The College of Sakhnin (R.A)
Academic College for Teacher Education
تمت الترجمة والتدقيق اللغوي من قبل كلية سخنين لتأهيل المعلمين

الذكاء الاجتماعي-العاطفي [SEI] المدوّنة التأمليّة أداة تطوير المهارات الشخصيّة للقرن 21

مع تطبيقات تجريبيّة

نيفا دوليف
الكليّة الأكاديميّة كنيرت، إسرائيل
حنه شاحر
الكليّة الأكاديميّة جوردون، إسرائيل
ليئور نعماتي
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
عديا مئيتوفيتش
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
أوريت شطريجلر
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
أنابل ليفتسيك فريدلاندر
الكليّة الأكاديميّة جوردون، إسرائيل
تينا جيلاشفيلي
جامعة ولاية سامتسخي-جافاخيتي، جورجيا
نينو تشكوفاني
جامعة ولاية إيفاني جافاخيشفيلي تبلّيسي، جورجيا
كاخا كفاشيلافا
جامعة ولاية سوخومي، جورجيا

ASSET
Assessment Tools for HE learning environments
2017-2020

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الذكاء الاجتماعي-العاطفي (SEI) المدوّنة التأمليّة
أداة تطوير المهارات الشخصيّة للقرن 21

نيفا دوليف
الكليّة الأكاديميّة كنيرت، إسرائيل
حنه شاحر
الكليّة الأكاديميّة جوردون، إسرائيل
ليئور نعماتي
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
عديا مئيتوفيتش
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
أوريت شطريجلر
الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل
أنابل ليفتسيك فريدلاندر
الكليّة الأكاديميّة جوردون، إسرائيل
تينا جيلاشفيلي
جامعة ولاية سامتسخي-جافاخيتي، جورجيا
نينو تشكوفاني
جامعة ولاية إيفاني جافاخيشفيلي تبلّيسي، جورجيا
كاخا كفاشيلافا
جامعة ولاية سوخومي، جورجيا

2020 *ASSET* Assessment tools for HE learning environments
Project number 585587-EPP-1-2017-1-IL-EPPKA2-CBHE-JP

لا يشكل دعم المفوضية الأوروبية لإنتاج هذا المنشور إقرارًا بالمحتويات التي تعكس آراء المؤلفين فقط، ولا يمكن أن تتحمل المفوضية مسؤولية أي استخدام للمعلومات الواردة فيه

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

الأساس المنطقي

لطالما ركّزت المعاهد الأكاديميّة، بصورةٍ خاصّة، على التعلّم الإدراكي والمقاييس الإدراكيّة، مُعبّرةً بذلك عن التصوّر العامّ بأنّ القدرة والمقاييس الإدراكيّة تُعتبر مؤشّراتٍ أوليّة للنجاح – سواء على المستوى الأكاديميّ أو في مكان العمل.

على مدار العقديْن الماضيَيْن، نشأت حالةٌ من الإدراك المتزايد لقدرات، مهارات وكفاءات أخرى يمكن اعتبارها مهمّة بالقدر نفسه للنجاح والرفاه. عادةً ما يُشار إلى هذه المهارات بمُصطلح "مهارات شخصيّة"، وغالبًا ما يظهر هذا المصطلح تحت مظلّة المصطلح الأوسع "الذكاء العاطفي"، "الذكاء الاجتماعي-العاطفي" أو "الكفاءة الاجتماعيّة-العاطفيّة". ولكن ليس هناك تشديدٌ جديٌّ على هذه المهارات في التعليم العالي – ليسَ على مستوى تشجيعها ورعايتها ولا على مستوى تقييمها كجزءٍ من المنهاج العامّ.

التقييم الذي لا يرتكز فقط على العلامات التي يتمّ تحصيلها لا يُعتبر تغييرًا من حيث الأسلوب فقط. بل إنه لا يقلّ عن كوْنه ثورةً في أنماط تفكيرنا الثقافيّة على مدار الـ200 عام الأخيرة. يتجلّى أحد هذه الأنماط في الإيمان العميق الذي يُفيد بأنّه من أجل تقييم قدرات الطلاب، علينا فحصهم من خلال اختبارات معياريّة للمعرفة. إنّ هذا التفكير متجذّرٌ عميقًا في عقولنا إلى درجة أنّه لم يعد من المقبول تقريبًا التفكير، حقيقةً، أنّه فارغٌ من أيّ معنًى في حياتنا اليوم. نمطٌ آخر هو الإيمان بأنّ علينا اختبار كلّ طالب بمعزلٍ عن الآخرين، وإلّا كيف سيكون في إمكاننا معرفة ما يعرفه.

تتمثّل نتيجة هذا النوع من التفكير في سباقٍ عالميٍّ نحو تحقيق علاماتٍ في اختباراتٍ معياريّة، وبالتالي تحويل هذه العلامات إلى قيَم حياتيّة أساسيّة للمتعلّمين، سواء كانوا طلابًا في الصفّ الخامس أو طلّابًا في الجامعة. تمكّنَت هذه القيمة الحياتية من تحييد الحاجة الإنسانيّة الطبيعيّة في سبيل تعلّم وتطوير عادة اجتماعيّة تقومُ على العمل بجُهدٍ من أجل العلامات بدلًا من إضافة معرفة عميقة إلى معرفة المرء.

ولكنّ الحاجة إلى تغيير أساليب التقييم التقليديّة بدأت تأخذ حيّزًا أوسع. يشعر العديد من المربّين ويفهمون أنّ أساليب تقييم تعود لـ200 عام مضت لا تُلبّي اليومَ واقعَ الثقافة التكنولوجيّة في القرن 21، وأنّ كامل نطاق المهارات الضروريّة لمواجهة الواقع المعاصر، الديناميكيّ يجب أن يخضع للتقييم.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

خلفيّة نظريّة

"المهارات الشخصيّة" هو مصطلح واسع. مفهوم الذكاء العاطفي يُعتبر مفهومًا نفسيًّا حديثًا نشأ في العقديْن أو العقود الثلاثة الأخيرة، ويتمتّع بمكانة مركزيّة في فهم السلوك، الأداء والرفاه الإنساني. يُشير هذا المصطلح إلى الدمج الفعّال بين العاطفة والفِكر (Mayer, Ciarrochi, & Forgas, 2001; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004). لذا، فإنه يتناول، في الأساس، القدرة على التعامل منطقيًّا مع العواطف بصورةٍ فعّالة، وقدرة العواطف على تعزيز التفكير (Mayer & Salovey, 1997). تطوّر الاهتمام في هذا المفهوم مع الاهتمام المتزايد بأهميّة دور العواطف في الفِكر، اتّخاذ القرارات والتفاعلات الاجتماعيّة، وإدراك أنّ التوجّهات التقليديّة لمقاييس الذكاء والإدراك تُعتبر محدودةً في قدرتها على تحديد أنواع النجاح في حياة الناس.

اشتملَ النموذج الذي طرحه Salovey وMayer (1997) EI على أربع مركّبات، تضمّ القدرة على تلقّي العواطف والتعبير عنها، استخدام العواطف لتيسير الفِكر، فهم العواطف، وتنظيم العواطف عند المرء وعند الآخرين. قام آخرون بتوسيع هذا التعريف ليشمل المهارات والكفاءات الكامنة في الذكاء العاطفي والتي تعبّر عن نفسها من خلال السلوكيّات. إنّ نماذج من هذا النوع التي تُشير إلى ذكاء اجتماعيّ-عاطفيّ وكفاءة اجتماعيّة-عاطفيّة، تؤكّد على السياق الاجتماعي للعواطف والمهارات العاطفيّة، وتُشير إلى مهارات وكفاءات تنطوي على سلوكيّات ذكيّة بصورةٍ عاطفيّة.

اقترح Goleman (1998) أنّ الكفاءة الاجتماعيّة-العاطفيّة تتألّف من القدرة على إدراك العواطف وتنظيمها في الذات والآخرين، واقترحَ أنّ هذه المجالات الأربعة تتألّف من عشرين كفاءة. في كتابة الأول، عَزا Goleman اهتمامه بالمفهوم إلى حقيقة أنّ الذكاء العاطفي قدّم له وجهة نظرٍ جديدة حول المهارات التي يمكن أن تعزّز النجاح في المدرسة وفي الحياة، ولاحظ أنّ الأنظمة التربويّة هي "المكان الوحيد الذي يمكن للمجتمعات اللجوء إليه لتصحيح الأعطاب الناشئة لدى الأطفال في الكفاءة العاطفيّة والاجتماعيّة" (Goleman، 1995: ص. 321).

أشارَ Bar-On (2006) إلى الذكاء الاجتماعي-العاطفي، مؤكّدًا على السياق الاجتماعي للعواطف، وعرّف الذكاء العاطفي بأنّه "نقطة تقاطع بين الكفاءات، المهارات والميسّرات العاطفيّة والاجتماعيّة المتداخلة فيما بينها، والتي تُحدد مدى نجاعة فهمنا وتعبيرنا عن أنفسها، فهم الآخرين والتماهي معهم، ومواكبة المتطلّبات اليوميّة) (ص. 3). ضمّ Bar-On خمس مجالات رئيسيّة في هذا النموذج: الداخلي الشخصي، بين الأشخاص، القدرة على التكيّف، إدارة الضغط والمزاج العامّ؛ كلّ مجال منها يتألّف من عدّة كفاءاتٍ مترابطة على نحوٍ قريبٍ، تصل إلى خمسَ عشرةَ كفاءة ومهارة. تتجلّى هذه المهارات، حسب Bar-On، في السلوكيّات وترتبط بصورةٍ قريبةٍ بالنتائج الحياتيّة.

فعلًا، يَبرزُ الذكاء العاطفي بوصفه متغيّرًا يختلف بين فردٍ وآخر ويلعبُ دورًا في تحديد النجاح ضمن أنواعٍ متعدّدة من السلوك الإنساني (Van Rooy & Viswesvaran, 2007). أنشأت الدراسات روابطَ بين الذكاء العاطفي والصحّة الجسديّة والنفسيّة، الرفاهيّة، وقدرات التعامل مع الضغط، وجودة العلاقات. من حيث العمل والحياة المهنيّة، ارتبط الذكاء الاجتماعي-العاطفي بنجاعة العمل، النجاح في العمل، الاستدامة ومعدّلات تعب أقلّ، العلاقات بين الأشخاص في مكان العمل، العمل ضمن فريق والقيادة، عبر توليفة من المِهَن في مؤسسات بمستويات مختلفة (على سبيل المثال، Abraham, 2005; Brackett, Rivers & Salovey, 2011; Carmeli, 2003).

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

على نحوٍ خاصّ، تبيّنَ أنّ مهارات الذكاء الاجتماعي-العاطفي قويّة فيما يتعلّق بالطلاب (Cohen & Sandy, 2007)، يشمل ذلك طلاب التعليم العالي (Bradshaw, 2008; Low & Nelson, 2004; Nazir & Masrur, 2010; Vela, 2003): لتحسين الإنجازات التعلّميّة والأكاديميّة (Brackett et al., 2009)؛ معدّلات استدامة أعلى وتنقّل سهل؛ سلوكيّات داعمة للمجتمع بشكل متزايد والانخراط على نحوٍ أقلّ في السلوكيّات المزعجة، العنيفة والمؤديّة إلى الإدمان (Brackett & Salovey, 2006)؛ ارتفاع في جودة التفاعلات الاجتماعيّة (Brackett, Mayer & Warner, 2004)؛ وارتفاع في مستوى الرفاهيّة.

بالنّظر إلى تأثير الذكاء الاجتماعي-العاطفي على الجوانب التعليميّة والمهنيّة، يتّضح أنّ المفهومَ مرتبطٌ بقوّة بطلاب التعليم العالي الحاليّين والمستقبليّين، بالتالي من المهمّ دعمه في الطلاب ورعايته (Dolev & Itzkovich, 2017). لوحِظَ أنّ المهارات الاجتماعيّة-العاطفيّة تنطوي على أهميّةٍ أكبر في القرن الحادي والعشرين الذي يتغيّر بوتيرةٍ عالية والذي ينطوي على تحديات متزايدة، حيث أضحت المعرفة سِلعةً دائمة التغيّر.

تشمل التحديات ظهور تقنيات جديدة، أجيال جديدة تعمل جنبًا إلى جنب مع توقّعات وعادات مختلفة، أنظمة أكثر صرامة، وتغيّرات في المتطلّبات المهنيّة لمختلف المناصب، موارد محدودة، ومنافسة متزايدة وتوقّعات من عملاء وزبائن في مختلف المجالات (Tadmor, Dolev, Attias, Reuven-Lelong, & Rofe, 2006). على نحوٍ مشابه، تواجه أنظمة التعليم العالي كثيرًا من التحديات مثل إعادة تصميم المنهاج التعليمي وإعادة التفكير بأساليب التعليم، طلب تكنولوجيا جديدة، ودمج برامج وطلاب دوليّين ومن ثقافات متعدّدة.

إحدى المهامّ الرئيسيّة والتحديات التي تواجه التعليم العالي هي تحضير الطلاب لعالم اليوم وتزويدهم بما يلزم من مهارات ستكون مطلوبةً جدًّا في عالمٍ دائم التغيّر. يتم شملُ هذه المهارات، على نحوٍ متزايد، في الكثير من المتطلّبات المؤسساتيّة للذين يتم توظيفهم حديثًا، أو على الأقل من حيث التوقّعات التي ترسمها هذه المؤسسات عنهم، إلى جانب المهارات التي تنطوي على الاستدامة والتعزيز في المؤسسات.

تنطوي مهارات القرن الحادي والعشرين، إلى حدٍّ كبير، على مهاراتٍ اجتماعيّة-عاطفيّة مثل القدرة على تنظيم المشاعر، التكيّف مع التغيير، العمل جيّدًا مع الآخرين، توفير حلول خلّاقة وإبداعيّة، مهارات يكاد لا يمكن استبدالها بماكنات وذكاءٍ اصطناعيّ. ولكن، رغم الفهم المتزايد لأهميّة المهارات الاجتماعيّة-العاطفيّة والاهتمام المتزايد بتدريب الذكاء العاطفي في مختلف البيئات المهنيّة، فإنّ دراسات التعليم العالي تُركّز على التعلّم الأكاديمي، وبالتالي، على مقاييس علاماته. إنّ البرامج الاجتماعيّة-العاطفيّة غير شائعة في التعليم العالي.

إذا قبِلنا أنّ المهارات الشخصيّة تُعتبر من ضمن المهارات الأساسيّة التي ينبغي لنا تزويد طلابنا بها لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، فلا بدّ من ضمّ هذ المهارات ضمن المنهاج الأكاديميّ ودعمها في التعليم العالي. يمكن تطوير المهارات الشخصيّة في الوقت نفسه وعلى نحوٍ متداخلٍ مع الدراسات الأكاديميّة لأيّ موضوعٍ كان، بل ويُمكن تقييمها أيضًا.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

تقييم المهارات الشخصيّة

عام 1896، شدّد Dewey على الطبيعة الاجتماعيّة والعاطفيّة لغرفة الصفّ، الروابط بين السيرورات الاجتماعيّة والتعلّم، والحاجة إلى دمج الأبعاد الاجتماعيّة والعاطفيّة في التعليم والتعلّم. قام Day et al. (2007: ص. 20)، على سبيل المثال، بالتحذير من أنّ التركيز على النّاتج الأكاديمي "يتغاضى عن خصائص مهمّة (أخرى) لم يتمّ فحصها مثل الجوانب الاجتماعيّة، العاطفيّة والسلوكيّة"، المَعروف أنّها تؤثّر على التعلّم، بينما لاحظ Low وَNelson (2005: ص. 4) أنّه من خلال تبنّي توجّهٍ ضيّق الأفق من هذا النوع، يمكن للمربّين أن يخاطروا بخسارة "المفهوم الحقيقيّ للتعليم" وأنّ من الواجب تناول المهارات الاجتماعيّة-العاطفيّة.

بات من الواضح أنّ ما نحتاجه الآن هو إنشاء أدوات تقييم سليمة يمكنها تقييم السيرورات بدلًا من النتائج. اعتمادً على مجموعة هائلة من الأدلّة التي تدعم مساهمة المهارات الشخصيّة وأهميّتها (الذكاء الاجتماعي-العاطفي، الكفاءة الاجتماعيّة-العاطفيّة وغيرها من المفاهيم المهمّة مثل الثبات، أسلوب تفكير ناضج، الإصرار والتماهي مع الآخرين)، بات من الواضح أنّ من الواجب دعم هذه المهارات وتقييمها.

باعتبار أنّ المهنيّين في مجال التعليم العالي لا يألَفون بالضرورة المفاهيم المذكورة وليسوا على جاهزيّة لتطويرها، فإننا نقترحُ أداة تقييم تشكيليّ تأخذُ الطلاب عبر سيرورةٍ من التطوّر والتأمّل بالمهارات التي نادرًا ما يتم التطرّق إليها في التعليم العالي.

تتعارض الأداة التشكيليّة هذه مقابل المقاييس الراهنة للذكاء الاجتماعي-العاطفي، التي تفحصُ المستوى الحالي للكفاءة الاجتماعيّة-العاطفيّة من خلال مقاييس الأداء المُصمّمة لتقييم المستوى الأقصى لأداء الأفراد في مهامّ متعلّقة بالذكاء العاطفي (Wilhelm, 2005)، أو من خلال مقاييس فحص ذاتي ترتكز على تصوّر الفرد لنفسه واستخدام قوائم ذاتيّة لرموزٍ متعلّقة بالذكاء العاطفي.

بالإضافة إلى ذلك، بما أنّ المهارات الشخصيّة لا يتم تعليمها، على نحوٍ نموذجيّ، في التعليم العالي، خصوصًا وأنها ليست جزءًا من المواد الأساسيّة، قمنا بتصميم أداة تطوير مهارات شخصيّة يمكن استخدامها مع أيّ موضوع تعليمي. إنها سيرورةٌ تعمل بتوجيهٍ ذاتيّ من قبَل الطالب ويتم تقييمها من قبَل الطالب والمعلّم أثناء السيرورة التعليميّة وحتى نهايتها.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

بيئات التعلّم

يمكن استخدام أداة تقييم المهارات الشخصيّة في أيّة بيئة تعلّم بنّاءة وفي أيّة مادّة تعليميّة في التعليم العالي. حيث إنّها، وبشكلٍ خاصّ، تتلاءَم مع تعزيز التعلّم في المساقات التي مركزُها المتعلّم حيث إنها تدعم مشاركة الطلاب في نشاطات التعلّم مثل التعلّم القائم على حلّ المشاكل.

التعلّم القائم على حلّ المشاكل هو أسلوب تعليم-تعلّم يرتكز على فكرة استخدام المشاكل كنقطة بدايةٍ لاكتساب معرفةٍ جديدةٍ ودمجها. الهدف من وراء التعلّم القائم على حلّ المشاكل هو وضع المتعلّمين في مركز نشاط تقييم التعليم-التعلّم ومنحهم مسؤوليّة كاملةً عن تعلّمهم. يصبح الطالب المتعلّم مستقلًّا يدمجُ التجربة مع اكتساب معرفة متعدّدة المجالات، بحيث يكون المتعلّم شريكًا فعّالًا في سيرورة التعلّم، يُبادر إليها، ويساهم في محتواها (Ertmer & Glazewski, , 2015).

بالنسبة للأداة الحاليّة، في التعلّم القائم على حلّ المشاكل، يقوم المعلّم باختيار المهارات ذات الصِّلة الأكبر بسيرورة حلّ المشاكل، مثل العمل الجماعي، التعلّم المستقلّ، نمط التفكير الناضج وغير ذلك. عند عرض المشكلة، يقوم المعلّم بمناقشة المهارات الأكثر ضرورةً للنجاح في العمل على المشكلة. يُلاحظ المعلّم أنّ جزءًا مهمًّا من السيرورة يُطوّر هذه المهارات ويُركّز على إحداها بشكل خاصّ (أو يُسلّط الضوء على مشكلتيْن ثمّ يطلب من الطلاب اختيار إحداهما). يقوم المعلّم بشرحَ أنّ ما سيجري هو تعلّمٌ بتوجيه شخصيّ (يعرض الخريطة، البطاقة وسيرورة العمل). على مدار المساق، يربط المعلّم المشكلة بالمهارة. يُجري المعلّم مهمّة في منتصف الفصل، ويعلّق أيضًا على الأشياء التي يشاهدها أثناء العمل مع الطلاب على المشكلة لرفع وعيهم وتطوّرهم.

الجمهور الهدف: طلاب البكالوريوس، طلاب الماجستير.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

أداة تقييم المهارات الشخصيّة: توصيفٌ عامّ

تدمج أداةُ تقييم المهارات الشخصيّة بين تطويرها وتقييمها. في جانب تطويرها، هذه الأداة مُصمّمة كخريطة طريق لتطوّر مهارات الذكاء الاجتماعي-العاطفي في مساقٍ عينيّ. إنها أداةٌ تشكيليّة تهتمّ بالسيرورة بدلًا من النتيجة النهائيّة، وهي وسيلةٌ شخصيّةٌ بالنسبة لكلّ طالب، تأخذ بعيْن الاعتبار نقطة البداية بالنسبة لكلّ واحدٍ منهم، واعتباراته واحتياجاته الشخصيّة، ووتيرته وتفضيلاته الشخصيّة، أيضًا. هي سيرورةُ تطوّرٍ بتوجيهٍ ذاتيّ.

من خلال عددٍ من المهارات التي يختارها المعلّم لتكون ضمن المساق، والتي يمكن تطويرها أثناء المساق، يختار الطلاب المهارة التي يرغبون بتطويرها. حيث يطوّر الطلابُ المهارة المختارة، يراقبون تطوّرهم ويستخدمون مُرشِدًا لذلك يشملُ أدوات تطوّر مُقترَحة (لإكمالها كل أسبوع-أسبوعيْن)، والتي تُشكّل محطة رئيسيّة للتطوّر.

يتم توثيق مهامّ التطوير (أداوت الممارسة) من قبَل الطلاب بحيث يُشاركونها مع المعلّم مرّتيْن خلال المساق – بعد إعداد الأهداف وفي النهاية. المُنتَج النهائي يشمل مهامّ تطوير مع تأمّل بالجُهد الشخصي المبذول. كذلك، هناك خيارٌ مفتوح لعمل مشاركة مع الزملاء في مجموعات صغيرة وتلقّي تغذية راجعة.
إنّ دمج الأداة في أيّ مساق لا يتطلّب معرفةً وفهمًا عميقيْن من قبَل المعلّم، ولا يستهلك ذلك كثيرًا من الوقت، ذلك أنّ الحيث يدور حول سيرورةٍ بتوجيهٍ شخصيّ، يتم من خلالها توفير أدوات لتطوير مهارات الذكاء الاجتماعي-العاطفي مع خريطة. في حين يراقب الطلاب تقدّمهم الشخصيّ من خلال أدوات التطوير (المُوفَّرة كجزءٍ من الأداة)، لا يُطلَب من المعلّمين استثمار كمية عمل كبيرة، بل استثمارُ تقديرٍ عامّ لأهميّة تطوّر طلابهم.

يرتكز تقييم نهاية المساق على تقييم وجود سيرورة تأمّل، مشاركة، فهم وجهد بيّنها الطلاب بدلًا من ارتكاز التقييم على التغيّر الفعليّ (يتم توفير دليل للتقييم).

وصف مفصّل لأداة التقييم

1. تشمل أداة تقييم المهارات الشخصيّة أداةَ تطوير (للطلاب) وأداة تقييم (للمعلّمين).
2. تشمل أداة تطوير الذكاء الاجتماعي-العاطفي للطلاب خريطةً بمثابة خريطة طريق لتطوير المهارات الشخصيّة في أعقاب مساقٍ مدّته فصلٌ واحد. إنها أداةٌ عامّة واعتياديّة يمكن استخدامها مع أيّة مهارةٍ شخصيّة مُختارة للتطوير وفي أيّ مساقٍ يتم تعليمه.
3. تشمل الخريط 13 خطوة – وهو عدد الدروس في الفصل النموذجي الذي يُسمَح للطلاب فيه بتوثيق تطوّرهم الأسبوعيّ. ولكن، بعض النشاطات تُمنَح مدّة أسبوعيْن لإكمالها، وإلى جانب ذلك، فإنّ وتيرة التطوّر مَرِنة، ما يعني أنّ الطلاب يستطيعون إكمال المهامّ بوتيرتهم الخاصّة، طالما أنّهم يستوفون تعليمات التسليم في منتصف ونهاية المساق (يُنظَر الخريطة أدناه).

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

4. إنّ مجموعة المهارات التي تمّ تحديدها بأنّها مُهمّة بشكلٍ خاصّ للتعامل، للنجاح ولاختبار الرفاهيّة، والتي يمكن التطرّق إليها من خلال أداة التقييم، تشمل ما يلي: الوعي الذاتي، التحكّم بالدافعيّة، الصرامة، تحمّل الضغط، التماهي مع الآخرين، العلاقات والتعاون مع الناس، الإصرار والعزيمة، نمط التفكير النّاضج، الإيجابيّة والتفاؤل (يُنظَر الرسم التوضيحي أدناه).

الوعي الذاتي العاطفي	• القدرة على معرفة وفهم العواطف والمشاعر الذاتيّة، التمييز بين المشاعر، وفهم منابعها. القدرة على التعبير عن العواطف ومشاركتها.
التنظيم الذاتي	• القدرة على التحكّم بالعواطف على نحوٍ ناجعٍ وبنّاء.
الصرامة	• القدرة على التعبير عن المشاعر الشخصيّة، الاعتقادات والأفكار على نحوٍ ناجعٍ وبنّاء.
تحمّل الضغط	• القدرة على إدارة العواطف وتحمّل الأحداث المعاكسة، الحالات الضاغطة والعواطف القويّة، وذلك على نحوٍ ناجعٍ وبنّاء.
التماهي مع الآخرين	• القدرة على إدراك، فهم وتقدير مشاعر الأخرين وأفكارهم.
العلاقات والتعامل مع الناس	• القدرة على إنشاء علاقات مُرضية للطرفيْن والحفاظ عليها والعمل بشكل جيّد مع الآخرين.
الإصرار والعزيمة	• الشجاعة والصميم رغم الصعوبة:
المرونة والابتكار	• القدرة على تبنّي حالات جديدة وإنشاء حلول مبتكَرة ومساهمات جديدة.
نمط التفكير الناضج	• الاعتقاد بأنّ موهبتهم قابلة للتطوير (من خلال العمل الجديّ، الإستراتيجيّات الجيّدة، ومساهمات الآخرين).
الإيجابيّة والتفاؤل	• القدرة على الحافظ على الإيجابيّة والنظر إلى الجانب المشرق من الحياة حتّى في الشدائد.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

5. تنطوي أداة التطوير الخاصّة بكلّ مهارَة على بنية متشابهة:
   أ. اكتساب المعرفة/الفهم حول المهارة، تجلّياتها، أهميّتها ومساهمتها (من خلال مقالات، منصة TED talks وأسئلة مُوجَّهة)؛
   ب. تحديد نقطة البداية وإعداد أهداف التطوّر الشخصيّة للفرد؛
   ج. تمرين تأمّلي وعمليّ لتطوير المهارة في الحياة اليوميّة.
6. يتمّ توثيق كلّ مهمّة لتصبح جزءًا من التقييم. يتم تسليمها مرّتيْن في المساق. يتم بناء المهمّتيْن الواحدة فوق الأخرى.
7. تشمل أداة التقييم الخاصّة بالمعلّمين أداتيْن اثنتيْن: أداة تقييم لامتحان منتصف الفصل وللتقييم النهائي، على نحوٍ يوازي مراحل تسليم الطلاب. يُتيح ذلك إمكانيّة تغذية راجعة ودعمٍ في التطوّر. يمكن أن يقدّم المعلّمون دعمًا إضافيًّا إذا أرادوا ذلك.

خطوات السيرورة

الخطوة 1: يختار المعلّم ويعرض للطلاب مهارتيْن أو ثلاث مهارات ذكاء اجتماعي-عاطفي تكون ذات صِلة بالمساق، وجزءًا أساسيًّا فيه، تُساهم فيه، أو يمكن تضمينها فيه (من قائمة مُوفَّرة، أو يمكن إضافة مهارات أخرى).

الخطوة 2: في بداية المساق، يعرض المعلّم مفهوم المهارات الشخصيّة للنجاح والرفاهيّة في القرن 21 (يشمل ذلك شرحًا وعرضًا قصيرًا). يشرح المعلّم أهميّة تضمين مهارات الذكاء الاجتماعي-العاطفي ودورها الذي لا يمكن فصله عن التعلّم والإنجازات الأكاديميّة.

الخطوة 3: يعرض المعلّم المهارات المختارة لتكون جزءًا من المساق، يشرحُها ويسلّط الضوءَ على مدى صِلَتها بالمساق.

الخطوة 4: يختار كلّ طالب إحدى المهارات التي عرضها المعلّم بتكون هدفه المُعتمَد ليعمل على تطويره في المساق. ينبغي أن يكون الاختيار مرتكزًا على التأمّل الذاتيّ والأسئلة التوجيهيّة التي تتضمّنها الأداة. ينبغي شرح الاختيار بوصفه جزءًا من سيرورة التأمّل.

الخطوة 5: بعد ذلك، يُمنَح الطالب خريطة طريق شخصيّة مع مجموعة بطاقات خاصّة بالأداة. تشمل البطاقات فعاليّات لتطوير المهارة بما في ذلك الجانب الإدراكي (معرفة المهارة وفهمها، تجليّاتها وقيمتها)، العاطفي والسلوكي.

الخطوة 6: يوثّق الطلاب تطوّرهم من خلال استخدام فعاليّات، مواد للقراءة، أسئلة تأمّليّة وإرشادات تدريبيّة تُوفَّرُ لهم. يقوم الطلاب بالإشارة إليها، باختصار، على المحطات الرئيسيّة في الخريطة، وعلى نحوٍ تفصيليّ في المدوّنة التأمليّة.

الخطوة 7: بعد مرحلة إعداد الأهداف (بعد مرور 5-6 أسابيع على بداية المساق)، ينبغي على الطلاب تسليم ما أنجزوه حتى تلك المرحلة وتلقّي تغذية راجعة. يحصل المعلّم على أداة تقييم تشكيليّ. يدمج الطالب التغذية الراجعة في مهمّته، فتصبح جزءًا من المهمّة النهائيّة، ليعرض بذلك الطبيعة التشكيليّة للتقييم والتطوّر بصوفها رحلةً متواصلة. لذا، يشمل التقييم النهائي كلّ المهامّ والتمارين التي تمّ إنجازُها خلال الفصل كلّه، بحيث يشمل ذلك منتصف الفصل.

الفصل 8: في نهاية المساق، يسلّم الطلاب مراجعتهم عن السيرورة كلّها التي اختبروها، بما في ذلك الخريطة، التمرين، التأمّل العامّ بالجُهد الذي بذلوه، تطوّر المهارة، انطباعاتهم، المجالات التي تحتاج إلى تطويرٍ إضافيّ (مع التأمّل بحقيقة أنّ تطوير الذكاء الاجتماعي-العاطفي هو سيرورةٌ متواصلة).

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

الخطوة 9: وعليه، يقوم المعلّم بتقييم العمل الذي أنجزه الطلاب ويوفّر تغذية راجعة مرّتيْن على مدار السيرورة: بعد مرحلة إعداد الهدف وفي نهاية المساق. يرتكز تقييم النّاتج النهائيّ على مدى تعبير الطالب عن فهمه للمفاهيم، التزامه بالسيرورة، الانطباعات التي اكتسباها خلال السيرورة، التطوّر منذ نقطة البداية، وليس حسب المستوى الذي وصلوا إليه في نهاية السيرورة.

تغذية راجعة للزملاء (اختياري)
لمرّتيْن على مدار الفصل، يلتقي الطلاب ضمن مجموعات صغيرة، يشاركون جهودهم ويناقشونها، ويمنحون بعضهم دعمًا وأفكارًا. يمكن تشكيل المجموعات على أساس المهارات المختارة للتطوير. يعلّق الطلاب اعتمادًا على الأسئلة التوجيهيّة الموفَّرة لهم في بداية المساق (التي صيغَت كجزءٍ من الأداة). يتم توثيق التغذية الراجعة من قبَل الطلاب الخاصّين وتتم إضافتها إلى المدوّنة التأمليّة مع مشاعر الطلاب، أفكارهم والعبَر التي استخلصوها من التغذية الراجعة.

تحضير المعلّمين لاستخدام أداة التقييم التشكيلي لفحص الذكاء الاجتماعي-العاطفي

قبل عرض الأداة، يحضر المعلّمون ورشة عمل يتم فيها عرض الأساس المنطقي للتقييم التشكيلي للمهارات الشخصيّة، وعرض أهميّة تطوير مهارات ذكاء اجتماعي-عاطفي في التعليم العالي، وخصوصًا في القرن 21. كذلك، يتم عرض مهارات الذكاء الاجتماعي-العاطفي وعلاقتها بكلّ واحدٍ من المواضيع المختلفة والتعلّميّة. يتم توفير مستند يتم فيه تلخيص المعرفة المكتسَبة، حيث يمكن استخدامه مع الطلاب في بداية كلّ مساق. كذلك، يتعرّف المعلمون على أداة التقييم.

أداة تقييم الطلاب

يُنظَر المستند المرفق (مثال عن الوعي الذاتي).

أداة تقييم المعلّمين

يُنظر المستند لأداة تقييم المعلّمين النصفي والنهائي.

تقييم تصوّرات الطلاب عن السيرورة وأداة التقييم

(يجري التقييم لأهداف التأكّد من الجودة اعتمادًا على Farrah، 2012). في هذا الاستبيان، يُشير الطلاب إلى مدى موافقتهم على العبارات الآتية بخصوص آرائهم حول كتابة المدوّنة، من خلال وضع علامة صح في المربّع المناسب باستخدام مقياس ليكرت حسب 5 نقاط: أعارض بشدّة، أعارض، لا أعارض ولا أوافق، أوافق، أوافق بشدّة.
نقاط أداة تقييم المهارات الشخصيّة:

1. أداة تقييم المهارات الشخصيّة ساعدتني على التحدّث عن تجربتي.
2. أداة تقييم المهارات الشخصيّة ساعدتي على التعبير عن مشاعري، أفكاري وآرائي.
3. أداة تقييم المهارات الشخصيّة ساعدتني على التجاوب مع أفكاري ومشاعري.
4. أداة تقييم المهارات الشخصيّة حفّزت مهارات التفكير النقدي لديّ.
5. أداة تقييم المهارات الشخصيّة كانت أسلوبَ تفكيرٍ لاستكشاف ما تعلّمته.
6. أداة تقييم المهارات الشخصيّة كان فرص لاكتساب معرفة ذاتيّة.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

7. أداة تقييم المهارات الشخصيّة ساعدتني على فهم ما كنت أتعلّمه.
8. أداة تقييم المهارات الشخصيّة أتاحت لي وصفَ ما أفهمه.
9. أداة تقييم المهارات الشخصيّة وفّرت لي فُرصةً لتطوير مهارات الكتابيّة وتعزيزها.
10. أداة تقييم المهارات الشخصيّة عزّزت من مهارات الاتّصال لديّ.
11. أداة تقييم المهارات الشخصيّة زادَت من إبداعي.
12. أداة تقييم المهارات الشخصيّة حفّزتني لكتابة المزيد.
13. لم أفهم ما كان يُفترَض بي فعله أو كتابته في مدوّنتي.
14. لم يكن لديّ الوقت الكافي لتطوير مهاراتي.
15. أداة تقييم المهارات الشخصيّة مضيعة للوقت.
16. أجدُ الكتابة في مدوّنتي أمرًا سهلًا.
17. أداة تقييم المهارات الشخصيّة يجب أن تحظى بالتشجيع وَ/أو الاستمرار.
18. أودّ مشاركة ما كتبته في مدوّنة التطوّر الخاصّة بي مع الصف.
19. عمومًا، كانت هذه تجربة تستحق الجهد المبذول فيها.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

أمثلةٌ لتطبيقاتٍ تجريبيّة

بقلم نيفا دوليف، الكليّة الأكاديميّة كنيرت، إسرائيل

إطار العمل: تمّ تطبيق أداة المهارات الشخصيّة في أحد صفوف طلاب السنة الثانية في قسم التربية والمجتمع بالكليّة الأكاديميّة كنيرت. تمّ تطبيق الأداة في مساق علم النفس التطوّري لمدّة فصل دراسيّ واحد. المساق إلزامي لطلاب السنة الثانية. مدّة الدرس ساعة ونصف لمرّة واحدة في الأسبوع على مدار 13 أسبوعًا. تمّ دمج الأداة خلال المساق.

المشاركون: شارك 50 طالبًا في المساق، 4 ذكور و46 إناث، 12 ناطقين بالعبريّة، و37 ناطقين بالعربيّة.

الأداة: تهدف أداة المهارات الشخصيّة إلى تطوير مهاراتٍ شخصيّة كجزءٍ من المساق المنتظم ودمجها فيه. ترتكز الأداة على الافتراض بأنّ المهارات الشخصيّة تلعبُ دورًا مهمًّا في النجاح الأكاديميّ والمهنيّ في القرن 21. بما أنّ صعوبة تغيير المنهاج في التعليم العالي تُعتبر أكاديميّةً على نحوٍ أساسيّ، فإنّ الأداة تُتيح لنا دمج تطوير مهارات شخصيّة ضمن أيّ مساق. تعرضُ الأداة مجموعةً مختارةً من المهارات الشخصيّة. يتم اختيار مهارة واحدة لدمجها، ويُجري الطلاب نشاطات بتوجيهٍ ذاتيّ وبوتيرتهم الخاصّة.

التطبيق: كانت مهارةُ الرفاهية هي المهارة التي تمّ اختيارُها للتطبيق التجريبيّ. ارتكزَ الأساسُ المنطقيُّ على دلائل أهميّة الرفاهية للنجاح، الصحة، والعلاقات. تبيّنَ أنها مهارةٌ بالغة الأهمية بالنسبة للمربين إضافة إلى كوْنها من ضمن المهارات التي ينبغي للمرّبين تطويرها لدى الأطفال.

في الدرس الأول، عرضتُ مفهومَ الرفاهية وقمت بتسليط الضوء على علاقته بالمساق وأهميته بالنسبة للأطفال وكذلك لمربيّهم. خصّصتُ درسًا كاملًا عن الموضوع وشرحتُ فيه كيفية دمج الأداة في المساق.

ابتداءً من الدرس الثاني، تمّ رفع تمارين شخصيّة لتطوير الرفاهية على منصة "مودل"، لمدّة أسبوعيْن. كان على الطلاب تسليم التمارين في أيّ وقت خلال هذيْن الأسبوعيْن وثمّ الانتقال إلى التمرين التالي. ارتكزت التمارين بشكل كامل على أسلوب التعلّم القائم على الأدلّة وضمّت تمارين للتعبير عن الامتنان، تحديد نقاط القوّة، أعمال تنمّ عن لُطفٍ في التعامل، والمعنى. اختُتم كلّ تمرين بتأمّلٍ قصير وربط جانب الرفاهية هذا بالتعليم. منحَت هذه الأداةُ الإمكانيّةَ لتشكيل نقطة انطلاق ووتيرة عمل للطالب، كما أنها أكسَبَتْهُ المزيد من الفهم العامّ بشأن هذا المفهوم وعلاقته بالتعليم.

في كلّ درس، ربطتُ بين مجالات التطوّر المختلفة والرفاهية. على سبيل المثال، تمت مناقشة الطبيعة والتنشئة كذلك فيما يتعلّق بمنبع التوجّه الإيجابي. كذلك، دمجتُ تمارين صفيّة قصيرة لتعزيز التعلّم باستخدام بطاقات، ملاحظات نشر، نقاشات قصيرة ضمن مجموعة، وغير ذلك.

في نهاية المساق، كان على الطلاب التأمّل بمجهودهم. أجريتُ تقييمًا لكيفيّة توجّههم لسيرورة التطوّر، لمدى جديتهم وتأمّلهم، ولمدى استيعابهم المفهومَ ولمدى فهمهم أنفسهم من خلال ما قدّموه.

كذلك، عمل الطلاب ضمن مجموعات لإنشاء تقويمٍ تطوّريّ مع ملاحظاتٍ للأهل والمربّين في مجالات الرفاهية المختلفة المتعلّقة بالتطوّر. عمومًا، أتاح لنا التطبيق التجريبيّ عرضَ وتطوير الوعي تجاه

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

الرفاهية وأهميّتها، كما أنه زوّدنا ببعض الأدوات. إحدى هذه التطوّرات هي دمج المزيد من التمارين وتعزيز العلاقات داخل الصفّ وعلى مستوى أعلى ليكون التأثير أكبر.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

بقلم نينو تشيكوفاني، جامعة ولاية إيفاني جافاخيشفيلي تبلّيسي، جورجيا

يحملُ المساق الذي أجريَ فيه التطبيق التجريبيّ للأداة عنوانَ "أسلوب تعليم اللغة الإنجليزيّة" لطلاب برنامج مدّته سنة واحدة (60 ساعة معتمدة حسب النظام الأوروبي التراكمي) الذين يمارسون المهنة إلى جانب معلّمين محتملين من المفترض أن يتقدّموا لوظيفة معلّم كبير في المدارس بعد التخرّج من البرنامج. إجماليًّا، ضمّ البرنامج 20 طالبًا في المجموعة بألقابٍ مختلفة بين حاملي بكالوريوس وماجستير. يُركّز المساق بشكل رئيسي على التحضير المنهجي، التدريسي والنفسي للمعلّمين الذين لا يزالون يفتقرون إلى الخبرة، والذين نجحوا في الامتحان القوميّ لحيازة شهادة معلّم، والذين أُجيزَ لهم المشاركة في برنامج TSU. المساق إلزاميّ حيث يُمنَح الطالب 10 ساعات معتمدة حسب النظام الأوروبي التراكمي تضمنُ إجراء جلساتٍ مكثّفة على مدار فصلَيْن في مختلف مجالات التعليم، مثل إدارة الصفّ، التوجّهات العصريّة، منهجيّة التعليم، الإستراتيجيّات، تقنيّات التعليم الناجع، نظام التقييم، أداوته ومركّباته، تخطيط الدرس، وغير ذلك.

تضمّ المجموعة طالبًا ذكرًا واحدًا فقط بينما البقيّة طالبات إناث. جميعهم في الأصل من مناطق مختلفة في جورجيا. باعتبار أنّ المعلّمين من ذوي التجربة يُعتبَرون أقليّة واسعةٌ في المجموعة، فإنّ معظم المعلّمين المشاركين مبتدئون، ولذا، فهم يرفعون الوعي المنهجيّ على نحوٍ ملموس بشأن سيرورة التعليم ارتكازًا على قاعدة نظريّة وعمليّة بصورةٍ أسبوعيّة.

بما أنّ المساق يتطرّق إلى منهجيّة التعليم، اكتسَبَ الطلاب طرائق مختلفة حتى الآن تُستخدَم بصورةٍ ناجعة في مدارس القرن 21 بالعالم الغربيّ. بما أنّنا نطبّق، على نحوٍ تجريبيّ، توجّه التعليم القائم على القيَم والمعرفة (VaKE) ونستخدم التعلّم القائم على حلّ المشاكل (PBL) ودراسات التعلّم القائم على القضية قيد الدراسة، فإنّ المساق، وبالتوازي مع ذلك الجانب النظري، يرتكزُ بصورةٍ رئيسيّة على أمثلة عمليّة، أو ما يُدعى بالقضايا، المعضلات، المشاكل التي يُفترَض بالطلاب البحث عن مفاتيح لحلّها. بما أنّ جزئيّة المجموعة برمّتها تضمّ معلّمين محتملين، فإنّ هؤلاء المعلّمين بحاجة إلى فهم منهجيّة التعليم، وأيضًا إلى أدوات التقييم والمعايير كذلك، من أجل استخدامها لاحقًا بأفضل صورةً ممكنة في بيئة تعلّم حقيقيّة لهدف التركيز على نتائج الدراسة ومن ثمّ فحص ما تعلّموه، دون أن يكون ذلك من خلال علاماتٍ وأرقامٍ دائمًا، على نحوٍ نسبيّ.

من حيث المهارات الصعبة، عليهم أن يكونوا مدركين لمتطلّبات سوق العمل في القرن 21 وأن يربّوا أجيالًا ماهرةً ومُجهّزةً بمهارات شخصيّة تكون بمثابة أولويّة واضحةً يبحث عنها أرباب العمل وبرامج التبادل الدراسي وغيرها اليوم. ولكن، قبل التركيز على تنشئة الطلاب وتعليمهم، عليهم العمل لإيجاد ثغراتٍ في احتياجاتهم الشخصيّة لماهيّة المهارات التي يفتقرون إليها كمعلّمين وأفراد في المجتمع من أجل المشاركة والخوض في عالمٍ تنافسيّ سريع الوتيرة حيث كوْن المرء مهنيًّا فقط في مجاله يُعبّر عن ضيق أفق، وبالتالي، وبخلاف ذلك، من المتوقّع من هذا الشخص أن يكون متجهّزًا بمهاراتٍ اجتماعيّة-عاطفيّة من شأنها أن تكون مفيدةً أثناء العمل مع طلابه، زملائه، وغيرهم من أفراد الطاقم، أو حتى في المجتمع العامّ المحيط به.

قبل عرض الأدوات على الطلاب ومنحهم بعد ذلك مهامّ أسبوعيّة، قررتُ إجراء مسحٍ بينهم لفحص إدراكهم العامّ لمهاراتهم الشخصيّة. ردًّا على السؤال: ما هو تصوّرهم عن المهارات الشخصيّة، ذكرَ الطلاب ما يلي:

- "المهارات الشخصيّة هي الذكاء، الميزات الشخصيّة، التماهي مع الآخرين، الصرامة، وغيرها من الخصائص التي تمنح الشخص حياةً اجتماعيّة جيّدة والعمل بشكل جيّد في إطار المجموعة."
- "لا تكفي، ولكنني أعتقد أنها مهاراتٌ نحتاجُها للتمرّن من أجل التطوّر في المستقبل."

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

- "المهارات الشخصيّة هي تلك القدرات الضروريّة التي يحتاجها كلّ شخص ليكون مهنيًّا، ناجحًا مرغوبًا في عمله الخاصّ وفي حياته الاجتماعيّة أيضًا. من الواضح أنّ الناسَ الذين اكتسبوا هذه الصفات يتمتّعون بثقة أعلى، سعادةٍ أكبر، ورِضًا تامّ."
- "المهارات الشخصيّة هي مهارات مهنيّة، وهي تشكيلةٌ من المهارات الاجتماعيّة."

كذلك، شرح الطلاب، بإيجازٍ، عن أهميّة المهارات الشخصيّة في القرن 21:

- "بما أنّ الحواسيب في هذه الأيام تُقدّم أداءً أفضل بكثير مما يقدّمه البشر في العديد من المهارات الخاصّة، وبما أنّ العمل ضمن فريق أصبح أكثر أهميّة من العمل الفرديّ، فإنّ الناس اليومَ لا يكتفون بأن يقدّموا عملًا جيّدًا فقط، بل يحتاجون أيضًا إلى إتقان العمل ضمن فريق، إلى أن يكونوا أفرادًا مُبدعين ولافتين.";
- "بما أنّ عالمَنا يتحوّل يومًا بعد يومٍ إلى عالمٍ أكثر نفورًا مما سبق، فإنّ علينا أن نبدأ بمساعدة أنفسنا ومساعدة الآخرين أيضًا من أجل قيادة أجيال المستقبل في الطريق الصحيحة."
- "المهارات الشخصيّة مهمّة للغاية في القرن 21. في الحقيقة، حياتنا اليومَ قائمةٌ بشكلٍ كاملٍ على المهارات الشخصيّة لأنّه مهما كنت ذكيًّا في مجالك، فيلزمك أن تكون مُدركًا لمهارات الاتّصال الناجعة، أن يكون في مقدورك التعامل مع الضغط أو التماهي مع الآخرين، وغير ذلك."
- "إنّ نوعِ المهارات الشخصيّة التي لديك يُحدّد مدى إجادتك لدورك ومسؤوليّتك تجاه أفراد المجتمع الآخرين. لهذا السبب، تُعتبر المهارات الشخصيّة مهمّة في القرن 21."

من الواضح أن الطلاب اهتمّوا بالأمر، خصوصًا بعد تعرّفهم على الأوصاف التي عرضها المعلّم والتي تَبعتها جلسات عدّة باستخدام موضوع الدراسة أو أسلوب التعلّم القائم على المشاريع، حيث عمل الطلاب على معضلاتٍ مختلفة، وعلى نحوٍ تعاونيّ، طوّروا حلولًا لمشاكل من وجهات نظر وأدوار مختلفة كانوا قد اكتسبوها.

المعضلة:

أقدَمَ صبيٌّ بعمر 15 عامًا اسمه لوكا على إنهاء حياتها بالانتحار مؤخّرًا بسبب ضغط نفسي من عائلته، المدرسة والشرطة. ما هو قرار الذي كان يُمكن اتخاذه بسبب حالة النفور التي يعبّر عنها المجتمع؟

المهمّة:

تم توزيع الطلاب إلى مجموعات مؤلّفة من أربعة أشخاص وطُلب منهم تخيّل الضحيّة في المركز ورسم شبكة عنكبوتيّة تضمّ الأطراف المشاركين في الضغط الذي يمكن أن يكون قدّ أدي إلى النتيجة المُميتة (العائلة، المدرسة، الأصدقاء والشرطة). شارك الطلاب في عمليّة عصف ذهني حول الأسباب المتعلّقة بوجهات النظر الأربع). من حيث الجدليات التي أوجزها الطلاب كان أنّ الناس، بمن فيهم الضحيّة، لم يمتلكوا مهارات لتحمّل الضغط. لم يكن هناك سوى حالة من اللامبالاة/عدم المبالاة من قبَل المجتمع، الإقصاء، عدم إدراك للمشاعر الذاتيّة أو مشاعر الناس، عدم تنظيم ذاتي، عدم وجود أيّ نوع من العزيمة أو المثابرة، وغير ذلك.

تلَت مرحلةَ العصف الذهنيّ حلولٌ مُحتمَلة، أي، ما كان يُمكن عمله لتفادي نتيجةٍ مميتةٍ من هذا النوع. قام الطلاب في مجموعاتهم الصغيرة بتفسير الحلول وعرضها أمام المجموعة كلّها، الأمر الذي تلته تغذية راجعة مفتوحة أمام الصفّ وترشيحات مجهولة الاسم من الطلاب لاختيار أكثر الحلول احترامًا والتي تبيّن أفضل مهارات تقصّي المشكلة والتعاون على حلّها.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

مباشرةً بعد جلسات من هذا النوع، أصبح من الواضح بالنسبة للمجموعة ما هي المهارات التي احتاجوها لتطوير مهاراتهم الشخصيّة. وفّرتُ لهم كلّ الموارد الضروريّة للعمل الفرديّ ومهارات معيّنة. من حيث المسح، قام الطلاب بجدوَلة المهارات التي يرغبون في تطويرها على المستويَيْن الشخصيّ والمهنيّ:

- "أعاني من مشاكل في التعبير عن عواطفي ومشاركتها. لديّ حالةٌ متدنيّة من الإصرار، ذلك أنني أفضل قبول آراء الأخرين بدلًا من الدفاع عن آرائي. مهارات التعاون ضعيفة لديّ، لأنني لا أحب أنْ أتّبع قادةً أغبياء في الطريق الخطأ، وألّا أجادلهم أبدًا، لذا تراني أفضل أن أعمل لوحدي. في كلّ الجوانب الأخرى، أعتبر نفسي ممتازًا."
- "الوعي الذاتي العاطفي لأنني أعتقدُ أنني أفتقرُ إلى القدرة على تحديد وفهم عواطفي ومشاعري الشخصيّة. تحمّل الضغط، المرونة والابتكار."
- "أحب أن أكون على درجةٍ أعلى من الإصرار، أن أكون شخصًا يتحمّل الضغط، أو أن أكتسب مهارات لتنظيم نفسي. إنّ من شأن تطوير مهارات من هذا النوع أن يساعدني لكي أصبح ناجحًا أكثر في حياتي الشخصيّة وحياتي المهنيّة. أعتبر أنّ هذه العناصر الثلاثة يمكنها أن تغيّر حياتنا وممارستنا لها على نحوٍ أفضل."
- "الإصرار، تحمّل الضغط لأنك إذا لم تكن واثقًا وإذا لم تكن متأكّدًا حول ما تتحدّث عنه، فكيف يستطيع الآخرون تصديقك. إنّ تحمّل الضغط مهمّ للغاية لأنك إنْ كنت تفتقر إليه فهذا معناه أنّك في وضعٍ غير جيّد بتاتًا. إذا لم تستطع التغلّب على ضغطك، فإنّه سيهزمك وسيؤثّر سلبًا على كلّ شيءٍ تحاول القيام به."

بصفتهم معلّمين مستقبليّين، كان من المذهل معرفة ما هي المهارات التي تمنّوا أن يطوّرها طلابهم:

- "التماهي – القدرة على الشعور بما يشعر به الآخرون وفهم وجهة نظر الأطفال الآخرين. 2) الإصرار – التعبير عن المشاعر، الاعتقادات والأفكار الشخصيّة على نحوٍ فعّالٍ وبنّاء 3) العزيمة والمثابرة – النموّ والتقدّم رغم الصعوبات. 4) العلاقات والتعاون بين الأشخاص – تحقيق أهداف أعظم مع الآخرين. كلّ ذلك إلى جانب المهارات الأخرى التي يمكن أن تكون مفيدةً للأطفال، عِلمًا أن المهارات الأربع هي الأكثر ضرورةً."
- "التماهي لأنهم يحتاجون إلى اختبار مشاعر الآخرين، أن ينظّموا أنفسهم للتعبير عن مشاعرهم والتحكم بها بصورة جيّدة، إلى جانب العلاقات بين الأشخاص، والتعاون الذي سيجدونه مفيدًا في المستقبل."
- "سيكون في مقدور طلاب المدارس العمل مع بعضهم البعض. يجب ألّا يعملوا لوحدهم فقط بل أن يعملوا كفريق أيضًا. تُطوّرُ هذه القدرةُ مهاراتهم الاجتماعيّة وتجعلهم أكثر وُدًّا وتسامحًا مع الناس. كان ينبغي لهم أن يمتلكوا القدرة على إدراك وتقدير وفهم مشاعر الآخرين، القدرة على التأقلم مع حالات جديدة. كلّ هذه المهارات تُساعدهم ليجدوا مكانهم في القرن 21."
- "يحتاج أطفال المدرسة إلى مهارات عاطفيّة، مهارات اتّصاليّة ومهارات تكنولوجيّة. بدايةً، ينبغي للأطفال امتلاك مهاراتٍ عاطفيّة. إنْ لم يتمكّنوا من التفكير من خلال وجهة نظر الآخر، فإنهم لن يقدروا على تحديد مدى سوء سلوكم نحو زملائهم في الصفّ، فإنّهم بإطلاق كلماتٍ فظّةٍ ومهينة تجاههم أو باستخدام العنف وكثيرًا باستخدام كلماتٍ مُسيئة مثل بائس، بشع، سمين يدمّرون التصوّر الذاتيّ لأولئك الأطفال أو يكسرونهم نفسيًّا."

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

حول مسألة دور وأهميّة التقييم التشكيلي، كانت هناك مُشاركات بارزة في إطار التغذية الراجعة:

- "أعتقدُ أنّ التقييم التشكيليّ أسلوبٌ جيّد لتشجيع الناس، لتقييم معرفتهم حول الموضوع وأيضًا لتقييم مهاراتهم الشخصيّة. عندما يتلقّى شخصٌ ما ثمنًا (سواء كان رسميًّا أو أي نوع آخر) مقابل أن يكون مبتكِرًا، متعاطفًا، أو قائدًا جيّدًا، فإنه في الغالب سيقوم بذلك مرّة أخرى ويعمل على تطوير مهاراتٍ عينيّة بصورةٍ متزايدة."
- "التقييم التشكيلي يُساعد المعلّمين والطلاب على تمرير دروسٍ عالية الجودة، اتّباع الأنظمة، التعبير عن مشاعرهم الحقيقيّة، الحفاظ على الانضباط، توسيع آفاقهم، وتحقيق أهدافهم على المدى القصير والمدى البعيد."
- "التقييم التشكيليّ يُساعد الأطفال والبالغين بشكلٍ عامّ على إظهار الفجوات ونقاط الضعف لديهم. إذا كانوا جاهزين لرؤية وتقدير نقاط ضعفنا، عندها سيكون التقييم التشكيليّ ناجعًا ومُساعِدًا. للمساعدة في الأمر، نستطيع تطوير أنفسنا."
- "التقييم التشكيليّ مهمٌّ للغاية لأنّ هذا النوع من التقييم، قبل كلّ شيء، يُظهر، بإيجازٍ، نقاط الضعف ونقاط القوّة لدى الشخص. في هذه الحال، عندما يعرف المرءُ نقاطَ ضعفه، يستطيع العمل بشكل أفضل لتحسين نقاط ضعفه وتحويلها إلى نقاط قوّة. أنا أدعم التقييم التشكيلي."

العائق الرئيسيّ بالنسبة لي كان عدم القدرة على الدخول إلى منصة الإنترنت حيث أستطيع رفع مواردَ ومهامّ متابعة. ولكن، بما أنّ الأمر كان عبارة عن توجّهٍ فرديّ، تمكّنتُ من تزويدهم بمقالات وروابط فيديو من شأنها أن تُسهّل لهم العمل على مستندات جوجل حضّرتها بنفسي، حيث كانت لديهم الفُرصة لتقديم تغذية راجعة حول المعلومات المُكتسَبة من خلال الإجابة عن الأسئلة.

عقبةٌ أخرى تمثّلت في الوقت المحدود الذي كان لطلابي نظرًا لبرامج عملهم ودراستهم المكثّفة، ذلك أنّهم بالغون مشغولون جدًّا ولا وقت مناسب بالنسبة لهم ليخصّصوه لمهامّ من هذا النوع رغم اهتمامهم الكبير وشعورهم بضرورةٍ ما أوجزوا في وصفه من خلال التغذية الراجعة التي قدّموها أثناء عملهم على المهامّ.

ولكن، بما أننا تركنا فصلًا آخرَ أيضًا، إلى جانب امتحان منتصف الفصل والتقييمات النهائيّة من جانب المعلّم والطلاب، فإنني أخطط لاستخدام أداة تقييمٍ إضافيّة ومنحهم أوسمة فرديّة من شأنها أن تُعزّز، بكلّ تأكيدٍ، من تصوّرهم الذاتيّ العامّ وحماسهم لمزيدٍ من التطوّر.

قمتُ بتكييف المواد لتتناسب مع السياق والفُرَص المحليّة باعتبار الأسباب المذكورة أعلاه. يجب أن أعترف بأنني سُررتُ وتحمّستُ جدًّا من الطلاب بسبب اهتمامهم بالموضوع ومدى صِدقهم في رؤية ضرورةِ امتلاك كلّ تلك المهارات لتطوّرهم على المستويَيْن الشخصيّ والمهنيّ، خصوصًا عندما تكون لديهم علاقات بين الأشخاص مع المجتمع. لذا، سأقّدرُ صقلَ المواد وتحسينها قبل كلّ شيء والبحث عن معلومات مُحدَّثة حول هذه الأداة لضمان صِحّتها وموثوقيّتها.

أثناء العمل على المهارات، من المثير للاهتمام معرفة أكثر ثلاث مهارات مهمّة عبّر الطلاب عن تقديرهم في العمل عليها، أو السعي إلى تحسينها:

- "أولًا، طريقة تفكير إيجابيّة. ثانيًا، إيجاد قوّة داخليّة. ثالثًا، اعتبارها جزءًا أساسيًّا من حياتي."
- 1) معرفة أنّ الأداةَ لا تفرضُ نفسها على نحوٍ يضرّ بالصحة، إنمّا هو توقّعنا السلبيّ ما يفعل ذلك. 2) يمكن للضغط أن يقوّي قلبنا وصحّتنا عمومًا. 3) في الحالات الضاغطة، يُطلق الجسم مادّة أوكسكونتين التي تجعل الناس اجتماعيّين أكثر."

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

- "جعل الناس اجتماعيّين، التغلّب على نقاط ضعفك، إقناع نفسك بأنّك شخص قوي."
- "1. نفكّر إيجابيًا أثناء فترة صعبة من حياتنا. 2. ما لا يقتلنا يُقوّينا. 3. نركّز على الناس الآخرين واحتياجاتهم، بدلًا من أنفسنا. الشكوى أمرٌ خطيرٌ حقًّا لأنها تحول بيننا وبين التغلّب على الضغط."
- 1. علينا أن نحاول عدم التركيز على الضغط أو أن نسمح للضغط بهزيمتنا. علينا أن نحاول أن نكون اجتماعيّين أكثر وأن نرى أن الحياة بدون ضغط جميلة."
- "1. الضغط يستطيع جعل الناس صحيّين أكثر، 2. الضغط يجعل الناس اجتماعيّين أكثر، 3. الشخص الذي يكتسب المهارة يستطيع التعامل مع حالات ضاغطة وعواطف جارفة."
- "الضغط أقلّ ضررًا على صحّتنا من الاعتقاد بأنّ الضغط مُضرّ. 2. الضغط هرمون يجعلنا راغبين في الاتصال بالآخرين، مشاركة مشاعرنا أو مساعدتهم. 3. إذا كنا نؤمن بأن الضغط غير مضرّ بصحّتنا، فإنّ ردّ فعل جسمنا للضغط سوف يتغيّر إيجابيًّا."
- "1. نتعلّم كيف نواجه التحديات ونستوفي لقاءَها؛ 2. تدفعنا إلى تليينِ قلبنا؛ 3. تعلّمنا الصمود."
- 1. عدم الانتباه إلى الضغط، التفكير بأنه جيّد لنا 2. هرمون الضغط يُجبرنا على العناق وعلى أن نكون اجتماعيّين. 3. علينا تغيير رأينا بشأن الضغط."
- برأيي، للتوصّل إلى إدارة ضغط ناجحة، علينا أن نكون أكثر إصرارًا، علينا أن نحافظ على توجّه إيجابيّ وعلينا أن نتعلّم أكثر عن الضغط."

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

بقلم عاديا مئيروفيتش، الكليّة الأكاديميّة هداسا، إسرائيل

أجريَ التطبيق التجريبيّ في مساق عنوانه "علاقات مقدّمي الرعاية للمرضى" في الحرم الجامعي شتراوس بكليّة هداسا. أجريَ المساق في الفصل الأول من العام الدراسيّ 2020 وضمّ 12 حصّة. خلال المساق، تعرّف الطلاب على تجارب وقضايا تؤثّر على تشكيل علاقاتٍ تحظى برضى الطرفيْن بين المعالجين والمَرضى حيث قاموا بنقاش هذه العلاقات من خلال مفاهيم ونظريّات ونماذج. شارك اثنا عشر طالبَ بكالوريوس في مساق "إدارة المؤسسات الخدماتيّة – مسار الصحّة".

الطلاب المشاركون نساءٌ متديّنات تتراوح أعمارهنّ بين 20-35، 67% (8) منهنّ متزوّجات، بعضهنّ أمّهات مع أطفال (1-3 أطفال). تعمل جميع الطالبات المشاركات بوظائف بدوام كامل. أُجريَ المساق في فترة العصر، وهي الفترة التي تأتي فيها الطالبات مباشرةً من عملهنّ. ارتكزَ أسلوب التعليم على التعلّم القائم على مركزيّة الطالب (SCL). يتميّز التوجّه بميْلٍ اجتماعيٍّ، حيث يأخذ المحاضرُ وجهات نظر الطالبات بعين الاعتبار، يزوّدهنّ بمعلومات وخيارات ذات صِلة، ويُشجّعهنّ على اتّخاذ مسؤوليّةٍ أكبر عن سلوكهنّ. يؤكّد التوجّه على أهميّة وجود بيئة تعلّم داعمة تتخلّلها علاقة اجتماعيّة إيجابيّة وتعاونيّة بين المحاضرين والطالبات.

يشمل استخدام الوسيلة مرحلة تطوّر المهارات ومرحلة تقييم
المهارة الشخصيّة الآخذة بالتطوّر – التماهي مع الآخرين

طوَّرَ "النموذج" للطالبات "خريطة طريقٍ" تتألّف من 9 مهامّ (في المعدل، مهمّة واحدة كلّ أسبوع أو أسبوعيْن) تهدف إلى مساعدتهنّ على تطوير خاصيّة التماهي على نحوٍ مستقلّ. ضمّت السيرورة ثلاث مراحل – تُشير كلّ مرحلة إلى مُركّب مختلف من مركّبات التماهي: الإدراكي، العاطفي والسلوكي.

1. تمّ تطوير **المُركّب الإدراكي** عبر 3 مهامّ تشير إلى معرفة التماهي وفهمه، تعبيره السلوكيّ، والقيَم التي يُجسّدها:

المهمّة 1 – قراءة مقالة تمّ رفعها على موقع المساق: الإشارة إلى نتائجها التعلّميّة المتعلّقة بالتماهي وإدراك أهمّ ثلاث ميزات في التماهي من وجهة نظر الطالبات. بالإضافة إلى ذلك، كان على الطالبات إيجاد مقالة إضافيّة عن الموضوع والإشارة إلى المعلومات المُستفادة منها.

المهمّة 2 – مشاهدة فيديو وملاحظة 3 أشياء تمّ تعلّمها منه وما أضافه إلى معرفتهنّ حول التماهي. في نهاية هذه المهمّة، كان على الطالبات تحديد التماهي اعتمادًا على المهمّتيْن.

المهمّة 3 – الإشارة إلى أهميّة التماهي في مجالات الحياة المختلفة: مساق الدراسات، الدراسة عمومًا، العمل، العائلة، الصداقات وغير ذلك.

1. **الانتقال من المرجعيّة العامّة إلى المرجعيّة الخاصّة بخصوص التماهي.** أجريَت المهمّة في درسٍ مُخصّص. شاركت كلّ طالبة فهمها لمعنى التماهي وأهميّته في حياتها. شاركنا نحن (الطالبات والمحاضرون) أمثلة شخصيّة ناقشناها ووضحّنا أهدافها الشخصيّة في تطوير المهارة من خلال المساق. أجرينا مهمّتيْن لعب أدوار في الصفّ عن حالاتٍ من حياة الطالبات يواجهنَ فيها صعوبةً في التصرّف بحالةٍ من التماهي وكيفيّة قيامهنّ بذلك – كلّ ذلك ضمن بيئةٍ تعلّميّةٍ مُرضية وآمنة.

بعد هذا الدرس، أجرَت الطالبات **المهمّة 4:** مشاهدة تأمليّة للأسلوب والطريقة اللذيْن يتميّزان بخاصيّة التماهي (بما في ذلك الأمثلة). بالإضافة إلى ذلك، سألت الطالباتُ شخصًا يعرفهنّ جيّدًا كيف تستعمل كلّ واحدةٍ منهنّ التماهي وأجريْنَ مقارنةً بين وجهة نظر الشخص ووجهات نظرهنّ. في نهاية المهمّة، نجحنَ في تحديد هدف سلوكيّ عينيّ لتطوير التماهي في حياتهنّ، يشمل ذلك الإشارة إلى كيفيّة القيام بالأمر؛

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

إلى العوامل التي يمكن أن تساعدهنّ أو أن تعيقَ تحقيق أهدافهنّ؛ وإلى تصوّرهنّ حول فوائد تحسين التماهي لديهنّ في دعم جودة حياتهنّ ونجاحهنّ.

1. **المركّب العاطفيّ** – تطوّر هذا المركّب عبر استخدام مهمّتيْن (5 و6) اللتيْن أشارتا إلى تشخيصٍ ذاتيّ لعوامل التيسير والإعاقة المتعلّقة بسلوكيّات الطلاب العاطفيّة (مهمّة لكلّ موضوع). في كِلتا المهمّتيْن، طُلب من الطالبات التفكير بجوانب متعدّدة من حياتهنّ وتحديد في أيٍّ منها هُنّ عاطفيّات (المهمّة 5) وفي أيٍّ منها يواجهن صعوبةً في التعبير عن التماهي (المهمّة 6)؛ كان عليهنّ وصف حادثة عينيّة عن كلّ واحدةٍ من هذه الحالات وشرح كيف تعاملنَ معها؛ فحص ما حفّزَ سلوكهنّ/أعاق سلوكهنّ؛ وملاحظة ما تعلّمنه عن نقاط قوّتهن ونقاط ضعفهنّ (حسب المهمّة) فيما يخصّ التماهي.
2. **المركّب السلوكي** – تطوّر عبر مهمّتيْن (7 و8) اللتيْن أشارتا إلى السلوك العاطفيّة السّاري في مجالات حياتيّة منوّعة.

المهمّة 7 – ركّزت على فهم الآخر – طُلب من الطالبات استذكار حادثةٍ معيّنة اختبرنَ فيها حالةً من التماهي في الأسبوع الأخير ووصف الحالة من وجهة نظر الشخص الذي تعاطفنَ معه، أي وصف الحالة بضمير المتكلّم من وجهة نظر الشخص الآخر. في المرحلة الثانية، "تحوّلنَ" إلى ذلك الشخص الذي تعاطفنَ معه في إطار الحالة الموصوفة وكتبنَ ما كان ذلك الشخص ليقوله لهنّ؛ ما الذي كان في سلوك الطالبة، في الأمور التي قالتها، في لغة جسدها، وغير ذلك مما جعلهنّ يشعرنَ بالتعاطف. في نهاية المهمّة، أجابت الطالبات عن سؤالٍ تأمليّ يُشير إلى ما تعلّمنه من المهمّة.

المهمّة 8 – ركّزت على صقلِ فهمهم للتعبيرات السلوكيّة عن التماهي في مختلف المجالات الحياتيّة للطالبات (حسب المجالات المُشار إليها في المهمّة 3). طُلب من الطالبات بناء جدول يدوّنَّ فيه عدد المرات التي كُنّ فيها مُتعاطفات خلال الأسبوع الماضي وفيما يخصّ كلّ جانب من الجوانب الحياتيّة. بالإضافة إلى ذلك، سئِلت الطالبات ما هي الرموز/الإشارات التي تعرّفن عليها في الحالات المختلفة والتي جعلتهنّ يفهمنَ أنّ السلوك العاطفيّ كان مطلوبًا. بخصوص الحالات التي لم يتصرّفنَ فيها بحالةٍ من التماهي، طُلبَ منهنّ أن يصرّحنَ بشأن العقبات التي واجهتهنّ. في نهاية المهمّة، أجبنَ عن سؤالٍ يتعلّق بالأسلوب الذي قدمَ فيه سلوكهنّ العاطفيّ مساهمةً لهنّ وللآخرين.

1. **مهمّة تلخيص** – المهمّة 9 – سلّمت الطالبات ملفًا يضمّ كلّ المهامّ التي قُمنَ بها خلال الفصل حيث ضمّ الملفّ مهمّة تلخيصٍ اشتملت على قسميْن:
2. استبيان تقييم كمّي متعلّق بتجربتهنّ مع الأداة (مقياس ليكرت -15). تَردُ الأسئلة التي طُرحَت عليهنّ في ما يأتي:

- أشعرُ أنّ السيرورة كانت مهمّة بالنسبة لي
- أشعرُ أنها تحتاج مزيدًا من الوقت
- بدأتُ سيرورة مهمّة
- أنا مهتمّة بمواصلة السيرورة
- تلقّيتُ أفكارًا جديدةً لم تكن لديّ في السابق
- تعلّمت أن أرى نفسي بعوينٍ تأمليّة أكثر

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

1. استبيان تقييم نوعيّ-تأمليّ متعلّق بتجربتهنّ مع أدوات تطوير التماهي، الذي ضمّ الأسئلة الآتية:
   - كيف كنتِ لتلخّصي السيرورة التي اختبرتِها؟
   - ماذا تعلّمتِ عن نفسك؟
   - هل السيرورة قابلة للتطبيق في حياتكِ اليوميّة؟
   - إذا كانت كذلك، كيف تمّ التعبير عنها؟
   - ما هي الفوائد التي انطوَت عليها السيرورة بالنسبة لكِ؟ على أيّ نحو؟
   - هل تعتقدين أنّكِ حققتِ الهدف الذي وضعتِه لنفسك في بداية السيرورة؟
   - هل واجهتكِ أيّة صعوبات؟ إذا كان الأمر كذلك، كيف تعاملتِ معها؟
   - ما الذي تحبّين مواصلة تطويره في هذا المجال؟ كيف تعتقدين أنّ باستطاعتكِ تحقيق ذلك؟

تقييم تطوّر التماهي / المهارات الشخصيّة من خلال أداة التقييم

أجريَ التقييم على ثلاث مراحل زمنيّة: بعد الدرس الخامس (المهامّ 1-4)؛ خلال الدرس التاسع (المهمّتان 5-6)؛ وخلال الدرس العاشر (قبل الأخير) – المهمّتان 7-8 ومهمّة التلخيص (المهمّة 10).

في أوّل موعديْ تقييم، تمّ تسليم الأوراق ضمن نموذج فقط، وأرسل المحاضر لكلّ طالبة تغذية راجعة كلاميّة مفصّلة حول المهامّ التي أُرسِلَت في ذلك الوقت (دون إجراء تقييم مع علامات). أشارت التغذية الراجعة إلى ثلاث نقاط على الأقلّ من النقاط الآتية، التي تُعتبر جزءًا من أداة التقييم (تمّ اختيار نقاط المرجعيّة بالنسبة لكلّ طالبةٍ حسب العمل الذي قدّمته)، واقترحت طرائق لتحسين التعلّم واستخدام الأداة:

1. مستوى فهم المادّة (خصوصًا فيما يتعلّق بالمهامّ 1-3)
2. العلاقة بين المصطلحات ذات الصِّلة والتأمّل الذاتيّ: علاقة الأمثلة بالمفاهيم (تتعلّق بالمهمّة 3)
3. الإشارة إلى المقارنة بين التصوّرات الشخصيّة وتصوّرات الآخرين (خصوصًا المتعلّقة بالمهمّتيْن 4، 7).
4. فهم مُساهمة تحسين القدرة في حياتنا اليوميّة (تتعلّق بمعظم المهامّ)
5. صياغة واضحة لأهداف تحسين القدرة، بما في ذلك تحديد العقبات وتعزيز العوامل (ابتداءً من المهمّة 4)

في آخر موعد للمهامّ، تمّ تقييم كلّ المهامّ، بما في ذلك مهمّة التلخيص (المهمّة 9)، على نحوٍ كميّ. بالإضافة إلى ذلك، طُلب من الطالبات طباعة عملهنّ في النموذج بحيث يكون في الإمكان رؤية كلّ السيرورة من بدايتها إلى نهايتها. ارتكز التقييم على مؤشِّرٍ هو جزءٌ من الأداة. تم تقسيم 30% من العلامة في مساق تطوير التماهي على ثلاثة جوانب تمّ فحصُ الطالبات فيها - 10% عن كلّ جانب:

- المعرفة – الإلمام بالمفهوم على نحوٍ إدراكيّ، تنظيم الكتابة
- وصفٌ تأمليٌّ ذاتيّ لسيرورة العمل ومشاهدته من خلال المفهوم/الميزة/المهارة
- السيرورة التأمليّة

في كلّ واحدٍ من هذه الجوانب، تُتيح الأداة إمكانيّة تقييم أداء الطالبات بثلاث مستويات. بالنسبة لكلّ مستوى، يُحدّد المحاضر علامة قُصوى: المستوى (أ) – حتّى 10%؛ المستوى (ب) – حتّى 7%؛ المستوى (ج) – حتّى 5%. تراوحت العلامة بين 22% - 30%. بالإضافة إلى التقييم حسب علامات، تلقت الطالبات تغذية راجعة في قلب العمل.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

نقاط القوّة في استخدام الأداة

فهمٌ أعمق وأكثر دِقّة لمحتوى المساق، المشاركة على نحوٍ أكبر في المساق.

"وفّرَ مساق التماهي قوّةً وصِدقيّة للدروس في الصفّ، ذلك أننا في كلّ مادّة درسناها، كان مفهوم التماهي جزءًا واضحًا فيها".

"لقد ساعدَ المساقُ على فهم ماهيّة التماهي، كيف يُعبّر عنه بصورةٍ صحيحة ومناسبة. رفَعَ من الوعي الذاتي بخصوص كلّ شيء يتعلّق بالتماهي من الجانب الشخصي".

- تطوير الطالب الذاتيّ لمفهوم التماهي وغيره من المهارات الشخصيّة

"لفتَ انتباهي إلى ميزة استماعي إلى الآخرين، إلى نظرتي عن الآخرين بعيونٍ أكثر عُمقًا، أكثر تفهمًا وعلّمني كيف أتفاعل حقًّا مع حالات مختلفة".

"لقد ساهم المساق في جعلي شخصًا أفضل، وأضاف كثيرًا من الأدوات التي ساعدتني على التعاطف، التحسّن، القبول والاستماع أكثر".

- تحويل المهارات الشخصيّة التي تمّ تعلّمها – التماهي – إلى عدّة مجالات حياتيّة تتجاوز تعلّم الدروس.

"التماهي هو أهمّ قدرةٍ في العلاقة بين المريض والمعالِج. إنّ فهم هذه القدرة، تعميقها، وتحسينها قد ساعدني على مستوًى شخصيٍّ للغاية. في هذا المساق خصوصًا، وفي الحياة عمومًا. ساعدني مفهوم التماهي وأثار اهتمامي للغاية".

"ساعدني على المستوى الشخصيّ. هذا مجالٌ مهمّ جدًّا للتعلّم. إنه يجعل الناسَ أفضَل وأكثر مراعاةً للآخرين. بالنظر إلى الحالات من زاوية مختلفة".

نقاط ضعف استخدام الأداة

- كمية العمل – عدد كبير جدًّا من المهامّ.

"كميّة العمل كانت كبيرة جدًّا."

"من أجل الإجابة عن أمورٍ من هذا النوع، تحتاج إلى الكثير من الوقت الهادئ والتفرّغ (الذي قد يحدث في الصفّ) ولكن المنزل + العمل + الأطفال لا يُفسح مجالًا لكثيرٍ من التفرّغ".

- التكرار – بعض التداخل بين بعض المهامّ: استيعاب المفهوم (1-2)؛ الإشارة إلى التماهي في مختلف مجالات الحياة (3، 4، 8). شعرَت الطالبة أنّها في المهمّة الأخيرة (المهمّة 9) تُكرّر بعض الأشياء والأمثلة التي كتبتها في مهامّ سابقة.
- الجداول الزمنيّة – لم تُرسَل المهامّ كلّ أسبوع بل ثلاث مرّات أثناء الفصل: بعد الدرس الخامس (المهامّ 1-4)؛ خلال الدرس التّاسع (المهامّ 5-6)؛ وفي الحصّة قبل الأخيرة (المهامّ 7-9). بالإضافة إلى ذلك، حضّرت بعض الطالبات المهامّ – كلّها – في الوقت نفسه قبل التسليم وليس حسب المطلوب أو المُخطّط – كلّ أسبوع/أسبوعيْن.

"كانت الدروس "ثقيلة" جدًّا مقارنةً بباقي المنهاج. حيث تطلّبت تفكيرًا أكثر. في تمارين غرفة الصفّ، لم أشأ أن أتمتم فقط بل أن أجيب بصراحة، حيث تطلّب ذلك تركيزًا وشيئًا من الوعي الذاتيّ. هناك إيجابيّات وسلبيّات (ذكريات الماضي وما إلى ذلك، وتغيّرات من الصعب تغييرها كلّ الوقت!)".

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

أداة التقييم موجودة على الإنترنت باستثناء درسٍ واحدٍ كان حول موضوع التماهي ومتعلّقًا بالعمل على المهمّة 4 (تحديد الأهداف)، تمّ عرض التماهي في المساق من خلال الجوّ الذي نشأ هناك حيث يتصرّف المحاضر أمام الطلاب كنموذج يُعبّر عن السلوك العاطفي. نشأ هذا الجوّ منذ الدرس الأوّل الذي تعرّفنا فيه بعُمقٍ على موضوع التماهيّ وتلقينا توضيحًا حوله وحول أهميّته في العلاقة بين المريض والمُعالِج والحياة عمومًا. سمحَ حجمُ المجموعة بالعمل بصيغة ورشة عمل اعتمادًا على التوجّه الذي يضع الطالب في المركز. انعكس ذلك في خطابٍ عميقٍ ومُنفتِح، يوضّح القضايا الحياتيّة للطالبات والمحاضر، في تمارين لَعب أدوار وضّحت السلوك العاطفيّ، في الفيديوهات (كجزءٍ من الأداة والدروس).

لخّصت إحدى الطالبات تجربتها على النحو الآتي:
"الروابط أثناء الدروس والنقاشات التي أجريناها في الصفّ وخصوصًا أسلوب النقاش المثير للاهتمام بشكل خاصّ الذي تمّ عرض الموادّ من خلاله، إلى جانب أسلوب الكلام، القدرة على التمثيل وتماهي المحاضِر الذي قدّم مساهمة كبيرة وكان مثالًا حيًّا لماهيّة التعاطف".

نقاط ختاميّة وتوصيّات للتحسين

نقاط ختاميّة

- الطبيعة الشاملة والتدريجيّة للمهامّ تُساهم في عمل الطالبات الشخصيّ العميق لتطوير شعورهنّ بالتماهي وتطبيقه في مختلف مجالات الحياة.
- التغذية الرّاجعة المُفصلة، التي تُعزّز الخطاب والمعرفة بين الطالب والمحاضر وتُبيّن تماهي المحاضر مع الطلاب، تُعتبر جوهريّةً وتُشكّل نموذجًا سلوكيًّا يُساعد على تطويرها.
- أدوات التقييم المُدمَجة في أداة تطوير المهارات الشخصيّة تُساعد المحاضر في توفير تغذية راجعة حول سيرورة التطوّر وتقييم العمل النهائي. تُعتبر الفئات الخاصّة بأداة التقييم النهائيّة ذات صِلة بتقييم التطوّر تُعتبر واضحةً أيضًا.

توصيات للتحسين

- دمج عمل تطوير المهارات ضمن إرشادٍ متواصلٍ من خلال الشرح والتفسير، لعب الأدوار، وتحليل الأحداث التي تنشأ مع مهامّ تكون الأداةُ جزءًا من تطوّرها.
- تقليص وتنويع عدد المهامّ. أقترحُ تغيير بعض المهامّ التأمليّة لكلّ أسبوع/أسبوعيْن حول الأحداث التي تمّ التعبير فيها عن التماهي – ما الذي ساعد في التعبير عن التماهي؟ كيف نتجَت حالة التماهي؟ ما هي الدلائل التي تُشير في الحالة إلى الحاجة إلى التعاطي مع التماهي مع الآخرين؟
- ضمان أنّك تسلّم عملك وتوفّر تغذية راجعة حول كلّ مهمّة على نحوٍ فرديّ (بدلًا من دفعات) مرّةً كلّ أسبوعيْن. الأمر الذي من شأنه أن يُتيح للطالب فهمَ العمل بشكلٍ تدريجي، وتلقي تغذية راجعة شخصيّة أكثر والتفاعل بين المحاضر والطالب.
- إعادة صياغة إحداثيات تقييم المستويات (أ، ب، ج) في كلّ فئة تقييم للعمل النهائي. بدلًا من ذلك، أقترحُ اعتبار وضع علامة بالنسبة لكلّ مهمّة على نحوٍ فرديّ، مع منح وزن أكبر لمهمّة التلخيص. كذلك، أقترحُ اعتبار منح علامة منفصلة عن تطوّر الطالب – مقارنةً بالأهداف المُحدّدة (المهمّة 4)؛ وبالإشارة إلى التطوّر وتعميق تحليل السيرورة المُختبَرة.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

المَراجِع

Abraham, R. (2005). Emotional intelligence in the workplace: A review and synthesis. In R. Schulze & R.D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook* (pp. 255-270). Gottingen: Hogrefe & Huber

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(supl.), 13-25.

Brackett, M.A. & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema, 18*(sup.), 34-41. Accessed 17/5/12 http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/viewFile/8417/8281

Brackett, M.A., Mayer, J.D. & Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Difference, 36*, 1387-1402 .

Brackett, M.A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., Chisholm, C. & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. In M. Hughes, H.L. Thompson & J.B. Terrell (Eds.), *Handbook for Developing Emotional and Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Strategies* (pp. 329-358). San Francisco, CA: Pfeiffer.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*(1), 88–103.

Bradshaw, E.B. (2008). *Exploring the relationship between emotional intelligence and academic achievement in African-American female college students*. Doctoral dissertation. College of Notre Dame of Maryland.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behaviour and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology, 18*(8), 788-813.

Cohen, J. & Sandy S. (2007). The social, emotional and academic education of children: Theories, goals, methods and assessments. In R. Bar-On, J.G. Maree & M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 63-78). Westport, CT: Praeger.

Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. **UK:** McGraw-Hill Education.

Dolev, N. & Itzkovich, Y. (2016). EI in the service of selection practices of applicants for education studies. *Dapim, 58*, 38-44. Hebrew

Ertmer, P. A., & Glazewski, K. D. (2015). Essentials for PBL implementation: Fostering collaboration, transforming roles, and scaffolding learning. In A. Walker, H. Leary, C. E. Hemlo-Silver, & P. A. Ertmer (Eds.), *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 89-106). United States of America: Purdue University Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

Low, G.R. & Nelson, D.B. (2005). *Emotional intelligence: The role of transformative learning in academic excellence*. TEXAS STUDY Magazine for Secondary Education, Spring.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Mayer, J.D., Ciarrochi. J., & Forgas, J. P. (2001). An introduction. In J. Ciarrochi, J.P. Forgas & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry* (pp. xi-xviii). Lillington, NC: Psychology Press.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry, 15*, 197-215.

Nazir, M. & Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievements. *Bulletin of Educational Research, 32*(1), 37-51.

Tadmor, T., Dolev, N., Attias, D., Reuven-Lelong, A., & Rofe, A. (2016). Emotional Intelligence: A necessary skill for success of medical staff in the 21st century. *Harefuah, 155*(1). Hebrew.

Van Rooy, D.L. & Viswesvaran, C. (2004). Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behaviour, 65*, 71-95 .

Vela, R.H. (2003). *The role of emotional intelligence in the academic achievements of first year college students*. Doctoral dissertation. Texas A&M University – Kingsville.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Assessment tools for the student

ASSIGNMENT #1

Getting to know the skill:

Read the attached article (see link). What did the article teach you about the skill?

In your view, what are the three most important things about the skill?

ASSIGNMENT #2

Watch the TED lecture (see link).

Three things I took from the lecture:

1.

2.

3.

Define the skill based on both the article and lecture.

ASSIGNMENT #3

What is the relevance of the skill to your success in the course?

What is the relevance of the skill to your success in learning and life in general?

ASSIGNMENT #4

From the general to the personal: Think about the skill on a personal level. How do you use it? (Use examples.)
Ask someone who knows you well how they think you use this skill. Compare with your own view.
What would you like to improve? Define it as clearly as possible.
How would its improvement promote the quality of your everyday life and your success? How would you do it and who can help you? What could get in the way of achieving the goal?

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

ASSIGNMENT #5

Emotional literacy:

List 15-18 emotions.

Sort them into groups by any criterion you choose.

Choose 5 emotions from you list and explain their meaning.

What is the connection between this assignment and the soft skill that you chose to develop?

ASSIGNMENT #6

Emotional timeclock:

For 4 days, at least twice a day, stop and ask yourself how you feel.

Record your emotions, and write what had caused them.

What did you learn about yourself?

What is the connection between this assignment and the soft skill that you chose to develop?

ASSIGNMENT #7

Understanding emotions:

Tell about an incident you experienced in class this week. What did you feel? How strongly (on a scale of 1 to 10)?

What caused the emotion?

What did you think? What did you do? How often do you have this emotion? What is the connection between this assignment and the soft skill that you chose to develop?

ASSIGNMENT #8

Expressing emotions:

For 3 days – check how often you use words that express emotions or share your feeling.

If you share your feelings, what makes you do so? How does it help?

If you don't share, what stops you?

Try to share with someone something you felt – record what happens and how it affects both of you. What is the connection between this assignment and the soft skill that you chose to develop?

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

المَهمة النهائيّة

خلال الفصل الدراسيّ، عملت على تطوير إحدى مهاراتك الشخصيّة. قم بإنشاء مستند يجمع كلّ مهامّك التي أجريتها خلال المساق. أكمِل المهمّة الأخيرة وأرفقها بالملفّ النهائي.

المهمّة النهائيّة 2

1. **على مقياس 1 حتّى 5، كيف كنت لتلخّص السيرورة؟**
1. أشعر أنّ السيرورة كانت مهمّة وذات معنى بالنسبة لي. 1....2....3....4....5
2. أشعر أنني أحتاج إلى مزيدٍ من الوقت. 1....2....3....4....
3. بدأتُ سيرورةً هامّة. 1....2....3....4....
4. أريد مواصلة هذه السيرورة. 1....2....3....4....5
5. لديّ أفكار لم تكن لديّ من قبل. 1....2....3....4....
6. تعلّمت النظر إلى نفسي بعيونٍ تأمليّة أكثر. 1....2....3....4....5
7. شعرتُ بالحاجة إلى مشاركة السيرورة مع آخرين. 1....2....3....4....5
8. أجريتُ تغييراتٍ في حياتي اليوميّة. 1....2....3....4....5
9. **بحريّة وتأمّل**
10. كيف كنت لتلخّص السيرورة التي اختبرتها؟
11. ماذا تعلّمت عن نفسك؟
12. كيف عبّرت السيرورة أو رغبت في أن تُعبّر عن نفسها في حياتك اليوميّة؟ (3 أمثلة على الأقل.)
13. صِل بين التمارين التي أجريتها وتطوّرك – ماذا فعلت؟ كيف كان عملها؟ ماذا كان تأثيرها؟
14. ما مدى فائدة هذه السيرورة بالنسبة لك؟ بأي شكلٍ كانت مفيدة؟
15. برأيك، هل حقّقت هدفك؟ بأيّ شكلٍ حققت هدفك؟
16. ما هي الصعوبات التي واجهتها؟ كيف تعاملت معها؟
17. ما الذي ترغب في واصلة تطويره بخصوص هذه المهمّة؟ بأي شكل ترغب في ذلك؟ كيف ستفعل ذلك؟

التسليم

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

تقييم المهمّة المتوسّطة (المعلّم)

المتعلِّم:

1. أظهرَ فهمًا للمواد النظريّة (ملخّص المقالات، محاضرات TED).
2. أظهرَ قدرةً على الربط بين المفاهيم ذات الصِّلة بالتأمّل الداخلي.
3. كان قادرًا على توفير أمثلة عن المفاهيم.
4. أشار إلى المقارنة بين المفاهيم الشخصيّة ومفاهيم الآخرين.
5. أظهرَ فهمًا لمساهمة المهارة المُحسَّنة في الحياة اليوميّة.
6. قام بصياغة هدف تحسين المهارة على نحوٍ متماسك، بما في ذلك القدرة على تحديد العقبات والمساعدات.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

	المستوى		
	أ	ب	ج
المعرفة – الاستيعاب الإدراكي للمفهوم، تنظيم الكتابة	إنهاء 8 مهامّ على الأقل بشكلٍ كامل وعميق. أجريَت الكتابة في معظمها شكل فقرات وبطريقة متماسكة. المفهوم واضح ومشروح بعُمق.	إنهاء 6 مهامّ على الأقل بشكل كامل وعميق. بعض الكتابة تمّ على شكل فقرات على نحوٍ واضح بشكل عامّ. المفهوم مشروح بوضوح.	أنهى الطالب أقلّ من 6 مهامّ، أو لم يُجب عن الأسئلة، أو أجاب بشكلٍ سطحيّ. معظم الكتابة غير مُصاغ بوضوح. المفهوم غير واضح وشرحهُ سطحيّ/جزئي.
التأمّل الداخلي ووصف السيرورة ومشاهدتها بوساطة المفهوم/المهارة/القدرة	تم تحديد هدف واضح وعينيّ. أوردَ الطالبُ أمثلةً عينيّة وذات صِلة من الحياة اليوميّة. هناك علاقة كاملة وعميقة بين تجارب الطالب، عواطفه، مشاعره وأفكاره والمفهوم والمواد النظريّة.	تمّ تحديد هدف واضح. أوردَ الطالب أمثلة قصيرة ولكن عينيّة وذات صِلة من الحياة اليوميّة. هناك علاقة جزئيّة بين تجارب الطالب، عواطفه، مشاعره وأفكاره والمفهوم والمواد النظريّة.	لم يتمّ تحديد الهدف بوضوح. أوردَ الطالب أمثلة قصيرةً وعامّة، حتّى أنّ بعضها كان خارج الموضوع. هناك علاقة بسيطة بين تجارب الطالب، عواطفه وأفكاره وبين تطبيق المفهوم والمواد النظريّة ذات الصِّلة في الأمثلة.
السيرورة التأمليّة	أظهرَ الطالبُ تفكيرًا إدراكيًّا ذاتيًّا يصفُ ويشرحُ سيروراتٍ مثل الشكوك، المعضلات، الاعتبارات والاعتقادات الشخصيّة. تطرّق الطالب إلى تحديّات عميقة وصعوبات تعامل معها أثناء السيرورة. كشفَ الطالب وشرحَ بالتفصيل عن السيرورة التي اختبرَها خلال المساق، على نحوٍ بيَّن تطوّره وأفعاله. تطرّق الطالب إلى شؤون ساعدته السيرورة فيها أو من شأنها أن تساعده في المستقبل في عدّة سياقات تشمل أفكارًا لتحسين مستقبليّ.	أظهرَ الطالبُ تفكيرًا ذاتيًّا جزئيًّا. في بعضها تطرّق الطالب إلى المهامّ، الشكوك، المعضلات، الاعتبارات والاعتقادات الشخصيّة التي وصفها وشرحها. تطرّق الطالب إلى بعض التحديات والصعوبات التي تعامل معها أثناء السيرورة. كشفَ الطالب من غير أن يشرح عن السيرورة التي اختبرها خلال المساق، بشكلٍ بيَّنَ تطوّره وأفعاله. تطرّق الطالب إلى شؤونٍ ساعدته السيرورة فيها أو من شأنها أن تساعده في المستقبل في عدّة سياقات، ولكن لم تكن لديه سوى فكرةٌ واحدةٍ للتحسين المستقبليّ.	لم يُظهر الطالب تفكيرًا إدراكيًّا ذاتيًّا، ولكنه استخدم "شعارات" من غير التطرّق إلى سيروراتٍ مثل الشكوك، المعضلات، الاعتبارات، والاعتقادات الشخصيّة. تطرّق الطالب بإيجازٍ وسطحيّةٍ إلى تحدٍّ واحدٍ فقط تعامَل معه أثناء السيرورة. لخّصَ الطالبُ بإيجازٍ، من غير توفير أمثلة أو شروحات، السيرورات التي اختبرها خلال المساق، مع إشارةٍ عامّةٍ فقط للميزات. تطرّق الطالب بشكل عامّ إلى الشؤون التي ساعدته السيرورة فيها أو من شأنها أن تساعده في المستقبل في سياقٍ واحدٍ فقط، من غير الإشارة إلى أفكارٍ للتحسين المستقبليّ.

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

لا يشكل دعم المفوضية الأوروبية لإنتاج هذا المنشور إقرارًا بالمحتويات التي تعكس آراء المؤلفين فقط، ولا يمكن أن تتحمل المفوضية مسؤولية أي استخدام للمعلومات الواردة فيه.