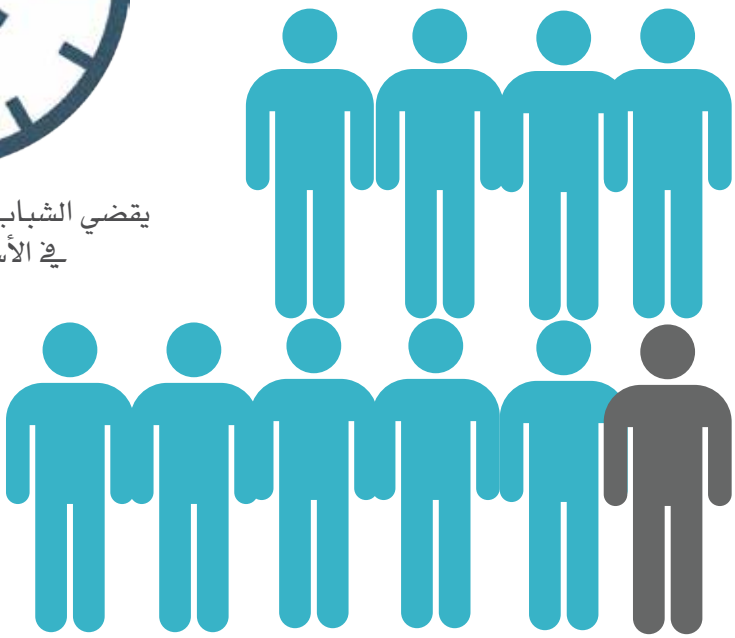
شهدت مستويات الاكتئاب تزايداً منذ الحرب العالمية الثانية على الرغم من ارتفاع معدلات الثروة الوطنية.

الخبر السار أنه...

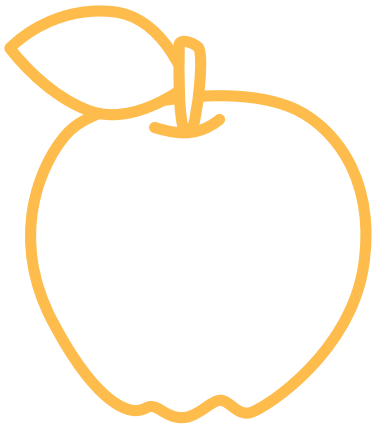
بإمكاننا التغير...

لماذا الآن؟

يقضي الشباب بشكل وسطي 30 ساعة
في الأسبوع في المدرسة.



يرغب تسعة آباء من أصل عشرة
بأن تقدم المدارس هذا النوع من التعليم في المملكة المتحدة.



تُظهر بعض الدراسات أن السمات
الشخصية كالمثابرة قد تكون بأهمية معدل
الذكاء في الأداء الأكاديمي.

يدعم ثلثي البرلمان تدريس التعليم المتعلق بالشخصية.

وبينما يتوجب علينا توخى الحذر وأن نواصل البحث بدقة في مجال التعليم الإيجابي، فإننا نؤمن أن طلابنا بحاجة إلى مهارات جديدة ليزدهروا في القرن الحادي والعشرين. ويقدم هذا التقرير ما تعرفنا عليه من خلال البحث والسياسة والممارسة.

رواية أحد الرواد: مقدمة ولمحة تاريخية عن التعليم الإيجابي

الدكتور مارتن سليجمان

يعتبر الدكتور مارتن سليجمان أحد مؤسسي علم النفس الإيجابي وأستاذ علم النفس في مؤسسة "زيليرباك فاميلي" في جامعة بنسلفانيا. وفيما يلي روايته عن التحرك تجاه التعليم الإيجابي

ولمحة عامة عن مشاريعه في هذا المجال الناشئ.

سأل أنتوني سيلدون المجتمعين في مدرسة "لورنسفيل" في نيوجيرسي قائلاً: "بكلمتين أو أقل، ما الذي تتمنوه لأطفالكم؟".

فهتفنا قائلين: "السعادة والمغزى والرضا وتحقيق الذات والفرح والصحة والحماس والشجاعة والمثابرة"، حيث تتابعت الكلمات مراراً. وكانت المناسبة ملتقى للمعلمين من جميع أنحاء العالم في يونيو 2007، وكان وموضوعنا عن كيفية بناء نقاط القوة غير المعرفية -كالمغزى والتفاعل والتفاؤل والمشاعر الإيجابية- في المدارس. ويشغل أنتوني منصب مدير مدرسة ويلنجتون المرموقة في المملكة المتحدة، كما أنه كاتب سيرة جون ميجور وتوني بلير، وأحد مؤرخي حزب المحافظين. وأطلق أنتوني برنامجاً حظي بتغطية إعلامية كبيرة في مدرسته، حيث يتميز بالاعتماد على التأمل، إضافة لكونه خطيباً بارعاً.

ثم سألنا قائلاً: "اخبروني بكلمتين أو أقل، مالذي تدرّسه المدارس؟"

فتسربت الكلمات بشيء من التردد: "الانضباط وعلم الحساب والعمل بجد والعلوم والثقافة والانسجام".

ثم قال: "أتلاحظون؟ لا يوجد أي تداخل بين القائمتين. تخيلوا أنه يمكننا تعليم كل ما ذكر في القائمة الأولى كالرفاه والفرح والمغزى وتحقيق الذات والتفاعل وغيرها، دون المساس بالأهداف التقليدية للمدرسة، وقائمة الإنجاز". وحدد أنتوني نوعاً جديداً من التعليم، وأعتقد أنه يجب تسميته "التعليم الإيجابي".

هذا هو تاريخ التعليم الإيجابي وفقاً لروايتي

قمنا أنا وسوزان نولين-هويكسيما وجوان جيرجوس باختبار ما إذا كان التشاؤم يهيئ أطفال المدارس الصغار للإصابة بالاكتئاب، كما يهيئ الكبار له. ووجدنا أنه حتماً يقوم بذلك (نولين-هويكسيما، وجيرجوس وسليجمان، 1922).

ويمكن للاعتقاد أن سبب وقوع الأحداث السيئة هو عوامل شخصية ودائمة وواسعة الانتشار، إلى توقعات قوية بحصول الاكتئاب وضعف الأداء الدراسي بعد عام من حدوثها لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8-11 عاماً. ويشكل التشاؤم عامل خطر لحدوث الاكتئاب شأنه شأن التدخين الذي يعد عامل خطر لحدوث سرطان الرئة، ويمكن للتشاؤم أن يشكل عامل خطر أكبر في حقيقة الأمر.

إننا نؤمن بالوقاية قبل العلاج، فوجود سيارة إسعاف أسفل التل بعد الوقوع من المنحدر يشكل استراتيجية أسوأ بكثير من منع وقوع الحادث أصلاً. هل يمكننا أن نعلم الأطفال المعرضين لخطر الاكتئاب مقاومة الأفكار المتشائمة غير الواقعية، تماماً كما يُعلّم العلاج الإدراكي الكبار في طور العلاج أن يصبحوا أكثر تفاؤلاً؟.

هل يمكن لهذا الأمر منع حدوث الاكتئاب؟ يقودنا هذا السؤال إلى تطوير أول برنامج وقائي للأطفال في بنسلفانيا وكانت تلك هي اللحظة في شتاء عام 1990، التي بدأ فيها التعليم الإيجابي بالنسبة لي.

برنامج المرونة في بنسلفانيا

استكملت جين جيلهام دراسات ما بعد الدكتوراه في مركز يال لدراسات الأطفال بعد إتمامها شهادة الدكتوراه تحت إشرافي؛ وليزا جايكوكس، التي حصلت لتوها على شهادة الدكتوراه؛ وكارين ريفيتش، التي أتمّت برنامج وقائي يمتد لفترة 12 أسبوعاً بواقع ساعتين في الأسبوع لطلاب المدارس المتوسطة. وقاموا جميعاً بتأليف كتيّب دقيقة بدقيقة، وقمنا بمراقبة 200 من طلاب الصف الخامس والسادس لإيجاد الأطفال السبعين الأكثر عرضة للاكتئاب (سليجمان وريفيتش وجيلهام، 1995).

وتابعنا الأطفال لمدة سنتين وصولاً إلى سن البلوغ، وهو السن الذي يترسخ فيه الاكتئاب لأول مرة غالباً. وقبل بدء البرنامج، كان لدى 25 في المائة من الأطفال في كل من مجموعة الوقاية ومجموعة المقارنة درجات اكتئاب معتدلة إلى شديدة. وبنهاية البرنامج، بعد 12 أسبوعاً انخفضت النسبة في مجموعة الوقاية إلى 13 في المائة أما مجموعة المقارنة فبقيت عند نسبة 23 في المائة. وبعد عامين، كان لدى 22 في المائة فقط من مجموعة الوقاية أعراض اكتئاب متوسطة إلى شديدة، بينما عانت نسبة كبيرة بلغت 44 في المائة من مجموعة المراقبة من الاكتئاب أي ما يمثل ضعف نسبة مجموعة الوقاية. ويكمن السبب الرئيسي في ذلك بالتغيير من التشاؤم إلى التفاؤل في مجموعة الوقاية، وهو بالضبط ما كنا نعلمه للأطفال.

ويكمن سر تعلّم التفاؤل في تعلّم كيفية ملاحظة ونبذ الأفكار الكارثية غير الواقعية. ويشكل طلابي الخريجين وطاقم عملي أساتذة رائعين للتفاؤل، ولكن لايوجد عدد كاف منهم، لذا بدأنا بتدريب أساتذة المدارس، وقياس أدائهم في مجال الوقاية من الاكتئاب. وبالنظر إلى مستويات الاكتئاب التي تمت الوقاية منها وكمية التفاؤل الذي تعلمه طلابهم، فإن الأستاذة يقدمون أداءً جيداً يوازي عمل فريقي. وبحلول عام 2016، وبعد 20 عاماً على بدء برنامج بنسلفانيا للوقاية، فإن البرنامج سيتكرر مرات عديدة حول العالم وسيطبق على الأطفال الأغنياء والفقراء والبيض والسود والآسيويين واللاتينيين وغيرهم، وباللغة الإنكليزية وغيرها من اللغات. ويعد برنامج الوقاية من الاكتئاب والقلق، "صغيراً" إلى "متوسط" الحجم ولكنه فعّال (هورويتز وجاربر، 2006).

يعلّم برنامج بنسلفانيا للوقاية المرونة ويمكن اعتباره سبّاقاً في مجال التعليم الإيجابي، ولكنه أقدم من علم النفس الإيجابي حيث لم تكن العديد من أدوات علم النفس الإيجابي متوفرة حتى عام 2002. يعدّ نبذ الأفكار الكارثية أداةً رئيسيةً في العلاج النفسي المعتاد للتخلص من التأثير السلبي وتحويله إلى إيجابي. ولكنه لا يتعلق بشكل مباشر ببناء المشاعر الإيجابية أو التفاعل أو العلاقات الجيدة أو المغزى أو الإنجازات. وسيهدف التعليم الإيجابي، وهو منهج لن تتم تسميته إلا في الأعوام القادمة، إلى بناء تلك الأمور بشكل مباشر.

جريت وأنجيلا دوكوورث

تلقى استعراضنا للعوامل غير المعرفية في المدارس دفعةً كبيرةً بوصول أنجيلا دوكوورث. وفي سبتمبر 2002، انضمت أنجيلا كطالبة دراسات عليا في السنة الأولى. وعملت سابقاً كمدّرسة في المدينة، ومستشارة في شركة "ماكنزي" ورئيسة لمنظمات غير حكومية، وزميلة في برنامج "مارشال" في أكسفورد. ولديها وجهة نظر غير تقليدية عن سبب الأداء السيئ لبعض الأطفال الموهوبين في المدارس وسبب الأداء اللامع لبعض الأطفال الأقل موهبةً، وهي ترى أن الأمر لا يتعلق بالموهبة وإنما بشخصية الطفل.

وكان الاعتقاد السائد والتصحيح السياسي لنحو قرن من الزمن، يلقيان باللائمة على الأساتذة والمدارس وحجم الصف والكتب المدرسية والتمويل والسياسيين والآباء، لفشل الطلاب، إذ كانت يتم توجيه اللوم إلى أي شيء وأي شخص ماعدا الطلاب أنفسهم، حيث كنا نسأل أنفسنا: ماذا؟ كيف نلوم الضحية؟ كيف نلقي باللوم على شخصية الطلاب؟.

وبدأت أنجيلا العمل على نقض هذا الاعتقاد منذ مباشرتها العمل في برنامج بنسلفانيا، وهي ترغب بمعرفة كيف يمكن أن تسهم مقارنة الانضباط الذاتي مع معدل الذكاء في توقّع الطلاب الناجحين في المدارس. وأنشأت أنجيلا مقياساً مركباً من الانضباط الذاتي، وطبقته على جميع طلابها، ووجدت أن طلاب الصف الثامن المنضبطين ذاتياً يواصلون تحقيق درجات أعلى، ويحققون نتائج أعلى في الاختبارات، ويقضون وقتاً أكبر في إنجاز فروضهم المنزلية، ويشرعون بإنجازها في وقت أبكر، ويشاهدون التلفاز بشكل أقل. وإن الانضباط الذاتي يتفوق على مستوى الذكاء بالنسبة للنتائج الأكاديمية بنحو عامل أو اثنين (دوكوورث وسليجمان، 2005).

وجذب هذا الأمر اهتمام اثنين من المدراء البارزين من مدارس تقع على الطرف المقابل من الطيف الاقتصادي. أحدهم هو ديفيد ليفين، مدير مدارس "نوليدج إز باور" (KIPP) التي تعتبر مجموعة من أكثر من 100 مدرسة تحضيرية للدراسة الجامعية تضم أطفالاً فقراء سوداً وأطفالاً من أصول لاتينية، وبمعدلات نجاح مبهرة: 8000 خريج جامعي خلال الأعوام الماضية، وشعارهم هو: "إعمل بجد، وكن لطيفاً". أما شريك ديفيد فهو دومينيك راندولف الذي تلقى تعليمه في بريطانيا ويدير مدرسة "ريفيرديل" في شمال مانهاتن.

ويرغب هذان المديران في إدراج "علم النفس الإيجابي" في مدارسهما، وبصورة أكثر تحديداً في برامج التعليم الخاصة بالشخصية، وقاما بزيارتنا في بنسلفانيا وبدأنا التعاون المثمر معهما. وركزنا على إنشاء الجانب الأيمن من بطاقة التقرير الذي يدعم التقرير الأكاديمي التقليدي، ويقيس مستوى الحماس لدى الشخص وضبط النفس والتفاؤل والامتنان، إلى جانب الذكاء الاجتماعي (يمكنكم مشاهدة بطاقة التقرير على الموقع اللإلكتروني التالي: https://characterlab.org/measures).

وتتصف أنجيلا بكونها متقّدة الحماس، وهي مقبلةٌ على مستقبل مهني باهر في دراسة الانضباط الذاتي والمثابرة، بشغف ودأب كبيرين لتحقيق الأهداف طويلة الأمد. وبينما أكتب، وإن كتاب أنجيلا الأول الذي يحمل عنوان "المثابرة"، يحتل المرتبة الثانية في قائمة "نيويورك تايمز" للكتب الأكثر مبيعاً، وهي تعتبر الآن لاعباً أساسياً في التعليم الإيجابي وغيره.

مدرسة جيلونج الأكاديمية

وبعد بضعة أعوام، قُلت: "تخيلوا التعليم الإيجابي"، في ختام خطابي أمام المانحين في مدرسة جيلونج الأكاديمية، وهي مدرسة خاصة رائدة في أستراليا. وهناك عبّرت عن رؤيتي بخصوص أطفال المدارس الذين يتمتعون بالسعادة والتفاعل والعلاقات الطيبة والمغزى والإنجازات الكبيرة، وأضفت عليها اسم التعليم الإيجابي. وبعد بضعة أشهر اتفقت أنا وريفيتش مع مدرسة جيلونج الأكاديمية على:

- تدريب جميع المدرسين البالغ عددهم 200 مدرس في علم النفس الإيجابي ونقاط القوة والمرونة.
- ترتيب زيارة محاضرين من الشخصيات البارزة في علم النفس الإيجابي من جميع أنحاء العالم.
- تعيين مدير بدوام كامل لشؤون التعليم الإيجابي.
- تعيين مصمم مناهج لقيادة الطاقم التدريسي في وضع منهاج من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر باستخدام علم النفس الإيجابي.

يناير 2007: وصلت إلى حرم مدرسة جيلونج الأكاديمية بصحبة كارين ريفيتش و15 من طلابي حملة شهادة الماجستير في علم النفس الإيجابي التطبيقي (MAPP) ورتبت لقدوم أعضاء هيئة بنسلفانيا التدريسية وهم راي فاولر وبارب فريدريكسون وروي باوميستر ودايان تايس وكاثلين فوس وكيت هيز وستيفن بوست ومجموعة متميزة من أخصائيي علم النفس الإيجابي، إلى أستراليا في زيارة طويلة الأمد. وقام أعضاء الهيئة التدريسية لمدرسة جيلونج الأكاديمية تحت إشراف راندي إرنست، المدرّس في مدرسة "جولدن آبل" الثانوية من مدينة كانساس، بتصميم أول منهاج يعتمد على التعليم الإيجابي من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر. وعندما غادرنا في يونيو 2007، كانت مدرسة جيلونج الأكاديمية قد أصبحت مركزاً سبّاقاً للتعليم الإيجابي في العالم، وهو ما سيتم تسليط الضوء عليه بمزيد من التفصيل في الجزء الثاني من هذا التقرير. ومنذ ذلك الحين يقوم أعضاء الهيئة التدريسية بقيادة المدير العامل بدوام كامل والمختص بشؤون التعليم الإيجابي، بتدريس علم النفس الإيجابي للمعلمين من جميع أنحاء أستراليا، كما تمنح جامعة ملبورن الآن درجة الماجستير في التعليم الإيجابي. (نوريش، 2015).

المملكة المتحدة

في دير يعود إلى العصور الوسطى، كان رئيس الدير يجمع بين المقدّس والدنيوي، حيث صنّف الرهبان وتعامل مع المصالح الصارمة للدولة. ويعتبر اللورد ريتشارد ليارد رئيس دير عصري، إضافةً لكونه خبيراً اقتصادياً عالمياً، وأستاذاً في كلية لندن للاقتصاد، ومنظراً أساسياً في مجال السعادة، وقائد في حزب العمال البريطاني، ويعد هو وزوجته مولي واحداً من اثنين فقط من الأزواج في مجلس اللوردات. وعلى مر العقدين الماضيين، جعل ريتشارد هدفه الأساسي استقاء أفكار واعدة من علم النفس، وإقناع الكيان السياسي البريطاني بالتصرف وفقاً لها. وقام بصحبة ديفيد كلارك، الأستاذ في أكسفورد، بإقناع البرلمان بتخصيص أكثر من مليار جنيه إسترليني لتدريب آلاف المعالجين الإدراكيين الجدد لمعالجة الاكتئاب (ليارد وكلارك، 2014).

وبينما كنا نمشي في الشوارع الخلفية لجلاسكو خلال فترة الاستراحة في المؤتمر الذي تشاركنا منصته، قال ريتشارد: "سأجلب برنامج بنسلفانيا الوقائي إلى مدارس المملكة المتحدة".

وأجبته: "سيكون ذلك عظيماً، ريتشارد. أعتقد أنه لدينا ما يكفي من البيانات لمحاولة تكرار نموذج صغير في ليفربول".

وقال ريتشارد بطريقته الدمثة: "لم تفهم الأمر، أليس كذلك يا مارتي؟ فأنت كمعظم الأكاديميين تؤمن بأن الحكومات تعتمد السياسات عندما

تتجمع وتتراكم بيانات العلماء لتصل نقطةً لا يمكن مقاومتها، وأنا لم أشهد خلال الأعوام التي قضيتها في العمل السياسي، حالةً كهذه. تتصرف الحكومات عندما تكون البيانات كافية وعندما تتواجد الإرادة السياسية، وإن بياناتك كافية وتتواجد الإرادة السياسية أيضاً. لذلك سأجلب برنامج بنسلفانيا الوقائي الخاص بك إلى مدارس المملكة المتحدة".

وبدأ ريتشارد بجمع الأموال لبرامج تدريب المعلمين في المملكة المتحدة، حيث تم إطلاق هذه البرامج في 20 مدرسة في تاينسايد الجنوبية، ومانشستر عام 2007. وحتى لحظة كتابة هذا التقرير، تم تدريب آلاف المدرسين البريطانيين، حيث قام هؤلاء المدرسون بتعليم المرونة لعشرات الآلاف من الأطفال.

الهند

ركزت العديد من هذه الدراسات على مدارس ذات ميزانية كبيرة وطاقم راغب في تنفيذها. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: هل يمكن تطبيق هذه الدراسات في مناطق ذات دخل أقل؟ إن هناك تطورات تبعث على التفاؤل في التعليم الإيجابي من الهند. حيث جعل ستيف ليفينثال هدف مؤسسة "كورستون" الخاصة به تدريس أكثر الفتيات فقراً في الأحياء الفقيرة في الهند، حيث يقومون بتدريس علم النفس الإيجابي لآلاف الفتيات في بيهار، والوصول إلى مستويات أكبر من المرونة العاطفية والمعرفة الصحية والمواقف تجاه المساواة بين الجنسين واستخدام المياه النظيفة. (يمكنكم إيجاد المزيد من المعلومات على موقعهم على شبكة الإنترنت: http://corstone.org/girls-first-biharindia/).

المكسيك

بأخذ مبادئ التعليم الإيجابي إلى التعليم العالي، فقد قرر هيكتور إسكاميلا، رئيس جامعة تيكميلينيو في مونتيري في المكسيك، عام 2013 اعتماد مبدأ التعليم الإيجابي للجامعة بأسرها. وأسس معهداً للرفاه ومنظومةً للرفاه ويتلقى الطلاب الذين يزيد عددهم عن 40 ألف طالباً من الجامعات الثلاثين في المكسيك دورات في علم النفس الإيجابي. وسيتم استعراض هذا الأمر بشكل أكبر في القسم الثاني من هذا التقرير.

مدرسة سانت بيترز كوليدج - أديلايد، أستراليا

تأسّست مدرسة سانت بيترز كوليدج-أديلايد (المعروفة باسم "القديسين") عام 1847 وتعد واحدة من أهم المدارس المستقلة في أستراليا. وتخرج في مدرسة سانت بيترز كوليدج ثلاثة من الحائزين على جوائز نوبل، وعشرة رؤساء وزراء استراليين، و42 من الحاصلين على منح "رودس" (Rhodes) الدراسية. في عام 2011، اصطحبني سايمون موراي، وهو مدير نشط يتمتع برؤى سديدة، وماثيو وايت، وهو مدير الرفاه والتعليم الإيجابي، إلى هناك للمساعدة على تجديد مدرسة رائعة استناداً إلى التعليم الإيجابي. وقد استقدما كارين رايفيش وفريق من بنسلفانيا بهدف تعليم المدرّسين، وقاما برعاية سلسلة من الندوات التي تضم نخبة من النجوم أمام ولاية جنوب أستراليا، وما زالت مستمرة بعد ستة أعوام على إطلاقها. وبالتعاون مع ليا واترز، وهي الرئيسة الحالية المنتخبة لجمعية علم النفس الإيجابي الدولية (IPPA)، نشر سايمون وماثيو لغة القوة بدلاً من الضعف وسط الطلاب والمدرّسين وجميع الموظفين، كما وضعا نموذج الاستعلام التقديري الذي استحدثه دايفيد كوبرايدر كأداة للتواصل على نطاق المدرسة. أنظر المزيد من التفاصيل حول الدراسة في مدرسة سانت بيترز كوليدج في القسم 2.

والأهم أنهما قدّرا نسبة الرفاه في المدرسة من البداية وباشرا باستراتيجية نشر لإيصال مسيرة المدرسة على أوسع نطاق ممكن، ولحثّ النقاش التعليمي. وبعد عدة أعوام، أسّس سايمون موراي جمعية مدارس التعليم الإيجابي في أستراليا (PESA) بالتعاون مع تسعة نظراء رائدين آخرين في أستراليا. ويكمن هدف جمعية (PESA) في ريادة وتعزيز علم الرفاه وعلم النفس الإيجابي لتمكين جميع الطلاب والمدارس والمجتمعات من تحقيق الازدهار. وهي الآن جمعية تتألف من أكثر من ستين مدرسة (وايت آند موراي، 2016). ويعدّ سايمون الرئيس الافتتاحي لجمعية (PESA) وهو ملتزم بنشر التعليم الإيجابي في المدارس بجميع أنحاء البلاد، وايصاله إلى المدرّسين والمدراء في جميع أنحاء أستراليا.

وفي تلك الفترة، قرّر سعادة النائب جاي ويذرهيل، وهو رئيس الوزراء الـ45 لجنوب أستراليا، أن يقيس الرفاه بانتظام في جميع أنحاء البلاد، وأدخلت إداراته أنشطة علم النفس الإيجابي في خدمات الصحة النفسية والمستشفيات. وتتواصل الجهود من خلال مركز الرفاه والمرونة في معهد جنوب استراليا للصحة والأبحاث الطبية في محاولة لإنشاء أول دولة مزدهرة.

بوتان، المكسيك، بيرو

لقد أخبرت طالب الدكتوراه الواعد لدي في فيلادلفيا بما يلي: "سأحاول نشر التعليم الإيجابي على الصعيد الدولي". وقلت لأليخاندرو أدلر: "هذا قد يلائم طموحاتك". وسافر أليخاندرو إلى بوتان في عام 2011 ليبدأ مسيرته المهنية بعد إتمام دراساته العليا، وهو يقضي وقتاً على متن الطائرات بقدر الوقت الذي يمضيه في بنسلفانيا. وتعدّ بوتان دولة صغيرة في جبال الهيمالايا، وهي مناسبة جداً لتنفيذ أول برنامج تعليم إيجابي على نطاق البلاد. وكان الملك الرابع جيغمي سينغيي وانغشوك قد أعلن في عام 1972 "أن السعادة المحلية الإجمالية أهم من الناتج المحلي الإجمالي". وشجّعت هذه الفكرة السياسة العامة وحدّدت وزارة الثقافة البوتانية بأن رسالتها تكمن في نشر الوعي بشأن السعادة المحلية الإجمالية. ودعتنا الوزارة لنشارك في تطوير منهج السعادة المحلية الإجمالية، وترأس أليخاندرو المشروع. ويمتد المنهج المعدّ لصفوف السابع متوسط حتى الثانوي على مدى 15 شهراً ويستهدف عشر مهارات حياتية وهي:

1) اليقظة: الوعي الهادئ بشأن الأفكار والعواطف والبيئة المحيطة.

2) التعاطف: تحديد ما يشعر به ويفكر فيه الآخرون.

3) الوعي الذاتي: فهم المرء نقاط قوته ومواهبه وحدوده وأهدافه.

4) التعامل مع العواطف: تحديد العواطف وفهمها وإدارتها.

5) التواصل: التعامل بشكل نشيط وبنّاء مع الآخرين.

6) العلاقات الشخصية: التفاعلات الصحية والودودة مع الأهل والأصدقاء.

7) التفكير الإبداعي: تطوير أفكارهم الخلّاقة والمفيدة.

8) التفكير الناقد: تحليل وتطبيق وتجميع وتقييم المعلومات كدليل للمعتقدات والأفعال.

9) اتخاذ القرارات: اختيار أفضل المعتقدات أو خطط العمل من الخيارات المتوفرة.

10) حل المشاكل: تعلّم الأساليب السريعة لحل المشاكل النظرية والعملية.

ويقوم فريق بنسلفانيا لدينا باستخدام دليل تدريب مكثف بتعليم 53 مدرباً مكسيكياً يتمتع كل منهم بخبرة في علم النفس والتعليم وكيفية تعليم المدرّسين هذه المهارات الحياتية وكيفية تعليم المدرّسين تضمين هذه المهارات في دروسهم الأكاديمية. ويقوم هؤلاء المدربون الـ53 بتعليم النظراء والمدرّسين التابعين لـ35 مدرسة، يتم اختيارها عشوائياً. كذلك، يقوم المدربون أنفسهم بتعليم النظراء والمدرّسين في 35 مدرسة حول التغذية وعلم النفس وعلم التشريح البشري.

وبعد 15 شهراً، أصبح الطلاب في مدارس الرفاه يتمتعون بنسب أعلى من الرفاه وسجلوا معدلات قياسية أعلى في الامتحانات مقارنة بالطلاب الذين يرتادون المدارس الأخرى. ويبدو أن المزيد من المشاركة والمثابرة كان السبب وراء تحقيق الدرجات المحسّنة. ويبدو الأثر الأكاديمي كان أقل من بوتان بعض الشيء، نظراً لوجود مستوى إضافي من التدريب بين مدرّبي بنسلفانيا الخبراء والمدرّسين أنفسهم (أدلر، 2016).

ولاستكمال أكبر أطروحة أشرفت عليها منذ بداية مسيرتي، توجّه أليخاندرو بالتعاون مع البنك الدولي إلى بيرو ليتحقق هذه المرة من 694 مدرسة و153،694 طالباً. ويشبه التصميم نفسه تصميم المكسيك وبوتان، وإن المنهج يوازي منهج المكسيك، ولكن، ثمة مستوى واحد لتخفيف التدريب. ويقوم مدرّبو بنسلفانيا حالياً بتعليم 28 مدرباً من بيرو، حيث يقوم هؤلاء المدربون حالياً بتعليم 590 مدرباً محلياً ويقومون بدورهم بتدريب النظراء والمدرّسين من المدارس الـ694.

يزيد منهج الرفاه الأداء المتعلق بالرفاه والأداء الأكاديمي في آن معاً، وفقاً لنتائج قياسه بعد 15 شهراً. وتعد المشاركة والمثابرة لدى الطلاب مجدداً العنصر الوسيط، ومع المستوى الإضافي لتخفيف التدريب، كان الأثر على الأداء الأكاديمي أصغر، مع أنه كان ملحوظاً بشكل كبير.

ويعدّ تغيير النظام التعليمي في العالم تحدياً كبيراً. ويتم استثمار ما يعلّمه المدرّسون والنظراء استثماراً كبيراً، وتعمل الاتحادات على ترسيخ السياسات التي تجعل التغيير شبه مستحيل. ويتجسد الاعتراض الأساسي الذي أسمعه وأليخاندرو مراراً وتكراراً، بأن المدارس تُعنى بتمهيد الطريق للتعليم العالي ومكان العمل. ومن شأن أي برنامج يعلّم الرفاه لطلاب المدارس أن يستبدل ببرنامج مفيد قائم أساساً. وإن الساعات في اليوم المدرسي محدودة ولا يكفي المال لدعم ما هو قائم أساساً، وبالتالي، قد يؤدي إسعاد الطلاب إلى إضعاف النجاح الأكاديمي التقليدي. غير أن بيانات أليخاندرو تظهر أن الشباب الذين ينعمون برفاه أكثر، يفلحون أكثر في عملهم الأكاديمي، ويشاركون أكثر ويصبحون أكثر مثابرة في المدرسة.

وبرأيي، تعدّ العلامات المحسّنة من الأمور الثانوية المرحّب بها الناتجة من التعليم الإيجابي. ولكن بغض النظر عن تأثيره على النجاح، يعد الرفاه المطّرد حقّ لكل شاب وبتنا نعرف حالياً أننا نستطيع وعلينا تعليمه.

وحتى ينمو ويتحوّل التعليم الإيجابي تحولاً نموذجياً كبيراً في التعليم، فإننا نحتاج إلى شبكة تصل بين الجهود العالمية للمدارس الفردية التي تطبّق التعليم الإيجابي والحكومات الوطنية، وبين الباحثين وصانعي السياسات، وبين المدرّسين وأفضل الموارد. هذا هو الهدف الأسمى للشبكة الدولية للتعليم الإيجابي (IPEN).

دراسة حالات في مجال التعليم الإيجابي

يعتبر كثيرون أن التعليم الإيجابي أشبه ببناء مجرّد. وعلى الرغم من أن التعريف غير واضح ويفسّر تفسيراً مختلفاً في كل مدرسة وبلد، فإننا نقدّم بعض دراسات الحالات التي تضمّ مجموعات من أعمار مختلفة وبلدان مختلفة من جميع أنحاء العالم. وبسبب القيود التي تفرضها المساحة، فإننا لم نتمكن من إدراج كل العمل الذي أجريناه في بعض المواقع مثل جامعة تسينغوا مع مدارس في الصين، ومثل عمل "كورستون" مع الولايات النامية في الهند، وغيره من العمل الهائل الذي يجرى في إطار التعليم الإيجابي.

وعلى الرغم من ذلك، فإننا نشعر أن دراسات الحالات القليلة المطروحة أدناه تقدّم طريقة لتكوين فكرة عن تطبيق نظرية التعليم الإيجابي من الناحية العملية.

وفيما يلي تجارب من ثلاث مدارس:

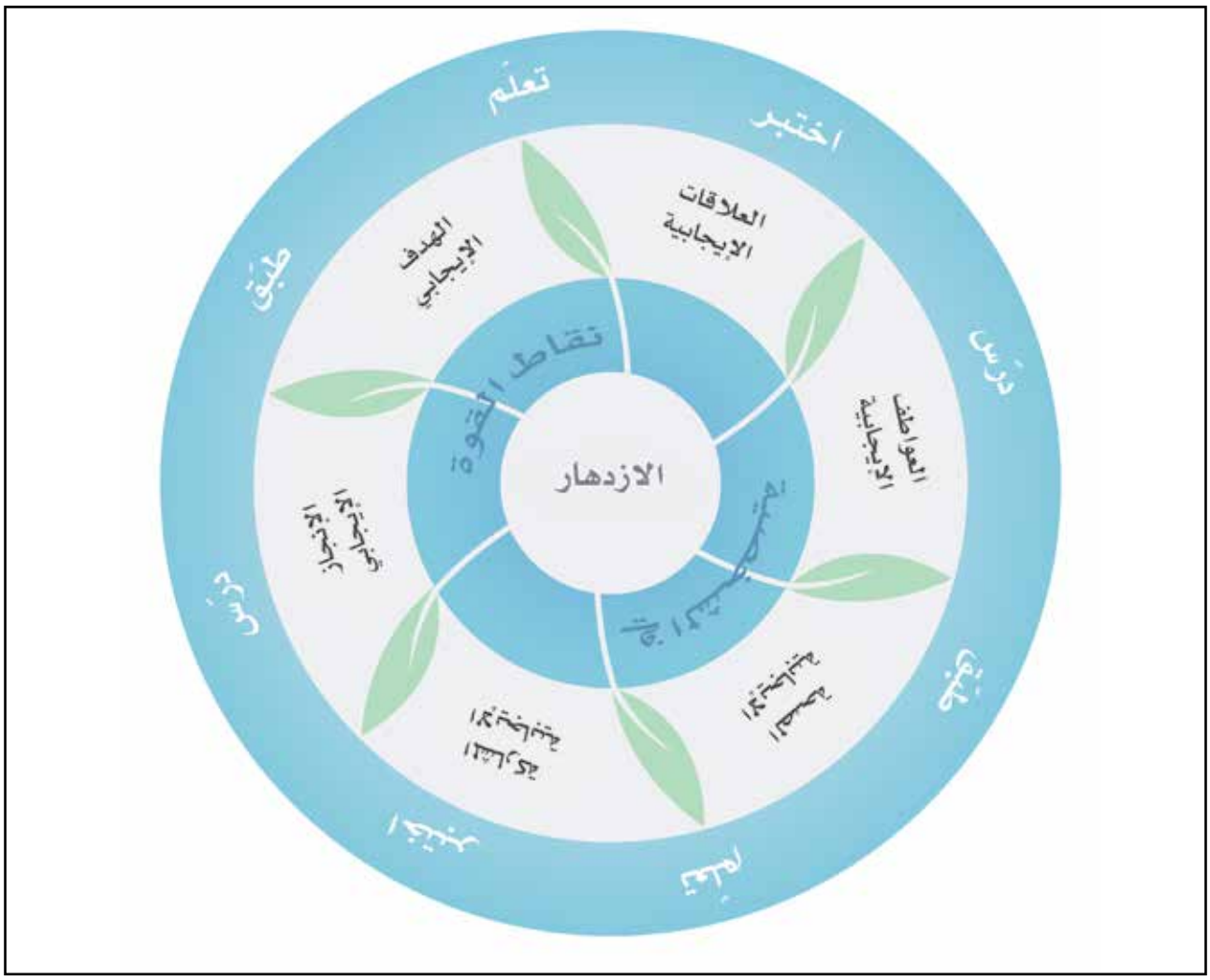
اسم المدرسة	نوع المدرسة	عمر الطالب	الموقع
مدرسة جيلونج الأكاديمية	ابتدائية–حتى الثانوية	3–18	فيكتوريا، أستراليا
مدرسة سانت بيترز كوليدج	ابتدائية–حتى الثانوية	3–18	أديلايد، أستراليا
جامعة تيكميلينيو	جامعة للدراسات العليا	16 18–40	40 كلية في جميع أنحاء المكسيك

مدرسة جيلونج الأكاديمية، فيكتوريا، أستراليا

دايفيد بوت

مقدمة

قامت مارتي سليجمان في عام 2006 بزيارة مدرسة جيلونج الأكاديمية للمرة الأولى ووفّرت الحافز لهذه المدرسة التي تحولت إلى أهم الابتكارات في تاريخ المدرسة التي مضى على تأسيسها 150 عاماً. فقد استحدث مصطلح "التعليم الإيجابي" في عام 2008 في مدرسة جيلونج الأكاديمية، وبدأ التحضير للتدريب الأول لموظّفي المدرسة على نطاق واسع. وفي نهاية المطاف، أدّت هذه الخطوات إلى استحداث معهد جيلونج للتعليم الإيجابي، الذي يوظّف حالياً سبعة موظّفين بدوام كامل ودرّب أكثر من 10 آلاف مدرّس من أكثر من 600 مدرسة ومنظمة مختلفة في جميع أنحاء العالم.



منهجية مدرسة جيلونج الأكاديمية

يعدّ التعليم الإيجابي منهجية على نطاق المدرسة بكاملها لتحقيق رفاه الطلاب والموظّفين، ويجمع بين علم النفس الإيجابي وأفضل الممارسات في التعليم، ليحفّز ويدعم الأفراد والمجتمعات من أجل تحقيق الازدهار.

طوّرت مدرسة جيلونج الأكاديمية، بعد استشارة خبراء عالميين في علم النفس الإيجابي وبناءً على منهجية سليجمان حول العواطف الإيجابية والمشاركة والعلاقات والمعنى والإنجاز (PERMA)، "نموذج التعليم الإيجابي" الخاص بها لرفد التعليم التقليدي، وهو إطار عمل مطبّق يتألّف من ستة مجالات: العلاقات الإيجابية، والعواطف الإيجابية، والصحة الإيجابية، والمشاركة الإيجابية، والإنجاز الإيجابي، والهدف الإيجابي. وقد أضيف إلى هذا النموذج أربع عمليات ناشطة أساسية من شأنها أن تعزّز التطبيق الناجح والمستدام للتعليم الإيجابي: تعلّمه، اختبره، درّسه، وطبّقه.

ويُجري جميع الموظفون الجدد الذين ينضمون إلى مدرسة جيلونج الأكاديمية، المدرّسون منهم وغير المدرّسين، دورة تعريفية في التعليم الإيجابي لمدة 4 أيام قبل توظيفهم ويتلقّى الموظفون الحاليون تدريباً ليوم واحد كل سنة.

ويدلّ هذا التدريب المتواصل وتحسين المهارات الدائم للموظفين على جانبي التركيز الذين لطالما تميّزت بهما المدرسة، ففوائد الرفاه الناتجة من التعليم الإيجابي يجب أن تتوفر بشكل متساوٍ للموظفين والطلاب. ويحصل أهل الطلاب أيضاً على فرص دائمة "لتعلّم" ماهية علم النفس الإيجابي، ويتم تشجيعهم حالهم حال الموظفين على "اختبار" مبادئه من خلال تكييف السلوكيات المناسبة في تفاعلاتهم مع الآخرين ومع الطلاب. أما "التدريس" فيصبّ في إطار ايصال معرفة ومهارات التعليم الإيجابي إلى الطلاب من خلال مسارين مميّزين: يتمّ تدريس حصص التعليم الإيجابي المخصص أو "الصريح" للطلاب من الصف الخامس إلى العاشر، وتكرّس تشجيع الرفاه وتزويد الطلاب ببعض الوقت للتفكير ملياً بعلاقة هذه المفاهيم بحياتهم الخاصة. ويرجع التدريس "الضمني" للتعليم الإيجابي إلى دمج مفاهيم الرفاه بالمواضيع القائمة أصلاً حتى تتم منهجية الأهداف الأكاديمية بطرق تدعم الازدهار. ويدل "التطبيق" على الرؤية الأوسع لاستحداث بيئة مدرسية شاملة ومجتمع لتحقيق الرفاه.

وتعدّ عمليات التعلم والاختبار والتدريس والتطبيق جامعة ومتناغمة وحيوية، إذ إنها تكمّل بعضها بعضاً مع مرور الزمن. وهي مبنية على أسس الخبرة الفريدة والكثيفة التي تتمتع بها مدرسة جيلونج الأكاديمية وتواصل تحديثها من خلال مساعدة المدارس في جميع أنحاء أستراليا والعالم على تطبيق التغيير المستدام. ولعلّ الميزة المحددة لمساهمة مدرسة جيلونج الأكاديمية تكمن في منهجيتنا التقليدية لكيفية التعامل مع الأخطاء. وتستند هذه المنهجية التقليدية إلى الرعاية، وايجاد طريقة ايجابية للمضي قدماً واعتماد العطف والتسامح في المنهجية الفلسفية والتطبيقية. ويوجّه قَسَم أبقراط الطبي والقاعدة الذهبية، كل سلوك وكيفية تعامل المدرسة مع الأخطاء وإساءة التقدير وهفوات الطلاب والموظفين، وكل ما يتعلق بالمدرسة. ويمكن تعريف هذه المنهجية على أنها منهجية "إعداد العلاقات" وقادت المدرسة إلى استبدال "سياسة التأديب" بـ"سياسة العطف والتسامح والإصلاح". ويكمن الهدف في إصلاح جميع العلاقات المتضررة والمتأثرة بالخطأ وإساءة التقدير. وتستند هذه العملية إلى الرعاية، وهي تعليمية بشكل مباشر وتتعلق بالأشخاص العاملين معاً من أجل التشارك على استحداث "طريق جديد" للمضي قدماً. وتعمل الأطراف متعاونةً ضمن السياق وتقبل التزام إصلاح العلاقات المتضررة أو المضطربة. وتستخدم هذه العملية جميع أهداف و"أدوات" التعليم الإيجابي وتتلاءم مباشرة وبوضوح مع "المعنى" كما تستند في الوقت نفسه إلى الرعاية – للأفراد والمجتمع.

وتدرك هذه المنهجية أن الناس يعيشون ضمن علاقات بحتة، وتحدّد جودة هذه العلاقات الرفاه وراحة البال لكل فرد، والرفاه وراحة البال ضمن المجتمعات وفي الأطر الحياتية المتعددة. فالبشر يخطئون، ومن شأن كيفية التعامل مع الخطأ أن تعزّز الرفاه. وقد استخدمت مدرسة جيلونج علم النفس الإيجابي واعتمدت نوايا وأدوات التعليم الإيجابي لتضمن التعامل مع الخطأ بحسٍ يستند إلى العلاقات، وبطريقة أخلاقية وبهدف تحسين الحياة للجميع. وفي نهاية المطاف، يتيح تحقيق الرفاه الأمثل إمكانية الازدهار للطلاب من الناحية العاطفية والاجتماعية والنفسية. وتستخدم جميع هذه النواحي مجتمعةً من أجل تنمية طلاب مرنين وأذكياء من الناحية العاطفية، ومتسلحين بعد إنهاء دراستهم بالمهارات اللازمة للنجاح والازدهار والقيام بمساهمات مفيدة لعالمهم.

وعلى مدى الأعوام العشرة المقبلة، وفيما يواصل العلم تطوره وتشاطر مدارس التعليم الإيجابي أفضل الممارسات بشأن التعليم والتعلّم، فإننا نعتقد أن الصحة النفسية المحسّنة والرفاه الخاص بشبابنا ومجتمعاتنا ستُظهر جميعها فوائد هذا الالتزام الضروري والمشروع لوضع الرفاه في صلب التعليم.

قياس النجاح

يعدّ القبول الواسع والنجاح المتواصل لعلم النفس الإيجابي، الدليل المتنامي الذي يشير إلى أن برامج التعليم الإيجابي التي تطبّق بعناية تخفّض حدوث الأمراض النفسية وتعزّز الرفاه ضمن الشباب (سليجمان، وإرنست، وجيلهام، ورايفيش، ولينكينز، 2009؛ وكوينلان، وسواين، وكاميرون، وفيلا-برودريك، 2015؛ وفيلا-برودريك، وريتشارد وتشين، 2014؛ وفرايدنبرغ، 2010؛ وجرين ونوريش، 2013). ويعدّ برنامج التعليم الإيجابي في مدرسة جيلونج الأكاديمية ضمن البرامج التي أظهرت نتائج واعدة جداً، مع انخفاض في مستويات اضطرابات القلق وعوارض الاكتئاب لدى طلاب مدرسة جيلونج الأكاديمية، وازدياد فعاليتهم ورضاهم وتفاؤلهم. وقد وفّرت قنوات مختلفة معنية بالأبحاث المتواصلة في مدرسة جيلونج الأكاديمية، بيانات ثمينة تسلّط الضوء على النجاح الشامل للبرنامج وتمكّن تعزيز البرنامج من خلال ردود الفعل والتحسينات المتواصلة.

وأجرى فريق من العلماء بقيادة البروفيسور ديان فيلا-برودريك من جامعة ملبورن دراسة تاريخية مستقلة على مدى ثلاثة أعوام (من 2014 حتى 2016) حول فعالية برنامج التعليم الإيجابي الخاص بمدرسة جيلونج الأكاديمية. وتابعت الدراسة المطوّلة التي موّلها مجلس الأبحاث الأسترالي رفاه مجموعة من الطلاب في مدرسة جيلونج الأكاديمية من الصف التاسع والصف العاشر والصف الحادي عشر باستخدام مجموعة من المعايير النفسية والفيزيولوجية والسلوكية. والأهم أن الدراسة تابعت أيضاً رفاه مجموعة مراقبة من الطلاب المماثلين من مدارس مشابهة لا تطبّق برنامج تعليم ايجابي.

وتتضمن النتائج الأساسية للدراسة التي أجرتها فيلا-برودريك وزملاءها ما يلي:

- شهد طلاب الصف التاسع ضمن برنامج التعليم الإيجابي لمدرسة جيلونج الأكاديمية مقارنة بالطلاب الآخرين، صحة نفسية محسّنة بشكل ملحوظ (انخفاض عوارض الاكتئاب والتوتر)، ورفاه (الرضى، والعواطف الإيجابية، والمشاركة، والمعنى)، واعتبروا برنامج التعليم الإيجابي المساهم الرئيس للشعور بالمزيد من المرونة والثقة والرضى بالنفس من خلال قدرتهم على تحقيق الأهداف.
- استخدم طلاب الصف التاسع في مدرسة جيلونج الأكاديمية استراتيجات رفاه محددة تدرّس ضمن برامج التعليم الإيجابي لمساعدتهم على الاستجابة الفعالة للأحداث اليومية، بما فيها التفكير المرن، واتخاذ الخطوات الشخصية للتعامل مع المواقف الصعبة، واستخدام نقاط القوة، والتعبير عن الامتنان.
- أظهر طلاب الصف العاشر ضمن برنامج التعليم الإيجابي لمدرسة جيلونج الأكاديمية ازدياداً ملحوظاً في مستويات النمو في العقلية والمغزى والأمل مقارنة بالطلاب الآخرين.
- أظهر طلاب الصف العاشر ضمن برنامج التعليم الإيجابي لمدرسة جيلونج الأكاديمية مستويات أعلى من الرفاه والعلاقات الاجتماعية والصحة الجسدية في نهاية العام المدرسي مقارنة بالطلاب الآخرين.
- ارتفع تقلب معدل ضربات القلب لدى طلاب الصف العاشر في مدرسة جيلونج الأكاديمية بشكل ملحوظ قبل التقييم وبعد التقييم، ما يشير إلى قدرة أكبر على التكيّف مع المنبّهات البيئية، ما ينتج بالتالي مرونة مطّردة.
- على مدى الدراسة التي استمرت ثلاثة أعوام، أظهر طلاب مدرسة جيلونج الأكاديمية مستويات أعلى من الرضى والسعادة والامتنان والمثابرة، مقارنة بالطلاب الآخرين.

وشملت النتائج الهامة الأخرى للتقييم الذي أجرته جامعة ملبورن لبرنامج التعليم الإيجابي الخاص بمدرسة جيلونج الأكاديمية:

- يعتبر التواصل بين الطلاب والمعلّم مهماً للشباب.
- يقدّر الطلاب قيمة التعليم الإيجابي أكثر عندما يتمكّنون من إدراك ارتباطها بتجاربهم في العالم الفعلي، وعند مشاركتهم بنشاط في عملية التعلم.

وتؤثر المعارف والمهارات التي يتمتع بها المعلّم في مجال تقديم دروس التعليم الإيجابي بشكل كبير على قيمة البرنامج من منظور الطلاب. وشرع البروفيسور فيلا-برودريك وزملاؤه بدراسة متابعة للتحقق من الفعالية المستدامة على المدى الطويل لبرنامج التعليم الإيجابي. وتلقى هذا المشروع البحثي تمويلاً كبيراً من المجلس الأسترالي للأبحاث، وهي الهيئة الوطنية الرئيسية للتمويل في البلاد. وستقوم هذه الدراسة عبر استخدام تصميم طولي مختلط الأساليب، بالتحقق مما إذا كانت المشاركة في التعليم الإيجابي في المدرسة تساعد الشباب أثناء انتقالهم إلى مرحلة ما بعد الدراسة الثانوية.

وسوف تنظر الدراسة أيضاً في مدى توفير برنامج الانتقال الإيجابي الجديد الذي يديره الشباب لفوائد مضافة، باستخدام منهجية أخذ العينات بشكل فوري والبيانات الحيوية. وستساعد نتائج الدراسة على تحديد فائدة التعليم الإيجابي لتحسين تجربة الانتقال بالنسبة للشباب. وتجري جامعة ديكن حالياً بحثاً رائداً إضافياً، يقوم فيه طلاب الصف العاشر بإرشاد طلاب الصف الثامن حول كيفية تطوير وتنفيذ مشاريعهم

الاجتماعية الإيجابية الخاصة. وسيقيّم البحث ما إذا كان الرفاه المفيد للطلاب المشاركين (كالاستقلالية، وقبول الذات، والهدف في الحياة، والاهتمام الفعلي بالآخرين، بدلاً من متعة السعادة) يزيد نتيجة المشاركة في المشروع. وتشمل التقييمات والدراسات الداخلية التي أجريت في مدرسة جيلونج الأكاديمية: قياس فاعلية الجلسات الداعمة للتعليم الإيجابي للمعلمين على نتائج الصف والطلاب؛ وتحديد العوامل المساعدة أو المعيقة لمشاركة المعلمين خلال تطبيق مبادرات التعليم الإيجابي؛ وتقييم فعالية تدريب الأهل في مجال التعليم الإيجابي؛ واختبار تأثير تدوين الامتنان على الرفاه واستضافة مجموعات التركيز لتعزيز الدعم والمشاركة الطلابية لبرنامج التعليم الإيجابي.

وتضمّنت المقاييس الاستطلاعية المستخدمة في مدرسة جيلونج الأكاديمية:

- مقياس الرفاه الاجتماعي والعاطفي (SEWB)، الذي وضعه المجلس الأسترالي للأبحاث التربوية؛
- مؤشر الازدهار (Flourishing Index)، الذي طوّرته الدكتورة فيليسيا هوبيرت، مديرة معهد الرفاه والأستاذ الفخري في علم النفس في جامعة كامبريدج؛
- أداة تقييم الرفاه في التعليم (AWE)، التي طوّرها الدكتور آرون جاردن، كبير المحاضرين في علم النفس في مركز الإمكانات البشرية في جامعة أوكلاند للتكنولوجيا؛
- محلّل الرفاه، الذي طوّره مركز علم النفس الإيجابي في جامعة ملبورن.

التوسع والانتشار

منذ البداية، أعطت مدرسة جيلونج الأكاديمية الأولوية لمشاركة التعليم الإيجابي مع المجتمع التربوي الأوسع. حيث استضافت بدايةً "أيام الزوار"، وشاركت تفاصيلاً حول محتوى وعمليات المناهج، واستقبلت ضيوفاً من مدارس أخرى كانوا راغبين في التعرف على منهجية مدرسة جيلونج الأكاديمية. ونظراً للاهتمام الخارجي الكبير، أنشأت مدرسة جيلونج الأكاديمية في عام 2014 معهد الأبحاث والتدريب والتطوير الخاص بها– معهد التعليم الإيجابي– لتقديم دعم إضافي للنموّ هذا المجال. وتكمن رؤية المعهد في أهمية تركيز جميع المدارس حول العالم على وضع الرفاه في صميم عملية التعليم. بالإضافة إلى ذلك، تتمثل مهمتها في تعزيز رفاه الطلاب والموظفين عن طريق برامج تربوية تحويلية، والابتكار والأبحاث في مجال التعليم الإيجابي.

وتمّ إنشاء معهد التعليم الإيجابي لدعم التزام مدرسة جيلونج الأكاديمية المستمرّ بتطوير مجتمع مزدهر من الطلاب والموظفين والحفاظ على دورها الريادي في تطوير فلسفات وممارسات التعليم الإيجابي. وأظهرت منذ ذلك الحين ريادةً وابتكاراً في مجال المساعدة على تنمية حركة التعليم الإيجابي في جميع أنحاء العالم، لا سيّما في مجال توفير خبرات تدريبية فعالة وأصيلة للمعلمين. ويعتمد ذلك على الخبرة العميقة التي تملكها مدرسة جيلونج الأكاديمية لتطبيق وتطوير واستدامة برنامج التعليم الإيجابي الأول في العالم، ونتائج الأبحاث الجارية. وقد أصبح المعهد قناة هامة للأفكار والمعلومات حول التعليم الإيجابي في العالم. وقدم المعهد مجموعة الدورات التدريبية الخاصة به لأكثر من 10 آلاف معلم من أكثر من 600 مدرسة، حيث توافد المعلمون من جميع الولايات والأقاليم الأسترالية وجميع أنحاء العالم. وتعتبر "المواقع" المركزية من أهم وأنجح الأساليب لتقديم التدريب، حيث تخضع مدارس من منطقة معينة للتدريب كمجموعة ومن ثمّ تواصل دعمها لبعضها البعض طوال مسيرتها.

ولعلّ التطور الأكثر أهمية فيما يتعلق بالتعليم الإيجابي الذي يديره المعهد هو التزامه بالشراكة مع الطلاب لتطوير هذا المجال. حيث كانت مدرسة جيلونج الأكاديمية تركّز بشكل دائم على إدراج مقترحات الطلاب في برنامجها، إلّا أنّ التركيز الآن بات موجهاً نحو تطبيق التعليم الإيجابي مع الطلاب، باعتبارهم شركاء على قدم المساواة، مع استمرار المجتمعات المدرسية في إيجاد سبل جديدة الازدهار.

الخلاصة

مع اقتراب مدرسة جيلونج الأكاديمية من عامها العاشر من التطبيق العملي للتعليم الإيجابي، يستمر ظهور أدلة علمية وتجريبية جديدة على نجاح البرنامج. كما تعزّزت أخلاقيات المدرسة وثقافتها من خلال تطبيق التعليم الإيجابي وباتت المدرسة الآن تتطلع قدماً نحو المستقبل، متحمسةً لإجراء المزيد من الأبحاث المبتكرة والتطوير في هذا المجال بالغ الأهمية.

واستطاع التعليم الإيجابي أن يغيّر طريقة تعامل مدرسة جيلونج الأكاديمية مع التعليم، وأن يوفّر عمقاً أكبر ونطاقاً أوسع للتعليم: حيث ينبغي على المدارس، في مجتمع دائم التغير، أن تؤدي أدواراً جديدة تساعد على دعم طلابنا لاستيعاب تعقيدات الجيل التالي من العلم والحياة. وتستمرّ حالات الأمراض العقلية والاضطرابات النفسية بالازدياد، بجذور تعود إلى أعوام النمو الأولى. وتمكّن التعليم الإيجابي من استكمال وتعزيز منهجية مدرسة جيلونج الأكاديمية الشاملة في مجال التعليم من خلال دعم وحماية وتمكين الطلاب لتقوية علاقاتهم، وبناء المشاعر الإيجابية، وتعزيز المرونة، وإتاحة استكشاف المعنى والهدف في حياتهم. ومن خلال التزامها بالتعليم الإيجابي، أظهرت مدرسة جيلونج الأكاديمية أنّ المدارس تستطيع، لا بل يجب أن تعتبر الصحة والرفاه والازدهار بذات أهمية التعلم الأكاديمي التقليدي.

مدرسة سانت بيترز كوليدج، أديلايد، أستراليا

البروفيسور المساعد الدكتور ماثيو إيه. وايت

الدكتورة مارجريت إل. كيرن

المقدمة

شكل واقع أن انتشار اضطرابات الصحة العقلية يندرج ضمن مسؤوليات المجتمع ويتطلب مجتمعاً مسؤولاً أحد العناصر المحددة في نموذج مدرسة سانت بيترز كوليدج بأديلايد (SPSC). وفي ظل إدارة سايمون موراي (من عام 2010 وحتى تاريخه)، دمجت مدرسة سانت بيترز كوليدج بأديلايد التعليم الإيجابي في جميع نواحي الحياة المدرسية. حيث أضيف الرفاه، بدءاً من عام 2011، كجزء أساسي من خطة المدرسة الاستراتيجية بالتشاور مع جميع الموظفين. وتلقى المدرسون والموظفون تدريباً في علم النفس الإيجابي والمرونة من جامعة بنسلفانيا. وعينت مدرسة سانت بيترز كوليدج البروفيسورة ليا ووترز، الرئيس المنتخب في الجمعية الدولية لعلم النفس الإيجابي (IPPA) للتعاون مع البروفيسور المساعد ماثيو وايت والفريق التنفيذي في المدرسة لتطوير استراتيجية الرفاه الخاصة بمدرسة سانت بيترز كوليدج، والتي تحمل غايات محددة بوضوح وأهدافاً قابلة للتقييم. وعلى مرّ الأعوام الخمسة الماضية، عملت المدرسة بشكل استباقي لدعم وتأسيس رفاه الطلاب.

ومنذ البداية، اعتمدت إدارة مدرسة سانت بيترز كوليدج ومدرسوها منهجيةً قائمةً على الأدلة والعلم لتدريس التعليم الإيجابي. ومن الناحية العملية، يعني ذلك أن عملية اتخاذ القرارات التي اعتمدت لتقرير برامج التعليم الإيجابي بحسب المراحل قد جرت باستخدام المعرفة وإدراك المفاهيم والإجراءات العلمية. ودرس كل طالب – 1،456 فتى (تتراوح أعمارهم بين 3 و18 عاماً) خمسة أو ستة برامج على الأقل من برامج التعليم الإيجابي الخاصة بنا. واكتسب جيل كامل من الفتية مهارات وقائية للصحة العقلية وتطور الشخصية. ونشرت مدرسة سانت بيترز كوليدج مؤلفات عن موضوع الرفاه على نطاق واسع، أبرزها ثلاثة كتب ومقالات صحفية. لمزيد من التفاصيل عن كيفية دمج مدرسة سانت بيترز كوليدج للرفاه في المدرسة، يرجى مراجعة:

- وايت، إم. إيه.، وموراي، إيه. إس. (2015). منهجيات قائمة على الأدلة للتعليم الإيجابي في المدارس: تطبيق إطار عمل استراتيجي للرفاه في المدارس، سبرينجر، هولندا. محرر السلسلة إيلونا بونيويل.
- وايت إم. إيه. وسليمب جي. وموراي إيه. إس. (2017). اتجاهات مستقبلية في مجال الرفاه: التعليم والمؤسسات والسياسات. سبرينجر، هولندا.
- آمبلر جي. وأنستي إيه. وماكول تي. ووايت إم. إيه. (2017). الازدهار بالإيمان: اللاهوت وعلم النفس الإيجابي. كتب "كاسكايد". "ويف أند ستوك" للنشر، يوجين، أوريغون.

وفعّلت مدرسة سانت بيترز كوليدج كوليدج الرفاه في المدرسة لـ1،456 طالباً (تتراوح أعمارهم بين 3 و18 عاماً) وجميع الموظفين (البالغ عددهم 250 موظفاً) من خلال خطة المدرسة الاستراتيجية التي تحمل الرؤية والرسالة والتأثيرات التالية. وجرى تفعيل الرفاه من خلال الأهداف والغايات والاستراتيجيات المتنوعة التالية.

وتطمح مدرسة سانت بيترز كوليدج إلى أن تصبح مدرسة عالمية المستوى تحقق الازدهار لجميع طلابها.

كما تقتضي مهمة المدرسة تقديم تعليم استثنائي يظهر أفضل القدرات لدى الجميع. ونقوم بذلك ضمن بيئة غنية فكرياً وروحياً تغذي الفكر المنفتح على العالم، والتفاهم بين الثقافات، والاحترام، والالتزام بالعدالة الاجتماعية.

وتكون غايات هدف الرفاه الخاصة بالمدرسة كما يلي:

1. الالتزام بتشكيل بيئة آمنة وشاملة وداعمة ومحترمة للتعلم والعمل لجميع أفراد مجتمع المدرسة.
2. ضمان تبني جميع الموظفين للرفاه كجزء مركزي من أدوارهم ومسؤولياتهم.
3. تعليم وبناء وترسيخ الكفاءات الشخصية والمجتمعية للرفاه.
4. تطوير مدرسة سانت بيترز كوليدج كمركز للتميّز لأفضل الممارسات في العالم في الرفاه من خلال ريادة الحوار التعليمي ومشاركة معارفنا مع الآخرين.

منهجية مدرسة سانت بيترز كوليدج بأديلايد

تماشياً مع تقليدنا العلمي الراسخ، استخدمت المدرسة منهجيةً قائمةً على الأدلة على امتداد المدرسة نحو التعليم الإيجابي. يتضمن هذا ثلاثة مجالات مستهدفة رئيسية:

1) الاستراتيجية. دمجت المدرسة الرفاه كجزء أساسي ضمن خطتها الاستراتيجية منذ عام 2011. وتستخدم المدرسة، لتوفير بنية لمبادرات الرفاه، نموذج مارتن سليجمان للرفاه، (PERMA)، الذي يحدد الازدهار من خلال خمسة محاور أساسية: المشاعر الإيجابية والمشاركة والعلاقات والمغزى والإنجازات، كإطار عمل توجيهي. وينشأ الازدهار من هذه العناصر الخمسة، التي ترتكز على نقاط القوة في الشخصية.

2) التدخل. تهدف المدرسة إلى إنشاء ثقافة رفاه قائمة على الأدلة، التي تستهدف الطلاب والموظفين والأهل بشكل خاص.

- الموظفون والإدارة: يتلقى جميع الموظفين تدريباً مستمراً في علم النفس الإيجابي ويجري تشجيعهم على استخدامه لدعم رفاههم الخاص ولدى الطلاب ومجتمع مدرسة سانت بيترز كوليدج بكامله.
- الطلاب: طبقت برامج تعليم إيجابي محددة في المنهاج الدراسي والأنشطة الرديفة للمناهج الدراسية وتدريب الموظفين والإدارة والنواحي الأخرى من ثقافة المدرسة. تجمع البرامج بشكل خاص بين علم النفس الإيجابي وأفضل ممارسات التعلم والتعليم.
- الأهالي: تقدم حالياً ورش عمل تستند على منهجيات علمية للأهالي بغية توفير دعم إضافي لرفاه المجتمع.

3) القياس: يتضمن أحد عناصر منهجية مدرسة سانت بيترز كوليدج الأساسية تقييم عمليات وتأثيرات جهود التعليم الإيجابي وتوثيقها. وفي عام 2011، كان تقييم الرفاه مجالاً ناشئاً في التعليم. وأصبح حالياً يعتبر جزءاً أساسياً من تأسيس الرفاه والحفاظ عليه في جميع مدارس الدولة. ولا يزال العمل مستمراً على تطوير توصيات لأفضل الممارسات، وتؤدي مدرسة سانت بيترز كوليدج دوراً رياديا في تقديم المعلومات حول أفضل الممارسات.

المنهاج الدراسي للتعليم الإيجابي

تتم حالياً ملاءمة البرامج بشكل استراتيجي مع مسيرة الطلاب التعليمية. وأصبحنا الآن ندرّس صفوف التعليم الإيجابي بشكل خاص مرة في الأسبوع من مرحلة التعليم المبكر وصولاً إلى الصف العاشر، ببرنامج تطويري مصمم بعناية قائم على أبحاث علم النفس الإيجابي ويتم تحديثه بشكل متواصل ليعكس معرفة أفضل الممارسات.

وتماشياً مع أفضل الممارسات، يتضمن المنهاج الدراسي للتعليم الإيجابي في المدرسة جدولاً بحصة دراسية واحدة أسبوعياً (لمدة 50 دقيقة) يركز على تدريس مجموعة منظمة من إمكانيات الرفاه باستخدام سبعة برامج للرفاه مدعومة بنماذج بسيطة تقليدية والعلاقات بين الطلاب والمشرفين في المدرسة بأكملها. واستشار ماثيو وايت، عند تصميم المنهاج الدراسي، البروفيسور ليا ووترز من كلية الدراسات العليا للتربية في جامعة ملبورن، وأخذ في الاعتبار البرامج الحالية القائمة على الأدلة المتماشية مع برامج التعليم الإيجابي، واستخدم نظرية معاصرة للرفاه، واعتمد منهجية قائمةً على نقاط القوة. ويتضمن المنهاج الدراسي برنامج "التعافي!" (Bounce Back!) كمدخل – للصف الخامس الذي وضعه ماكجراث ونوبل (2003)، ودروس الرفاه الشخصي للمدارس الثانوية للصف السابع لبونيويل وريان (2012) وبرنامج المرونة في بنسلفانيا في الصف الثامن لجيلهام وريفيتش وجايكوكس (2008) ومنهاج "ستارث هيفن" الدراسي لعلم النفس الإيجابي في الصف العاشر لريفيتش وآخرون (2007).

تقييم النجاح

اعتادت مدرسة سانت بيترز كوليدج منذ وقت طويل على استخدام الأدلة لتوجيه عملية اتخاذ القرارات. وبالتالي، يشكل تقييم نجاح التعليم الإيجابي وتوثيقه عملاً جوهرياً. التقييم الصريح للرفاه:

- توجيه رسالة بأن الرفاه جزء مهم من ثقافة المدرسة، وعن تقديرنا لما نقيمه. حيث تولى نتائج الامتحانات القياسية تركيزاً كبيراً في جميع أنحاء العالم. ولكن تقييم الرفاه والشخصية يشير إلى أنهما يتمتعان بالقدر ذاته من الأهمية التي تحملها النتائج الأكاديمية.
- توفير لمحة للطلاب والموظفين ليدركوا مستوى أدائهم في مجالات متنوعة، بما في ذلك نقاط القوة والضعف.
- تحديد مدى تعلّم الطلاب للمهارات وطرق التفكير في مجال الرفاه، بالطريقة نفسها التي تحدد فيها العلامات والوظائف مستوى تعلم الطلاب.
- السماح بتقييم البرامج والنشاطات، بتحديد المفيد وغير المفيد منها. ويمكن تنقيح البرامج أو تغييرها، عند الحاجة.
- يمكن أن تقدم مؤشرات للأطراف المعنية حول عائدات الاستثمار.

بدأت جهود التقييم في مدرسة سانت بيترز كوليدج في نوفمبر 2011، عندما شارك 516 طالباً من الصف الثامن وحتى الصف الحادي عشر في استبيان شامل عن الرفاه. وتم تطوير الاستبيان بالتعاون مع الطلاب والموظفين والباحثين في جامعة ملبورن وجامعة بنسلفانيا. وأظهرت التحاليل أن أداء الطلاب كان جيداً على معظم الأصعدة حينذاك (راجع كيرن، ووترز، أدلر، ووايت، 2015). كما شارك الموظفون في الاستبيان في مطلع عام 2012 (كيرن، ووترز، وايت وأدلر، 2014). وقدم التقييم الأساسي فكرة عن الوظيفة النفسية في المدرسة وتوجيهاً لاستراتيجيات العناية الأولية والرفاه التي طبقت على مرّ الأعوام الثلاثة التالية.

في أغسطس 2014، شارك 709 من طلاب الصف الخامس وحتى الصف الثاني عشر في استبيان للرفاه. حيث تم تحسين المقياس إلى حد كبير، بالاستفادة من المعرفة المتنامية حول أفضل الممارسات في تقييم الرفاه. استمر الطلاب بإحراز نتائج عالية في معظم المجالات.

وتم ربط هذه البيانات، بالبيانات الموضوعية والأكاديمية التي يقيمها المدرسون. وكانت المشاركة والمثابرة والرفاه الإجمالي والحزم والاحساس بالمعنى أو الهدف مرتبطةً بشكل كبير بمعدلات تراكمية أعلى للدرجات، ما يشير إلى أن الرفاه والنجاح الأكاديمي نتائج مكمّلة يدعمها التعليم الإيجابي.

بالإضافة إلى ذلك، طرحت على الطلاب أسئلة عدة بشأن تجاربهم مع التعليم الإيجابي. وأظهر الطلاب زيادة كبيرة في المعرفة والفهم والتقدير لما يلي:

- علم الرفاه والمرونة بشكل عام.
- أهمية رفاههم الخاص.
- أهمية رفاه أقرانهم.
- نقاط القوة في شخصياتهم.
- أهمية نقاط القوة في شخصيات الآخرين.
- تعلموا في صفوف التعليم الإيجابي مهارات لتكوين صداقات أفضل.
- تعلموا في صفوف التعليم الإيجابي مهارات ليكونوا طلاباً أفضل.

وتشير الأدلة، بشكل خاص، إلى أن الطلاب الذين استفادوا أكثر من غيرهم، هم الذين كانوا أكثر عرضة لخطر الأداء التعليمي الأضعف، في حالات أخرى.

وأجري تقييم ثالث مؤخراً في نهاية عام 2016، باستخدام إجراءات محسنة بشكل أكبر. ويتواصل الأداء الجيد للطلاب، لكنهم أصبحوا الآن أكثر تقبلاً للاعتراف بمعاناتهم من بعض المصاعب. وتشير النتائج إلى حدوث تحول ثقافي كبير على مر الأعوام الخمسة الماضية، ما أتاح للطلاب قدرة أكبر على التواصل والتعبير عن رفاههم والأوقات التي يعانون فيها من المصاعب. ويبدو أن أحد أقوى تأثيرات التعليم الإيجابي يكمن في تحسين العلاقة بين الأقران. حيث يتمتع الطلاب بفهم أفضل لأهمية رفاه أصدقائهم ومرونتهم ونقاط القوة في شخصياتهم. وكما أفاد الطلاب بإحساسهم بالقبول والاندماج في المدرسة بشكل أفضل.

الخلاصة

بشكل عام، أدى تطبيق منهجية استراتيجية ومنتظمة للتعليم الإيجابي في جميع أنحاء المدرسة، إلى تغيير في ثقافة المدرسة. حيث يؤدي التعليم الإيجابي دوراً مهماً في تحويل ثقافة مدرسة سانت بيترز كوليدج باتجاه الرؤية الهادفة إلى أن تصبح المدرسة عالمية المستوى حيث يزدهر جميع الطلاب، وفي إيجاد بيئة آمنة وشاملة وداعمة ومحترمة للتعلم والعمل لجميع أفراد المدرسة. ولم يتم هذا التحول بين ليلة وضحاها، إذ يتطلب إنشاء مجتمع تعليم إيجابي وقتاً كبيراً وتفانياً من إدارة المدرسة والتزاماً من المدرسين والموظفين. لا يزال أمامنا الكثير لنتعلمه وننمو في عدة مجالات، لكن احتمالات مساعدة جميع الطلاب في مدرسة سانت بيترز كوليدج على الازدهار في المدرسة وخارجها تستحق هذا العناء بجدارة.

جداول إضافية

	المشاركة	المثابرة	التفاؤل	التواصل	السعادة	الرفاه الإجمالي
معدل الدرجات التراكمي 2012	+	+				
معدل الدرجات التراكمي 2013	++	++		+		++
معدل الدرجات التراكمي 2014		++				
درجات التصنيف الأسترالي للقبول الجامعي	+	++	+			

تشير علامة + إلى وجود ارتباط إيجابي وثيق، وعلامة -- إلى وجود ارتباط سلبي وثيق، والمربع الفارغ يعني عدم وجود ارتباط هام. ويشير اللون الداكن إلى وجود ارتباط أكبر من غيره.

يلخّص الجدول رقم 2 الارتباطات بين الرفاه وتقييم المعلمين للأداء في الصف. ومنذ عام 2012 حتى عام 2014، ارتبط الرفاه على نحو متزايد بمستويات التعاون، والجهد، والتنظيم، التي قام المعلمون بتقييمها ما يشير إلى التأثير المتزايد لبرامج التعليم الإيجابي على سلوك الطلاب. وكانت المثابرة مرتبطة بالسلوك في الصفوف الدراسية، كما كان التواصل مرتبطاً بذلك أيضاً. وهذا يدل على أهمية أخذ الرفاه بعين الاعتبار كمعيار متعدد الأبعاد (أي، عدم أخذ معدل الرفاه العام فقط، بل شمل نطاقات فرعية محددة أيضاً).

الجدول رقم 2: الارتباطات بين الرفاه والسلوك الدراسي المتعلق بالمعلمين عام 2014

	المشاركة	المثابرة	التفاؤل	الاتصال	السعادة	الرفاه الإجمالي
التعاون 2012		++		+		+
الجهد 2012		+				
التنظيم 2012		+				
التعاون 2013	+	++	+	++		++
الجهد 2013	+	++		++		++
التنظيم 2013		++	+	++		++
التعاون 2014	+	++	++	++	++	++
الجهد 2014		++	++	++	++	++
التنظيم 2014	+	++	++	++	++	++

تشير علامة + إلى وجود ارتباط إيجابي وثيق، وعلامة -- إلى وجود ارتباط سلبي وثيق والمربع الفارغ يعني عدم وجود ارتباط وثيق. ويشير اللون الداكن إلى وجود ارتباط أكبر من غيره.

الجدول رقم 3. المنهجية القائمة على نقاط القوة في مدرسة سانت بيترز كوليدج بأديلايد؛ وايت إم. إيه.، ووترز إل. إي. (2015). المنهجية القائمة على نقاط القوة في الفصول الدراسية وغرف الموظفين. وايت إم. إيه. موراي إيه. إس.، سليجمان إم. بي. (2015). المنهجية القائمة على الأدلة في مجال التعليم الإيجابي: تنفيذ إطار العمل الاستراتيجي للرفاه في المدارس. دوردريخت: "سبرينجر". ص. 128.

جامعة تيكميلينيو المكسيك

الدكتور هيكتور إسكاميلا

تأسست جامعة تيكميلينيو عام 2002 كمؤسسة خاصة غير ربحية، تستقبل 52 ألف طالب في 29 حرم جامعي في كافة أنحاء المكسيك (برامج المدرسة الثانوية، الجامعة والماجستير).

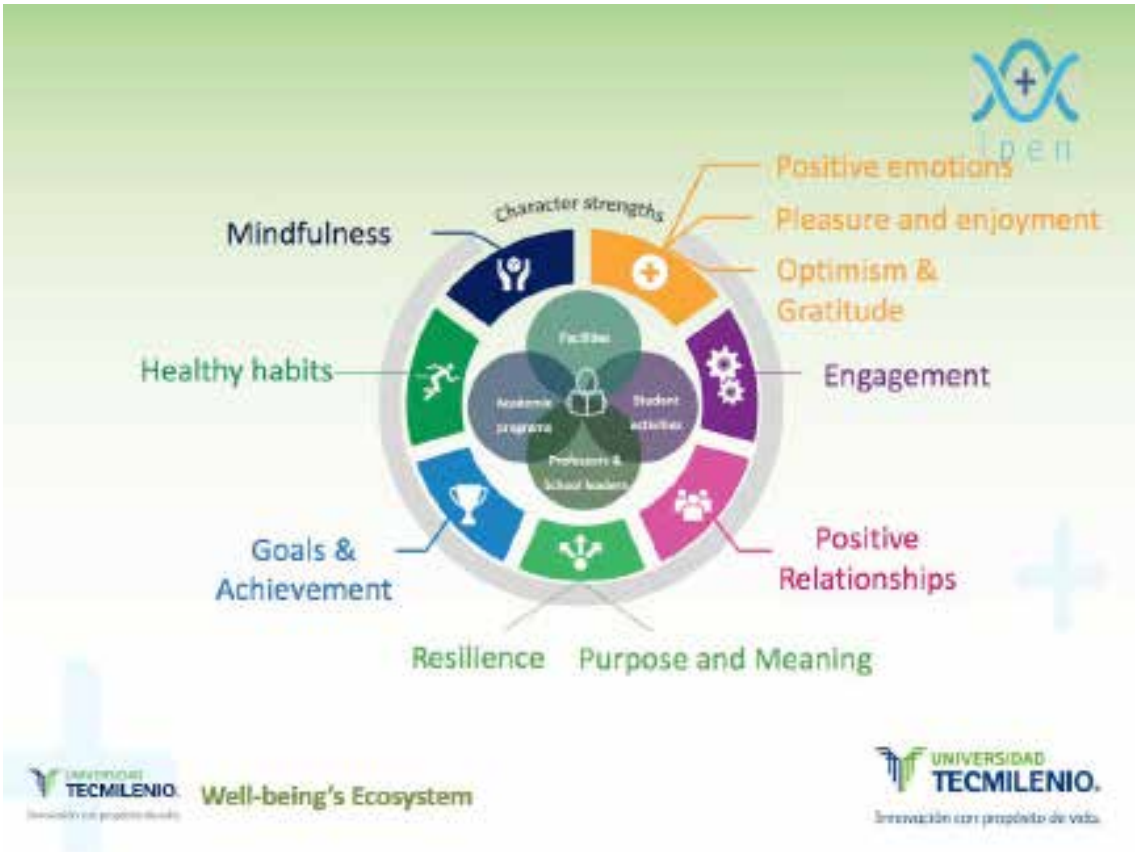
ومن وحي نموذج (PERMA) للدكتور مارتن سليجمان (الإيجابية في المشاعر والمشاركة والعلاقات والمعنى والإنجاز) الذي يقوم على مبدأ قابليّة تعليم الرفاه والسعادة وتنميتهما، فقد أضفنا عنصرين آخرين وهما السلامة الجسدية والحضور الذهني. هذا وتشكّل نقاط قوة الشخصية أيضاً جزءاً من المنظومة. ويصيغ هذا النموذج روح المدرسة بالكامل والثقافة التي يختبرها طلابنا في جامعتنا.

وفي عام 2012، أعدنا ابتكار أنفسنا، وصُغنا نموذج الجامعة الجديد الذي يهدف إلى:

- تمكين الطلاب لتكييف برنامجهم الجامعي وفق طلبهم (مرونة في اختيار 40 في المائة من الدورات الدراسية الخاصة بهم).
- إدخال التعلم عبر ممارسة منهج مدعوم بنموذج تعليم قائم على الكفاءة، والفصل الدراسي التعاوني، والمختبرات، وأعضاء هيئة التدريس من هذا القطاع.
- توفير أدوات لبناء الرفاه والسعادة في مجتمعنا على أساس علم النفس الإيجابي.

وتقوم رؤيتنا على "إعداد الناس مع هدف في الحياة وكفاءات لتحقيقه"، ونحن نعرّف عن نفسنا كجامعة إيجابية: "مجتمع تعلّم ينمّي أفضل الميزات بالأشخاص، مما يسمح لهم بالازدهار. وإننا نعمل على تعزيز القيادة داخل نظام بيئي مخصص للرفاه والسعادة وعلى اكتشاف وتوسيع معنى الحياة للجميع، بما يعود بالفائدة على المجتمع". ونركّز جهودنا على:

1. الطلاب: اكتشاف وتطوير معنى الحياة بالنسبة إليهم وبلوغ مستويات عالية من الرفاه والسعادة، مع خبرة طلابية لا تنسى وتطوير المهارات اللازمة للتمتّع بالكفاءة في اقتصاد شامل.
2. قادة إيجابيون ومفوّضون: التصرّف والعيش بانسجام في منظومة رفاهنا وسعادتنا مع تحسّننا المتوصل كأفراد. تطوير الزملاء لقيادة الجامعة في المستقبل.
3. الخريجون: إنتاج قادة ذوي هدف في الحياة يسعون باستمرار إلى أفضل ما لديهم ويتصرفون كعملاء لتغيير الأعمال الإيجابي.
4. الشركاء: بناء علاقات طويلة الأمد مع المدارس، والقطاع، والمجالس الاستشارية، والموردين.
5. الاستدامة الذاتية: مؤسسة ذات عمليات فعالة ومتكافئة وملتزمة بالبيئة.



الشكل 1. منظومتا الرفاه والسعادة

وعززنا في عام 2013 التزامنا بالرفاه من خلال إنشاء أول "معهد للرفاه والسعادة" في المكسيك لتوفير الدعم العلمي في جميع الأنشطة الجامعية. ونظّم المعهد في العام نفسه "القمة الدولية للرفاه والسعادة" بهدف رفع الوعي حول علم النفس الإيجابي كأساس للتعليم إيجابي والمنظمات الإيجابية. http://cienciasdelafelicidad.mx/evento/foro-2013.

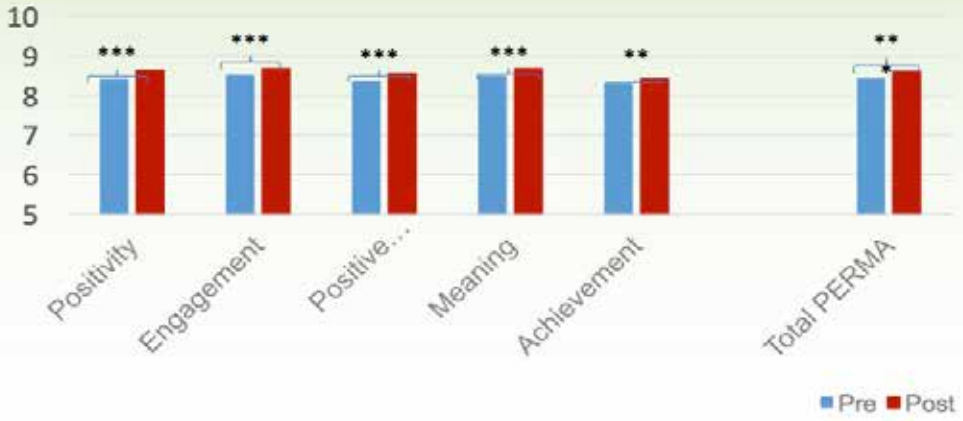
ونحن حريصون، في إطار منظومتنا الخاصة بالرفاه، على تقييم أثر علم النفس الإيجابي على طلابنا. وفيما يلي نتائج ما قبل الاختبار وبعده للطلاب الذين تابعوا المقدمة المطلوبة لمسار علم النفس الإيجابي على المستوى الجامعي. وشملت هذه الدراسة 1396 طالباً، 54 في المائة منهم شباناً و46 في المائة منهم شابات ومعدّل أعمارهم 21 عاماً.

ونجد من الرسوم البيانية أدناه أن الطلاب سجّلوا زيادات كبيرة في نموذج سعادتهم في الحياة (PERMA) وحضورهم الذهني وامتنانهم بعد درس علم النفس الإيجابي، مقارنة بوضعهم قبل الاختبار.

UNIVERSIDAD TECMILENIO.
Innovación con propósito de vida.

ipen

PERMA scale



Total PERMA: $t(993) = -5.09$, $p < .001$

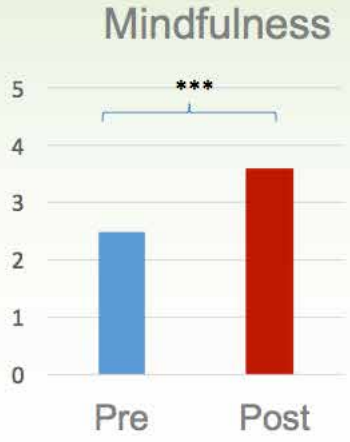
*** p < .001
** p < .01

UNIVERSIDAD TECMILENIO.
Innovación con propósito de vida.

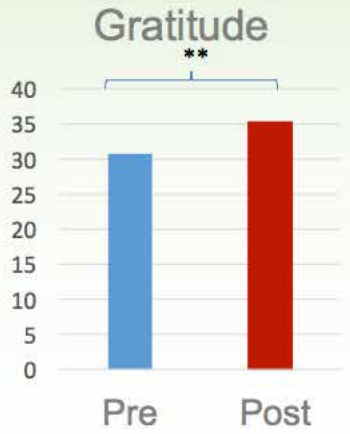
UNIVERSIDAD TECMILENIO.
Innovación con propósito de vida.

ipen

Mindfulness and Gratitude



t(980) = -4.16, p <.001

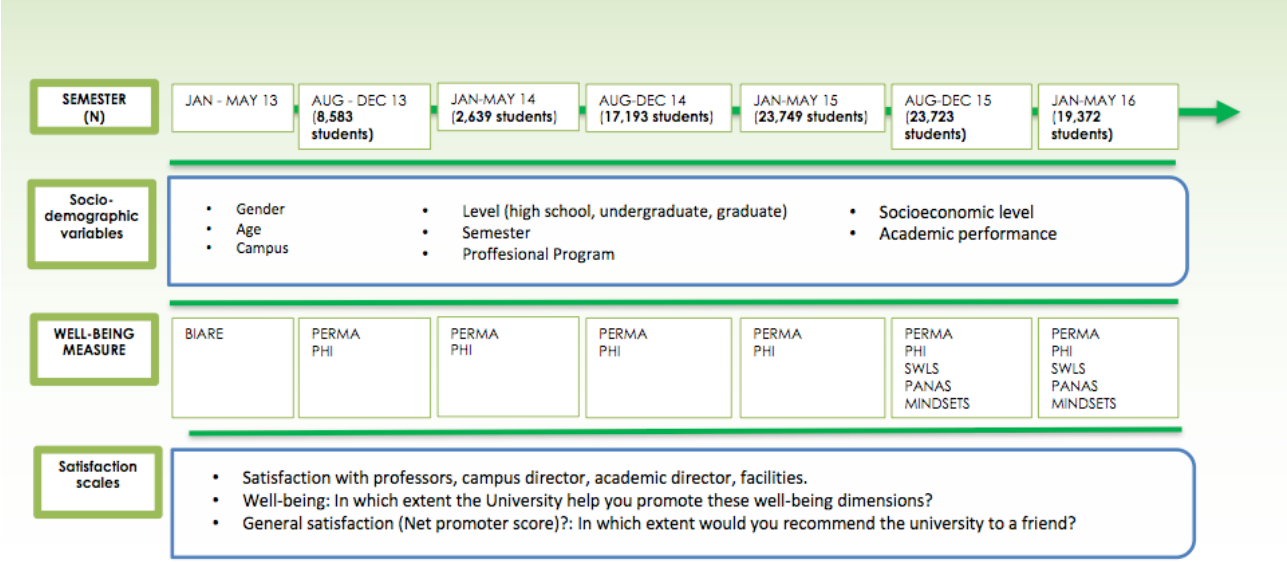


t(819) = -3.02, p =.003

*** p < .001
** p < .01

UNIVERSIDAD TECMILENIO.
Innovación con propósito de vida.

ومنذ يناير 2013، أجرينا دراسة مطوّلة مع طلابنا في المدرسة الثانوية لقياس رفاههم ورضاهم عن حياتهم.



UNIVERSIDAD TECMILENIO.
Innovación con propósito de vida.

وعزّزنا عملية القياس الأساسية هذه بمقارنة طلاب من مدرسة تيكميلينيو الثانوية بطلاب من مدارس لم تخضع لبتطبيق التعليم إيجابي.
ومن الرسم البياني أدناه يمكن تمييز الطلاب الذين خضعوا بشكل كامل لمنظومة رفاه تيكميلينيو، والطلاب المتفوّقين في المجموعة الجزئية وغير الخاضعة للمنظومة، من حيث معدل الدرجات التراكمي، وإيجابية المشاعر، والمشاركة، والعلاقات، والإنجاز.
واستناداً إلى النتائج التجريبية والنقلة النوعية المشجّعة في البيئة المدرسية، نواصل عيش منظومة الرفاه والسعادة هذه في كل جانب من جوانب حياتنا اليومية. إن كل ما نقوم به ونديره يجب أن يكون جزءاً من هذه المنظومة: المرافق، والخدمات، والأنشطة الطلابية والتدريب والتطوير والبرامج الأكاديمية.

أبحاث التعليم الإيجابي

الدكتورة مارجريت إل. كيرن
الدكتور سكوت باري كوفمان

بحث حول التعليم الإيجابي

في ظل تنامي الإثارة والفائدة في تطبيق مفاهيم التعليم الإيجابي في الصفوف الدراسية والمجتمعات التعليمية في جميع أنحاء العالم، تظهر أيضاً إمكانية كون هذه الحركة مجرد مناسبة عابرة أخرى. فمن جهة، تُعتبر المواضيع التي تتماشى بعض الشيء مع إيجابية التعليم، مجالات بحث نشطة جداً من قِبل نخبة من الجامعيين عبر مجالات متعددة، بما في ذلك علم النفس، والتربية والتعليم، والسياسة العامة، والصحة، وغيرها. وتطبّق العديد من المدارس بنجاح التعليم الإيجابي، كما ورد من خلال دراسات الحالة أعلاه. ومن جهة أخرى، يُعتبر الإطار التعليمي معقداً، وتبدو المطالبات البسيطة الصادرة عن المختبر حول قيمة المفاهيم والاستراتيجيات والتدخلات المتنوّعة، مختلفة جداً داخل البيئة الدراسية. ويمكن الترويج للتعليم الإيجابي على أنه "برنامج يغيّر الحياة"، ولكن الأبحاث تدل بوضوح على أنه حتى أفضل التدخلات تؤثر فقط على بعض الطلاب، ولبعض الوقت. إن الإفراط في العموميات، مع إخراج النتائج من السياق، والممارسة التي تسبق بفارق كبير البحث العلمي والمصادقة، قد لا تقوّض الحركة فحسب فقط بل من الممكن أن تُنتج أضراراً متعددة غير مقصودة. لذلك من الضروري إخضاع البرامج والأنشطة والاستراتيجيات إلى التدقيق العلمي، وتحديد أفضل ما يمكن القيام به، بالنسبة إلى الشخص، والتوقيت والظرف.

ويبقى السؤال مفتوحاً حول الحدود الدقيقة التي يستند إليها التعليم الإيجابي. وفيما تمّ وضع تصوّر للتعليم إيجابي على أنه يثقّف كلاً من المهارات الأكاديمية التقليدية والرفاه (سليجمان وآخرون، 2009)، غالباً ما يُعرض على أنه تطبيق لعلم النفس الإيجابي على التعليم، الأمر الذي يتجاهل قسماً كبيراً من الإطلاع الواسع والتجارب القيّمة للعديد من المربّين. وحتى مصطلح "الرفاه" وُضعت له مفاهيم في عدد لا يحصى من الطرق من قِبل باحثين مختلفين (على سبيل المثال، بنسون وسكايلز 2009؛ كوك، ميلشيرت، وكونور، 2016؛ داينر، 1984؛ فورجار وآخرون، 2011؛ هوبرت وسو، 2013؛ كيرن وآخرون، 2016؛ كييس، 2002؛ رايف وكييس، 1995؛ راسك وواترز، 2015؛ ريان وديسي، 2001؛ سكايلز وآخرون، 2000؛ سليجمان، 2011؛ وونج، 2011). وتركّز بعض التعاريف أكثر على المشاعر الشخصية تجاه الرفاه، أما البعض الآخر فيركز على المكونات النفسية مثل التفاؤل، والمعنى، والأصالة وتقبّل الذات، والبعض الآخر يركز على شمولية تصوّرات الشخص وتجربته المعاشة في العالم.

وعلاوة على ذلك، فإن اختصاص العناصر الذي يتخطى المهارات الأكاديمية- المشار إليها أحياناً باسم "المهارات غير الإدراكية" (هيكمان، 2000) – والذي ينبغي اعتباره جزءاً من التعليم الإيجابي يبقى سؤالاً مفتوحاً، لا سيما إذا تعرّض المربون للمساءلة لتعليمهم هذه المهارات. ويشمل التعليم الإيجابي مجموعة واسعة من المواضيع، وهنا تكمن الحاجة إلى الدراسات التي لا تتطرّق فقط إلى التغييرات الفورية ولكن أيضاً إلى العمليات، والمشرفين، والنتائج على المدى الطويل، بهدف تحديد اللبنات الأساسية لتعليم الطالب الشامل.

ويمكن أن تكون الأنشطة التي تساعد الطلاب على الشعور "بإحساس جيدّ" محفزاً هاماً للثقة بالنفس والتعلم، لكن إذا شكّل هذا الإحساس الجيد المعيار الوحيد، عندئذٍ يمكنه أن يقوض التعلّم (على سبيل المثال، باوميستير وآخرون، فريدمان وكيرن، 2014).

ولتنظيم تطبيق التعليم الإيجابي، يبدو مفيداً للمدارس تحديد إطار عمل وهيكلة الأهداف والأنشطة، وإجراء تقييم لهذه المجالات. وخلال الأعوام الخمسة الماضية، استخدمت مدارس متعددة، مثل مدرسة جيلونج وسانت بيتر المذكورتين أعلاه، نموذج (PERMA) لسليجمان (2011)، الذي يُهيكل الرفاه حول مجالات المشاعر الإيجابية، والمشاركة، والعلاقات، والمعنى، والإنجاز، مع إضافة المدارس عموماً عنصراً سادساً هو الصحة (على سبيل المثال، كيرن وآخرون، 2015؛ نوريش، 2015). وقد استند البعض إلى الطرق الخمسة لنموذج الرفاه الذي وُضع في المملكة المتحدة، والتي تركز على الملاحظة، النشاط، والتعلم، والتواصل مع الآخرين، وإعطاء الآخرين (آكد وآخرون، 2008)، بينما اعتمد البعض الآخر منهجية اللياقة الذهنية (على سبيل المثال، كلوف وسترايتشاركزيك، 2012). ومع ذلك، فقد اتبع آخرون نهجاً إيجابياً للتدخل السلوكي، يستخدم نظام المكافآت لتشجيع السلوكيات المرغوبة (سوغاي وآخرون، 2000؛ سوغاي وهورنر، 2002) كما استُخدمت نماذج أخرى عديدة. ولم تقارن الدراسات هذه النماذج المختلفة، التي برزت لديها في كثير من الأحيان مكونات متداخلة. وقد يكون التناسب مع مجتمع المدرسة أكثر أهمية من النموذج نفسه، ما يشير مجدداً إلى الطبيعة السياقية للتعليم الإيجابي التي تقوّض المزاعم العالمية المحتملة.

ويدور موضوع أساسي من البحث حول مفهوم المرونة التي غالباً ما يتمّ وصفها بالقدرة على استعادة التوازن من خلال التحدي. وتستخدم برامج مثل برنامج المرونة في بنسلفانيا (جيلهام وآخرون، 1990؛ جيلهام وآخرون، 2013)، "ستراهايفن" (سليجمان وآخرون، 2009)، و"التعافي" (BounceBack) (ماكجراث ونوبل 2011)، تقنيات من العلاج السلوكي الإدراكي لمنح الطلاب المهارات اللازمة لمواجهة التحديات. وعلى مستوى أعمق، تشير المرونة إلى القدرة على النمو في مواجهة الشدائد (ماستن، 2001؛ 2014). كما تولد المرونة في سياق التهديد، فيقع معظم الأطفال في ظلّ الصعوبات المستمرة، فريسة للشدائد. ويعاني الكثير من الشباب اليوم من خطر أكبر من التأخر الاجتماعي والعاطفي، والنتائج الأكاديمية السيئة، والمشاكل السلوكية بسبب البيئة التي يعيشون فيها، مع اختبار العديد منهم حادثاً مؤلماً أو أكثر في المدرسة الثانوية (برونتزل، ستوكس وواترز، 2015). وبدأت بعض الأبحاث بالتركيز على نهج التعليم الإيجابي المستند إلى معلومات عن الصدمات، مع أدلة أولية لنجاحه في المدارس المحفوفة بالمخاطر (برونتزل، ستوكس وواترز، 2016)، ولكن لا يزال هناك الكثير من العمل المطلوب في هذا المجال. وتشير الدلائل إلى أن مزج الخصائص الفردية والعوامل الوقائية ضمن المؤسسات الاجتماعية والمجتمع المحيط، يمكّن الشباب من الازدهار (لوثر، 2006). وفقا لذلك، يُفترض أن تركّز الأبحاث في مجال التعليم الإيجابي على تحديد وتعزيز المواهب الفردية والقدرات والقوة، فضلاً عن الأوضاع والبنى داخل المجتمع التي يمكن أن تساعد الطلاب على الازدهار (كوفمان، 2013).

أما داخلياً، فتضمّ معظم برامج التعليم الإيجابي عناصر قائمة على القوة. وركزت الأبحاث في المقام الأول على قوة الشخصية وفق "القيم في الواقع العملي" (VIA) (بيترسون وسليجمان، 2004)، مع أدلة تركّز على أهمية تعلم الطلاب تحديد نقاط القوة الخاصة بهم واستخدامها والاعتراف بنقاط القوّة لدى الآخرين وتقديرها، مع الارتباط بالرفاه، والأداء الأكاديمي الأفضل، وحسن الأداء الاجتماعي، وقلّة المشاكل السلوكية (على سبيل المثال، بارك وبيترسون، 2009؛ بروكتر وآخرون، 2011؛ شوشاني وسلون، 2013؛ تونر وآخرون، 2012؛ ويبر وروش 2012).

وتمّ تطوير العديد من البرامج القائمة على نقاط القوّة بما في ذلك:

- برنامج الصفوف السعيدة في إسبانيا (راي، فاليرو، وبانييلو، ومونجي، 2012).
- برنامج الاحتفال بنقاط القوة في المملكة المتحدة (فوكس إيدز، 2008).
- الصالة الرياضية لنقاط القوة (بروكتر وآخرون، 2011).
- كوكب قوي (فوكس، 2008).
- نقاط القوة الذكية في الولايات المتحدة (بيغر، فيشر، وشيارون، 2011).

وتبقى الأسئلة مفتوحة حول متى يجب على الطلاب التركيز على أهم نقاط قوتهم مقابل نقاط ضعفهم، والإفراط في استخدام نقاط القوة، وخصوصية وضع مختلف نقاط القوة. ويأخذ بحث آخر بعين الاعتبار نقاط قوة ومهارات غير إدراكية محددة، مثل الامتنان (على سبيل المثال، فروه، يوركيوكز وكاشكان، 2009؛ واترز، 2011)، واللطف (على سبيل المثال، أكنين وآخرون، 2012؛ دان، وأتكن، ونورتون، 2008؛ باركس وبيسواس- ديانر، 2013)؛ وضبط النفس (داكويرث وغروس، 2014، دويك، ووالتون، وكوهين، 2014)، والأمل (على سبيل المثال، سنايدر، 1994؛ فالي، وهويبنر وسولدو، 2006)، من بين أمور أخرى.

ويبرز بشكل واضح مجالان مهمان بناءً على دراسات أُجريت على المديَين القصير والطويل، هما تنظيم المشاعر (أي القدرة على التعرّف على المشاعر وتنظيمها بشكل مناسب والتعبير عنها)، والمهارات الاجتماعية الإيجابية (على سبيل المثال، بلير ودايموند 2008، براكيت وكريمينتزر، 2011). وتشكّل هذه المهارات أساس العديد من برامج التعلّم الاجتماعية والعاطفية، التي أثبتت عموماً نجاحها في بناء المهارات الاجتماعية والعاطفية وترتبط بنتائج أكاديمية أفضل (تعاونية التعلّم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، 2003؛ دورلاك وآخرون، 2011).

ويجدر التوّقف عند جانب فردي آخر يُعتبر أساسياً لكل من التعلّم والتطوير وهو العقلية. ويقترح دويك (2006) قيمة عقلية النمو، حيث ينظر إلى أن الذكاء وغيره من الخصائص على أنها مرنة ومتطورة بالحدّ نفسه من خلال الجهد والتعلم، مقابل عقلية ثابتة ترى الفكر وغيره من الخصائص فطرية وثابتة. ويُعتبر هذا الأمر مهماً بشكل خاص في تعلّم المهارات الأكاديمية وتطوير المهارات غير الإدراكية الأكثر ليونة معاً. وتؤثّر العقليات على الثقة بالنفس والكفاءة المُدركة، والأمل، والمثابرة، التي تؤثر في نهاية المطاف على الإنجاز والنتائج المرجوة الأخرى (بونسكو وآخرون، 2015؛ بيغر ودويك، 2012).

وطوّر المجال الأوسع لعلم النفس الإيجابي مداخلات مختلفة لبناء نتائج إيجابية (راجع باركس وبيسواس- دينر، 2013). ووجدت الدراسات المنظمة الدعم لأنشطة مختلفة مثل التفكير في الأمور الجيدة في الحياة، وتصوّر أفضل حالة للشخص، وإظهار الامتنان تجاه الآخرين (على سبيل المثال، كتابة رسالة امتنان)، وتحديد واستخدام نقاط القوة الشخصية (على سبيل المثال، ليوبورميرسكي وآخرون، 2005؛ سليجمان وآخرون، 2005). وكذلك يبرز مجال اهتمام متنام في الممارسات الذهنية والتأملية، لكن العديد من التحاليل الشمولية يشير الآن إلى أن الأدلة متباينة بدرجة كبيرة على الرغم من فعاليتها، مع استناد الأدلة في المقام الأول إلى دراسات سيئة الإعداد (على سبيل المثال، بوهلمايجر وآخرون، 2010؛ كيبسا وسيريتي، 2009؛ غويال وآخرون، 2014؛ جو وآخرون، 2015؛ هوفمان وآخرون، 2010؛ واترز وآخرون، 2015؛ زينر وآخرون، 2014). وفيما تدعم المختبرات والدراسات عبر الإنترنت هذه المداخلات، يواجه تطبيق الأنشطة في المدارس تحدياً أكبر. أما عملياً فقد طوّر المربّون مجموعة من المتغيرات في المداخلات الأساسية، ولكنها غالباً ما تفتقر إلى الأدلة التجريبية التي تدعم استخدامها. ويبقى المطلوب هو جسر أوثق بين البحث والممارسة.

وبعد تجاوز الخصائص الفردية التي قد تدعم الرفاه والمرونة، تبدأ الأبحاث الآن في دراسة تأثير الثقافة والجوانب السياقية على كيفية تطبيق التعليم الإيجابي، وتحديد الجوانب الأكثر ملاءمة، والنتائج المتوقعة عملياً. ووُجدت معظم الأدلة القائمة لكل من مداخلات علم النفس الإيجابي والتعليم الإيجابي في المدارس ذات الموارد الأفضل، الغربية في المقام الأول من حيث طبيعتها، مع انتماء معظم الطلاب إلى الطبقات من المتوسطة إلى العليا. وتتوفّر أبحاث محدودة حول النماذج، والمداخلات، والنهج الأكثر ملاءمة في خلفيات نامية لم تخضع لتأثير الغرب وتعاني من نقص الموارد اقتصادياً، وواجهت تحديات تاريخية.

على سبيل المثال، طوّرت دولة بوتان برنامجاً تعليماً إيجابياً، بدليل أن البرنامج متعدد الجوانب يحسّن رفاه الطلاب ونتائجهم الأكاديمية على حدّ سواء، مقارنة مع مجموعة مراقبة (أدلر وسليجمان، 2016، راجع المقدمة). وتختبر آسيا وأمريكا الجنوبية حالياً برامج مماثلة. وإن الحساسية مطلوبة تجاه كافة أشكال التنوع، مع توخي الحرص عند إطلاق مطالبات عالمية غير مؤكدة بشأن أفضل نهج للممارسات.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، تدرس "التنمية الشبابية الإيجابية" (PYD) صراحة تأثير العوامل السياقية في تحديد كيفية تصرّف الشباب وماهية شعورهم. ويستند مفهوم "التنمية الشبابية الإيجابية" إلى تخصصات ومنظورات متعددة لتعزيز الصفات الايجابية لدى الشباب (ليرنر وآخرون، 2013؛. ليرنر وآخرون، 2009؛ ناكولا، وتوشاليس، 2006). وهو يركّز في المقام الأول على بناء خمسة مجالات (5 C's) وهي: الاتصال، والكفاءة، والثقة، والرعاية، والشخصية (5 مصطلحات تبدأ بحرف "سي" باللاتينية)، مع المساهمة الاجتماعية (مصطلح سادس يبدأ بحرف "سي") والناشئة عن التطوير الناجح لهذه المجالات (ليرنر وآخرون، 2000؛ روث وبروكس – جون، 2003). وكل من المجالات الخمسة مدعوم بأدلة مُختبرة لفترة طولية حول تأثيرها وأهميتها، وتشير بعض الأدلة إلى أن هذه الخصائص معاً مرتبطة بأنشطة أقل ضرراً، وصلات أفضل بالأسرة والمدرسة، ونتائج تعليمية إيجابية، وإشراك المجتمع، وتخفيض مشاكل الصحة العقلية (على سبيل المثال، أربايت وآخرون، 2014؛ هويت

وآخرون، 2012؛ هوكينز وآخرون، 2008؛ ليرنر وآخرون، 2009). واقترحت تحليلات التكلفة لبرامج "التنمية الشبابية الإيجابية" حصيلة استثمار مزدوجة (كاتالانو وآخرون، 2012). وسوف يستفيد التعليم الإيجابي من تكامل أوثق مع مفهوم "التنمية الشبابية الإيجابية".

وإذا كان أحد الأهداف السامية للتعليم الإيجابي إبراز أفضل ما لدى كل طالب –الهدف المشترك بين التصورات المختلفة للتعليم الإيجابي–، فإنه يجدر تناول المكونات المتعددة في وقت واحد، والنظر في عملية تقييم النمو المستمر. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، يُعدُّ التكامل مع مجالات علم النفس الأخرى أمراً بالغ الأهمية، بما في ذلك الأبحاث في علم النفس التنموي وتنمية المواهب (بلير ودايموند، 2008؛ بلوم، 1985؛ برونفنبريمر، 2005؛ برونفنبريمر وسيسي، 1994؛ كوفمان، 2013؛ كوفمان وداكويرث، 2015؛ ناكولا، وتسوهاليس، 2006؛ سويتونيك، أولسزيوسكي–كوبوكيوس، ووريل، 2011). كما يُفترض معالجة المكونات المتعددة للتعليم الإيجابي (المشاركة، والعلاقات، والغرض، وما إلى ذلك) على أنها مستقلة عن بعضها البعض، ولكن تعزز كل منهما الآخر للتأثير على تطوير "شخص بالكامل"– وهو نظام ديناميكي للعمليات الإدراكية، والعاطفية، والتحفيزية، والشخصية (بلير ودايموند، 2008؛ كوفمان، 2013؛ كوفمان وداكويرث، 2015؛ مولنار وكامبل، 2009).

وفي سياق متصل، يستهل البحث النظر في مسائل متعلقة بالتوسع والاستدامة، ولكن مثل هذه الأسئلة دقيقة من منظور السياسة العامة. وتترك المداخلات الفردية القائمة تأثيراً ونطاقاً محدودَين، فيما يجلس الطلاب في أنظمة متعددة التأثير، بما في ذلك المدرسة نفسها، وأسرهم، وجماعات الأقران، والمجتمع المحلي والسياسات على مختلف المستويات، وأنماط ثقافية وتاريخية وزمنية أوسع (على سبيل المثال، برونفنبرينر وسيسي، 1994؛ ناكولا، وتوشاليش، 2006). وقد بدأت بعض الأبحاث النظر في ما يسمى بـ"نهج المدرسة كلها" للتعليم الإيجابي، بحيث عوضاً عن التركيز على وجه الخصوص على برنامج تعليم إيجابي معيّن أو مداخلة محددة، تُبذل جهود بشأن تحويل ثقافة المدرسة ككل (على سبيل المثال، نوريس، 2015؛ واترز وستوكس، 2013). ولا تتوفّر حتى الآن أدلة لهذا النهج على المدى الطويل، ولكن بعض المؤشرات المبكرة تشير إلى أن النهج الذي يضمّ رفاه الموظفين، والطلاب، والقيادة، والمناخ المدرسي، وحتى الوالدين والمجتمع المحلي، سيكون أكثر استدامة من البرامج والأنشطة الفردية وغير المهيكلة.

ومن بين آلاف برامج تنمية الشباب والتعليم الإيجابي في جميع أنحاء العالم، تمّ على الأكثر تقييم مئات، وعادة ما تستوفي بضع عشرات منها المعايير المنهجية الصارمة، وتركّز على وجه التحديد على المهارات الاجتماعية والعاطفية (دورلاك وآخرون، 2011؛. روث وآخرون، 1998).

وتشير المراجعات إلى أن البرامج المصمّمة والمنفّذة بشكل جيد من شأنها أن تعزّز النتائج الإيجابية وتحدّ من النتائج السلبية، ولكن المطالبات محدودة بمسائل القياس، وغياب المتابعة على المدى الطويل، وعدم التوقّف عند ميزات البرنامج أو العوامل السياقية (على سبيل المثال، كيرن وآخرون، في الصحافة). وبشكل عام، يشير البحث في نقاط التعليم الإيجابية إلى إمكانيات الممارسات المدعومة بالأدلة، مع حاجة ماسة لتقاطعات أكبر بين البحث والممارسة لتحديد جماعي لأفضل المبادئ التوجيهية المرتبطة بهذا المجال. عندها فقط، يمكن أن نشير حقاً إلى التعليم الإيجابي باعتباره نموذجاً دقيقاً علمياً في مجال التعليم. ويستحق العمل كل هذا العناء، ولكن يجب إدراك أن صحة ورفاه وازدهار أطفالنا هي الأمور المعنية التي تواجه الخطر.

سياسات التعليم الإيجابي

كريستيان كريكيل

لماذا ينبغي على الحكومات أن تنظر إلى التعليم الإيجابي بجدية؟

تبرز حاجة واضحة لكي تأخذ الحكومات مسألة التعليم الإيجابي – التعليم الذي يجمع بين المهارات التقليدية والتقنية اللازمة للنجاح في سوق العمل والمهارات الاجتماعية والعاطفية أو المهارات الحياتية الأساسية التي تعزز الرفاه – على محمل الجد. ويجعل ارتفاع معدلات الاكتئاب ومشاكل الصحة العقلية بين الشباب واليافعين خلال العقدين الماضيين، فضلاً عن الإجهاد والإرهاق بين المدرسين، من مسألة الرفاه نتيجة بحد ذاتها. وبحلول عام 2030، سيكون الاكتئاب ومشاكل الصحة العقلية من بين أكثر الأمراض انتشاراً وأكثرها تكلفة، والتي من شأنها أن تؤدي إلى إجهاد الأنظمة الصحية الوطنية بشكل مزمن في العالم المتقدم (منظمة الصحة العالمية، 2011). ما يجعل من مسألة درئها في وقت مبكر أولوية بالنسبة للحكومات.

ولا يقتصر تحقيق الرفاه على هدف الوقاية من الأمراض العقلية، بل يتعداها ليشمل طيفاً واسعاً من الفوائد القيّمة على الصعيد الاجتماعي. ويرتبط الرفاه بتحسين نتائج التعلّم، وتعزيز الإنجازات، وزيادة إنتاجية العمل بشكل أشمل (أوزوالد وآخرون، 2015). هذا ويرتبط المزاج الإيجابي بتعزيز الإبداع والتفكير الشمولي (فريدريكسون، 2001)، وهما من المهارات الأساسية في مكان العمل في القرن الحادي والعشرين. وثبت أن هذه المهارات غير المعرفية تضاهي على الأقل في أهميتها المهارات المعرفية مثل الكتابة أو القراءة لنجاح العملية التعليمية وسوق العمل (هكمان وآخرون 2006، 2010). وبما أن الأطفال الذين يعيشون في بيئات محرومة هم أكثر عرضة للافتقار إلى مثل هذه المهارات، فإن تلقينهم وتعليمهم يؤدي إلى سدّ ثغرات الإنجاز التي تتعلق على سبيل المثال بالجنسين أو العرق، فضلاً عن الحدّ من التفاوتات التعليمية، وتعزيز الحراك الاجتماعي (مركز اليوبيل للشخصية والفضائل، 2016).

ويخشى القادة غالباً من وجود مفاضلة بين تدريس المهارات التقليدية والتقنية من ناحية والمهارات التي تعزز الرفاه من جهة أخرى. وكما يتضح من دراسات الحالة المذكورة أعلاه، تسهم هذه المهارات في تعزيز بعضها، وينبغي أن تدرّس معاً. ولا يقوض التعليم الإيجابي الأهداف التقليدية للتعليم المدرسي، بل يدعمها. وهناك احتمال بأن يسهم غرس المهارات التي تعزز الرفاه مبكراً، في تنشيط دورة إيجابية، إذ أن الاستثمارات المبكرة في المهارات تعتبر أكثر إنتاجية وترسي الأسس الضرورية لإثراء مهارات إضافية – سواء أكانت معرفية أو غير معرفية (كونها وهكمان، 2007، 2008). توفّر المدارس بيئة مؤاتية لتنمية هذه المهارات بطريقة فعّالة من حيث التكلفة (هكمان وآخرون 2013، كاوتز وآخرون، 2014).

وقد أظهرت تدخلات مثل برنامج المرونة في بنسلفانيا أو منهج "ستراث هيفن" الدراسي لعلم النفس الإيجابي أن تعزيز المرونة يمكن أن يقي من الاكتئاب، والقلق، والمشاكل السلوكية لدى الشباب، وأن تعزيز نقاط قوة الشخصية، والعلاقات يمكن أن يعزز الفضول، والإبداع، والمشاركة في المدارس، والمهارات الاجتماعية مثل التعاون، وتأكيد الذات، وضبط النفس (سليجمان وآخرون 2009). وبرهنت مدرسة سانت بيترز كوليدج ومدرسة جيلونج الأكاديمية في أستراليا وولينغتون كوليدج في المملكة المتحدة، على الكيفية التي يمكن من خلالها لمجتمعات المدارس بأكملها أن تشارك بشكل هادف لجعل الرفاه أولوية مؤسسية، من شأنها أن تمكّن ازدهار الطلاب والمدرسين في المدرسة وخارجها (كيرن وآخرون، 2014، 2015؛ سليجمان وآخرون، 2009).

أين تم أخذ التعليم الإيجابي على محمل الجد حتى الآن؟

هناك قاعدة متنامية من الأدلة حول التعليم الإيجابي والأثر الإيجابي لتعليم المهارات التي تعزز الرفاه على التعلم والإنجاز (بارك، 2013). في الوقت نفسه، يتزايد الاهتمام من قبل واضعي السياسات والمعلمين وأولياء الأمور في جميع أنحاء العالم لإدراج عناصر التعليم الإيجابي، أو دمجها تماماً، في المناهج الدراسية. ينعكس هذا التوجه جزئياً من خلال زيادة الإنفاق على الأبحاث المتعلقة بالتعليم الإيجابي، سواء في القطاع العام أو الخاص، ومن خلال المشاريع التجريبية التي تم الاضطلاع بها في مختلف الدول. كما يترافق هذا التوجه بقيام عدد متزايد من مراكز البحوث بتركيز عملها على التعليم الإيجابي في جميع أنحاء العالم. قامت بعض الدول مثل أستراليا، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية بالفعل بتوسيع ودمج التعليم الإيجابي في مناهجها الدراسية الوطنية.

وأعلنت مؤخراً وزارة التعليم في الولايات المتحدة، على سبيل المثال عن تقديم أربع منح للأبحاث بقيمة إجمالية تبلغ مليوني دولار أمريكي، في إطار مسابقة المنح "مهارات النجاح" الجديدة، التي تهدف إلى تحسين عقليات الطلاب ومهاراتهم التعليمية. وستشمل المشاريع الفائزة أكثر من 10 آلاف طالب في مختلف المناطق التعليمية في الولايات المتحدة على مدى فترة ثلاثة أعوام. كما قامت الوزارة أيضاً بإطلاق مبادرة "عقليات الإرشاد" لتمكين المرشدين من تعليم هذه المهارات لطلابهم (وزارة التعليم الأمريكية، 2015). واعتُبرت العقليات ومهارات التعلم أركاناً أساسية في مبادرة الرئيس أوباما "حارس أخي" التي تشكل جزءاً من استراتيجية الإدارة التي تعنى بالاستعداد الوظيفي والجامعي (البيت الأبيض، 2016). واعتبرت الإدارة أن المهارات الاجتماعية والعاطفية مثل الشجاعة، أو المثابرة، أو العزم تحمل أهمية حاسمة لتحقيق النجاح في سوق العمل اليوم (وزارة التعليم الأمريكية، 2013).

وتدعو وزارة التعليم في المملكة المتحدة المدارس لتقديم طلبات ليتم اعتبارها رائدة في مجال التعليم المتعلق بالشخصية من خلال "جوائز الشخصية"، التي تُمنح سنوياً، وتشجع تقديم الطلبات في مجالات متنوعة تتراوح بين المثابرة والمرونة والعزم، وصولاً إلى الوعي والفضول، والتركيز على الصدق والنزاهة والكرامة (وزارة التعليم في المملكة المتحدة، 2016). هذا ويجري تجريب مشروع "العقول الصحية"، الذي يهدف إلى إثبات الصلة بين الطلبة المستقرين عاطفياً والذين يتمتعون بالفعالية الذاتية وبين السلوك الأفضل والتحصيل الأكاديمي في المدرسة، بقيادة منظمة "هاو تو ثرايف" (How to Thrive) بالاشتراك مع كلية لندن للاقتصاد والعلوم السياسية، في مشروع تجريبي بمشاركة أكثر من 10 آلاف طالب في الصفوف الثانوية في 33 مدرسة في المملكة المتحدة على مدى فترة أربعة أعوام (مركز الأداء الاقتصادي، 2016).

وتشمل مراكز البحوث التي تركز على التعليم الإيجابي، على سبيل المثال، "مشروع أبحاث التعليم القابلة للتوسع" (PERTS) في جامعة ستانفورد، ومختبر الشخصية في جامعة بنسلفانيا، ومعهد الرفاه في جامعة كامبريدج، أو مركز اليوبيل للشخصية والفضائل في جامعة برمنجهام، أو معهد علم النفس الإيجابي والتعليم في الجامعة الكاثوليكية الأسترالية.

وكانت المدارس التي تمّ فيها دمج التعليم إيجابي في المناهج الدراسية بأكملها، تعمل بموجب مبادرات شعبية بمعظمها والتي مهدت الطريق: ففي الولايات المتحدة، برنامج "نوليدج إز باور"، هو عبارة عن شبكة غير ربحية تضم نحو 200 مدرسة معتمدة مموّلة من الحكومة تحضر لدخول الكليات في مجتمعات محلية محرومة، تغطي أكثر من 80 ألف طالب في الصفوف الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية على امتداد الدولة. عند إطلاقها عام 1994، جعلت الشبكة التعليم المتعلق بالشخصية ركيزة دائمة للتدريس، وتهدف اليوم إلى غرس سبع من نقاط قوة الشخصية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالرفاه، ألا وهي الحيوية، العزيمة، التفاؤل، ضبط النفس، الامتنان، الذكاء الاجتماعي والفضول (برنامج "نوليدج إز باور"، 2016). وتشير التقديرات إلى أن الطلاب الملتحقين بهذه المدارس حققوا مكاسب وإنجازات هامة من حيث درجات الاختبار القياسية في الرياضيات واللغة الإنجليزية، وأن هذه المكاسب تكون أعلى بالنسبة إلى الطلاب الذين بدأوا بإنجازات أقل (عبدالقادر أوجلو وآخرون، 2011؛ أنجريست وآخرون 2010). كما يميل الطلاب أيضاً إلى إظهار مستوى أعلى من التحفيز والمشاركة، ورضا عام إزاء المدرسة، وأهداف وتطلعات وطموحات أكبر ("ماثيماتيكا" لبحوث السياسات، 2015).

وفي المملكة المتحدة، يضم "فلوريت إديوكيشن أكاديميز ترست" الذي تأسس عام 2014، ولا يزال في بداياته من حيث التغطية المدرسية، حالياً ثلاث مدارس ابتدائية، وهو على وشك فتح مدرستين أخريين، في لندن وضواحيها. وهو يحاكي برنامج "نوليدج إز باور" حيث يهدف إلى غرس مجموعة جوهرية ومتوازنة من أربع فضائل وهي الفضول والصدق والمثابرة والخدمة المدنية، ولكنه أوسع نطاقاً من حيث استهدافه لطلاب من جميع الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية ("فلوريت إديوكيشن أكاديميز ترست"، 2016). هذا ويوفّر برنامج "فلوريت كاركتر" المتعلق بالشخصية للمدرسين في جميع المدارس مجموعة أدوات لتعزيز التعليم المتعلق بالشخصية في صفوفهم (برنامج "فلوريت كاركتر"، 2016).

أما في أستراليا، أخذت الحكومة زمام المبادرة، وطبقت سياسة تعليمية رائدة تقوم على دمج التعليم الإيجابي في المناهج الدراسية الوطنية. وينص "إعلان ملبورن" حول الأهداف التعليمية للشباب الأسترالي أن "المدارس تؤدي دوراً حيوياً في تعزيز التطور الشباب الأسترالي ورفاههم من النواحي الفكرية الجسدية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية والروحية والجمالية" (المجلس الوزاري للتعليم والتوظيف والتدريب وشؤون الشباب، 2008). وانسجاماً مع هذه الروح، اعتمد الإطار الوطني الأسترالي للمدارس الآمنة منهجيةً شاملة للمدرسة ككل إزاء الرفاه، معترفاً بأهمية رفاه الطلاب كشرط أساسي للتعلم والإنجاز. ويقوم الإطار بتحديد المبادئ التوجيهية، بما في ذلك تعزيز سلوك الطالب الإيجابي، وتوفير الفرص للطلاب لتنمية الإحساس بالمعنى والهدف، وتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية الرئيسية مثل التفاوض، والإصغاء، والمشاطرة، والاستجابة المتعاطفة (وزارة التعليم والتدريب، 2010). ويشكل "مركز رفاه الطلاب" موقعاً متكاملاً على الإنترنت يوفر للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور المعلومات والمواد حول على سبيل المثال، كيفية تعزيز مسؤولية الطلاب ومرونتهم أو العلاقات التي تقوم على الاحترام ("مركز رفاه الطلاب"، 2016)، حيث تتماشى الموارد مع المناهج الدراسية الأسترالية.

أما على الصعيد دون الوطني، وضعت ولاية نيوساوث ويلز إطارها الخاص للرفاه، الذي يهدف إلى تمكين الطلاب ليكونوا أصحاء، وسعداء، ومشاركين، وناجحين في الحياة. يستند هذا الإطار إلى ثلاث ركائز وهي: (1) التواصل، وهو تطوير العلاقات الإيجابية والتي تقوم على الاحترام في المدرسة، والشعور بالانتماء؛ (2) النجاح، أي أن يتم تشجيع الطالب، ودعمه، وتمكينه لينجح في المدرسة؛ (3) الازدهار، وهو تمكين الطالب من أن يزدهر وينمو من الناحية الشخصية. وهناك أيضاً سمة شاملة هي غرس قوة الشخصية والمهارات الاجتماعية والعاطفية الرئيسية مثل المرونة، وضبط النفس، والقدرة على وضع ومتابعة الأهداف الطويلة الأمد، حيث تعتبر المدارس بيئات ممكنة (إدارة التعليم في نيو ساوث ويلز، 2016a). وستقوم حكومة نيو ساوث ويلز خلال الفترة بين عام 2016 و2018 بتوفير مبلغ قدره 167 مليون دولار أسترالي لزيادة تعزيز رفاه الطلاب (إدارة التعليم في نيو ساوث ويلز، 2016b). وبالمثل، يعتبر الرفاه في فيكتوريا شرطاً أساسياً للتعلم والتطوير، وينظر إلى الرفاه كمؤشر لقياس نجاح التعليم (إدارة التعليم والتدريب في فكتوريا، 2016a). وفي نموذجها "سلسلة التدخل المتواصلة للصحة والرفاه" والذي يهدف إلى معالجة قضايا الصحة والرفاه لدى الأطفال والشباب، تؤدي المدارس دوراً حيوياً، كما أن بناء المرونة، وتعزيز الرفاه من خلال التعلم الاجتماعي والعاطفي، ولا سيما بين أكثر الفئات ضعفاً وحرماناً، يعتبر من استراتيجيات الوقاية الرئيسية (إدارة التعليم والتدريب في فكتوريا، 2016b و2016c). وتم وضع أطر مماثلة لتلك المتبناة في نيو ساوث ويلز وفيكتوريا في كوينزلاند وتاسمانيا (إدارة التعليم والمجتمعات في نيو ساوث ويلز، عام 2015). بينما تعمل جنوب أستراليا، مدفوعةً بالوقت الذي أمضاه مارتن سليجمان في أديلايد بين عامي 2012 و2013 وكتب عنه في كتابه "المفكر المقيم"، على تنفيذ استراتيجية رفاه شامل – تهدف إلى قياس وتعزيز رفاه جميع المدارس بطريقة متعددة الجوانب، بالإضافة إلى جعل الرفاه أولوية سياسية للمجتمع بأسره. هذا وتعتبر المدارس بيئات تمكينية وعاملاً مضاعفاً لتوفير الرفاه للمجتمع ككل (سليجمان، 2013). وتعتبر رابطة مدارس التعليم الإيجابي شبكة على نطاق الدولة تضم مدارس تستخدم التعليم الإيجابي في مناهجها الدراسية (رابطة مدارس التعليم الإيجابي، 2016).

وفي سنغافورة، يسهم التعليم المتعلق بالشخصية والمواطنة في المدارس الابتدائية في تعليم الطلاب القيم الأساسية؛ والمهارات الاجتماعية والعاطفية مثل إدارة العواطف، وتحديد الأهداف، والمرونة؛ والمهارات المتعلقة بكفاءات مواطنة. وتكرّس المناهج الدراسية بين 60 و75 ساعة تعليمية سنوياً لتعليم هذه المهارات، اعتماداً على التعليم الابتدائي الأدنى والأعلى (وزارة التعليم السنغافورية، 2014). أقرت كوريا الجنوبية قانون "تعزيز التعليم المتعلق بالشخصية عام 2014"، والذي يلزم رياض الأطفال ومدارس التعليم الابتدائي، والثانوي تعليم مهارات الشخصية (الاتحاد الكوري لنقابات المعلمين، 2015). أما نيوزيلندا، يهدف "مشروع الصحة العقلية للشباب" الذي أطلقه رئيس الوزراء عام 2012 إلى تعزيز المرونة والرفاه النفسي والاجتماعي للشباب بالإضافة إلى أمور أخرى (وزارة الصحة النيوزيلندية، 2016).

وتماشياً مع هذا المشروع، يوفر المنهج الدراسي في نيوزيلندا التوجيه للمدارس حول كيفية تصميم مناهجها الدراسية لتنمية الكفاءات الأساسية للحياة، والتعلم مدى الحياة مثل المرونة أو تحديد الأهداف (وزارة التعليم النيوزيلندية، عام 2016). وبالمثل، تعتمد "مناهج التميز الدراسية" في اسكتلندا على مبادئ التعليم الإيجابي الرامية إلى جعل الطلاب أفراداً واثقين من أنفسهم ومواطنين مسؤولين، ومساهمين فعالين، إضافة إلى كونهم متعلمين ناجحين (وكالة "إديوكيشن اسكتلندا"، 2016).

وليس من المستغرب أيضاً أن تكون بوتان- الدولة الوحيدة الذي يستخدم مفهوم "السعادة الوطنية الإجمالية" لقياس التقدم المجتمعي – قد عمدت إلى تطبيق منهج دراسي للرفاه صممه باحثون من مركز علم النفس الإيجابي في جامعة بنسلفانيا، حيث درّس المنهج الدراسي التجريبي مهارات حياتية غير أكاديمية مثل اليقظة، والتعامل مع العواطف، أو حل المشاكل لمجموعة تجريبية من طلاب المدارس الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و12 عاماً خلال فترة 15 شهراً. وأظهر التدخل – الذي تم تقييم وقعه بدقة باستخدام تجربة عشوائية مضبوطة – زيادات كبيرة في الأداء الأكاديمي للطلاب في المجموعة التجريبية، على المدى القصير والطويل، من خلال زيادة الترابط والمثابرة والمشاركة (أدلر، 2015).

بالإضافة إلى الحكومات الوطنية، أظهرت المنظمات الدولية اهتماماً متزايداً لوضع التعليم الإيجابي قيد الممارسة. على سبيل المثال، في جمهورية مقدونيا اليوغوسلافية السابقة، بالإضافة إلى المناهج الدراسية القائمة التي تعلّم مهارات الحياة، يدير البنك الدولي تجربة عشوائية مضبوطة كبيرة تهدف إلى غرس مبادئ العزم والعاطفة والمثابرة في السعي لتحقيق أهداف طويلة الأجل – بين طلاب المدارس المتوسطة (البنك الدولي، 2014). وطرحت منظمة "يونيسيف" مؤخراً إطار "المدارس السعيدة" الخاص بها لتحسين رفاه المتعلمين في منطقة آسيا والمحيط الهادئ (منظمة "يونيسيف"، 2016). ويعتبر تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية أو مهارات الحياة الأساسية السبيل لرفع مستويات التعليم، والحد من حالات عدم تطابق مهارات سوق العمل في البلدان النامية.

وأخيراً، تم إطلاق الشبكة الدولية للتعليم الإيجابي عام 2014 لحشد الممارسات السياسية والأبحاث في مجال التعليم الإيجابي. وتهدف الشبكة إلى دفع التعليم الإيجابي إلى الصدارة على الصعيد العالمي وتعزيز فكرة أن التعليم المتعلق بالشخصية الرفاه بالإضافة إلى المواضيع الأكاديمية هو سبيل التعليم في المستقبل.

الخاتمة

السير أنتوني سيلدون

يحاول هذا التقرير أن يقدم الأدلة الأكثر أهمية عن التعليم الإيجابي، بالإضافة إلى التحذيرات المستقاة من الأبحاث. وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات حول حالات نموذجية لتطبيق وتأثير التعليم الإيجابي، إلا أننا بحاجةٍ للمزيد من الأبحاث المتعلقة بما يحقق تجربة مزدهرة للأطفال، والمعلّم، وتجربة تعليمية مزدهرة بالمجمل. كما أننا نحتاج للمزيد من العمل على كيفية تأثير ذلك على نمو رفاه مواطنينا في المستقبل، ونجاحهم في عالم متغير.

ونسعى دوماً، في جميع أنحاء العالم، لإيجاد أساليب لتحسين أداء دولنا الأكاديميّ. ولكن هنالك خطر متمثل بتركيز الإصلاحات التربوية على زيادة الأداء الأكاديمي دون سواه. ونحن نغفل عن العنصر الرئيسي الآخر للأطفال، ألا وهو رفاههم البدني والنفسي وشخصيتهم. وتشير الأدلة بشكلٍ متزايد إلى أنه من خلال التركيز على الطفل ككل، سنزيد من أدائه الأكاديمي في الوقت ذاته. لا يزال أمامنا الكثير لنتعلمه، ويقترح هذا التقرير أسلوباً جديداً للتقدم في مجال الإصلاح التربوي، وخاصةً التعليم الإيجابي.

لقد مكّن ظهور التعليم الإيجابي في هذا القرن مدارساً بأكملها من أن تتحول من نموذج الرعاية الاجتماعية نحو نموذج الرفاه (ألفورد ووايت، 2015؛ برونزيل، ستوكس، ووترز، 2016؛ لوكاس آند جودمان، 2015). وتشير الأدلة إلى وجود حاجة ملحة، إذ أن حياة شبابنا مليئة بالكثير من الكآبة، والكثير من المعاناة، والكثير من اضطرابات الصحة العقلية (كريستيانسون، 2016؛ كيز، 2009).

وتعد المخاوف بشأن تزايد اضطرابات الصحة العقلية، والكآبة والقلق وأعبائها على المجتمع، شأناً عالمياً (ألفورد ووايت، 2015). وكثيراً ما تم انتقاد استجابة الحكومات، والجامعات، والمدارس والنظم لهذه الأمور. حيث تشعر العديد من المدارس والمعلّمين، وفي مواجهة هذه المخاوف، بعدم استعدادها لإدارة منهجيات على مستوى المدرسة بأكملها لتحقيق رفاه طلابها. وبالإضافة إلى المخاوف بشأن الطلاب، هنالك مخاوف مماثلة تتعلق برفاه الموظفين أثناء عملهم لتحقيق الأهداف والمساعي التربوية التي يتوجب عليهم تحقيقها (كريستيانسون، 2016؛ وايت، 2016).

ويعد نمو التعليم الإيجابي تطوراً مثيراً وأمراً بدأ يحظى باهتمام عالمي أكبر، مع سعينا لتعزيز خطة تحسين المدارس. كما تذكرنا مالالا يوسفزي بقولها: "بإمكان طفلٍ واحد، وأستاذٍ واحد، وكتابٍ واحد، وقلمٍ واحد أن يغيّر العالم".

POSITIVE EDUCATION

Because well-being is every child's birth right

- MARTIN SELIGMAN

قاموس المصطلحات

السير أنتوني سيلدون

وفقاً للشبكة الدولية للتعليم الإيجابي، فإن التعليم الإيجابي مزيج من "التعليم الأكاديمي والتعليم المتعلق بالشخصية والرفاه". وبالتالي يؤكد التعليم الإيجابي أهمية المهارات التي تتجاوز المعرفة الأكاديمية البحتة مثل الحقائق المتعلقة بالرياضيات، والقراءات، والعلوم، واللغات، أو الأحداث التاريخية. ولقد استخدمنا عدة مصطلحات خلال هذا البحث لوصف مضمون التعليم الإيجابي مثل: المرونة، والتعاطف، والإبداع، والعزم والمثابرة، والشخصية، وعقليات النمو وغيرها. وترتبط العديد من هذه المصطلحات أو تتداخل حتى مع حركات ومنهجيات أخرى لتشكيل المهارات غير الأكاديمية. وسيدرس هذا الجزء من البحث معانيها بحيث يمكننا أن نحاول رسم صورة أوضح لحركة التعليم الإيجابي وعلاقتها بالمجالات الأخرى.

عندما يتعلق الأمر بتشكيل المهارات غير الأكاديمية، يشمل المجال مجموعة متنوعةً من المفاهيم مثل التعليم الأخلاقي، والتعليم المدني، والتعليم المتعلق بالشخصية، ومهارات القران الحادي والعشرين، والتعلّم الاجتماعي العاطفي، أو التنمية الإيجابية للشباب. ومع ذلك، يبقى تعريف المصطلحات الأساسية ناقصاً إلى حد ما (ألتوف وبركويتز 2006)، وغالباً ما تكون الفروقات مبهمة. ولا يعدّ الأمر مفاجئاً نتيجةً للخلفية متعددة التخصصات بشكل كبير للعديد من التركيبات، والتي تمتد عبر العلوم السياسية، وعلم الاجتماع، والأعمال التجارية، والاتصالات، وعلم النفس والفلسفة. ويهدف قاموس المصطلحات هذا لتوضيح معنى المصطلحات الأكثر شيوعاً. (راجع الشكل 1).

المصطلح	تعريف قصير	المهارات الرئيسية المكتسبة	المؤسسات الرئيسية
التعليم الإيجابي	مزيج من التعليم الأكاديمي والتعليم المتعلق بالشخصية والرفاه	(PERMA)، المرونة، ونقاط قوة الشخصية	الشبكة الدولية للتعليم الإيجابي (www.ipositive-education.net). رابطة مدارس التعليم الإيجابي (PESA – www.pesa.edu.au/). الجمعية الدولية لعلم النفس الإيجابي (www.ippanetwork.org/)
التعليم المدني	تحضير الطلاب لأداء دورهم كمواطنين في مجتمع أكبر	المعرفة بشأن المؤسسات والعمليات السياسية؛ الأخلاقيات الشائعة؛ المشاركة في الخطاب العام؛ استخدام وسائل الإعلام؛ المشاركة من أجل المجتمع؛ تعلّم الخدمات؛ مهارات التواصل.	دراسة المواطنة والمدنية الدولية من الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي. www.civiced.org، (مركز التعليم المدني)، Characterandcitizenship.org، (مركز الشخصية والمواطنة).
التعليم الأخلاقي	يتمحور التعليم الأخلاقي حول مسألة تقييم تصرفات محددة للأشخاص على أنها صحيحة أم خاطئة.	قيم أخلاقية محددة مثل: الشجاعة، العدالة، الإنسانية، الاعتدال، التسامي، أو الحكمة؛ استراتيجيات لكيفية اتخاذ قرارات أخلاقية منطقية (مثل الإلزام الأخلاقي المُطلَق لدى كانت).	مركز الشخصية والمواطنة في جامعة ميسوري، مبادرة التعليم الأخلاقي والوطني لكلية الدراسات العليا للتربية (GSE) في جامعة هارفارد
التعليم المتعلق بالشخصية	نقاط قوة الشخصية هي العمليات أو الآليات النفسية التي تعرض، وتمارس، وتحفّز الفضائل الأخلاقية.	الفضول، حب التعلم، اللطف، المسامحة، تنظيم الذات، الروحانية والصراحة التي يتم تناولها في هذا البحث: الإبداع (المخيّلة والمهارة أيضاً): القدرة على تقديم الأصالة والمغزى على حد سواء للعالم. العزم: المثابرة والشغف لتحقيق الأهداف طويلة الأجل. عقلية النمو: المعتقدات الأساسية للتعلم بأن الناس يمكنهم أن يصبحوا أذكى بمرور الوقت وبأن الجهد يجعلهم أقوى. المرونة: هي عملية التكيّف مع أو التعافي من التجارب الصعبة والمجهدة.	Character.org، مركز اليوبيل للشخصية والفضائل، أكاديمية مايرسون. معهد الخيال. مختبر الشخصية (أنجيلا دوكوورث). "مايندسيت وورکس، تعاون التحوّل الجامعي". "كيف تزدهر"، برنامج المرونة في بنسلفانيا.
التعلّم الاجتماعي العاطفي والتنمية الإيجابية للشباب	رعاية سلوكيات ومميزات محددة لتحقيق هدف محدد مثل أداء أكاديمي أفضل، وسلوك «أفضل»، أو صحة أفضل.	التعاطف، التنظيم الذاتي، التواصل، حل النزاعات، الحياة المجتمعية، أو التحكم بالغضب، وغيرها.	تعاونية التعلم النفسي والاجتماعي والأكاديمي (CASEL).

التعليم المدني (تعليم المواطنة)، يهدف تعليم المواطنة إلى تعليم الناس المعارف والمهارات اللازمة للقيام بأدوارهم المستقبلية كمواطنين. وبالإضافة إلى تأسيس معرفة أساسية بالمؤسسات المجتمعية القائمة وعمليات اتخاذ القرارات السياسية (المهارات المعرفية)، يشكّل تعليم المواطنة أيضاً معاييراً وقيماً مشتركة (السلوكيات والأحكام الأخلاقية)، ويعزز المشاركة النشطة: أساليب استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والمشاركة في منظمات ومجموعات، والمشاركة في الخطاب والانتخابات العامة (مهارات سلوكية) (شولز وإينلي وآخرون 2016). ومن خلال تشكيل معايير وقيم أخلاقية مشتركة، تستخدم الحكومات التعليم المدني لتضمن التماسك والاندماج ضمن مجتمع (وطني بمجمله)، والالتزام بالقوانين (راجع ألتوف وبركويتز، 2006؛ بركويتز وألتوف وجونز، 2008؛ هالستيد وبايك، 2006؛ أوسر وفيوجلرز، 2008؛ هايدت، جيه. 2006: 158). وعلى غرار دراسة التوجهات العالمية في العلوم والرياضيات (TIMSS) والبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، تجري رابطة التعليم الدولية دراسات مقارنة دورية مثل دراسة المواطنة والمدنية الدولية (ICCS 2016) لمقارنة تقييم التعلّم في التعليم المدني في مختلف الدول (شولتز وإينلي وآخرون 2016). ويعمل مركز التعليم المتعلق بالشخصية والمواطنة (2017) في جامعة ميسوري في مجال الأبحاث، والتعليم والدعم لرعاية تنمية الشخصية، والمواطنة الديمقراطية والمجتمع المدني.

التعليم الأخلاقي: يشير مصطلح الأخلاقيات إلى تقييم التصرفات باعتبارها صحيحة أو خاطئة (هايدت 2006: 163): هل يجب على معلّمة في مدرسة حكومية أن ترتدي البرقع أو رداء الراهبات؟ هل يجب على الولايات المتحدة الأمريكية أن تستقبل اللاجئين؟ هل يُبرّر لضابط شرطة المجازفة بموت شخص واحد لإنقاذ عدد أكبر من الناس؟ يشير التعليم الأخلاقي دوماً لأفعال الشخص بالنسبة لمجتمع اجتماعي أكبر. وبهذه الطريقة تلزم الأخلاق الأفراد على تفضيل المصلحة العامة عوضاً عن أهدافهم الشخصية، والامتثال بالقوانين المعيارية والتي لا تتداخل دوماً مع التفضيلات الشخصية (هايدت 2006: 164؛ ليتكي 2006). ووفقاً لدوركهايم (1973) يشير العديد من الباحثين إلى أن مجتمعاً بدون أي فضائل أو قيم محددة "يولّد مشاعر عدم الانتماء والقلق ويفضي إلى زيادة في السلوكيات غير الأخلاقية أو المعادية للمجتمع" (هايدت 2006: 176؛ موسوعة ستانفورد للفلسفة 2016). ويختلف الأشخاص والدول حول الأخلاقيات التي ينبغي تدريسها في المدارس: السلام، الخدمة العسكرية، الوطنية، والحرية الاقتصادية، حماية الحدود، الأخلاقيات الاجتماعية، أو كيفية دراسة حقوق الأفراد المعارضة لاحتياجات المجتمع (دوركهايم 1973، ديل 2007، ويستهايمر 2008: 17). ويختلف التعليم الأخلاقي أيضاً بالدرجة التي يقوم وفقها بتدريس معايير وفضائل وقيم محددة أو قيامه عوضاً عن ذلك بغرس كيفية التوصل إلى محاكمة أخلاقية استناداً إلى المنطق (هايدت 2006، بياجيه 1965، كولبرج 1976). وتقوم كل من مبادرة التعليم الأخلاقي والوطني لكلية الدراسات العليا للتربية في جامعة هارفارد (2017) ومركز الشخصية والمواطنة (2017) في جامعة ميسوري بتطوير مناهج قائمة على الأبحاث للتعليم الأخلاقي.

التعليم المتعلق بالشخصية: يشير المصطلح إلى السمات الشخصية التي تصف الفرد (هايدت 2006: 164). ويؤكد المربّون التقليديون من أمثال فون همبولت (1964) أو ديوي (1922) على التعليم المتعلق بالشخصية باعتباره مكوناً رئيسياً من التعليم العام. وحتى أيامنا الحالية، تتمتع نماذج التعليم المتعلق بالشخصية بمنظور أخلاقي معياري للغاية والذي يركز على مجموعات المعايير، والعادات والتوقعات الاجتماعية ومسارات نقاط قوة الشخصية، حيث أن تكوين نقاط قوة الشخصية يعتبر فريداً بالنسبة لكل فرد (لينكينز ونيميك وآخرون 2015: 64). وبالتالي فإن هدف التعليم المتعلق بالشخصية بالاعتماد على علم النفس الإيجابي يتعلق بتحفيز وتعزيز نقاط قوة الشخصية بشكل أكبر عوضاً عن إرغام الطلاب على اكتساب صفات محددة تعتبر بحسب المعايير السائدة في مجتمع معين. وبهذه الطريقة فهي تتداخل بقوة مع التعليم الأخلاقي (لينكينز ونيميك وآخرون 2015: 64؛ ليكونا 1991؛ بركويتز وباير 2005؛ ليكونا وديفيدسون 2005): معظم المنهجيات "أيدت مجموعات فرعية معينة من نقاط قوة الشخصية" القائمة على "التحيز الثقافي، الديني و/أو السياسي" (لينكينز ونيميك، وآخرون 2015: 64؛ بيترسون آند سليجمان 2004: 33). وفي الحياة العملية، يتداخل التعليم المتعلق بالشخصية، والتعليم الأخلاقي والتعليم المدني بشكل وثيق في بيانات رسالة المدارس وكذلك في الوثائق الحكومية (ألتوف وبركويتز 2006: 507–508، وأيضاً للأمثلة ويستهايمر 2008: 22).

ومع ذلك يميّز بيترسون وسليجمان (2004) الفضائل الأخلاقية ونقاط قوة الشخصية بشكل دقيق: بينما "تعد الفضائل القيم الأساسية لفلاسفة الأخلاق والمفكرين الدينيين"، تعد نقاط قوة الشخصية العمليات أو الآليات النفسية التي تظهر، وتمارس وتحفّز هذه الفضائل (هايدت 2006 168، بيترسون وسليجمان 2004: 13).

ويتعمق بيترسون وسليجمان (2004: 36 و50) أكثر ويقومان باستخلاص ست فضائل منتشرة عبر الثقافات والتاريخ وهي: الشجاعة، والعدالة، والإنسانية، والاعتدال، والتسامي، والحكمة. وبالاعتماد على هذه الفضائل يقومون بتحديد نقاط قوة الشخصية التي تظهر وتحفز هذه الفضائل. "على سبيل المثال، بالإمكان الوصول إلى فضيلة الحكمة من خلال...الإبداع، والفضول، وحب التعلم، والانفتاح الفكري، وما ندعوه المنظور – أي أن يكون لدينا نظرة أشمل للحياة". (بيترسون وسليجمان 2004: 36 و50). ويفترض تصنيف نقاط قوة الشخصية هذا أنه بالإمكان الوصول إلى شخصية جيدة من خلال مجموعات ومسارات متنوعة للغاية من نقاط قوة الشخصية، كما أن تكوين نقاط قوة الشخصية يعتبر فريداً بالنسبة لكل فرد (لينكينز ونيميك وآخرون 2015: 64). وبالتالي فإن الهدف من التعليم المتعلق بالشخصية بالاعتماد على علم النفس الإيجابي قابل لتحفيز وتحريض نقاط قوة الشخصية الفرد بصورة أكبر عوضاً عن إرغام الطلاب على اكتساب صفات محددة تعتبر مرغوبة من قبل المعايير السائدة في مجتمع معين. ويطوّر مركز اليوبيل للشخصية والفضائل (2017) في جامعة برمنجهام الأبحاث متعددة التخصصات حول الشخصية، والفضائل، والازدهار البشري. وتعتبر (Character.org) (2017) منظمة تدعو إلى إدراج النزاهة والصدق والاحترام وغيرها من القيم الأخلاقية الأساسية في التعليم.

التعلم الاجتماعي العاطفي والتنمية الإيجابية للشباب. يرتبط التعلم الاجتماعي العاطفي والتنمية الإيجابية للشباب بالتعليم المتعلق بالشخصية ولكنهما يختلفان في أصولهما النظرية. وينطلق كلاهما عادةً بهدف حل حاجة أو مشكلة راهنة مثل السلوك العدواني أو تعاطي المخدرات. وبينما ينمّي علم النفس الإيجابي نقاط قوة الشخصية تلك لدى كل فرد والمتأصلة بالفعل في شخصيته، فهو يهدف بالتالي إلى تحفيز الشخصية الأفضل لدى كل فرد بالنسبة للفضائل الأخلاقية العالمية، والتعلم الاجتماعي العاطفي وبرامج تنمية الشباب التي تعزز عادةً صفات وسلوكيات محددة لتحقيق هدف محدد مثل أداء أكاديمي أفضل، وسلوك "أفضل"، أو صحة أفضل (دورلاك ووايسبرج وآخرون 2011). ويعتبر التعلم الاجتماعي العاطفي مصطلحاً شاملاً لمجموعة متنوعة من التدخلات التي تشكل سلوك الأطفال الاجتماعي وأسلوبهم في التعامل مع مشاعرهم الخاصة. وتشمل التدخلات برامج تركز على كفاءات اجتماعية وعاطفية محددة للغاية مثل التعاطف، والتواصل، وحل النزاعات، والحياة المجتمعية، أو التحكم بالغضب. وأما بالنسبة للمبادرات ذاتها، فإن أهدافها مضاعفة وتتراوح بين الأداء الأكاديمي المتقدم (زينس وآخرون 2004)، والحد من السلوك العدواني والمعادي للمجتمع (ويلسون وليبسي، 2007)، والوقاية من أعراض الاكتئاب (هورويتز وجاربر 2006) وتعاطي المخدرات (توبلر وآخرون 2000)، وتعزيز الصحة العقلية (دورلاك وويلز، 1997؛ جرينبيرج ودوميتروفيتش وبومبارجر، 2001)، أو الحد من السلوكيات الإشكالية (ويلسون وجوتفريدسون وناجاكا، 2001). وغالباً ما تُعتَبَر برامج التنمية الإيجابية للشباب بمثابة جزء من التعلم الاجتماعي العاطفي وهي تعزز نقاط القوة التي تقلل من النتائج السلبية مثل تعاطي المخدرات، والعنف، وحمل المراهقات، والفشل الأكاديمي (جيلهام وريفيتش وشات 2002). ومن غير الواضح مدى أهمية النتائج بالنسبة للثقافات المختلفة على الصعيد العالمي بالنسبة لمعظم المبادرات. وتعتبر تعاونية التعلم النفسي والاجتماعي والأكاديمي (CASEL 2017) منظمة رائدة تعمل على تطوير ممارسة تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي لجميع الأطفال.

مهارات القرن الحادي والعشرين. تعتبر مهارات القرن الحادي والعشرين من المفاهيم الإضافية التي تستخدم غالباً في سياق تشكيل المهارات غير الأكاديمية في المدارس. ويتمتع هذا المفهوم بخلفية نظرية وتاريخية أقل قوة ويمكن اعتباره تعبيراً رناناً يشير إلى الاحتياجات الحالية في النظام التعليمي. على سبيل المثال، تشير مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أن مجموعة من المهارات المحددة غير المطورة حالياً– والتي تشمل مهارات أكاديمية وغير أكاديمية – ستصبح أكثر أهمية في المستقبل من الناحية الاقتصادية (اللجنة الوطنية للتميز في التعليم 1983). وقامت مجموعة متنوعة من الهيئات الحكومية وغير الحكومية بتحديد مهارات كالتفكير النقدي وحل المشكلات، أو التواصل على أنها هامة للقرن الحادي والعشرين (الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين 2006، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OEDC) 2005، اتحاد كليات طلاب التخرج في نوفا سكوشا (SCANS) 1991، مارتينيز وماكجراث 2014). وعلى عكس التعلم الاجتماعي العاطفي والتعليم المتعلق بالشخصية، لا تستهدف هذه المهارات القيم أخلاقية ولا النمو الذاتي بل تستهدف تلبية المتطلبات الاقتصادية الواضحة المتعلقة بسوق العمل. وتؤسس الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين (2017) شراكات تعاونية بين ممثلين في التعليم، والشركات، والمجتمع والحكومة لتحديد متطلبات المعارف والمهارات الجديدة في عالم دائم التغير وتشجّع إدراجها في المناهج التعليمية.

المؤلفون

ديفيد بوت

رئيس قسم التعليم الإيجابي، مدرسة جيلونج الأكاديمية.

البريد الالكتروني: DBott@ggs.vic.edu.au

الدكتور هيكتور إسكاميلا

عميد جامعة تيكميلينيو.

البريد الالكتروني: hector.escamilla@tecmilenio.mx

الدكتور سكوت باري كوفمان

معهد "ذي إماجينيشن"، مركز علم النفس الإيجابي، جامعة بنسلفانيا.

البريد الالكتروني: sbk@psych.upenn.edu

الدكتورة مارجريت إل. كيرن

كبيرة المحاضرين في مركز علم النفس الإيجابي، في كلية الدراسات العليا للتربية في جامعة ملبورن.

البريد الالكتروني: Peggy.Kern@unimelb.edu.au

كريستيان كريكيل

طالبة دكتوراه في كلية باريس للاقتصاد (PSE)، وباحثة في مركز الأداء الاقتصادي (CEP)، وكلية الاقتصاد في لندن (LSE).

البريد الالكتروني: CKrekel@diw.de

الدكتورة رافاييلا شليخت-شميزل

باحثة مشاركة، مكتب الدراسات الدولية في التعليم، بجامعة ولاية ميشيغان.

البريد الالكتروني: msu.edu@schlic٢١

السير أنتوني سيلدون

نائب رئيس جامعة باكنغهام، رئيس الشبكة الدولية للتعليم الإيجابي (IPEN).

البريد الالكتروني: vc-office@buckingham.ac.uk

الدكتور مارتن سليجمان

أستاذ علم النفس في مؤسسة "زيليرباك فاميلي"، مدير مركز علم النفس الإيجابي في جامعة بنسلفانيا.

البريد الالكتروني: seligman@psych.upenn.edu

الدكتور ماثيو وايت

بروفيسور مساعد، مدير الرفاه والتعليم الإيجابي – مدرسة سانت بيترز كوليدج بأديلايد؛ زميل رئيسي في مركز علم النفس الإيجابي، في كلية الدراسات العليا للتربية في جامعة ملبورن.

البريد الالكتروني: MWhite@stpeters.sa.edu.au

المحررة: إميلي إي. لارسون

مديرة الشبكة الدولية للتعليم الإيجابي.

البريد الالكتروني: posednet@gmail.com

www.worldgovernmentsummit.org