مبادئ أساسيـــة للإدارة الصفيـــة الإيجابيـة والإدارة الإيجابيـــة للسلـوك

01 الاحتـــــرام المتبـــادل

يشجع المعلمون الاحترام المتبادل بين بعضهم البعض وبين الطلبة (وبين الطلبة المختلفيـن) من خلال إظهـار احترامهم لمتطلبات طلبتهم، (**على سبيل المثال:** السمـاح للأطفال بالذهاب إلى المرحـاض عندما يحتاجون إلـى ذلك، وليس فقـط أثنـاء فترات الاستراحـة المحـددة مسبقا، والاسـتماع للطلبة وإعطائهم المجال للتعبيـر عـن أنفسهـم، إلـخ)

02 نمـذجـــة السلوكيـــات الإيجـابيـــة

لو مارس المعلمون سلوكيات مثل الصبـر والاحتـرام ، ومهارات الاستمـاع الجـيد والدقـة فـى المواعيـد، وغيـرها، فـإن ذلك يساعـد فـى دعـم الطلبة للتمثل بها.

03 تحديد المعتقد الذى يقف وراء السلوك

تدرك الإدارة الفعالة للصفوف والسلـوك الأسبـاب التى تجعل الطلبة يفعلون ما يفعلونه وتعمل على تغيير تلك المعتقدات بدلًا من مجرد محاولة تغيير السلوك.

04 دعم الطلبة فى استيعاب الأسباب الرئيسية وسلاسل الأسباب والنتائج

وهذا يعنى قيام المعلمين بمساعدة طلبتهم على استيعاب نتائج وتبعات سلوكياتهم والأسباب الكامنة وراء اتخاذ إجراءات معينة استجابة للسلوكيات الإيجابية أو السلبية وهذا يشجع كلا من المعلمين والطلبة على التفكير العميق، والنقدي، والتأملي.

05 مهارات التواصل الفعال وحل المشكلات

تلك المهارات يمكن للمعلمين والطلبـة تنميتهـا عبـر ممارسـة منتظمـة، وهي ضرورية لتعـزيـز بيئـة التعليـم والتعلم الدامجـة.

06 التركيز على الحـلول بدلًا من العقوبـات

تعتبر القدرة على تحليل الأسباب الكامنة وراء السلوكيات، والتركيز على طرق عادلة ومستدامة لمعالجة السلوكيات السلبية أساليب أكثر جدوى وفاعلية للإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك من إيقاع عقوبات (تعسفية) على الطلبة.

أ. زياد الصيدي

وضع قواعـد وحلـول عادلـة وواضحـة

07

لا ينبغى على المعلمين افتراض أن الطلبة على علم بالسلوك المتوقع منهم فى الصف المدرسى، ينبغى بعملية وضع القواعد والحدود أن تساعد الطلبة على استيعاب أسباب القواعد / الحدود ــ وبذلك فهى ليست تعسفية.

يجب أن يشارك الطلبة بنشاط فى هذه العملية، (على سبيل المثال: يمكن للطلبة أن يُجروا "عصفًا ذهنيًا" حول لائحة القواعد الخاصة بهم والتى يعتقدون بضرورة اتباعها فى الصف المدرسي) لدعم استيعابهم "وحسّهم بملكية" القواعد/ الحدود.

الإشـادة بالسلوكيـات الإيجابيـة

08

من المهم أن يعي الطلبة حين يتصرفون بشكل جيد وأن يتم مدحهم على سلوكهم الجيد. وبنفس الأهمية أيضًا.

التشجيـع وكـذلك الإشـادة

09

إن تقديم التشجيع هو طريقة للاعتراف بالجهد والتحسن، وليس فقط بالنجاح وهو يعمل على بناء تقدير الذات والتمكين على المدى الطويل.

الثبـات والاستمراريـة

10

إن تشجيع السلوكيات الإيجابية في الصف المدرسي هو عملية تتطلب الصبر مع بناء القدرات بتأني وبوتيرة ثابتة. واستمرارية المعلمين ، فلو كان رد فعل المعلم مع الطلبة الذين يثيرون الفوضى فى الصف المدرسى عنيفًا وغاضبًا ذات يوم ، وبهدوء وصبر فى اليوم الذي يليه فإن ذلك قد يبدو تعسفيًا ومشوشًا جدًا ومربكًا للطلبة.

حقيبة موارد الأدوات التوجيهية حول

الدمج والتنوع في التعليم في الأردن

إياد العضيدي

أداة توجيه

الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك

أ. إياد العضيدي

أ. إياد العضيدي

تُشكّل أدوات التوجيه السبعة حزمة مصادر شاملة لمد الرحلة نحو المزيد من الدمج والتنواع في التعليم بالمعرفة. تم تطوير أدوات التوجيه بدعم من كل من اليونسكو-الأردن والتعاون الدولي الألماني الدولي في الأردن بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم الأردنية، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وجهود الشركاء الرئيسيين الآخرين نحو المزيد من الدمج والتنوع في التعليم في الأردن.

تم استلهام حزمة المصادر من سلسلة من مواد التوعية والتدريب والتعليم التي تم تطويرها بدعم من اليونسكو ومنظمة شركاء التنمية الدولية- النرويج idpNorway. تم تكييف أدوات التوجيه السبعة وتوظيفها في السياق بشكل شامل من قبل المؤلفين، في سلسلة من الاستشارات التي عقدت بين شهري آذار وأيلول 2022 مع المعلمين ومديري المدارس من 30 مدرسة في كل من عجلون، والكرك وماركا، وكبار مخططي التعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية على المستوى المركزي ومستوى مديريات التربية في الميدان، وخبراء في حقوق الإعاقة والتربية من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومع مختصين في التعليم من شركاء التنمية الوطنيين والدوليين.

أداة توجيه

الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك

مقدمـة

"..... تم إهمال البحث في الإدارة الصفية على حساب البحث في معرفة المعلم بمواضيع المواد والجوانب التدريسية للتعليم. ونتيجة لذلك، لم تتطور المعرفة بشأن الإدارة الصفية بالتزامن مع تغيّر الأفكار المتعلقة بالتعليم والتعلم الأكثر نشاطًا وتفاعلًا اجتماعيًا."

مارتن (2004)

هذه الأداة التوجيهية تُركّز على الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك. وهي تستهدف المعلمين وأولياء الأمور، فضلاً عن الأعضاء في أنظمة الدعم المدرسية وأنظمة الدعم على مستوى مديريات التربية في الميدان.

تحتوي الأداة على بعض التمارين العملية للقراء ويجب استخدامها لزيادة فهم المعلمين وأولياء الأمور للموضوع الأكثر تعقيداً، ويمكن استخدامها كمادة معلوماتية ومادة للمطالعة فيما يتعلق بالتحضير للجلسات التدريبية، لكن يرجى ملاحظة أن الدليل العملي المعد للمُيسّرين لاستخدامه خلال برامج التوعية وتنمية القدرات مع الزملاء وأعضاء المجتمع تم تطويره بشكل منفصل.

تشكل الإدارة الصفية وإدارة سلوك الطالب جزءاً مهماً من عملية التعليم والتعلم اليومية ويمكنها أن تؤثر في حياة الطلبة (إيجاباً أو سلباً) على مدى طويل بعد تركهم المدرسة ودخولهم في مرحلة الرشد.

في العديد من المدارس، يحاول المعلمون إدارة سلوك الطلبة من خلال بث الخوف في نفوسهم واستخدام القوة، والإساءة اللفظية، وحتى من خلال العنف الجسدي. غالباً ما يتم ترسيخ هذا الشكل من إدارة السلوك في المجتمع الأوسع (على سبيل المثال، من قبل الوالدين، لقادة المجتمع، ومسؤولي التعليم). هذا هو عكس النهج الدامج لإدارة السلوك! فاستخدام الخوف والعنف لإدارة سلوك الطلبة في المدارس والصفوف يتسبب في أضرار نفسية وجسدية طويلة الأمد وهو غير فعال أبداً في تشجيع السلوكيات الإيجابية الحقيقية ودعم التعلم الهادف. يمكن أن يبقى الأطفال في الغرفة الصفية صامتين بسبب شعورهم بالخوف من معلمهم، ولكن ذلك لا يعني أنهم يدركون لماذا (ومتى) يكون الصمت ضرورياً ، أو أن يعتبروا الصمت طريقة لاحترام أقرانهم، كذلك لمعلمهم، و أن ذلك مهم كي لا يقطع عملية التعلم.

يُشار أحيانًا إلى البديل عن الأشكال السلبية لإدارة السلوك، بما فيها العقاب البدني، بمصطلح "التأديب الإيجابي". هنا نستخدم مصطلح "الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك" لأن كلمة "التأديب" غالبًا ما يكون لها دلالات في غاية السلبية.

قائمــة المحتويات

مقدمـة 3

قائمــة المحتويات 4

الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك- بناء أساس إيجابي 5

المبادئ الأساسيــة 6

مبادئ أساسية للإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك 6

استراتيجيات الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك 7

معتقدات خاطئة حول العقاب البدني 11

دراسة حالــة 14

تأملات في ممارستك الخاصة بك 16

تمارين عمليّة 20

تمرين عملي رقم 1- ذكريات متعلقة بالوجود في المدرسة 20

تمرين عملي رقم 2- التعاون في بناء قواعد الصفوف المدرسية 23

تمرين عملي رقم 3- السلوك السابق (***A****NTECEDENT*)، السلوك (***B****EHAVIOUR*)، تابع السلوك(***C****ONSEQUENCE*) 26

تمرين عملي رقم 4- تحليل السلوكيات الصعبة وتطوير الاستراتيجيات وإيجاد الحلول العملية 29

المراجـع 32

أ. إياد العصيدي

الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك- بناء أساس إيجابي

إن التعليم والتعلم لا يحدثان في الفراغ! تؤثر الطريقة التي تتم بها الإدارة الصفية وإدارة السلوك في المدارس والصفوف بشكل عميق على نوعية التعليم والتعليم الذي يختبره الطلبة والمعلمون.

ومن هذا المنطلق، فإن النهج الإيجابي للإدارة الصفية والسلوك يزيد إمكانية الوصول إلى التعلّم ويرفع نوعيّته ليكونَ بالتالي داعمًا بشكل كبير. قد يشعر المعلمون وغيرهم من العاملين في المدارس بذلك ويختبرونه في حياتهم اليومية- فالعديد من المعلمين سيلاحظون أنه عندما يكون الأطفال سعداء وقادرين على الالتزام بالهدوء والتركيز، فإنهم يتعلمون بشكل أكثر فعالية- لكنّ ذلك قد تم دعمه أيضًا بأكثر من 30 عامًا من البحث التربوي.

وفي وصف لمراجعة شاملة للمواد أجريت في التسعينات، والتي اختبرت المتغيرات التي تؤثر على تعلم الطلبة وتحصيلهم، فقد لاحظ (Wang, Haertal and Walberg، 1993)، وMarzano and Marzano (2003) بأن، "... من بين جميع المتغيرات، كان للإدارة الصفية التأثير الأكبر على تحصيل الطلبة. وهذا منطقي بديهياً- فالطلبة لا يمكنهم التعلم في غرف صفوف يسودها الفوضى وسوء الإدارة". ويتابعون في شرح كيف تمكنت البحوث من تحديد المكونات المهمة للإدارة الصفية، "...وتشمل بدء العام الدراسي بالتشديد الإيجابي على الإدارة؛ وترتيب الحجرة الصفية على نحو يؤدي إلى إدارة فعالة؛ وتحديد وتطبيق القواعد وإجراءات التنفيذ".

يعتمد النهج الإيجابي للإدارة الصفية والسلوك في جوهره على طبيعة ونوعية العلاقة بين المعلمين (وغيرهم من العاملين في المدرسة) والطلبة. وكما وجدت دراسة Marzano و Marzano (2003) التحليلية الشاملة التي أجريت على 100 دراسة بحثية، "... تعتبر نوعية العلاقات بين المعلم-الطالب حجر الأساس لجميع الجوانب الأخرى للإدارة الصفية".

إن بناء أساس تصبح فيه الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك هي الثقافة المؤسسية في مدرستك هو أمر يتطلب جهداً ويتضمن تغيير توجهات وتوقعات الكوادر العاملة في المدرسة، والطلبة، وأولياء الأمور والأسر وأعضاء مجتمع المدرسة الآخرين. وتحتاج الممارسات التي يتم اتخاذها نحو إدارة صفية وسلوكية أكثر إيجابية إلى التغيير، ببطء وثبات مع الوقت، حتى تكون فاعلة وقابلة للفهم. ويعود السبب في هذا أيضاً لأنكم على الأرجح ستعملون ضد تيار قديم من الممارسات التي كنتم تتبعونها لوقت طويل في مدرستكم وفي المجتمع الأوسع والتي تسبّبت في أن يكون التعليم كنموذج هرمي (حيث يكون فيه الطلبة تابعين للمعلّم، والمعلّم تابعاً للمدير، الخ) وأن يكون العقاب البدني وأساليب 'سلبية' أخرى للإدارة الصفية وإدارة السلوك هي الأمر الشائع والمتوقع.

المبادئ الأساسيــة

فيما يلي بعض المبادئ الأساسية التي تقف وراء تحقيق الإدارة الإيجابية للصفوف والسلوك[1]:

مبادئ أساسية للإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك

- **الاحترام المتبادل** – يشجع المعلمون الاحترام المتبادل بين بعضهم البعض وبين الطلبة (وبين الطلبة المختلفين) من خلال إظهار احترامهم لمتطلبات طلبتهم (على سبيل المثال، السماح للأطفال بالذهاب إلى دورة المياه عندما يحتاجون إلى ذلك، وليس فقط أثناء فترات الاستراحة المحددة مسبقًا، والاستماع للطلبة وإعطائهم المجال للتعبير عن أنفسهم، الخ.).
- **نمذجة السلوكيات الإيجابية** – لو مارس المعلمون سلوكيات مثل الصبر، والاحترام، ومهارات الاستماع الجيد، والدقة في المواعيد، وغيرها، فإن ذلك يساعد في دعم الطلبة للتمثّل بها.
- **تحديد المعتقد الذي يقف وراء السلوك** – تدرك الإدارة الفعالة للصفوف والسلوك الأسباب التي تجعل الطلبة يفعلون ما يفعلونه وتعمل على تغيير تلك المعتقدات، بدلاً من مجرد محاولة تغيير السلوك.
- **دعم الطلبة في استيعاب الأسباب الرئيسية وسلاسل الأسباب والنتائج**- وهذا يعني قيام المعلمين بمساعدة طلبتهم على استيعاب نتائج وتبعات سلوكياتهم والأسباب الكامنة وراء اتخاذ إجراءات معينة استجابة للسلوكيات الإيجابية أو السلبية. وهذا يشجع كلاً من المعلمين والطلبة على التفكير العميق، والنقدي، والتأملي.
- **مهارات التواصل الفعال وحل المشكلات** – تلك المهارات يمكن للمعلمين والطلبة تنميتها عبر ممارسة منتظمة وهي ضرورية لتعزيز بيئة التعليم والتعلم الدامجة.
- **التركيز على الحلول بدلاً من العقوبات** - تعتبر القدرة على "تحليل" الأسباب الكامنة وراء السلوكيات والتركيز على طرق عادلة ومستدامة لمعالجة السلوكيات السلبية أساليب أكثر جدوى وفعالية للإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك من إيقاع عقوبات (تعسفية) على الطلبة.
- **وضع قواعد وحدود عادلة وواضحة**- لا ينبغي على المعلمين افتراض أن الطلبة على علم بالسلوك المتوقع منهم في الصف المدرسي. ينبغي أن تكون عملية وضع القواعد والحدود داعمة للطلبة لاستيعاب أسباب القواعد / الحدود – وبذلك فهي ليست تعسفية. يجب أن يشارك الطلبة بفعالية في هذه العملية (على سبيل المثال، يمكن للطلبة أن يُجروا "عصفًا ذهنيًا" حول لائحة القواعد الخاصة بهم والتي يعتقدون بضرورة اتباعها في الصف المدرسي) لدعم استيعابهم و"حسّهم بمِلكية" القواعد/ الحدود.
- **الإشادة بالسلوكيات الإيجابية** – من المهم أن يعي الطلبة حين يتصرفون بشكل جيد وأن يتم مدحهم على سلوكهم الجيد. وبنفس الأهمية أيضًا:
- **التشجيع وكذلك الإشادة** – إن تقديم التشجيع هو طريقة للاعتراف بالجهد والتحسن، وليس فقط بالنجاح، وهو يعمل على بناء تقدير الذات والتمكين على المدى الطويل.
- **الثبات والاستمرارية** – إن تشجيع السلوكيات الإيجابية في الصف المدرسي هو عملية تتطلب الصبر- مع بناء القدرات بتأني وبوتيرة ثابتة- واستمرارية المعلمين. فلو كان رد فعل المعلم مع الطلبة الذين يثيرون الفوضى في الصف المدرسي عنيفًا وغاضبًا ذات يوم، وبهدوء وصبر في اليوم الذي يليه، فإن ذلك قد يبدو

[1] مقتبسة من: Nelson, J. (no date). 'About Positive Discipline'. https://www.positivediscipline.com/about-positive-discipline

إن تطوير الإدارة الصفية الإيجابية والسلوك الإيجابي لا يحدث بين ليلة وضحاها! فهي عملية طويلة المدى وستستغرق وقتاً وجهوداً مستمرة لتحقيقها.

يُطلب من المعلمين غالبًا ممارسة الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك، دون أن يكون لديهم فهم حقيقي لمعنى ذلك، أو أية خبرة فيه (في التعليم في المدارس أو كمعلم تربوي). وهو لأمر شائع بالنسبة للمعلمين الذين ينتقلون من طريقة العقاب البدني والأشكال السلبية الأخرى للإدارة الصفية والسلوك، أن يعانوا، خاصة في البداية. يحتاج الطلبة أيضًا إلى وقت للتعود على هذا النظام الجديد وتغيير النهج.

قد يصاب المعلمون الذين يتوقعون أن يحدث الانتقال من الإدارة السلبية إلى الإدارة الإيجابية للصف المدرسي والسلوك بشكل سلس بخيبة أمل شديدة عندما تبدو الأمور فوضوية في البداية. يعد هذا وقتًا حرجًا ويحتاج المعلمون إلى الدعم بشأن التفكير في الانتقال، وما الذي سيجري على ما يرام وما الذي سيمثل تحديًا. وبدون هذا الدعم، سيكون من السهل أن يستنتج معلّم ما أن الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك لا تنفع، وأن يعود إلى أشكال الإدارة الأكثر سلبية المألوفة أكثر لديهم.

وبالمحصلة، حتى تكون فعالة حقاً، فإن الإدارة الصفية الإيجابية تحتاج أن تكون مسعى المدرسة ككل- فلو مارسها معلم واحد فقط في المدرسة، و/ أو إذا كانت إدارة المدرسة لا تستوعب هذا النهج، فإنها ستخلق تجربة متناقضة ومُربكة للطلبة وسينقص ذلك المعلم الدعم والتعزيز الذي يحتاج إليه لتغيير التوجهات والسلوكيات والممارسات.

يمكن أن تساعد الاستراتيجيات التالية المعلمين على العمل لتحقيق الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك، وفي تحسين خبراتهم في التعليم والتعلم في صفوفهم المدرسية:

استراتيجيات الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك[2]

1) التواصل (مهارات الإرسال والاستقبال)

أ. مهارات الإرسال

- تبادل المعلومات يكون أكثر فاعلية عندما يتم بشكل فوري ودون تأخير.
- التحدث إلى طلبتك مباشرة بدلاً من الحديث عنهم.
- التحدث إلى طلبتك باحترام وصدق.
- عبّر عن مسؤوليتك الكاملة عما تقوله باستخدام الضمير الشخصي "أنا".
- عند التعامل مع مشاكل سلوكية، قم بمخاطبة الطالب (الطلبة) بجُمل مباشرة وصريحة.

ب. مهارات الاستقبال

- استخدم التواصل البصري وكن مدركاً وذا خبرة في استخدام لغة الجسد بفعالية. عند الاستماع، استخدام لغة الجسد للتعبير عن أفكارك ومشاعرك (على سبيل المثال، الإيماء بالرأس أو تعبيرات الوجه).
- قم بالرد بإعادة صياغة ما سمعته للتو من الطالب لتؤكد لها/ له أنك كنت تُصغي.

[2] مقتبسة من: Soliman, I. (no date). 'Classroom management tips'. EENET. Pgs. 5-7. www.eenet.org.uk/resources/docs/class_man_eng.doc

2) الملاحظة والمراقبة
- لتجنب حدوث سلوك سيء في الصف، فكر بعمق بالسبب وراء ذلك.
- تفحص الغرفة الصفية بسرعة لرصد المشكلات المحتملة وقم بتجنبها.
- بادر بتطبيق التواصل الإيجابي من خلال الإشادة والتشجيع على السلوك الإيجابي.
- تعامل بسرعة مع السلوك السيء الذي يمكن أن يعيق الصف من أجل ترك روح إيجابية بين الطلبة.
- ذكّر طلبتك بالقاعدة التي يخالفونها والتشديد على أنهم إذا كسروا القواعد، فإنهم يختارون التبعيات المنطقية لأفعالهم.

3) استراتيجيات العرض وإعطاء التعليميات أو التوجيهات
- هل تقوم بإشراك طلبتك في تقييم عملهم وطريقة تعليمك؟
- هل تقدم لطلبتك دليل دراسي لمساعدتهم في تنظيم أفكارهم وتركيز جهودهم في أوقات الدراسة؟
- هل تنّوع بنهج التعليم وطرق العرض لتلبية متطلبات الطلبة المختلفة وفقاً لأنماط التعلم المختلفة الخاصة بهم؟
- هل تختار المواد التعليمية المناسبة، الموثوقة والمرتبطة بحياة طلبتك اليومية، من أجل تحفيز طلبتك وضمان تحقيق المشاركة القصوى؟
- هل أنت نشط وقادر على جذب اهتمام طلبتك؟
- هل تقوم باستخدام الأنشطة التي تجذب انتباه الطلبة وتزيد من التحفيز؟
(لا تنسَ بأن انخراط الطلبة ضروري للإدارة الصفية الإيجابية)

الانعكاسات، والأصداء، والأنماط

تنعكس التوجهات والمعرفة والممارسات الخاصة بالدمج والتنوع وتتردد أصداؤها في جميع مجالات نظام التعليم وما بعده. على سبيل المثال، يعد احترام التنوع والترحيب به أمرًا يمكن وينبغي ممارسته في المدارس والصفوف المدرسية، ولكن أيضًا، نأمل أن ينعكس ذلك في مديرية التربية في الميدان وأقسام التعليم الوطنية، وفي معاهد تعليم المعلمين ما قبل الخدمة، وفي المنازل، وفي المجتمعات المحلية وغيرها ضمن المجتمع ككل- فكلما تم ممارسة ذلك على نطاق أوسع، كان التأثير أكبر بشكل عام.

يمكن ملاحظة أن استراتيجيات الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك أعلاه ليست مجموعة منفصلة من الممارسات، ولكنها بالأحرى مرتبطة جوهريًا بجوانب أخرى من الدمج والتنوع في التعليم. فإذا كنا متنبّهين، فسوف نتعرف على الانعكاسات والأصداء والأنماط التي تتكرر، بما في ذلك ملاحظات المعلمين وأفكارهم العميقة، والتواصل الجيد، والتقييم الدامج- والذي فيه يتم دعم الطلبة ليكونوا مشاركين نشطين في عملية التقييم من خلال التقييم الذاتي، وتنمية التنظيم الذاتي لدى الطلبة، وحل المشكلات والتفكير النقدي، وتشكيل علاقات الاحترام المتبادل، والتمايز في التعليم والتعلم.

أمثلة من الممارسات – دراسة حالة عن ربط الإدارة الإيجابية للسلوك مع التعليم والتعلّم والتقييم في عجلون:

واجهت مدرسة الأمير حمزة الأساسية للبنين مشكلة. كان العديد من طلبة الصف الخامس تحديداً يسيؤون التصرف، وقد واجهت المدرسة الكثير من المشاكل مع سلوك الطلاب. فمثلاً، كان بعض الطلبة يرمون بقمامتهم حول المدرسةويقومون بكسر الأشياء. في واحدة من المناطق، تماماً أمام المدرسة بقرب المدخل، هناك مجموعة من النوافذ الصغيرة. كان الاولاد أحيانًا يقذفون الحجارة على تلك النوافذ ويتركون بواقي طعامهم على حوافها.

ولكن أستاذ علي، وهو معلّم اللغة الإنجليزية في المدرسة، أراد أن يغيّر سلوكهم بطريقة إيجابية، وأراد أن يعزز ثقافة الاحترام ضمن البيئة المدرسية. كان علي يعرف من خبرته أن المعلّمين الآخرين كانوا يواجهون الطلبة بسلوكهم السيء، بأن يصرخوا بوجههم ويعاقبوهم، وهي أساليب من شأنها أن توقف تلك السلوكيات، ولكن بشكل مؤقت. ولكن، مع كل الصراخ والعقاب الذي تم، كان الطلبة يكررون نفس السلوك السلبي، لأن توجهاتهم وسلوكهم فعلياً لم تتغير. محاولات المدرسة في إدارة السلوك لم تكن سلبية دائمًا، ففي الماضي كانت هناك مبادرة لمكافأة الطلبة من الصف الأنظف في المدرسة بجوائز ولكن هذا الأسلوب لم يكن ناجحاً في تغيير سلوك الطلبة بشكل إيجابي ومستدام.

فخطرت للأستاذ علي فكرة. بدلًا أن يواجه الطلاب برد فعل مباشر، اتّخذ مقاربة غير مباشرة لمحاولة لمعالجة بعض الأسباب الكامنة وراء تلك السلوكيات السلبية. فهم أن العديد من الطلبة لم يكن لديهم الحس بالاهتمام أو بالمِلكية للمدرسة – لم يكونوا يشعرون بأن هذه المدرسه هي مدرستهم فعلًا!

طوّر الاستاذ علي مشروعاً صغيرًا مع طلاب الصف الخامس. كان هذا مشروعًا "أخضر" تم فيه تعليم الطلاب على زراعة النباتات في أوعية والاعتناء بها. وقد تم إعطاء كل طالب المسؤولية عن نبتته الخاصة. تم ربط المشروع بمادتي العلوم واللغة الإنجليزية، وكان الطلاب يعتنون بالنباتات أثناء وبعد الحصص. طوّر الطلبة شعور بالفخر والملكية (الانتماء) والمسؤولية من نحو نباتاتهم. وبعدما تمت زراعة النباتات في الأوعية، شجّع الاستاذ علي الأولاد ليقوموا بعرضها بكل فخر على حافة النافذة التي اعتاد الطلبة استخدامها لترك قمامتهم وبواقي طعامهم عليها.

وبالنهاية، كان لتلك المبادرة الصغيرة آثارًا إيجابية كبيرة! اكتسب الطلبة حسًّا بالمسؤولية وابتدأوا بالاعتناء الفاعل بمكان ما في المدرسة، كانوا قد اعتادوا عدم احترامه في الماضي. وجد الاستاذ علي أن سلوكهم تغيّر إيجابيًا وأن الطلاب أصبحوا منخرطين بشكل إيجابي في الاعتناء بالنباتات والمساحة المحيطة بحافة النافذة التي تم عرض النباتات عليها. ولا مزيد من القمامة ولا مزيد من قذف الحجارة على النوافذ. من خلال العمل على النباتات، كان الطلاب مشتركين في التعلّم النشط والحسّي والمرتبط بتعلّم المادة في المنهاج، جاعلاً من تعلّمهم عمليًا أكثر وذا صلة وممتعًا.

مع أن المبادرة لم تتطلّب الكثير من المصادر المادية، إلا أنها استغرقت وقتاً واستطاع الاستاذ علي أن يعمل مع الطلبة على مدار عام دراسي كامل. و قد وضع الاستاذ علي مُخططًا لتنفيذ المشروع وتأطيره وتقييمه، مستخدمًا الجدول أدناه:

اسم المشروع: مدرستي بيدي أجمل.

نوع المشروع: "أخضر" مبادرة زراعة.

المجموعة المستهدفة: الصف الخامس

السلوك الذي يتم التعامل معه: ترك القمامة، كسر زجاج النوافذ، عدم احترام بيئة المدرسة.

المواد المطلوبة: أوعية زراعة، بذور وفروع نباتات، تربة.

الإطار الزمني: عام دراسي.

تطوير السلوك الإيجابي بما يتضمن المسؤولية والحس بالملكية	تم توزيع الأدوار والمسؤوليات على الطلاب في زراعة النباتات والاعتناء بها، ووضع النباتات على حافة النافذة (وأيضًا التأكد من عدم وجود مساحة على الحافة لترك القمامة).
فوائد اجتماعية وعاطفية	طوّر الطلاب الشعور بالفخر والمسؤولية بالعناية، وقد تطوّر لديهم الشعور بالثقة وبثقتهم بأنفسهم
زيادة الانخراط في التعليم والتعلّم	العمل مع النباتات هو تعلّم حسّي ونشط، وهو أمر مرتبط بالمنهاج.
تكامل المواد الدراسية	تم العمل مع النباتات في حصص العلوم واللغة الإنجليزية

ولمساعدتك لفهم أفضل " ضع نفسك مكان الطلبة"، من المفيد أن تتأمل مع نفسك وتتذكر كيف كان الحال وأنت في المدرسة. **العودة إلى التمرين العملي (1) - ذكريات تتعلق في الوجود في المدرسة** (يمكنك أن تجد هذا التمرين في قسم التمارين العملية لهذه الأداة) يوفّر مقاربة مُنظّمة لهذا النوع من التفكير التأملي.

معتقدات خاطئة حول العقاب البدني[3]

للتوصل إلى فهم أفضل عن معنى الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك، من المهم التفكير بالأمر الذي من شأن الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك أن تحل محله- أي نظام العقاب البدني، والذي لا يزال شائعاً في العديد من أنظمة التربية والتعليم. يمكن أن يكون العقاب البدني متجذراً بعمق في الثقافة (داخل وخارج التربية والتعليم) ومن الصعب اجتثاثه. ومع ذلك، فإن الثقافة ليست ثابتة ويمكن أن تحدث بها تغييرات إيجابية. ولإحداث مثل هذه التغييرات الإيجابية، يحتاج المعلمون وأعضاء المجتمع المدرسي الآخرون إلى التصدي للمعتقدات الخاطئة التي عززت من استخدام العقاب البدني لسنوات عديدة. هناك مجموعة من المعتقدات الخاطئة التي يشيع استخدامها للدفاع عن ممارسة أسلوب العقاب البدني. أدناه بعض من المعتقدات الخاطئة

[3] مقتبسة من : UNESCO (2015). 'Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments Specialized Booklet 1 - Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom - A Guide for Teachers and Teacher Educators.' UNESCO: Bangkok. Pgs.15-18

السائدة حول العقاب البدني، إلى جانب بعض الحقائق التي يمكن أن تساعد في استيعاب كيف نشأت هذه المعتقدات الخاطئة والقدرة على التصدي لها بشكل أفضل وفي نهاية المطاف التصدي لممارسة العقاب البدني.

معتقد خاطيء: "حدث لي ولم يتسبب لي بضرر"

الحقيقة: على الرغم من أنهم ربما شعروا بالخوف، والغضب، وانعدام الثقة من جرّاء تعرضهم للضرب من قبل الوالدين أو المعلمين، فإن الأشخاص الذين يستخدمون هذه الحجة غالبًا ما يفعلون ذلك لتقليل الشعور بالذنب لديهم لاستخدام العقاب البدني مع أطفالهم أو طلبتهم اليوم. في أذهانهم، هم يدافعون عما يقومون به من عنف ضد الأطفال. ومع ذلك، فإن أفعالهم تكشف أن العقاب البدني قد أضر بهم في الواقع: فقد أدى إلى استمرار دائرة العنف الذي يمارسونه الآن على الأطفال، وبالمثل فإن هؤلاء الأطفال أكثر عرضة لنقل العنف معهم لأجيال قادمة. بالإضافة إلى ذلك ، فإن العديد من الأمور التي تمكنت الأجيال السابقة من النجاة منها لم تعد ممارسة شائعة الآن. فمثلاً، حقيقة أن هناك بعض الأشخاص لم يتلقوا المطاعيم عندما كانوا أطفالاً لا تعني بأنهم يفضلون حدوث ذلك الآن لأطفالهم.

معتقد خاطيء: "لا شيء آخر يجدي نفعاً!" أو "سلوكهم يتسبّب لهم بذلك!"

الحقيقة: بينما تتطلب الإدارة الصفية الإيجابية تطويراً للعلاقات المبنية على الثقة والاحترام المتبادل بين الطفلة/الطفل ومعلمه، فإن إيقاع الألم على الطفل هو طريقة كسولة للإفلات من ذلك. إنها اعتراف منا بفشلنا في القيام بما يلزم لمساعدة الطفل على التعلم وخلق الدافع للسلوك الجيد. إذا استخدمنا العقاب البدني بانتظام، فسوف يستغرق الأمر وقتًا وجهدًا حتى تنجح الأساليب الجديدة. فإذا كنا نتذمر من طلبتنا، أو نصرخ فيهم، أو نهددهم، أو نعاقبهم عقاباً بدنياً لفترة طويلة، فمن الصعب بناء علاقة ثقة فعالة معهم بين ليلة وضحاها. وهذا بدوره قد يخلق شعوراً بعدم جدوى أي سلوك آخر، أو بأن الأطفال هم الذين "يريدون" ذلك، لكن المشكلة تكمن في نهج التأديب، وليس في السلوك السيء للأطفال. تبرير أن الطفل هو الذي "يريد" العنف يهدف حقًا إلى تقليل الشعور بالذنب لدى الجاني - إلقاء اللوم على الضحية. بالإضافة إلى ذلك، هل عادةً ما تضرب رئيسك، أو موظفك، أو زوجتك، أو أفضل صديق لك عندما يبدو أن "لا شيء آخر يجدي نفعاً"؟ نتمنّى أن لا يكون ذلك صحيحًا.

معتقد خاطيء: "العقاب البدني أفضل نفعًا، بينما الوسائل الأخرى ليست كذلك"

الحقيقة: إن جعلك طلبتك يتصرفون من منطلق الخوف من العقاب ليس هو نفسه التأديب. فالعقاب البدني يبدو أنه مفيد فقط لو نظرت إليه بشكل سطحي وعلى مدى قصير. إذ يعلم العقاب البدني الأطفال القيام بما تمليه عليهم، لكن فقط عندما تكون حولهم. وفي الواقع، فهو يعلمهم أن يكونوا مخادعين ماكرين، وكذلك الكذب بشأن سوء السلوك لتجنب التعرض للضرب أو العقاب بطريقة مهينة أخرى. ومن خلال خلق إحساس عدم الثقة وعدم الأمان في نفس الطفل، فإن ذلك يدمر العلاقة بين المعلم والطفل. فيغضب الأطفال بسبب قيام شخص ما، من المفترض أنه يعلمهم ويقدم لهم الرعاية، بتهديدهم، أو ضربهم، أو إهانتهم، بدلاً من ذلك. في حين أن القيام بتطبيق عقاب بدني واحد قد يبدو فعّالًا، إلا أنه يخيف الطفل بشكل مؤقت فقط لإجباره على الخضوع. في النهاية، فإن الخوف استجابة رد فعل ولا يقود الأطفال إلى الاستيعاب أو التفكير بمستوى أعمق أو تقدير سلاسل السبب والنتيجة والعواقب. ومن المهم أيضًا أن نفهم أن العقاب البدني يعمل ضد احترام الذات لدى الأطفال ويعيق الجوانب المهمة الأخرى لنموهم الاجتماعي والعاطفي والمعرفي وحتى الجسدي.

معتقد خاطيء: "العقاب البدني يعلم الطاعة"

الحقيقة: في الماضي، ربما كان من المعتاد تعليم الأطفال عدم التشكيك في السلطة أبدًا، لكن الزمن يتغير. يتبنى العديد من المعلمين تقنيات التعلم المتمحورة حول الطفل والتي تشجع الأطفال على الاستكشاف والتفكير بأنفسهم وطرح الأسئلة وتعلم متعة العثور على الإجابات كطريقة رئيسية للتعلم. ومع ذلك، فإن العقاب البدني يمنع الطفل من الاستفسار والتفكير النقدي وتحقيق الأهداف الشخصية، مع أن هذه هي الصفات التي يحتاجها كل من الكبار والأطفال للتميز في مجتمع ديناميكي وتنافسي ومبتكِر (تذكر أن هذه الصفات تنعكس وتتكرر في جميع جوانب الشمول والتنوع). إن فرض الطاعة العمياء من خلال التهديد بالعقاب البدني يخنق بشكل كبير المبادرة والإبداع لدى الأطفال (والكبار).

معتقد خاطيء: "أفعل ذلك فقط كملاذ أخير. لم يكن لدي خيار آخر."

الحقيقة: هذا العذر يبرر لنا، ويعلم طلبتنا، أن استخدام العنف كملاذ أخير له ما يبرره. هذه الحجة غير مقبولة. على سبيل المثال، هل يحق للزوج أن يضرب زوجته كملاذ أخير؟ وبنفس المقدار، لا ينبغي أن يكون ذلك مقبولاً عندما يتعلق الأمر بطلبتنا. علاوة على ذلك، من الشائع جدًا أن يلجأ أولياء الأمور والمعلمون إلى العقاب البدني في المقام الأول - وليس كملاذ أخير - وللسلوك السيء البسيط للغاية. تذكر أن استخدام العنف، من بين مشاكل أخرى، يمثل فشلًا عميقًا للمعلم في إدارة المتعلمين الذين يدعمهم.

معتقد خاطيء: "إنها الطريقة الوحيدة التي يمكنني من خلالها التحكم في الأطفال في صفي المدرسي. فعددهم أكثر من اللازم!"

الحقيقة: هذا العذر شائع بين المعلمين الذين يواجهون صفوفاً مدرسية كبيرة، حيث يصل عدد الأطفال في الصف المدرسي الواحد أحيانًا حوالي 100 طفل. وهو ينشأ عادةً بسبب عدم وجود قواعد أو إجراءات روتينية بشأن الصف المدرسي، ولا يعرف الأطفال ما هو متوقع منهم وعواقب سوء السلوك، ولم يأخذ المعلم الوقت الكافي لبناء علاقة إيجابية مع الأطفال حتى يتصرفوا بشكل جيد. قد يكون هذا بسبب أسلوبه أو أسلوبها التسلّطي الذي يتبعه في الإدارة الصفية، وهو أسلوب يقول "أنا المعلم وسنفعل الأشياء على طريقتي!" في محاولة للحفاظ على السيطرة، قد يستخدم المعلم أيضًا العقاب البدني ليس فقط لإيقاف السلوك السيء لدى طفل واحد، ولكن أيضًا لبث الخوف في قلوب الأطفال الآخرين، ونأمل أن لا يسيئوا التصرف أيضًا (ولكن بالطبع، في الواقع يفعلون ذلك). مثل المعتقد الخاطيء السابق، فإن فرض الطاعة العمياء من خلال التهديد بالعنف البدني لا يشجع الأطفال على التعلم من المعلم، بل على أن يخافوه فقط. ونتيجة لذلك، لا يرغب الأطفال في التعلم، مما يجعل مهام المعلمين أكثر صعوبة، *ولا يتعلم الأطفال جيدًا*، وهذا ينعكس بشكل سيء على أداء المعلمين.

معتقد خاطيء: "العقاب البدني جزء من ثقافتنا"

الحقيقة: يتم أحيانًا الدفاع عن استخدام العقاب البدني كجزء من أسلوب التنشئة المجتمعية، وغالبًا ما تُعتبر فكرة الترويج لبدائل للعقاب البدني بمثابة فرض "غربي" لا يأخذ في الاعتبار القيم الثقافية للشعوب الأخرى. على سبيل المثال، إذا أخذنا في الاعتبار آسيا، فإن المجتمعات الآسيوية تعتمد على التراتبية المرتبطة بالسنّ وفكرة أن الشباب يجب أن يحترم ويخدم ويطيع الكبار بما في ذلك المعلمين. وعلى الرغم من انتشار العقاب البدني في آسيا، إلا أنه لا

يوجد أي مكانة مقدسة أو رابط ضروري بين المعتقدات التقليدية والعنف ضد الأطفال من خلال العقاب البدني. على العكس من ذلك، هناك قيمتان أساسيتان للمجتمعات الآسيوية وهما الحفاظ على الانسجام الاجتماعي وتعلم استخدام القدرات العقلية لتهذيب الجسد، خاصة فيما يتعلق بالحفاظ على ضبط النفس في ظل الفوضى. يتعارض العنف من خلال العقاب البدني في الواقع مع هذه القيم الآسيوية التقليدية. إنه يدمر الانسجام الاجتماعي في الصف المدرسي من حيث العلاقات بين الطالب والمعلم وبين الطلبة والطالب، ويهدد أي علاقات مستقبلية لدى الطفل (مرة أخرى، يوضح هذا الآثار السلبية للعقاب البدني على نمو الأطفال). إنه يقضي على ثقة الأطفال واحترامهم لذاتهم، ويضفي الشرعية على عدم ضبط النفس كطريقة مقبولة للسيطرة على الآخرين. بدلاً من العقاب البدني، يمكن استخدام الطرق التقليدية كأشكال بديلة من التأديب التي لا تشمل العنف، على سبيل المثال، عندما يقوم الكبار بنمذجة جيدة وغير عنيفة للاحترام، والتي يتم تقليدها من قبل أطفالهم. علاوة على ذلك، يمكن تغيير أنظمة المعتقدات الفردية والثقافية التي تدعو إلى دوام استخدام العقوبة البدنية في وقت قصير نسبيًا.

نحتاج أن نتذكر أن العنف يولد العنف - إذا تعرض الأطفال للعنف كطريقة عادية (ومفضلة) للتفاعل في مدارسهم وصفوفهم المدرسية، فمن المحتمل أن يستمروا في النظر إلى العنف على أنه أفضل طريقة للتعامل مع التحديات في المجتمع الأوسع.

دراسة حالــة[4]

أفكار المعلمين عن الانتقال من العقاب البدني إلى الإدارة الصفية الإيجابية في ساراواك، ماليزيا

تتناول دراسة الحالة التالية تجارب وأفكار معلمين مختلفين من مدارس ابتدائية ماليزية يعملون في مدارس صغيرة في مناطق ريفية في ساراواك، شرقي ماليزيا. هؤلاء المعلمون مروا بمرحلة انتقالية صعبة من استخدام العقاب البدني إلى الأشكال الأكثر إيجابية للإدارة الصفية.

هناك تاريخ طويل لاستخدام أسلوب العقاب البدني في المدارس الماليزية وعلى الرغم من أن العقاب البدني لا يزال مستخدماً ومطبقاً من قبل بعض المعلمين، إلا أن البعض الآخر قد تم دعمهم بشكل إيجابي للتغيير، غير أن هذه العملية يمكن أن تكون بطيئة.

تُسلط ملاحظات معلمة في مدرسة أساسية في ساراواك الضوء على مدى الصعوبة التي يواجهها بعض المعلمين في التخلي عن أسلوب العقاب البدني:

> "بدءاً من نهاية العام الماضي، قمنا بتقليل استخدام العصا في الضرب. لا زلت أستعمل العصا (أضرب بالعصا) للأطفال في بعض الأحيان. عندما يكون ذا جدوى، فإنه ينفع مع الأطفال الذين لا يقومون بما نريده منهم. لكن في الآونة الأخيرة، طُلب منا تجربة طريقة مختلفة عن ذلك من قبل مرشد تعليم دامج، ولذلك، سنقوم بإخراج بعض الطلبة غير المتعاونين ونجرب طرقاً أخرى للتأديب. نحن نبتسم أكثر الآن، ولكن يبدو بأن هذا يبين بأننا لسنا حازمين مع الأطفال لو ابتسمنا لهم. يجب أن نحقق توازناً بين القليل من العقاب والقليل من الابتسام".

إذا كانت الخبرة السابقة للمعلم تتمثل في استخدام أسلوب التعلم بطريقة التلقين والأساليب المرتكزة على المعلم، حيث تعتمد السيطرة على الصف المدرسي على الحفاظ على جو يخشى فيه الأطفال من المعلم، مدعومٍ بالعقاب

[4] مقتبسة من: Kaplan, I. (2012). 'English Language Teacher Development Project – Mid Project Evaluation Report'. British Council: Kuala Lumpur. Pgs 25-26

البدني، فقد يكون من الصعب تغييره، مثل مناهج الصف المدرسي وترتبط إدارة السلوك ارتباطًا جوهريًا بمناهج معينة في التعليم وتعززها خبرات المعلمين السابقة. لا تزال المعلمة المُقتبَس كلامها أعلاه تواجه صعوبة في التفكير في الشكل الذي يجب أن تبدو عليه الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك – وهذه معاناة مشتركة بين الكثيرين - بمعنى أنها ترى الابتسام على أنه شيء لطيف وله بعض القيمة لطلبتها، ولكن ربما يكون أقل فاعلية كوسيلة للإدارة الصفية مقارنة بالعقاب. في بعض الأحيان، يعاني المعلمون الذين يسعون لإحداث تغييرات في ممارساتهم ليجدوا لغة يستطيعون من خلالها التعبير عما يعيشونه وما يقصدونه قوله- فلو استبدلنا كلمة "العقاب" بـ"الحلول"، فإن ذلك يتجه أكثر نحو ما نسعى له فيما يتعلق بالإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك. فنحن نريد إعطاء تعزيزات إيجابية - بما فيها استخدام الإشادة اللفظية والابتسام - للطلبة، ولكن أيضًا لمساعدتهم على فهم أنه على الرغم من أن أفعالهم لها عواقب، إلا أن هناك أيضًا حلولًا إيجابية للتحسين يمكن أن تساعدهم على تحمل المزيد من المسؤولية عن أفعالهم. على سبيل المثال، إعطاء الطالب"وقتًا مستقطعًا" أو الجلوس بهدوء دون المشاركة لوقت معين ربما في زاوية من غرفة الصف، أو في مكان آخر خاضع للإشراف في المدرسة عندما يفقد هذا الطالب السيطرة على سلوكه في الصف، قد يعتبر البعض هذا الوقت المستقطع شكلاً من أشكال "العقاب"، ولكن في سياق الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك، هذا الوقت يدعم الطالب في فهم أن سلوكه له عواقب على الآخرين، ويساعده أيضًا ليرى أن هناك حلول إيجابية لتحسين سلوكه (على سبيل المثال، استيعاب كيف يؤثر سلوكه سلبًا على الطلبة الآخرين، بالإضافة إلى فهم أسباب أخذ الوقت المستقطع) وأن هذه أيضًا طريقة لمساعدته على الاسترخاء والهدوء والتحكم بشكل أفضل بسلوكه. فإذا تم التعامل معه برأفة وتوجيه واضح من المعلم، فيمكن أن يعمل هذا على بناء شعور مشترك بالمسؤولية عن الإدارة الصفية والسلوك بين المعلم والطالب.
معلمة أخرى من مدرسة اساسية في ساراواك، قالت:

" من تجربتي الخاصة في التعلم، واجهت طرقاً قاسية. فلو عدت من المدرسة بتقرير سيء، بعلامة حمراء واحدة أو اثنتين، كنت أشعر بالخوف من العودة وإخبار أبي. لقد كان صارماً جداً وكان عليّ أن أكون مثالاً لأخواني وأخواتي الأصغر مني. يمكن للطرق الصارمة أن تجدي نفعاً بشكل أسرع في تحقيق الأهداف في التعليم".

على الرغم من أن المعلمة لا تتحدث على وجه التحديد عن العقاب البدني بمعنى العقاب الجسدي- إلا أنها لا تزال تشير إلى الأساليب السلبية للإدارة الصفية والسلوك، مثل التحكم بالسلوك من خلال الخوف. يمكننا ملاحظة أن المعلمة قد عبرت عن أكثر الخرافات شيوعاً حول العقاب البدني والإدارة السلبية للصفوف والسلوك، بما في ذلك أنه كان أمراً قد جربته (مع الإشارة إلى أنه لم يؤذها، أو ربما قد ساعدها)، وأنها كانت طريقة نافعة وسريعة.

في النص التالي، تعكس معلمة أخرى في مدرسة اساسية من ساراواك تجربتها في العمل مع الطلبة خارج الصف المدرسي كطريقة للتعامل مع السلوك الصعب وجعل الحصص أكثر متعة وجاذبية وهادفة - خطوة نحو الإدارة الصفية الإيجابية. كما أنها تفكر في الحاجة إلى الدفاع عن أسلوبها في التعليم والتحلي بالشجاعة المهنية:

"أحيانًا كنت أجرب الطريقة الأخرى، وأسأل (الطلبة)،" كيف تحبون أن تتعلموا؟ أنتم قولوا لي كيف تحبون أن تتعلموا؟ في عام 2005، كان لدي مجموعة مشاغبة من طلبة الصف السادس ولم يرغبوا في التعلم في داخل الصف المدرسي. لذلك طلبت منهم مساعدتي أنا وزوجي في تنظيف المُجمع السكني الخاص بنا. وسألتهم "هل يمكنكم مساعدتنا؟". في ذلك الوقت كنت أدرّسهم مادة العلوم، لذلك أثناء القيام بالتنظيف، سألتهم عن النباتات المختلفة. بعد الانتهاء من التنظيف، تناولنا بعض المرطبات الخفيفة وعملنا على كيفية طلب الأشياء، مثل كيفية طلب زجاجة من المياه، وفعلناها على هذا النحو. لقد نجحت لأنني سألتهم كيف يريدون القيام بذلك، كيف يريدون أن يتعلموا. قبل ذلك، كانت تلك المجموعة غير منضبطة بدرجة شديدة. و عندما جربت نعهم هذه الطرق الإيجابية أعجبني الأمر لأنني بعد ذلك عرفت ما يريده طلبتي. كنت أعرف متطلباتهم لمساعدتهم على التعلم. لكن المشكلة فيما يحدث معي الآن مثلًا حين لا أعرف ما يريدون. المجموعة التي لدي الآن، لا أستطيع أن أشعر أنهم مثل مجموعتي التي كانت في عام 2005، لكن ما زلت أبحث عن أي نقطة تمكنني من اختراقهم ... لمعرفة كيف يريدون التعلم. أعرف أنهم يستطيعون التعلم، ولكن عليك إخراجهم من الغرفة الصفية بطريقة ما".

"في مدرستي السابقة كان علي أن أعلّم الأخلاق، كما تعلمون، أي ما هو السلوك الجيد، وسألتني زميلتي كيف يمكنني تعليم الأخلاق. أخبرتها أن الجميع يعلم أن تعليم الأخلاق ممل للغاية. علي أن أكون لطيفة، ولطيفة، ولطيفة، ولطيفة، لكنني لست لطيفة حقًا، وقد شعرتُ أنا والطلبة بالملل والنعاس، لذلك قلت لهم، "غدًا أحضروا معداتكم الرياضية، وملابسكم الرياضية". وفي اليوم التالي، كان صفي بالخارج يمارس الرياضة أثناء درس الأخلاق. كانت مديرية التربية التابعة للمنطقة على الجانب الآخر من سور المدرسة وكان بإمكانهم رؤيتي أنا وصفي بالخارج أثناء وقت الدرس، فجاء مسؤول التعليم بالمنطقة وقال "ماذا تفعلين؟" فقلت: "في الواقع يا سيدي هذه حصة الأخلاق، لكني شعرت بالنعاس، لذا خططت لهم بالأمس أن يحضروا ملابسهم الرياضية. نحن نلعب العديد من الرياضات المختلفة، لكن أثناء الرياضة أعلمهم دروسًا مثل ... لا تغش عندما يكون لديك سباق خاص بك كما وأعلمهم التعاون". فقال: "حسنًا، طالما أنكم لا تلعبون أثناء الدروس". فقلت: "نحن لا نلعب فقط، بل إنهم يتعلمون".
أعرف أن الكثير من الألعاب ليست جيدة، لكن يمكنني الآن الدفاع عن نفسي وعن أسلوبي في التعليم أمام مسؤول التعليم بالمنطقة ومدير المدرسة وأولياء أمور طلبتي".

يمكننا ملاحظة بعض القضايا الهامة التي أثيرت فيما صرحت به المعلمة أعلاه والتي تتحدث عن تحديات الانتقال من العقاب البدني والأشكال الأخرى من الإدارة السلبية للصفوف وللسلوك إلى أساليب أكثر إيجابية. لا يزال بعض المتخصصين في التعليم (وكذلك بعض أولياء الأمور) يعتبرون الحقائق المتعلقة باللعب أمرًا تافهًا ومنفصلًا عن التعلم، وأن مسؤولي التعليم غالبًا ما يُشدّدون على تطبيق التوجهات والممارسات السلبية وغير الدامجة ويحملون المعلمين وإدارة المدرسة المسؤولية عن ذلك بحيث تشكّل حواجز حقيقية أمام التغيير الإيجابي.

تأملات في ممارستك الخاصة بك

عند الإعداد لإحداث المزيد من الأشكال الإيجابية للإدارة الصفية والسلوك في صفوفهم، من المفيد للمعلمين أن يمارسوا التفكير التأملي بشأن المرحلة التي وصلوها بالفعل في هذه العملية، مثل المعلمين في دراسة الحالة أعلاه. هناك طرق مختلفة لدعم وهيكلة هذه الأفكار، ولكن يمكن أن يكون النشاط التالي مفيدًا خلال البدء:

نشاط تأملي: ما هو أسلوبك في التأديب؟
قم بقراءة كل خانة من خانات الجدول أدناه وضع إشارة صح في الخانة التي تعتقد أنك تستخدمها على الأرجح. كن صادقاً قدر الإمكان. استخدام هذا الجدول لتستكشف نهجك بشأن الإدارة الصفية والسلوك. من خلال التفكير في الأسلوب الذي تستخدمه ومواجهته، قد تكتشف مجالات يمكنك فيها تبني إجراءات بديلة بالإضافة إلى تلك المجالات التي تستخدم فيها التأديب بفعالية[5].

التدابير المتبعة في الإدارة السلبية للصفوف وللسلوك	ضع إشارة إذا كانت الإجابة نعم	التدابير المتبعة في الإدارة الإيجابية للصفوف وللسلوك	ضع إشارة إذا كانت الإجابة لا
أخبر الطلبة ما لا يجب القيام به، وغالباً ما أبدأ بالعبارات السلبية.		أعرض على الطلبة البدائل الممكنة وأركز على سلوكياتهم الإيجابية.	
أحاول السيطرة على سلوك الطلبة من خلال معاقبة السلوك السيء.		أركز على مكافأة الطلبة على جهودهم وكذلك على السلوك الجيد.	

[5] South African Ministry of Education (2000). Alternatives to Corporal Punishment: The Learning Experience. In: UNESCO (2010). ILFE Toolkit: Adapted Afghan Version

طلبتي يتبعون القوانين بسبب الخوف أو التهديد أو الرشوة		يلتزم طلبتي بالقوانين لأنهم شاركوا في صنعها ووافقوا عليها.	
غالبًا ما تكون تبعيات خرق القانون عقابية وغير منطقية ولا علاقة لها بسلوك الطالب.		عواقب خرق القانون مرتبطة مباشرة بسلوك الطالب.	
عندما أستخدم "الوقت المستقطع"، فهذا يعني عزل الطالب وإبعاده لفترة زمنية محددة.		عندما أستخدم "الوقت المستقطع"، فهو مفتوح ويديره الطالب، ويقرر هو أو هي استعدادهم لتحقيق ضبط النفس والعودة إلى الصف.	
لا آخذ متطلبات وظروف الطلبة بالاعتبار.		أبني أفعالي على التعاطف وفهم الفرد ومتطلباته وقدراته وظروفه وعملية تطوره.	
أنظر للأطفال على أنهم بحاجة للسيطرة من مصدر خارجي. على سبيل المثال، أنا، أو المدير، أو أولياء أمور الأطفال.		أدرك أن الأطفال لديهم إحساس فطري بالانضباط الذاتي ويمكن أن يكونوا موجهين ذاتيًا. يمكن إرشادهم لتعلم ضبط النفس بأنفسهم.	
حتى بالنسبة للمشاكل أو الأخطاء البسيطة، فأنا أوبّخ أو أعاقب الطلبة باستمرار		أعتبر الأخطاء فرصة للتعلم لي وللطلبة. أتعامل مع الطلبة بتعاطف وأمنحهم الفرص للتعبير بصدق عن أسفهم لسوء سلوكهم.	
أنتقد الطلبة بسبب سلوكهم		أركز على السلوك وليس الطالب ، وعلى مساعدة الطفل على تغيير سلوكه السلبي بطريقة إيجابية وبناءة.	

ممارسة الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك – بعض النقاط التي ينبغي تذكّرها

بعض النقاط التي يجب تذكرها للمساعدة في تنفيذ ذلك تشمل استيعاب أن الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك تدور حول:

- العقاب البدني هدفه ***السيطرة*** على السلوك والتأديب الإيجابي ***هدفه تطوير*** السلوك.
- التعرف إلى الطلبة لديك.
- التخطيط والتوقّع.
- إنشاء التلميحات.
- إرساء الأنشطة الروتينية.
- اتباع نهج المدرسة والمجتمع ككل - وهذا يحتاج إلى ***حشد التأييد***.
- إنشاء القوانين الأساسية (على أن لا تكون كثيرة) – مع الطلبة (يجب شرح القوانين واستيعابها حتى يفهم الجميع الغرض منها). يمكن القيام بذلك من خلال قواعد السلوك للطلبة والمعلمين.
- تركيز التعليم/ التعلم على المهارات الشخصية ذات الصلة ومنها: حل المشكلات، والتعاون، والاحترام، وإدارة وحل النزاع، وغيرها.
- أن تكون دامجاً – لا تستثنِ أحداً!
- إتاحة الفرص للطلبة لتحمل المسؤولية
- منح الاهتمام اللازم للطلبة الذين يسعون إليه - الاهتمام - ولكن بطريقة إيجابية.
- نمذجة السلوك الإيجابي.
- التركيز على الحلول بدلاً من العواقب
- إخبار الطلبة بما تريدهم أن يفعلوه بدلاً مما لا يجب عليهم فعله.
- إعطاء الخيارات.
- طلب المساعدة عند الحاجة.

أ. إياد الصيدي

- تعلم وتطبيق أنماط فعالة وغير عنيفة لتأديب الأطفال وتصحيح سلوكياتهم باستمرار عندما يسيئون التصرف - إذا كنا نستخدم العقاب البدني، فنحن نعلّم الأطفال أن القسوة والعنف هي أشكال مقبولة من السيطرة!
- تحسين التواصل مع طَلَبَتك (أن تكون متاحًا لتصغي).
- وضع توقعات مناسبة لجميع الأطفال حول كيفية القيام بما يلي:

  - التصرف
  - التفاعل واللطف مع الآخرين.
  - إظهار الاحترام للآخرين
  - القيام بواجبهم
  - توقعات أخرى؟

- إتاحة الفرص للأطفال لممارسة المهارات الحياتية، وخاصة كيفية حل المشكلات بطريقة سلمية والتواصل بشكل فعال.

أمثلة مستمدة من الممارسة العملية- دراسة حالة عن مكافحة التنمر من الكرك

إن القضية الرئيسية التي تم تحديدها في الأردن (وفي معظم البلدان الأخرى!) على أنها حاجز أمام تحقيق المزيد من الدمج والتنوع في التعليم هي التنمر. يرتبط التنمر، سواء أكان يتمثل في العنف الجسدي أو اللفظي، أو كليهما، بشكل مباشر بالإدارة الصفية وإدارة السلوك، ووجوده في المدارس من شأنه أن يخلق بيئة غير مُرحبة، وتتسم بالتعصب، وخطيرة وغير دامجة. في أغلب الأحيان يكون الأطفال المختلفون عن أقرانهم ضحايا للتنمر، لأي سبب كان، ويكونون فعلياً على هامش النظام التعليمي. بالطبع، من المستحيل التخلص تماماً من التنمر، ولكن هناك أشياء عديدة يمكن أن تقوم بها المدارس، ويقوم بها المعلمون، والطلبة، وأولياء الأمور من شأنها تقليل التنمر وتطوير ثقافة إيجابية حول مكافحة التنمر في مجتمعات مدارسهم.

المثال التالي من الكرك يسلط الضوء على مبادرة قامت إحدى المدارس بتطبيقها لمكافحة التنمر.

واجهت مدرسة ثانوية للبنين في الكرك، جنوبيّ الأردن، العديد من التحديات، المتعلقة بوجود العنف بين الطلبة، ونقص الالتزام والتوجهات السلبية إزاء التعلم والتعليم. كانت سمعة المدرسة سيئة للغاية مما دفع العديد من المعلمين إلى البحث بكل الوسائل ليتجنبوا تعيينهم هناك.

وعلى الرغم من ذلك، فإن بعض المعلمين كانوا مستعدين للتحدي، وفي عام 2016 تم تعيين الأستاذ سامي معلماً جديداً لتعليم اللغة العربية في المدرسة. على الفور، لاحظ المعلم حالة الفوضى والعنف الموجودة في بيئة المدرسة. وعلى الرغم مما لاحظه من سلوكيات صعبة لدى الطلبة، إلا أنه أيضاً استطاع أن يرى بأن وراء بعض سلوكياتهم طاقة هائلة وإمكانات كبيرة إذا ما تم توجيه تلك الطاقة بشكل إيجابي.

كان لدى المعلم رؤية واضحة لتطلعاته بشأن الطلبة بأن يقدّموا أداءً جيدًا في دروسهم، وأيضاً أن يطوروا التوجهات الإيجابية، والقيم الدامجة، والشعور بالفخر بأنفسهم وحسًّا قوياً بهويتهم الثقافية الوطنية والمحلية، والثقة بالنفس، وأنهم سيصبحون قادة.

قام بدراسة الجدول اليومي والأنظمة الموجودة في المدرسة وبحث عن فرصة للتواصل مع جميع الطلبة على نحو منتظم. قام بالتركيز على الطابور الصباحي اليومي- وهي فترة بداية اليوم المدرسي التي يصطف فيها جميع الطلبة قبل الذهاب إلى صفوفهم. بدأ باستخدام الطابور كوقت يتم من خلاله تقديم الحركات والأنشطة المُصمّمة بتناسق كروتين يومي للمساعدة في تركيز وتهدئة الطلبة، وتهيئتهم ليوم جديد. ولقد استخدم أنشطة- مستمدة من الرياضة والجيش- والتي من شأنها توجيه وتركيز طاقة الطلبة باستخدام الحركة، والموسيقى، والإيقاع. لقد كان يقوم بذلك بشكل يومي مع 500 طالب (الطلبة من الصف الرابع الأساسي إلى المرحلة الثانوية). وبشكل تدريجي، قام المعلم ببناء ذلك في شكل نظام شامل لتنظيم الطلبة. بالطبع، استغرق ذلك وقتًا وجهدًا لتعريف الطلبة بالنظام الجديد وبنائه حتى أصبح جزءًا اعتيادياً ومتوقعًا من يومهم.

على الرغم من أن هذه المبادرة لم تكن تستهدف التنمر بشكل مباشر، لكنها ركزت أكثر بشكل غير مباشر على السلوك وساعدت في تقليل العنف وأشكال التنمر الأخرى في المدرسة. وقد تضمنت تأثيرات هذه المبادرة ما يلي:

- شعر الطلبة بالاحترام من قبل المعلم وتذكيره الدائم والصبور بالسلوك الإيجابي المنشود من الطلبة.
- ساعد ذلك في بناء شعور الطلبة بالفخر بمدرستهم وبأنفسهم.
- عمل ذلك على زيادة السلوكيات الإيجابية في المدرسة وتقليل السلوك العدواني.
- ساعد ذلك على تطوير ونشر الطاقة الإيجابية الجماعية، مع روح المرح- حيث تعمل الحركات المنظمة على تحفيز الدماغ وتساعد في تهيئة الطلبة للدخول إلى الصفوف المدرسية بمستوى انتباه وتركيز أفضل.
- تمكن الطلبة من إقامة علاقات إيجابية مع المعلم، وبناء توجهات إيجابية جديدة نحو التعلم.
- تمكن الطلبة من تطوير مهارات استماع أفضل ممزوجة إلى جانب الاحترام، مما نتج عنه أيضاً تقليل التوتر والجهود التي يبذلها المعلم في إدارة سلوكيات الطلبة أثناء الحصص.
- منذ أن بدأت المبادرة، حقق العديد من الطلبة نتائج تعلم أفضل وتحصيلاً أكاديمياً أعلى.
- أظهر الطلبة تطورًا في الانضباط الذاتي والمسؤولية بشكل كبير، وزيادة في الثقة بالنفس وقدرة أكبر على العمل المستقل.
- طور العديد من الطلبة أيضاً حب الانتماء لوطنهم والمزيد من الرغبة في القيام بالعمل التطوعي.

ومنذ ذلك الحين تم توسيع المبادرة لتشمل موضوعات مختلفة وتم ربطها بالمجتمع المحلي لزيادة حماية البيئة والسياحة المستدامة. تعالج المبادرة متطلبات الطلبة، وتحتفي بكل من خصوصيتهم الفردية، وتعطيهم المسؤولية بشأن التعلم.

من الطرق المهمة لتحقيق انخراط الطلبة الفاعل في الإدارة الصفية وإدارة السلوك هي من خلال العمل معهم لتطوير قائمة من القوانين الصفية، وللمساعدة في هذه العملية يمكنك أن تجد **التمرين العملي 2- تحليل المشكلات السلوكية وتطوير الاستراتيجيات والحلول** (في قسم التمارين العملية في نهاية هذه الأداة).

بالإضافة إلى ذلك، هناك تمرينان عمليّان إضافيان **(تمرين عملي 3- تحليل السلوك السابق، السلوك السلبي، وتبعات السلوك.** وأيضًا، تمرين عملي 4- تحليل السلوكيات الصعبة، تطوير الاستراتيجيات وإيجاد الحلول العملية، والتي تم تصميمها لمساعدة المعلّمين والطلبة على ملاحظة وتأمل وإدارة السلوكيات بشكل أفضل بطريقة إيجابية.

تمارين عمليّة

تمرين عملي رقم 1- ذكريات متعلقة بالوجود في المدرسة

في الغالب، لا يفكر الكبار فيما كان عليه حالهم عندما كانوا أطفالًا في المدرسة. حتى بالنسبة للمعلمين الذين يقضون الكثير من وقتهم في الصفوف المدرسية، فمن السهل عليهم أن ينسوا تجاربهم الخاصة عندما كانوا طلبة.

يعتمد تعزيز الدمج والتنوع في المدارس والصفوف المدرسية، جزئياً، على المعلمين الذين يسعون لفهم تجارب طلبتهم، ولديهم تعاطف، ويحاولون أن يضعوا أنفسهم مكان الأطفال الذين يقدمون لهم الدعم. تتمثل إحدى طرق مساعدة المعلمين، ومديري المدارس وغيرهم من العاملين في المدرسة في ممارسة هذا التعاطف والوصول إلى طريقة التفكير الصحيحة نحو تعزيز المزيد من الدمج والتنوع في التعليم في التفكير في تجاربهم الخاصة كطلبة مدارس وتفاعلاتهم مع المعلمين. يمكن أن يوفر هذا نوعًا من "النقاط المرجعية" ويعد بمثابة نقطة جيدة للبدء، لا سيما عند التفكير في كيفية تعزيز الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك.

المواد اللازمة: ورق، وورق كبير يُعلّق على لوح، وأقلام تخطيط وأقلام حبر، وقُصاصات ورق لاصقة

الوقت: 45-60 دقيقة

خطوات إجراء النشاط:

يهذا نشاط يُفضّل أن يُطبّق بشكل فردي، في البداية، ولكن يمكن مشاركة التأملات والأفكار لاحقاً مع الآخرين.

1) للبدء، اطلب من المشاركين إغماض أعينهم ومحاولة العودة بذاكرتهم إلى الوراء عندما كانوا طلبة في المدرسة (يمكن أن يكون ذلك في فترة الدراسة الأساسية أو الثانوية) - وللمساعدة في القيام بهذه العملية، من المفيد أن تفكر في مكان، أو زمان، أو صف، أو معلم معين. بعد ذلك، اطلب منهم أن يحاولوا تذكّر تجربة إيجابية واحدة على الأقل لهم مع معلم وأخرى سلبية. يجب أن ترتبط هاتان التجربتان بالطريقة التي كان يتعامل بها المعلم معهم، أو كيف كانت ردود أفعاله تجاه سلوكهم.
2) اطلب من المشاركين تدوين التجارب الإيجابية والسلبية مع الانتباه لما يلي:

- ماذا كانت تلك التجربة المُعينة وماذا كان السياق الذي حدثت فيه؟
- كيف جعلتكم تشعرون؟
- بالنسبة للتجارب الإيجابية: كيف يمكنكم تكرار هذه التجربة، أو تقديم تجارب إيجابية مماثلة لطلبتكم؟
- بالنسبة للتجارب السلبية: كيف يمكنكم، كمعلمين، التعامل مع الموقف بطريقة أكثر إيجابية مما فعله المعلم معكم عندما كنتم طلبة؟

3) من المفيد أن للمشاركين أن يقوموا بمشاركة أفكارهم مع معلمين آخرين، ومع المديرين، والعاملين الآخرين في المدرسة من الذين قاموا بنفس النشاط. يعتبر هذا الإجراء فعالاً بشكل خاص عندما يتم في مجموعة، ولتوسيع النشاط، يمكنكم الطلب من أحد أعضاء المجموعة عمل قائمة بوصف بسيط لجميع التجارب الإيجابية والسلبية ويقوم بتصنيفها ضمن فئات - مثل فئات مُرتبطة بالانضباط وأخرى بالتعليم. يمكن القيام بهذا على ورقة كبيرة تُعلّق على لوح. بمجرد الانتهاء من هذه القائمة، انظروا إليها سوياً مع مجموعتكم. هل هناك أية أنماط ملحوظة، أو أنواع محددة من الأفعال الإيجابية أو السلبية التي

زياد العضايلة

تتكرر كثيرًا؟ يمكن أن يساعد هذا في إعطاء فكرة عن المجالات ذات الأهمية المُحدّدة للأطفال، سواء كانت جيدة أو سيئة.

النتائج النهائية للعمل الجماعي: تجارب فردية وقائمة مُجمّعة من كل المجموعات تتضمن التجارب الإيجابية والسلبية.

أدناه قائمة موجزة لنتائج هذا التمرين عندما تم إجراؤه مع مجموعة من المُيَسرين من المدارس التجريبية الـ ١٨ في عجلون والكرك وماركا في شهر نيسان 2022. يوضح الجدول الردود بعد تصنيفها حسب التجارب السلبية والإيجابية وقد تم تجميعها في مواضيع مشتركة.

التجارب الإيجابية		
دعم وتشجيع المعلم	**تفاعلات المعلم مع الطلبة في الصف المدرسي**	**تفاعلات المعلم مع الطلبة خارج الصف المدرسي**
إخبار المعلمين الطلبة بأنهم سيُحققون الإنجازات في حياتهم	يظهر المعلمون الحب والاحترام	يقضي المعلمون وقتاً للعب مع الطلبة في أماكن مجاورة للمدرسة خارج أوقات المدرسة
يدعم المعلمون الطلبة للمشاركة في الأنشطة	يطلب المعلمون المساعدة من الطلبة للقيام بمهام معينة - إعطاء المسؤولية	
يمدح المعلمون الطلبة على أعمالهم	يظهر المعلمون عاطفة إيجابية – يعانقون الطلبة الصغار في السنوات الدراسية الأولى	يقوم المعلمون بتوزيع أحذية رياضية على الطلبة ذوي الدخل المحدود
يشجع المعلمون الطلبة (ويتابعونهم) على متابعة الأنشطة - مثل كتابة القصص - التي يستمتعون بها ويجيدونها	يشجع المعلمون الطلبة على أن يكونوا 'معلمين' في الصف المدرسي، كقيامهم بشرح جزء من الدرس لباقي الطلبة	
يشجع المعلمون الإبداع لدى الطلبة	يعرض المعلمون أعمال الطلبة	
يقدم المعلمون التشجيع بشكل دوري ومستمر	يقوم المعلمون بتشجيع الطلبة	
يضع المعلمون ثقتهم في الطلبة	يستخدم المعلمون طرق تدريس مرحة ومُشجعة على المشاركة.	
يساعد المعلمون الطلبة على اكتشاف قدراتهم (التي تكون مستترة في بعض الأحيان)	المُعلّمون باعتبارهم أصدقاء	
يلاحظ المعلمون الطلبة وينتبهون إليهم	يشجع المعلمون العمل الجماعي في الصف المدرسي	
	يدعم المعلمون الطلبة للقيام بالمشاريع	
	محبة المعلمين للمادة الدراسية يُلهم الطلبة	
	يبتسم المعلمون في الصف المدرسي	
	المعلمون كنماذج يحتذى بها، يظهرون الهدوء والاتزان وضبط النفس	

إبداع التعليم

التجارب السلبية		
التأديب السلبي	**تفاعلات المعلمين مع الطلبة في الصف المدرسي**	**الظلم**
استخدام الواجب المنزلي كشكل من أشكال العقاب، وليس للتعلم	يقوم المعلمون بالإشارة إلى الطلبة الضعفاء في مادة معينة أو يستصعبونها ويعاملونهم بشكل سيء بسبب ذلك	يلوم المعلمون الطلبة على أشياء لم يفعلوها
العقاب البدني - الإساءة الجسدية واللفظية والنفسية (*كانت هذه ملاحظة مشتركة بشكل كبير من المشاركين في ورشة العمل*)	يُعلم المعلمون بطريقة معقدة للغاية ومُشوّشة	المحاباة - معاملة أفضل للطلبة من أقارب المعلمين أو من نفس مجتمعاتهم
عقاب تعسفي	ينتقد المعلمون الطلبة ويخبرونهم أنهم لن يحققوا أي شيء في الحياة	يُبالغ المعلمون بمدح عدد قليل من الطلبة المختارين فقط
ينشر المعلمون الخوف والعار	يعامل المعلمون الطلبة بشكل سيء لرسوبهم في الامتحانات	يقوم المعلمون بالإشارة إلى طلبة معيّنين ويوبخونهم أمام الطلبة الآخرين
	يقوم المعلمون بتحريض الطلبة ضد بعضهم البعض	يمنع المعلمون الطلبة من الوصول إلى المكتبة أو الأنشطة الرياضية دون مبرر واضح
	يقوم المعلمون بإدارة صفوفهم المدرسية دون نظام واضح	العقوبة الجماعية
	المعلمون الذين يفتقرون المعرفة بالموضوع الذي يقومون بتدريسه	عقوبة شديدة القسوة وغير عادلة
	قيام المعلمين بتمزيق دفاتر ملاحظات الطلبة أو واجباتهم الصفّية	قيام المعلمين بفرض القواعد على بعض الطلبة دون غيرهم
	عدم تحفيز المعلمين لطلبتهم	ثوران المعلمين عندما يوجه لهم الطلبة سؤالاً بأدب

تمرين عملي رقم 2- التعاون في بناء قواعد الصفوف المدرسية

يجب تنفيذ هذا التمرين العملي مع الطلبة. هذا القسم يقدم الغاية من التمرين، ومنافعه وقيمته، والخطوات اللازمة لإجرائه، وكذلك المواد المطلوبة.

تتمثل إحدى الخطوات المهمة نحو بناء أساس الإدارة الإيجابية للصفوف المدرسية والسلوك في أن يشترك المعلم مع طلبته في بناء مجموعة من القواعد للصف المدرسي. يعمل هذا النشاط بطرق متعددة لزيادة الدمج في المدارس والصفوف المدرسية، بما في ذلك من خلال بناء ثقة الطلبة؛ وتطوير توقعات سلوكية مشتركة ومفهومة بشكل متبادل بين الطلبة والمعلمين؛ وتعزيز ملكية الطلبة والمعلمين لقواعد الصف المدرسي؛ وبناء الثقة بينهم.

سترغب بدعم جميع المعلمين في مدرستك لإجراء هذا النشاط مع طلبتهم. ولتحقيق ذلك، يمكنك أن تأخذ مجموعة من المعلمين خلال هذا النشاط بأن تطلب منهم تمثيل النشاط كما لو كانوا طلبة وأنت المعلم.

المواد اللازمة: ورق، وورق كبير يُعلّق على لوح، وأقلام حبر، وقُصاصات ورق لاصقة

الوقت: حصتان دراسيتان

خطوات إجراء النشاط:

1) اعقد مجموعة نقاشية

يعتبر هذا مهماً بشكل خاص عندما تكون الفكرة جديدة ولم يسبق للمعلمين والطلبة في مدرستك أن شاركوا فيها. بالنسبة للطلبة الأصغر سناً، يمكن للمعلم أن يذكرهم بالقواعد التي مرت عليهم من قبل ويطلب من الطلبة مقترحات إضافية.

على سبيل المثال، يعتبر الاحترام قاعدة متعارفاً عليها في العديد من البيئات الصفية. لذا قم بالتطرّق لموضوع الاحترام. واسأل الطلبة، "لماذا من المهم أن تظهروا الاحترام في الصف ؟" أو، "ما هي الطرق التي يمارس فيها الطلبة احترامهم في الصف؟" يُتيح أسلوب طرح الأسئلة هذا المجال للمعلم بأن يقوم بتوجيه النقاش فضلاً عن أنه يتيح للطلبة اكتساب فهمٍ أعمق وإضافة آرائهم عن توقعاتهم بالنسبة للصف المدرسي.

2) اطلب من الطلبة إنشاء رسوم بيانية شبكية

من أجل زيادة التعاون، يمكن أن تعطى للطلبة فرصة للعمل والعصف الذهني معاً:

- ***أولاً، يتم تقسيم الطلبة في مجموعات***

ستحتاج كل مجموعة ورقة من الورق الكبير الذي يُعلّق على لوح وأقلام حبر.

- ***بعد ذلك، يتم توضيح كيفية إنشاء رسم بياني شبكي للطلبة.***

يجب عنونة الدائرة المركزية على الرسم البياني بمسمى معين مثل ، "قواعد الصف المدرسي". بعد ذلك، يقوم الطلبة بإضافة الخطوط المتجهة من الدائرة المركزية إلى دائرة أخرى. وهذه الدوائر الثانوية ستضم القواعد التي يشعرون بأنها مناسبة لصفهم. على سبيل المثال، "الاستماع جيداً عندما يتحدث الآخرون".

- ***اطلب من الطلبة مشاركة عملهم مع الصف***

بعد مضي ما يقارب 10 دقائق من العمل الجماعي، يمكن مساعدة الطلبة في مشاركة أفكارهم مع الصف بأكمله. ويمكن للمعلم بصفته ميسراً بعد ذلك أن يكتب الموضوعات المشتركة على اللوح، أو على الورقة الكبيرة المُعلّقة على لوح، وينشئ قائمة بتوقعات الصف المدرسي تشمل ما وضعه الطلبة في رسومهم البيانية الشبكية.

- ***قم بتيسير مناقشة جماعية وساعد الطلبة في تدقيق وإنهاء صياغة القواعد.***

سيتطلب من المعلمين بعدها دعم الطلبة في تدقيق وإنهاء صياغة مجموعة قواعد الصف المدرسي، من خلال العمل معهم على:

- إزالة القواعد المُكرّرة، أو غير الضرورية، أو غير المناسبة، أو غير القابلة للتطبيق (يمكن أن يكرر الطلبة القواعد، أو يتوصلون إلى قواعد غير مناسبة - لا ينبغي أن يقوم المعلم بكل بساطة بحذف مُدخلات الطلبة، ولكن يجب عليه التحدث معهم ليفهموا السبب في عدم إدراجها في القائمة النهائية)؛
- ضمان إدراج القواعد المدرسية المهمة، والرسمية (يمكن أن يكون هناك قواعد للصف المدرسي متبعة بالفعل في المدرسة، ولكن الطلبة قد أغفلوها خلال قيامهم بالنشاط- لا ينبغي أن يقوم المعلم بإضافتها ببساطة إلى القائمة، ولكن يجب عليه مناقشتها مع الطلبة ليفهموا سبب أهميتها.
- اتخاذ القرار بشأن القائمة النهائية لقواعد الصف المدرسي (إلى جانب القواعد المدرسية) وضمان تدوينها.

3) فرض المُساءلة على الطلبة والمعلمين

هناك عدد من الطرق التي من شأنها أن تعزز مُساءلة الطلبة والمعلمين بشأن القواعد. فيما يلي طريقتان منها:

صُنع وسيلة إيضاح مرئية للصف المدرسي

من المحتمل أن تتوصل فئات مختلفة من الطلبة إلى قواعد / توقعات مماثلة. لذلك، يمكن للمعلم العمل مع مجموعة من الطلبة لصنع لوحة لتوضّيح كل شيء وعرضه في الصف المدرسي. كما يمكن للمعلم أيضًا تأليف تعهّد شفهي لطلبته أو أن يطلب منهم ترديد صيغة القواعد / التوقعات والإقرار باتباعها.

عقد اتفاقية

يمكن للمعلم أن يطلب من الطلبة التوقيع على اتفاقية (يجب أن يوقع عليها المعلم أيضاً) بالقواعد/ التوقعات التي تم تصميمها للصف المدرسي. من الممكن إعطاء نسخة لكل طالب نسخة (على أنها ستكون اتفاقية واحدة فقط لكل الصف)، أو يمكن أن يعطي المعلم نسخة لكل صف مدرسي مع وضع سطر لكتابة اسم كل طالب في الصف. يمكن تعليق تلك النسخة في الصف المدرسي للرجوع إليها وقت الحاجة.

كلا هاتين الطريقتين توفّران للمعلم نقطة مرجعية في حال نسي الطلبة القواعد. إذا خرجت الأمور عن السيطرة وتم كسر عدة قواعد (أو أن بعض القواعد قد تكرر كسرها، أو تم كسرها من قبل العديد من الطلبة)، يمكن للمعلم الإشارة إلى اللوحة المُعلّقة/ الاتفاقية وينتهز الفرصة لإجراء مناقشة صفية موجهة نحو القواعد/ التوقعات التي يجب الانتباه إليها. إن القدرة على الرجوع إلى القواعد/ التوقعات وتذكير الطلبة بأنهم شاركوا في إنشائها من شأنها أن تكون أداة مؤثرة بقوة بيد المعلمين.

المعلّمون هم أيضاً خاضعون للمُساءلة بشأن القواعد! على سبيل المثال، يأتي الاحترام متبادلاً من الطرفين - على الطلبة أن يحترموا المعلمين وأقرانهم، ولكن أيضاً على المعلمين أن يحترموا الطلبة.

الناتج النهائي للعمل الجماعي: رسوم بيانية شبكية ولوحات مُعلّقة لقواعد الصف المدرسي/ التوقعات، وغيرها.

أ. أيمان العضيدي

تمرين عملي رقم 3- السلوك السابق (*ANTECEDENT*)، السلوك (*BEHAVIOUR*)، تابع السلوك(*CONSEQUENCE*)

يشار إلى هذه الكلمات في أصلها في الإنجليزية (ANTECEDENT, BEHAVIOUR, CONSEQUENCE) بالحروف الأولى منها كمختصر اصطلاحي (ABC)[6]

يختبر كل المعلّمين والطلبة سلوكيات صعبة في صفوفهم بعض الأحيان. وهذه السلوكيات الصعبة التي يمكن أن يظهرها الطلبة تشمل:

- إساءة التصرف – سلوك لفظي أو بدني غير مناسب
- عدم الاستماع، أو عدم الانتباه
- عدم القدرة على الجلوس بثبات
- عدم القدرة على الهدوء
- التنمر
- وهناك المزيد منها

هناك مجموعة من الأسباب لهذه السلوكيات، من ضمنها العوامل البيئية – مثل الصدمات النفسية، والتنمر (داخل و/أو خارج المدرسة)، قلة النوم، أو نقص التغذية. يمكن أيضًا أن تؤثر صعوبات التعلّم والإعاقات سلبيًا في سلوك الطلبة. ضعف التدريس والإدارة الصفية يمكن أن يُسبب أو يُفاقم السلوكيات الصعبة.

وحتى يتم فهم هذه السلوكيات وأنماط السلوك بشكل أعمق، من المهم اعتبار: ما يسبق سلوكًا مُعينًا – الحدث أو السلوك السابق، والسلوك ذاته ، وأيضًا ما يحدث كتابع للسلوك. الملاحظة والتأمل والتوثيق لهذه المراحل التسلسلية سيساعد المعلمين في معالجة السلوكيات الصعبة بشكل أفضل عند حدوثها، كما تساعد أيضًا في السعي لتحديد والتقليل من أثر الأنماط السلبية للسلوك. باستخدام النموذج - جدول (**ABC**) سيكون لكل سلوك جرى مشاهدته وتوثيقه على الأقل تابع واحد والذي سيكون بدوره هو الحدث أو السلوك السابق الذي تم كمتابعة لما قبله، وهكذا دواليك. (انظر المثال في الجدول النموذجي أدناه).

الأحداث أو السلوكيات السابقة هي الأحداث التي تحدث مباشرة قبل السلوك والتي تعمل كمُحرّك للسلوك، ويمكن أن تتضمن:

- أن يُطلب منه بدء أو وقف مهمات أو أنشطة معينة، كالانتقال لمهمة أخرى مثلًا.
- مهمة أو نشاط غاية في السهولة أو غاية في الصعوبة.
- عمل مستقل
- عمل جماعي
- أن يُقال له (لا).
- أصوات ضجيج أو إضاءة شديدة.
- تعليق أو حركة من طالب آخر
- غياب الانتباه (مثلًا، تركيز المعلم على طالب آخر، أو أن الأقران يعملون معًا بهدوء دون النظر للطالب)
- أن يكون الطالب في وقت حر للعب (دون تعليمات أو توجيهات)
- الإشادة

[6] تم تكييف هذا التمرين من: سبنسر-ميلنز، اكس (2020) 'جدول **ABC** للسلوكيات الصعبة'. التدريب عالي السرعة. وكما أوضح سبنسر-ميلنز، فقد جاء هذا الجدول من الحاجة لطرق أفضل في تسجيل المشاهدات المتعلقة بالسلوك بشكل مباشر. تم وصف هذه الطريقة بداية من قبل عالمة السلوك التطبيقي سيدني بيجو في ورقة بحثية عام 1968 من خلال ملاحظة والتي تم اصطلاحها لاحقاً كجدول (**ABC**) أو تحليل (**ABC**) وغيرها.
https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/abc-chart-for-challenging-behaviour/

تبعات السلوك يمكن أن تعمل على المحافظة على تكرار السلوك أو زيادته أو تقليله بناءً على ما إذا كان إيجابيًا أو سلبيًا. والنتائج الاعتيادية يمكن أن تتضمن:

- إعادة الطلب من قبل المعلم أو شخص كبير آخر
- بأن يُتاح له الاختيار
- أن يتم أخذ الغرض/اللعبة منه أو إعطاءها له
- وقت مستقطع/إخراجه من الصف
- التوبيخ من قبل المعلم أو من قبل أحد الكبار (انتباه سلبي)
- الإشادة أو التشجيع المتكرر من قبل المعلم أو أحد الكبار (انتباه إيجابي)
- يمكن للنتائج أن تعمل أيضًا دور الأحداث السابقة لسلوك آخر وتحتاج أن يتم توثيقها بنفس الطريقة (انظر المثال في الجدول النموذجي أدناه)

السلوك هو الفعل الذي يقوم به الطفل. يجب وصف السلوك و تحليله باستخدام جدول **(ABC)**، ليكون الوصف دقيقًا ومحددًا. مثلًا، 'ألقى الكتاب على الأرض'، 'تجاهل الطلب واستمر في اللعب باللعبة'، 'ضرب القلم على طاولته بصوت عالي'، 'تكلّم دون رفع يده'، 'قام عن كرسيّه'.

من المتعارف عليه أن السلوك يحتوي على واحدة من أربع وظائف (وعادة يشار إليها بالمختصر الاصطلاحي **SEAT** وهي الحروف الأولى لأربع كلمات في الإنجليزية، وهي:

- **S**ensory وتعني الإحساس – أي أنها تمنحه مشاعر جميلة
- **E**scape وتعني الهروب – من البيئة أو الموقف
- **A**ttention وتعني الانتباه – من قبل الآخرين (الكبار والأقران)
- **T**angible وتعني ما يمكن لمسه – الوصول إلى غرض معيّن، كلعبة أو طعام.

عند إجراء تحليل بيانات يمكنك أن تتفحص إن كان نفس السلوك يؤدي إلى نتيجة معيّنة. مثلًا، إن كان عض طفل آخر يستمر في أن يؤدي إلى ترك الطفل الذي تم عضه لعبة للطفل الذي قام بالعض، إذًا سيكون لهذا السلوك وظيفة يمكن لمسها. بهذه المعرفة، يمكن أن ينصح بالتدخل المناسب لتشجيع استخدام سلوكٍ أنسب لمعالجة هذه الوظيفة (التأكد من أخذ اللعبة من الطفل الذي يقوم بالعض).
يمكن أن يخدم نفس السلوك وظائف بديلة في سياق مختلف. لهذا فمن المهم جمع المعلومات عن الحدث السابق والنتائج في كل مرة يحدث فيها السلوك، حتى تُحدد الوظيفة لكل تكرار للحدث.

تمرين:

يمكن أن يتم إجراء التمرين التالي من قبل المعلمين، ومديري المدرسة والعاملين الآخرين في المدرسة كطريقة مُنظمة لتوثيق المشاهدات وتحليل السلوكيات ولتطوير الاستراتيجيات والحلول للإدارة الإيجابية للسلوك.

المواد المطلوبة:

- ورق
- أقلام حبر وأقلام تخطيط
- النموذج - جدول **(ABC)**

الوقت: ساعة واحدة
المنتج النهائي لعمل المجموعة: النموذج - جدول **(ABC)**مكتمل بالعبارات الوصفية للسلوك و ماقبله و بتبعات السلوك.

خطوات التمرين:

1) قسّم المشاركين إلى مجموعات صغيرة، ثم:
2) اطلب من المجموعات أن يتأملوا ويناقشوا أحداثًا لسلوكيات صعبة مرت عليهم في مدارسهم وصفوفهم.
3) على المجموعات أن تعمل معًا على: (أ) اختيار أمثلة متعددة للسلوكيات الصعبة، (ب) التأمل بالحدث السابق لكل سلوك، (ج) التأمل بتبعات تلك السلوكيات.
4) على كل مجموعة تعبئة النموذج - جدول **(ABC)**على الأقل بثلاثة أمثلة على السلوكيات بناءً على تأملاتهم ومناقشاتهم. لاحظ: لا حاجة لتعبئة الأسماء والتواريخ والأوقات عند استخدام النموذج - جدول **(ABC)**لغايات إجراء هذا التمرين.

عند الانتهاء من ملء النموذجن يمكن أن تستمر دورة الأحداث لمرة أخرى بينما تقود نتيجة حدث واحد إلى حدث سابق للسلوك التالي.

في نموذج (ح،س،ن) أدناه تم تعبئة مثال واحد:

نموذج الحدث السابق، السلوك، النتيجة (ح،س،ن)						
اسم الطفل: محمد أ. **اسم الملاحظ: بلال م.**						
التاريخ	**الوقت**	**الصف/البيئة**	**الحدث السابق**	**السلوك**	**النتيجة**	**ملاحظات**
2021 /9 /5	11:30 صباحاً	حصة الرياضيات	طُلب من الطالب الهدوء والجلوس في مكانه	تجاهل الطالب الطلب	تم تكرار الطلب	يواجه هذا الطالب صعوبة عادة أن يجلس بهدوء في الصف
"	"	"	تم تكرار الطلب	تجاهل الطالب الطلب مرة أخرى	تم تكرار الطلب مرة أخرى مع التأكد من حصول تواصل بصري مقصود من قبل المعلم	
"	"	"	تم تكرار الطلب مرة أخرى مع التأكد من حصول تواصل بصري مقصود من قبل المعلم	جلس الطالب بهدوء	أشاد المعلّم بالطالب	يحتاج الطالب لانتباه إيجابي ومباشر أكثر من قبل المعلم وربما يحتاج لتكرار التعليمات عدة مرات

إعداد الغضيدي

تمرين عملي رقم 4- تحليل السلوكيات الصعبة وتطوير الاستراتيجيات وإيجاد الحلول العملية

يواجه جميع المعلمين والطلبة مشكلات سلوكية في صفوفهم المدرسية في بعض الأحيان. تشمل المشكلات السلوكية التي قد يعبر عنها الطلبة:

- إساءة التصرف - سلوك جسدي و/ أو لفظي غير ملائم
- عدم الإصغاء، أو عدم الانتباه
- عدم القدرة على الجلوس بثبات في مقاعدهم
- عدم القدرة على التزام الهدوء
- التنمر
- وهناك الكثير غيرها!

هناك مجموعة من الأسباب تقف وراء مثل هذه السلوكيات، بما في ذلك العوامل البيئية - مثل الصدمة النفسية، والتنمر (داخل و / أو خارج المدرسة)، وقلة النوم، أو نقص الطعام. يمكن أن تؤثر صعوبات التعلم والإعاقات سلبًا على سلوكيات الطلبة. يمكن أن يؤدي سوء التعليم وإدارة الصف المدرسي أيضًا إلى حدوث مشكلات سلوكية أو تفاقمها.

وكما وصف مدير إحدى المدارس في عجلون ، لم يُسمح للأطفال باللعب في الخارج بعد فترة الحجر الصحي الذي فرض بسبب جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-19، بما في ذلك قضاء وقت استراحة المدرسة في الخارج. لاحظ المدير والمعلمون في تلك المدرسة أن العديد من المشكلات السلوكية قد ازدادت لدى الجميع – باعتبار الحجر الصحي المترتب من جائحة فيروس كورونا المستجد COVID-19 عاملاً بيئيًا. أدرك مدير المدرسة الحاجة إلى زيادة تكرار فترات الاستراحة المدرسية بحيث يحصل الأطفال على فترات راحة بعد كل حصة ويقضون وقتًا بالخارج.

يمكن القيام بالنشاط التالي مع الطلبة في المدرسة (وأيضاً مع المعلمين والعاملين الآخرين في المدرسة وحتى مع مسؤولي التعليم) كوسيلة لمساعدتهم على التفكير في مشاعرهم وسلوكياتهم وتطوير استراتيجيات وحلول للإدارة الإيجابية للسلوك.

المواد:

- ورق
- ورق كبير يُعلّق على لوح
- أقلام حبر وأقلام تخطيط
- نموذج التحليل السلوكي – (أدناه)

الوقت: ساعة واحدة.

الناتج النهائي للعمل الجماعي: نموذج تحليل سلوكي مكتمل

خطوات إجراء النشاط:

1) قم بتقسيم المشاركين إلى مجموعات متجانسة صغيرة (مجموعات من الأقران معاً، كأن يتم جمع الطلبة في مجموعة واحدة، والمعلمين في مجموعة أخرى، وهكذا). ثمّ:
2) اطلب من المشاركين في مجموعاتهم مناقشة المشكلات أو الأمور التي جعلتهم متألمين جداً أو غاضبين. اطلب من كل مجموعة وصفاً للمشكلة إما لفظياً أو عن طريق الكتابة. ثم اطلب من المجموعات القيام بمبادلة المشكلات فيما بينهم وبذلك يكون لدى كل مجموعة مشكلة مختلفة لحلها.
3) يجب على كل مجموعة أن يعمل أفرادها معاً على: (أ) تحديد المشكلة؛ (ب) وصف شعور الأشخاص المعنيين بها؛ (ج) استكشاف حلول متعددة للمشكلة؛ (د) النظر في تبعات كل خيار؛ و (هـ) اختيار الحل الأمثل. بعد تخصيص وقت محدد، تقوم كل مجموعة بشرح الحل الذي توصلت إليه وتوضيح الدافع وراء اختيارهم. قم بتشجيع الصف على طرح الأسئلة مثل: هل سيحسن الحل من العلاقة؟ هل سيساعد في إعادة بناء الثقة؟ هل سيكون فاعلاً؟ وغيرها.
4) يتوجب على كل مجموعة ملء نموذج تحليل السلوك اعتماداً على مناقشتهم.

فيما يلي بعض الأمثلة على المشكلات التي يمكن طرحها على المجموعات لمناقشتها:

- يقوم أحد الطلبة بدفع طالب آخر ويهينه.
- يسرق أحد الطلبة طعام طالب آخر.
- الطالب الأكبر سنًا يتنمرعلى الطالب الأصغر سناً منه على نحو متكرّر ومعتاد.

يجب ملء نموذج تحليل السلوك التالي لنشاط رقم 4 ج:
تحليل المشكلات السلوكية، وتطوير الاستراتيجيات، وإيجاد الحلول العملية

إياد العبيدي

نموذج تحليل السلوك	
(أ) المشكلة	
(ب) وصف المشاعر المختلفة لدى الأفراد	
(ج) الحلول الممكنة	
(د) التبعات المحتملة لكل حل	
(هـ) اختيار الحل الأمثل ومبرراته	

أ. إياد العضيدي

المراجـع

Kaplan, I (2021). Inclusion and Diversity in Education – Booklet No. 5. IDP Norway. Tønsberg, Norway.

Kaplan, I (2012). English Language Teacher Development Project – Mid Project Evaluation Report. British Council: Kuala Lumpur: 25-26.

Martin, S (2004). Finding balance: impact of classroom management practices on developing teacher practice. *Teaching and Teacher Education*, 20:406. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.622.9372&rep=rep1&type=pdfDownloaded: 27.03.2022

Marzano, R. and Marzano, J (2003). The Key to Classroom Management. *Educational Leadership.* 61(1): 1.

South African Ministry of Education (2000). Alternatives to Corporal Punishment: The Learning Experience. In: UNESCO (2010). ILFE Toolkit: Adapted Afghan Version.

UNESCO (2021). Inclusion and Diversity in Education in the Hashemite Kingdom of Jordan: Institutional Capacity Needs Assessment.

UNESCO (2015). Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-Friendly Environments (ILFE). Specialized Booklet 1 - Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom - A Guide for Teachers and Teacher Educators.

UNESCO (2010). ILFE Toolkit. Adapted Afghan Version. Embracing Diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments.

أ. إياد الصبيحي

أمثلة على الموضوعات العامة ذات الصلة من تجربة ممارسة التعلم القائم على المشاريع (PBL) في فلسطين (تم تكييفها هنا لتناسب السياق الأردني) تشمل:

- الزراعة / إنتاج الغذاء
- الحيوانات / التربية
- علم الآثار / التاريخ
- الفنون
- حقوق الطفل / حقوق الإنسان
- المناخ / الطقس (على سبيل المثال، المواسم والطقس المختلف، مثل المطر والشمس والعواصف والفيضانات والزخات والثلج والسُحب)
- النزاعات وحل النزاعات
- الثقافة (على سبيل المثال، المحلية والوطنية والإقليمية والدولية)
- التنوع (على سبيل المثال، القدرات / الإعاقات، والثقافة، والعِرق، والدين والخلفيات والتوجهات الاجتماعية)
- البيئة
- الأصل العرقي
- العائلة
- النوع الاجتماعي
- الصحة والتغذية
- الهوية (على سبيل المثال، الثقافية، والوطنية، والدينية، والاجتماعية)
- الصناعة والتجارة
- القانون - حقوقي ومسؤولياتي
- وسائل الإعلام (على سبيل المثال، الأفلام، والإنترنت / المستندة إلى الشبكة العنكبوتية ووسائل التواصل الاجتماعي، والمطبوعة، والإذاعة، والتلفزيون)
- أنا - من أنا؟ و، ماذا أمثل؟ (يمكن ربط هذا بهويات متعددة - انظر أعلاه)
- الموسيقى
- الطبيعة
- الأردن - من العصور القديمة إلى الحداثة
- السلام
- اللعب
- الدين
- الحقوق والمسؤوليات - المواطنة
- الرياضة
- وسائل النقل (على سبيل المثال، الخاص والعام)
- العمل / المهن (على سبيل المثال، ما الذي ترغب العمل به عندما تصبح بالغًا ولماذا؟)

يمكن اختيار مواضيع أكثر تحديدًا تتناول تحديات أو فرصًا معينة في مجتمعات أردنية مختلفة. على سبيل المثال، الجبال / الصحراء (كيف يمكننا تنظيف هذه المساحات وحمايتها)، البدو (على سبيل المثال، الثقافة، أسلوب الحياة والتقاليد)، بساتين الزيتون / الأشجار (على سبيل المثال، محاصيل الزيتون وزيت الزيتون والأعمال الخشبية) ، الألعاب التقليدية / الشعبية الأردنيةردنية، الموسيقى، الشعر، والإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي، والتلفزيون (مثل المعلومات والأخبار وبرامج المسلسلات) والنفايات (انظر المثال والشرح أدناه حول كيفية القيام بذلك) والحياة البرية (على سبيل المثال ، الحيوانات المحلّية في الأردن، والأنواع المهددة بالانقراض).

مثال:

أ. إياد العضيدي

النفايات

تمثل النفايات تحديًا كبيرًا في الكثير من المدارس في الأردن وحول العالم. تملأ الأكياس البلاستيكية وأشكال أخرى من القمامة ساحات المدارس، ولا يتم رميها في الأماكن المناسبة. يتمثل مجال البحث الأوسع هنا في تأثير النفايات على البيئة. ينقسم هذا المثال للتعلم القائم على المشاريع والذي يركز على النفايات إلى أربع خطوات:

1. **إجراء البحوث حول:**

1. تحديد أسباب النفايات.
2. تحديد مرافق المدرسة لطرح/ إعادة استخدام النفايات (بما في ذلك إعادة التدوير، وإعادة الاستخدام، والتحويل إلى سماد).

2. تقييم نتائج البحث.

2. **تحديد الخطوات المستقبلية لتحسين الوضع.**

4. معرض يقوم به الطلبة.

البحث

- يتجول الطلبة في أرجاء المدرسة ويلاحظون: الصفوف المدرسية، وغرفة المعلمين، ومكتب المدير، والمرافق المدرسية الأخرى، بما في ذلك ساحة المدرسة / وساحة اللعب، والمراحيض. يدوّن الطلبة ملاحظاتهم (يمكنهم استخدام نموذج ملاحظات بسيط) حول نظافة هذه المناطق، وما إذا كانوا يرون الكثير من النفايات المُلقاة، وكذلك حول مدى توفر سلّات القمامة، وعدد سلّات القمامة الموجودة، وأنواع سلّات القمامة الموجودة في المدرسة (مثلاً هل هناك إعادة تدوير؟).
- ينظر الطلبة في سياسة المدرسة بشأن إدارة النفايات. إذا لم يكن لدى المدرسة سياسة بشأن إدارة النفايات، يمكن للطلبة إجراء مقابلة مع المدير بشأن آرائه / وجهات نظره حول إدارة النفايات.
- هل تبيع المدرسة أي أطعمة ومشروبات للأطفال أم يقوم التجار المحليون ببيع الأطعمة والمشروبات للأطفال؟ كيف يتم تغليف هذه الأطعمة والمشروبات؟ ما مقدار النفايات التي تتراكم إذا اشترى كل طالب في المدرسة مشروبًا واحدًا ووجبة خفيفة واحدة كل يوم دراسي؟
- يقوم الطلبة بتطوير استبانة بسيطة لزملائهم حول ما يُحضرونه إلى المدرسة.

عيّنة استبانة:

الأسئلة	الصفوف 1-6	الصفوف 7-12	صفنا المدرسي	المجموع
كم عدد الأطفال الذين يحضرون الطعام من المنزل؟				
كم عدد الأطفال الذين يشترون الطعام وهم في طريقهم إلى المدرسة؟				
كم عدد الأطفال الذين يستخدمون عبوات المشروبات التي تستخدم مرة واحدة (على سبيل المثال، علب				

المشروبات الغازية، أو عبوات الشراب الكرتونية)؟				
كم عدد الأطفال الذين يستخدمون زجاجات قابلة لإعادة الاستعمال؟				
كم عدد الأطفال الذي لديهم طعام مغلف مسبقاً؟				
كم عدد الأطفال الذين لديهم طعامهم الخاص من المنزل، والمغلف بالورق أو بالبلاستيك؟				

بعض أشكال البحث الأخرى: يمكن للطلبة القيام بمجموعة من الأنشطة البحثية ذات الصلة والمتمايزة والتي تشمل:

- عمل خارطة مدرسية توضح المناطق التي يوجد بها الكثير من النفايات في المدرسة و / أو التي تكون قذرة جدًا أو لا يُحافَظ عليها كما يجب.
- إجراء مقابلات مع المعلمين وموظفي المدرسة الآخرين والطلبة الآخرين حول آرائهم عن النفايات في المدرسة (على سبيل المثال، هل هي مشكلة؟ إذا كان الأمر كذلك، فلماذا؟ من يجب أن يكون مسؤولاً؟ كيف يمكن دعم الأشخاص ليكونوا مسؤولين؟ إلخ.) .

تقييم نتائج البحث

عندما ينتهي الطلبة من جمع المعلومات حول الأسئلة أعلاه بما في ذلك الاستبانة وتدوين ملاحظاتهم، يجب البدء في عرض البيانات على السبورة أو على لوح ورقي.

الخطوات المستقبلية لتحسين الوضع

في هذه الخطوة ، يجب على الطلبة تحديد التحديات الرئيسية التي سبّبها الوضع الحالي. وتشمل عادة:

- وجود الكثير من القمامة والنفايات في ساحات المدرسة نتيجة عدم وجود سلّات قمامة في الصفوف المدرسية وفي ساحة المدرسة.
- قلة الوعي لدى الأطفال - نتيجة لذلك يقومون بإلقاء القمامة على الأرض بدلاً من إلقائها في سلّات القمامة.
- نقص في الاهتمام، أو في مسؤولية موظفي المدرسة.
- قلة الوعي بأن استخدام عبوات الأغذية والمشروبات القابلة لإعادة التدوير هو أكثر صداقة بالبيئة.

على الأطفال أن يفكروا في طرق للتغلب على هذه التحديات، وأن يقوموا بتوثيق التحديات والحلول بطرق مختلفة (هذه هي الأنشطة التي يمكن تصميمها أيضاً بشكل متمايز بناءً على احتياجات الأفراد ونقاط قوتهم واهتماماتهم):

- فن - رسومات
- موسيقى - أغاني
- اللغة - قصائد شعرية أو قصص عن الوضع والحلول الممكنة
- الدراما - عمل الأدوار التمثيلية حول النفايات وإدارة النفايات في المدرسة
- الرياضيات - وصف بياني لكمية النفايات المتراكمة في يوم واحد وأسبوع وشهر وسنة، ومعدلات فرز النفايات، وغيرها.
- العلوم - وصف للتأثير على البيئة، والتجارب التي تتضمن استخدام النفايات، مثل التسميد؛ وعمل رحلات ميدانية إلى المشاتل المحلية، وغيرها.
- ألعاب يقوم بها المعلمون وأولياء الأمور

إقامة معرض

إياد العضيدي

لضمان تأثير أوسع للمشروع، يجب تشجيع الطلبة المشاركين على تقديم نتائجهم في المدرسة. يمكن القيام بذلك من خلال إقامة معرض دائم و/ أو من خلال فعالية تُعقد في يوم الواحد، حيث تتم دعوة جميع الأطفال، والمعلمين، وأولياء الأمور / أسر الطلبة المشاركين، ويقدم الطلبة نتائجهم إلى الجميع. يعد المعرض طريقة جيدة لتحقيق العديد من أهداف الدمج والتنوع في التعليم، بما في ذلك:

- بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة.
- تقوية التواصل، والتعاون، والتفكير النقدي لدى الطلبة بما يتعلق بتطوير أعمالهم وعرضها في المشروع.
- خلق فرص للتقييم الدامج.
- تقوية العلاقات الإيجابية بين المدارس ومجتمعاتها. وهذا يمكن أن يتمثل في إشراك أولياء الأمور، ولكن أيضاً من خلال الانخراط في المنظمات القائمة على المجتمع (على سبيل المثال، مجموعات العمل البيئي).

في نهاية المطاف، يمكن أن يؤدي مشروع كالمشروع الموضح أعلاه إلى تغييرات في التوجهات والممارسات التي يتم متابعتها والبناء عليها بمرور الوقت (على سبيل المثال، من خلال التزامات المدرسة، وإيجاد مراقبين من الطلبة للبيئة المدرسية، وغيرها).

إياد العضيدي

حقيبة موارد الأدوات التوجيهية حول

الدمج والتنوع في التعليم في الأردن

إياد العضيدي

أداة توجيه

دعم تعلم الطلبة الذين لديهم صعوبات القراءة و الكتابة، اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة، اضطراب طيف التوحد

أ. إياد العضيدي

أداة توجيه

دعم تعلم الطلبة الذين لديهم صعوبات القراءة و الكتابة، اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة، اضطراب طيف التوحد

أ. إياد العضيلي

تُشكّل أدوات التوجيه السبعة حزمة مصادر شاملة لمد الرحلة نحو المزيد من الدمج والتنوع في التعليم بالمعرفة. تم تطوير أدوات التوجيه بدعم من كل من اليونسكو-الأردن والتعاون الدولي الألماني الدولي في الأردن بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم الأردنية، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وجهود الشركاء الرئيسيين الآخرين نحو المزيد من الدمج والتنوع في التعليم في الأردن.

تم استلهام حزمة المصادر من سلسلة من مواد التوعية والتدريب والتعليم التي تم تطويرها بدعم من اليونسكو ومنظمة شركاء التنمية الدولية- النرويج idpNorway. تم تكييف أدوات التوجيه السبعة وتوظيفها في السياق بشكل شامل من قبل المؤلفين، في سلسلة من الاستشارات التي عقدت بين شهري آذار وأيلول 2022 مع المعلمين ومديري المدارس من 30 مدرسة في كل من عجلون، والكرك وماركا، وكبار مخططي التعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية على المستوى المركزي ومستوى مديريات التربية في الميدان، وخبراء في حقوق الإعاقة والتربية من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومع مختصين في التعليم من شركاء التنمية الوطنيين والدوليين.

مقدمــة

"...نظراً للطبيعة غير المتجانسة بين الطلبة الذين يعانون وعدم وجود نهج واحد بعينه أو قائمة عامة من المنهجيات تناسب جميع الطلبة. ومن أجل إحداث تغيير أساسي وفعال في تقديم الدعم، فإننا نحتاج إلى اللجوء للمعلم، والذي ينبغي أن يكون لديه فهم عميق (بما في ذلك للأسس النظرية) والمعرفة الخاصة بتعليم القراءة والكتابة والحساب والكفاية في استخدام منهجيات تعلم متنوعة لأولئك الذين يختبرون الصعوبات. وهذا يتطلب معاملة كل طفل كفرد، واستخدام مزيج خاص من النظريات والمنهجيات".

Gunn and Wyatt-Smith (2011)

هذه الأداة التوجيهية تتناول موضوع صعوبات التعلم. وهي تستهدف المعلمين وأولياء الأمور، فضلاً عن الأعضاء في أنظمة الدعم المدرسي والدعم على مستوى مديريات التربية في الميدان.

تحتوي الأداة على بعض التمارين العملية للقراء ويجب استخدامها لزيادة فهم المعلمين وأولياء الأمور للموضوع الأكثر تعقيداً، ويمكن استخدامها كمادة معلوماتية ومادة للمطالعة فيما يتعلق بالتحضير للجلسات التدريبية، لكن يرجى ملاحظة أن الدليل العملي المعد للمُيسرين لاستخدامه خلال برامج التوعية وتنمية القدرات لدى الزملاء وأعضاء المجتمع تم تطويره بشكل منفصل.

سيكون في جميع المدارس والصفوف المدرسية طلبة، لديهم صعوبات في التعلم، لأسباب متنوعة، وعليه فإن تقديم أفضل دعم لهؤلاء الطلبة يمثل تحدياً يواجهه جميع المعلمين، ولعل العديد منهم يواجهه بشكل يومي.

وبالطبع، فإن " صعوبات التعلم" هي فئة واسعة النطاق! إذ من الممكن أن يختبر جميع الطلبة بعض الصعوبات في التعلم في مرحلة ما أثناء دراستهم. ورغم ذلك، فإننا في هذه الأداة التوجيهية، سنركز على بعض أكثر أنواع الصعوبات شيوعاً وأكثرها إلحاحًا والتي من المحتمل أن يواجهها الطلبة والمعلمون. ومنها اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD والذي يُصنّف كإعاقة ويمكن أن يسبب صعوبات التعلّم.

تشمل صعوبات التعلم التي سيتم تغطيتها في هذه الأداة:

1) القراءة والكتابة والحساب
2) اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD

الفرق بين الإعاقة والقصور

بينما تغطي هذه الأداة التوجيهية مجموعة من صعوبات التعلم وتتطرّق لعدة إعاقات من شأنها أن تسبب صعوبات تعلّم، من المهم مناقشة المصطلحين المرتبطين ببعضهما "القصور" و"الإعاقة"، خاصة وأن هناك الكثير من حالات سوء الفهم حول معنى هذين المصطلحين وكيفية استخدامهما. ملاحظة: يمكن إيجاد نقاش موسّع عن الإعاقة والقصور في الأداة التوجيهية المتعلقة بالدمج والتنوع في التعليم.

لفهم ما المقصود بمصطلح "الإعاقة"، من المفيد أولاً فهم مصطلح "القصور". القصور هو عبارة عن حالة يولد بها شخص ما أو تحدث له لاحقاً في حياته، وهي: "إصابة، أو اعتلال، أو وضع خلقي يتسبب أو من المحتمل أن

يتسبب بفقدان أو حدوث اختلاف في الوظائف البدنية أو النفسية للفرد[1]. هذا يعني بأن القصور يمكن أن يكون بدنياً؛ أو حيوياً؛ أو كيميائياً، أو مزيج من هذه الأنواع. يمكن أن تتمثل حالات القصور بأي شكل من الأمراض (وتأثير الأمراض على الأجسام البشرية)، إلى فقدان الأطراف أو الأعضاء، إلى وجود أو عدم وجود تنظيم المواد الكيميائية في الدماغ، او الاختلاف في تنظيمها، وغيرها الكثير. وبالمثل، يمكن أن يكون لحالات القصور العديد من المسببات المختلفة بما فيها المسببات الوراثية، والصدمات والإصابات، والعوامل البيئية الأخرى، أو أي مزيج من هذه المسببات.

وبالتالي فإن الإعاقة هي، "..... نتيجة للتفاعلات السلبية التي تحدث بين الشخص المصاب بالقصور وبيئته/ بيئتها الاجتماعية[2]. هذا يعني بأن الإعاقة ليست بسبب القصور، بل هي بالأحرى، تجربة اجتماعية- نتيجة للعلاقة بين قصور الشخص وبيئته الاجتماعية- الثقافية.

أ. إياد العضيدي

[1] Disability Studies, Leeds University (1) 'Northern Officers Group - Defining Impairment and Disability'. http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Northern-Officers-Group-defining-impairment-and-disability.pdf

[2] Disability Studies, Leeds University (1) 'Northern Officers Group - Defining Impairment and Disability'. http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Northern-Officers-Group-defining-impairment-and-disability.pdf

قائمــة المحتويات

مقدمـة 3
قائمــة المحتويات 5
ملاحظة بشأن التقييم والتشخيص 7
القراءة، والكتابة والحساب 7
القراءة، والكتابة والحساب في سياق نمو وتطور الطفل 8
مرحلة ما قبل القراءة، والكتابة، والحساب 8
القراءة والكتابة 9
الحساب- مرحلة ما قبل الأرقام وما قبل القيام بالحساب 13
بعض مقترحات لأنشطة أخرى متعلقة بالمفاهيم المُقدمة أعلاه حول الحساب – مرحلة ما قبل تعلم الأرقام والحساب 15
صعوبات القراءة والكتابة والحساب 18
صعوبات تعلّم القراءة، والكتابة، والحساب- ما الأسباب التي يمكن أن تقف وراء ذلك؟ 19
التقدم في تعلم القراءة 20
عسر القراءة وعُسر الحساب 21
اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD 25
ما هو اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD؟ 25
المفاهيم المغلوطة الشائعة 26
كيف يؤثر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD على الأطفال؟ 27
سلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD 28
تحديد وتقييم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD 30
استراتيجيات دعم الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD 32
اضطراب طيف التوحـد 33
ما هو اضطراب طيف التوحد؟ 33
متلازمة أسبرجر 35
كيفية دعم الأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحّد عمليًا 35
تمارين عمليـة 42
تمرين عملي رقم 1- الملاحظة الصفية ومخطط الانعكاس 42

تمرين عملي رقم 2- تخطيط الاستراتيجيات على "المسار المزدوج".....43
تمرين عملي رقم 3 – إنشاء برنامج مرئي.....48
المراجـع.....49

أ. إياد العضيدي

ملاحظة بشأن التقييم والتشخيص

قبل الخوض في أي نقاش حول صعوبات التعلّم، من المهم أن نُشدّد على دور الكادرين الإداري و التعليمي في المدرسة في تقييم المتطلبات ونقاط القوة، وما ينبغي بالمعلّمين فعله وعدم فعله في المدارس وفي الصفوف بهذا الخصوص. ومع أن قضية تقييم المتطلبات ونقاط القوة مُغطاة في الأداة التوجيهية حول الدمج والتنوع في التعليم، فهي مذكورة هنا أيضًا لأنها مرتبطة بدرجة كبيرة بموضوع صعوبات التعلّم.

إن عملية تقييم متطلبات الطلبة ونقاط القوة لديهم ينبغي أن تكون مستمرة وتساعد المعلمين، وغيرهم من العاملين في المدرسة، والطلبة وأولياء الأمور والأسر في تلبية متطلبات جميع الطلبة. ومع ذلك، لا يجب الخلط بين هذا الشكل من أشكال التقييم وبين *التشخيص*. فالتشخيص، أو إجراء تشخيص الطلبة لتحديد إعاقات محددة ليس ما نريد من المعلمين القيام به - إذ يقوم به فقط المختصين المُدرَّبين، والمهنيين. وبالطبع، نحن نريد من المعلمين وغيرهم من العاملين في المدرسة الاهتمام والتيقظ لملاحظة متطلبات الأطفال المختلفة ونقاط القوة وتقديم التسهيلات في التعليم، والتعلم والتقييم (وكذلك التسهيلات البيئية) لدعم تحقيق الدمج لجميع الأطفال. *يختلف هذا النوع من التقييم عن تشخيص الطالب*. ونظراً لأن معظم المعلمين غير مؤهلين لتشخيص الطلبة، فهناك خطر في حال قاموا بذلك، فقد يقومون بتشخيص الطالب بشكل غير صحيح مما قد يؤدي إلى مواجهة تحديات عديدة (مثل الوصمة الاجتماعية والإقصاء المجتمعي وغيرها من المشاكل لهذا الطفل في المستقبل). علاوة على ذلك، من غير العدل ومن المرهق توقع قيام المعلمين بتشخيص الطلبة؛ حيث تستغرق الخبرة المطلوبة لإجراء مثل هذه التشخيصات سنوات من التدريب المتخصص ولدى المعلمين ما يكفي من العمل للقيام به فعلياً في مدارسهم لتسهيل عملية التعليم والتعلم وإدارة صفوفهم. ولكن يجب أن ندرك أيضًا، أنه ستكون العديد من التقنيات التي قد يستخدمها المعلمون لدعم الطالب الذي لديه صعوبات في التعلم و/أو السلوك هي نفسها، بغض النظر عما إذا كان هذا الطالب من ذوي الإعاقة أم طالب من غير إعاقة. وإذا لاحظ أحد المعلمين، عند تقييم طلبته، في أن طالبًا معينًا قد يكون لديه إعاقة، فيجب عليه الاستمرار في محاولة دعم ذلك الطالب في الصف، ولكن يمكنه أيضًا التواصل للحصول على مزيد من الدعم من المهنيين (إذا وُجد) ولكن مرة أخرى، لا يقوم بتشخيص الإعاقة بنفسه.

القراءة، والكتابة والحساب

تمثل الصعوبات في التعلم، وخاصة تلك المتعلقة بالقراءة، والكتابة والحساب بعضاً من أكثر التحديات شيوعاً التي يواجهها الطلبة في أنحاء العالم. ومع ذلك، فإن هذه الصعوبات يُساء فهمها في العديد من المدارس والصفوف المدرسية، ولا يتم معالجتها على نحو إيجابي، للدرجة التي لا يتم الاعتراف بها في بعض الأحيان. وهذا في الغالب ما يؤدي إلى وسم الطلبة بأنهم "أغبياء"، و"بليدون"، و"سيئون" على نحو غير عادل، أو بغيرها من سمات التحقير والازدراء، ويوجه لهم اللوم على ما يواجهون من صعوبات. عندما يقوم المعلمون، أو غيرهم من البالغين، بنعت الطالب ومعايرته، ولومه على ما يعاني من صعوبات في التعليم، فإن ذلك يحدث أثراً عميقاً – مثل امتداد موجات الماء بعد إلقاء حجر في بركة- ويؤثر سلباً على مسارات التعليم، والتوظيف، وعلى الحياة الاجتماعية والعاطفية الطلبة.

تعتبر القضايا المتعلقة بالصعوبات في القراءة، والكتابة والحساب معقدة وذات أوجه متعددة، ولا يمكن تغطيتها بشكل شامل، أو بشكل عميق في هذه الأداة التوجيهية. عوضاً عن ذلك، فإن الأداة: 1) توضح بعض الأساسيات المتعلقة بكيفية تطوير الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب لدى الأطفال من خلال أنشطة مراحل ما قبل تعلم القراءة، والكتابة، والحساب بما يرتبط مع نمو وتطور الطفل. 2) تحدد الوظائف التي تندرج تحت القراءة، والكتابة والحساب. 3) توضح ماهية عسر القراءة وعسر تعلم الحساب وأخيراً، 4) تقدم مقترحات لمعالجة صعوبات القراءة والكتابة.

القراءة، والكتابة والحساب في سياق نمو وتطور الطفل

قبل الدخول في تفاصيل حول كيفية دعم الطلبة الذين لديهم من صعوبات في القراءة والكتابة وصعوبات في الحساب، من المهم فهم كيفية ملاءمة تعلم القراءة، والكتابة والحساب ضمن العملية المستمرة لنمو وتطور الطفل.

مرحلة ما قبل القراءة، والكتابة، والحساب

تعتمد قدرات الأشخاص على القراءة، والكتابة والحساب بشكل كبير على خبراتهم وما تعلموه بشكل غير نظامي خلال اللعب، والمشاركة الفاعلة وما يلاحظونه في حياتهم اليومية من مرحلة مبكرة جداً من الطفولة. إنهم يبدأون تدريجياً بفهم اللغة التي تتحدث بها أسرهم ويبدأون بالتفكير والتعبير عن أنفسهم بهذه اللغة. إن أساس تعلم القراءة، والكتابة والحساب هو الفهم، والتفكير، والتحدث باللغة التي يتعلمون بها القراءة، والكتابة، والحساب. إذا كان الطفل لديه ضعف في السمع، فستكون هناك حاجة إلى تدابير إضافية.

في بعض الأحيان، ولأسباب مختلفة، لا يمتلك الأطفال مثل هذه الخبرات، أو لا يمتلكون خبرة كافية في أنشطة كهذه قبل ذهابهم للمدرسة. كما قد يكون هناك أيضًا اتجاه لتعليم الأطفال القراءة والكتابة في رياض الأطفال ومرحلة ما قبل المدرسة حتى يتمكنوا من القراءة والكتابة عند بدء المدرسة. هناك اختلاف بين أنشطة ما قبل تعلم القراءة، وما قبل الكتابة وما قبل الحساب المطلوبة خلال اللعب، والأنشطة غير النظامية والتعلم الفعلي للقراءة، والكتابة والحساب.

من المهم أن نتذكر بأن الفرصة لا تتاح لجميع الأطفال للالتحاق برياض الأطفال أو في المرحلة التمهيدية ما قبل المدرسة. ولذلك، تقع على المدارس مسؤولية تقديم ما يسمى بأنشطة ما قبل القراءة، وما قبل الكتابة وما قبل الحساب من أجل تهيئتهم للمهام المركبة للقراءة والكتابة والحساب. سيوفر استغلال الوقت لإجراء مثل هذه الأنشطة ظروفًا أفضل للتعلم وسيجعل القراءة، والكتابة والحساب أكثر متعة مدى الحياة.

يبدأ التحضير لتعلم القراءة، والكتابة والحساب في وقت مبكر، عندما يستمع الطفل حديث الولادة أو الطفل الصغير للأصوات في البيئة المحيطة به، ويقوم بالثرثرة وغيرها من الأصوات، ويختبر أن أمه، وأباه، وأشقاءه الأكبر سناً منه، وغيرهم من الأشخاص البالغين، لهم تربطهم علاقة بتلك الأصوات. يمكنهم التواصل عبر التقليد، أو إحداث أصوات أخرى. وهذه تمثل أساسيات التواصل والتطور اللغوي، وفهم اللغة والتحدث بها. وكما ذكر أعلاه، يعتبر تيسير اللغة المحكيّة أساسًا مهمًا لتعلم القراءة والكتابة. أساس آخر يتمثل في الرسم، والنظر إلى الصور وحديثك عما تراه وكذلك إخبارك للآخرين ما اختبرته خلال قيامك بنشاط ما أو خلال اليوم. عندما يرى الأطفال الصغار آباءهم أو أشقاءهم الأكبر سناً منهم يقرأون، أو يكتبون و/ أو يقومون بالحساب فيمكن أن يبدأوا بتقليدهم والتظاهر بأنهم يقرأون ويكتبون ويحسبون.

من المهم أن نفهم أن اللعب، منذ الولادة (وربما حتى قبل الولادة)، وخلال الحياة يعتبر أكثر أهمية للتعلم والنمو والتطور مما يعتقد الكثيرون. ونتكلم هنا عن اللعب الحر الذي يبادر به الطفل، أو الشاب اليافع، أو البالغ، لعب يتسم بأنه استكشافي وتجريبي. ويعتبر ذلك مجرد سبب من أسباب أهمية الوقت الكافي للاستراحة أثناء اليوم الدراسي، مما يمنح الأطفال متسعًا من الوقت للتخلص من التوتر البدني والعاطفي واللعب بحرية والاستكشاف، في الهواء الطلق إن أمكن.

تعتمد القراءة والكتابة والحساب على الخبرات السابقة وعلى التفاعل والتنسيق بين:

- **الرؤية:** حيث يكون التركيز على حركات العيون ومجالات الرؤية الأخرى
- **السمع:** وهو ربط الصوت أو مجموعة من الأصوات، بحرف أو كلمة مكتوبة
- **الذاكرة قصيرة المدى:** والتي تتذكر الحرف الأول في كلمة وتربطه بالحرف التالي فيها ومن ثم الحرف الذي يليه وهكذا حتى تتشكل الكلمة. والأمر نفسه عند التعامل مع الأرقام
- **الذاكرة طويلة المدى:** والتي تتذكر وتتعرف على كيفية نطق الحروف وما تعنيه الكلمات أو الرموز وكيف ترتبط المعاني بتجارب الماضي. وينطبق الأمر نفسه عند التعامل مع الأرقام والقيام بحسابها – الحساب.

القراءة والكتابة

يعتمد تعلم كيفية القراءة على القدرة على:

الفهم، والتفكير، والتحدث- *تعلم كيفية القراءة للأطفال الذين لديهم ضعف في السمع و/ البصر تشكل مجموعة خاصة من المواضيع التي سيتم تغطيتها في أداة توجيهية مختلفة.*

ترتبط القراءة والكتابة ببعضهما البعض:

- القراءة تساعد الطالب على تعلم كيفية الكتابة
- الكتابة تساعد الطالب على تعلم كيفية القراءة.

ومع ذلك، وحتى يتم تعلم القراءة والكتابة بطريقة جيدة، فهناك بعض **مهارات ما قبل تعلم القراءة والكتابة** المهمة. بعضها يشبه مهارات القراءة والكتابة في حين أن بعضها خاص بالقراءة وآخر خاص بالكتابة. ولو طور الأطفال مهارات ما قبل تعلم القراءة والكتابة:

- سيكون من السهولة بمكان أن يتعلموا كيفية القراءة والكتابة
- سيصبحون قُرّاء وكُتّاباً على نحو أفضل
- ستكون لديهم أفضل الإمكانيات للاستمتاع بالقراءة والكتابة طوال حياتهم.

إن تعلم القراءة والكتابة باستخدام الأحرف العربية، كما يفعل الأطفال في الأردن، يعرض بعض التحديات الخاصة للأطفال الصغار. التحديات هي:

- يتم نطق بعض الحروف بطرق مختلفة (كل حرف له 7 أصوات مختلفة متصلة بالأصوات الطويلة أو حروف العلة أو الأصوات القصيرة) مثل (مُ ،مِ، ما، مو، مي، مْ)؛ وبعض الحروف تبدو متشابهة إلى حد كبير مع بعضها البعض ولا يوجد بينها سوى اختلافات بسيطة (شكل الحرف مثل ب ت، ح خ ج، كما أن بعض

الحروف تُنطق أيضاً بنفس الطريقة مثل س، ص، ض، د) وبعض الأصوات تُنطق، ولكنها لا تكتب (في كلمات محددة.. مثل صوت المد 'ا' في كلمة لكن)

- بعض الحروف تكتب، ولكن لا تُنطق (مثل اللام في كلمة الشمس وألف الجماعة في كلمة درسوا)
- العديد من الحروف تكتب بطرق مختلفة في الحالات التالية:
  - في بداية الكلمة
  - في منتصف الكلمة
  - في نهاية الكلمة.

ومن المؤسف، أن أنشطة ما قبل تعلم القراءة والكتابة لا يتم إدراجها في المناهج المدرسية. يرجى مراعاة الوقت اللازم لإدراج هذه الأنشطة- حيث سيفيد الأطفال وستشعر أنت بنجاح أكبر كمعلم!

هام: قبل القراءة والكتابة

قبل أن يتعلم الأطفال كيفية القراءة والكتابة و**قبل أن يتعلموا الهجائية**، من المهم لهم ما يلي:

- الفهم، والتحدث والتفكير باللغة العربية - اللغة العربية التي تعلموها من أجل القراءة والكتابة
- السمع والقدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة في اللغة العربية
- التعرف على الاختلافات بين الأشكال وملاحظة التغييرات البسيطة في الأشكال والإضافات البسيطة مثل النقطة/ النقاط، أو الخط الصغير- وهذا سيدربهم على ملاحظة الاختلافات بين الحروف المتشابهة.

من المهم أيضاً بالنسبة للأطفال أن:

- يكون لديهم القدرة على التركيز
- يكون لديهم الكثير من الخبرة في قطع خط المنتصف لأجسامهم (عند القراءة تتقاطع العينان باستمرار ذهابًا وإيابًا عبر مركز الجسم، وعند الكتابة تتقاطع العينان واليدان باستمرار ذهابًا وإيابًا عبر مركز الجسم)
- يكونوا قد طوروا مهارات **حركية** جيدة بأصابعهم وأيديهم
- يتمتعون بتناسق مناسب بين حركة أعينهم وأيديهم (التناسق بين حركة العين- اليد)

هناك تحدّ خاص يتمثل في أن اللغة العربية يتم قراءتها من اليمين إلى اليسار، ولكن الأرقام تكتب من اليسار إلى اليمين!

خلال عملية القراءة ينبغي أن تقوم عينا الشخص ودماغه بما يلي:

- **التركيز** على الحروف، والكلمات، والأرقام، وغيرها من الرموز
- **ضبط** حركات العينين عبر الصفحة
- **تذكر** كيفية نطق الحروف والتعرف عليها وما الذي تعنيه الرموز والأرقام
- **ربط الحروف في كلمات ذات معنى**
- **فهم** محتوى النص، وربطه بالمعرفة المكتسبة سابقاً، وتذكرها للمستقبل.

تنمية القراءة

إذا رأى طفل صغير جدًا أفراد أسرته يقرأون، فغالبًا ما يبدأ بالتظاهر بأنه يستطيع القراءة أيضًا. من المحتمل أن يمسك الأطفال الصحيفة أو الكتاب (ربما بالمقلوب)، وسوف يحركون رؤوسهم من جانب إلى آخر، وقد يحركون شفاههم أيضًا أو يصدرون أصواتًا.

لاحقاً، إذا رأى الطفل كلمة لعدة مرات وتم إخباره بها، يمكن للطفل أن يتعرف على الكلمة كصورة. وبعد فترة، يمكن أن يتعرف الطفل على كلمات مختلفة.

جميعنا يستخدم **الطريقة الكلية - الكلمة بأكملها**. رغم ذلك، عندما نواجه كلمات جديدة، فإننا نستخدم **طريقة القراءة الصوتية**. وهذا يعني التعرف على كل حرف كصوت، وربط الأصوات الفردية ببعضها والتعرف على الكلمات (إذا كنا نعرف اللغة).

من خلال التدريب، تصبح إجراءات ربط الأحرف الفردية بالأصوات وربط الأصوات الفردية بالكلمات تلقائية. وتصبح القراءة أكثر طلاقة ويزداد الفهم. بمعنى آخر، تصبح القراءة ممتعة!

أنشطة ما قبل تعلم القراءة

- استخدام اللغة المنطوقة بفاعلية خلال الاستماع والتحدث
- التسمية التلقائية للأشياء، والأشخاص والمواقف
- الاستماع إلى القصص وسردها
- النظر إلى الصور وربط ما يراه الشخص بالكلمات- سرد قصة
- التمييز، والقدرة على إدراك الأصوات والأشكال المختلفة والتعرف عليها
- ربط الأصوات بالكلمات
- ربط الكلمات في جمل
- العثور على الكلمات متوافقة اللفظ

يرجى عدم البدء بتعليم الأطفال على أسماء الحروف- علّمهم أصواتها! فعندما تستخدم أسماء الحروف، على سبيل المثال : هذا حرف "ب" ، اسمه "باء"، إن حفظ الطالب اسم الحرف "باء" لن يساعده ذلك عندما يبدأ بتعلم القراءة و تكوين الكلمات، فيجب التركيز على صوت الحرف ليستطيع قراءة كلمة بابا مثلًا، يمكن أن يكتب الطفل باء أَلِف بَاء أَلِف. وبعد فترة، يمكنك استخدام كل من صوت واسم الحرف معاً.

عند البدء في تعليم الطلبة كيفية القراءة والكتابة، ابدأ بالكلمات ذات المغزى بالنسبة للأطفال، مثل أسمائهم وأسماء الأطفال الآخرين الموجودين في صفوفهم، وكلمات مثل *ماما، بابا، معلم*. يمكنك أن تسأل الأطفال عن الكلمات التي يرغبون في تعلمها.

يمكنك، على سبيل المثال صنع بطاقات بها أسماء الأطفال المتواجدين في الصف، كل على حدة (إذا كان لديك في الصف ثلاثة أطفال يحملون اسم محمد، ينبغي عليك صنع ثلاث بطاقات منفصلة، كل منها لواحد) وأن تجعل كل طفل يعثر على بطاقته أو بطاقتها.

أيضاً، من المناسب أن تجد ألعاباً لغوية يمارسها مجتمعك بالفعل.

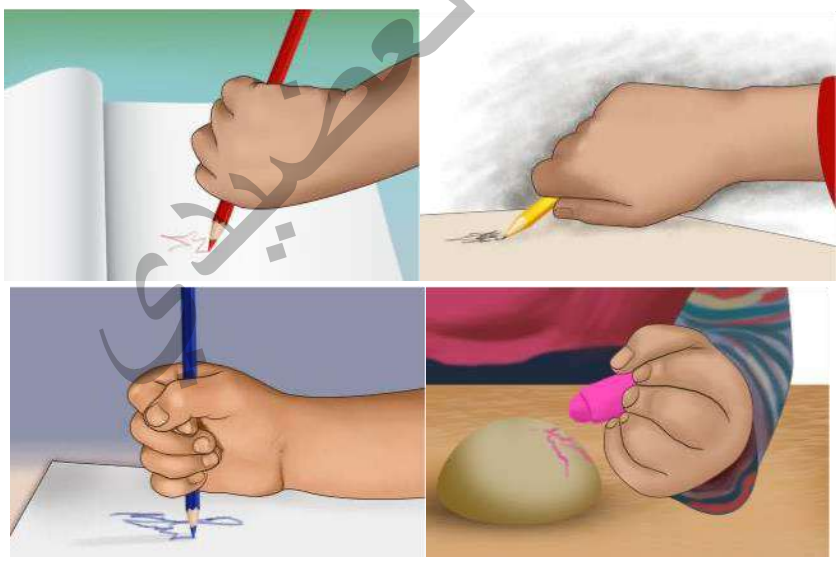
أنشطة ما قبل تعلم الكتابة

إن أي نشاط تستخدم فيه الأيدي والأصابع على سبيل المثال بالرمل، والطين، أو الماء يعتبر جيداً للتحضير للكتابة لأن تلك الأنشطة تحسن المهارات الحركية والتنسيق بين حركات الأيدي والأصابع، وكذلك التنسيق بين حركة العين-واليد.

اسمح للأطفال بالرسم باستخدام أيديهم بأكملها مع إصبع أو أكثر بالرمل، أو على ورقة باستخدام الألوان المائية. عليك أن تقوم بذلك قبل أن تعطيهم أقلام الرصاص، أو أقلام الحبر. السبب في ذلك هو أن الأطفال يطورون المهارات الحركية الكبرى (الحركات الأكبر، والأوسع والتي تشمل الأذرع والأيدي) قبل المهارات الحركية الدقيقة (الحركات الأصغر، والأكثر دقة والتي تتطلب الإمساك بقلم الرصاص واستخدامه).

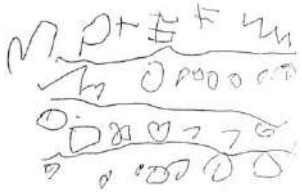
من المهم، عند الرسم بأقلام الرصاص أو بأقلام الألوان الشمعية، أو أقلام الحبر، يرجى أن تسمح للأطفال بإمساكها بالطريقة التي يختارونها لذلك! لا تصر على وجوب أن يمسكوا قلم الرصاص، أو قلم اللون الشمعي، أو قلم الحبر بـ"الطريقة" الصحيحة.

ما زالت أيديهم غير مكتملة النمو والتطور بعد لهذا الغرض- فلم يطوروا المهارات الحركية الدقيقة (والتي تشمل العضلات والتنسيق) لاستخدام قلم الرصاص بنفس الطريقة التي يستخدمها طفل أكبر سناً، أو شخص بالغ يستطيع الكتابة. يؤدي البدء في ذلك مبكرًا في كثير من الأحيان إلى إحداث توتر لا داعي له على عضلات الطفل، ويسبب له إجهادًا، ولا ينتج عنه كتابة جيدة.



أعط الأطفال فرصاً عديدة للرسم، من بينها:

- مجرّد أن يرسموا أي شيء يريدونه
- أن يرسموا ويخبرونك ما يريدون "قوله" من خلال الرسم
- اجعلهم يتظاهرون بأنهم يكتبون:



- يولد العديد من الأطفال ويدهم اليسرى هي اليد المُسيطرة وسوف يرغبون في الرسم والكتابة بيدهم اليسرى، وإذا كان هذا هو الحال، فيرجى السماح لهم باستخدام يدهم اليسرى!
- قد يكون لدى بعض الأطفال حالة من عمى الألوان وربما لا يرون الألوان بالطريقة التي يراها الآخرون، أو ربما يرون اللون الأسود فقط، أو الأبيض وظلال من اللون الرمادي.
- في البداية، يقوم الأطفال بالكتابة بشكل أفضل على أوراق لا تحتوي على سطور. اسمح لهم بالكتابة على ورق دون سطور في البداية ومن ثم قم بإرشادهم حول كيفية الكتابة على السطر.
- عندما يبدأ الأطفال في تعلم كيفية الكتابة، وإذا كان المعلم يقوم بإجراء الكثير من التصحيحات (خاصة باستخدام الحبر الأحمر) على كتابتهم، فإن ذلك قد يتسبب لهم بإحباط ويفقدهم التحفيز.

وأخيراً، من المهم أن يتم تحفيز الأطفال على سرد قصصهم عبر التحدث، والتمثيل، والرسم أو الجمع بين هذه الطرق. ومن المهم أيضاً أن يستمع أصدقاؤهم ومعلموهم إليهم. يمكن أن تكون القصص من تجارب حياتهم، ولكن أيَضًا من الخيال والأحلام. من المهم أيضاً أن يتم تحفيز الأطفال لتوجيه الأسئلة حول الأشياء التي تثير تساؤلاتهم، والتي تخيفهم وتلك التي تثير فضولهم.

الحساب- مرحلة ما قبل الأرقام وما قبل القيام بالحساب

يعتمد فهم الأرقام أيضاً على اللغة وعلى الرموز المكتوبة والمطبوعة. إن القدرة على العد لا تعني بأن الأطفال يفهمون المعنى الحقيقي للكلمات، والتعرف على الأرقام المكتوبة والقدرة على تسمية ما يرون لا يعني بالضرورة أن الأطفال يفهمون معناها.

ولذلك، يجب على الأطفال أن يكونوا قادرين على استيعاب **المفاهيم** البسيطة، قبل أن تكون الأرقام ذات مغزى بالنسبة لهم وبذلك يتمكنون من الحساب. سيتعلم الأطفال هذه المفاهيم بشكل أفضل عبر عدّ الأشياء، أو عن طريق الرسومات. إن استيعاب المفاهيم التالية سيكون مهماً لفهم الأطفال النهائي للأرقام، وإجراء العمليات الحسابية للأرقام أو حسابها- الحساب:

يشمل مفهوم الكمية:

- جميع
- الكثير

- بعض
- لا شيء/لا أحد
- نفس الكمية
- أكثر
- أقل.

مثال على نشاط يركز على مفهوم الكمية:

- مجموعات الأطفال أنفسهم، أو المعلمين، أو أولياء الأمور، أو مجموعات البالغين الأخرين، وفقاً للمفاهيم المعطاة عن **الكمية**:
  - **جميع** الأطفال موجودون على جانب واحد من الغرفة- **لا أحد** على الجانب الآخر من الغرفة
  - **جميع** أقلام الرصاص موجودة على جانب واحد من الطاولة- **لا يوجد** قلم رصاص على الجانب الآخر من الطاولة
  - يوجد **الكثير** من الأشجار على جانب واحد من النهر- يوجد **بعض** الأشجار فقط على الجانب الآخر وهكذا.

يشمل مفهوم الترتيب:

- الأول
- الأخير
- أمام
- خلف
- بين
- وسط.

مثال على نشاط يركز على مفهوم الترتيب:

- مجموعة الأطفال أنفسهم في مجموعات مكونة من ثلاث، يقفون بجانب بعضهم البعض:
- من **الأول**؟ مصطفى هو الأول
- من **الأخير**؟ إبراهيم هو الأخير
- من في **الوسط**؟ مريم **بين** مصطفى وإبراهيم وهي أيضاً في **الوسط**.
- الوقوف خلف بعضهم البعض:
  - من يقف **أمام**....
  - من يقف **خلف**.....

يشمل مفهوم العلاقات:

إياد العضيدي

- الحجم:
  - كبير، أكبر من، الأكبر
  - صغير، أصغر من، الأصغر
- الطول:
  - طويل، أطول من، الأطول
  - قصير، أقصر من، الأقصر
- الارتفاع:
  - مرتفع، أكثر ارتفاعاً من، الأكثر ارتفاعاً
  - طويل، أطول من، الأطول
- الوزن:
  - ثقيل، أثقل من، الأثقل
  - خفيف، أخف من، الأخف
- العرض:
  - واسع، أوسع من، الأوسع
- السماكة:
  - سميك، أسمك من، الأكثر سماكة.

مثال على نشاط يركز على العلاقات:

- دع الأطفال يستعملون الأشياء في الصف المدرسي ويرتبوها وفقاً للمفاهيم التي تتحدث عنها.
- اطلب من الأطفال ملاحظة فيما إذا كانوا، على سبيل المثال، يرون شجرة أطول من الأشجار الأخرى.
- اختر مفهوماً واطلب من الأطفال استكشاف الأشياء في منازلهم ومن ثم يخبرون عما وجدوه في الصف.

يمكنك دائمًا إضفاء التمايز بين الأنشطة المتعلقة بهذه المفاهيم من خلال إعطاء مفهوم واحد في كل مرة للصف بأكمله، أو مفاهيم مختلفة لطلبة مختلفين. عند البدء بتعليم الأطفال القراءة، والكتابة، والحساب، من المهم أن تربط ما تقوم بتعليمه للأطفال بحياتهم وتجاربهم اليومية *قبل* أن تبدأ باستخدام الكتب المقررة مع أمثلة عامة.

بعض مقترحات لأنشطة أخرى متعلقة بالمفاهيم المُقدمة أعلاه حول الحساب – مرحلة ما قبل تعلم الأرقام والحساب

مقارنة الصور لتحديد الاختلافات

- أولاً، اعرض الصورة 1 التي تحوي جميع التفاصيل
- ثم، اعرض الصورة 2 التي تشبه الصورة 1 ولكن ينقصها بعض التفاصيل
  - اطلب من الأطفال أن يخبروك عن الناقص في الصورة 2؟
- تالياً، أظهر الصورة 3 التي تشبه الصورة 1، ولكن تم تغيير أماكن بعض الأشياء فيها.
  - اطلب من الأطفال أن يخبروك بالأشياء التي تم نقلها من مكانها.

- يمكنك أيضاً أن تطلب منهم الإشارة إلى الشجرة الكبيرة، وما الذي يوجد وراء الطفل الجالس على الأرض وغيرها.

1

2

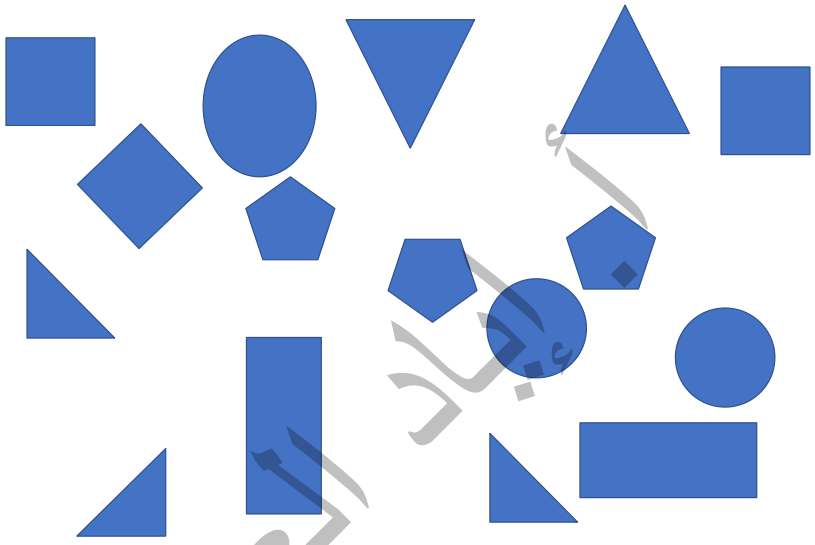
3

زياد الضبيدي

مقارنة الأشكال: إيجاد المتشابه والمختلف

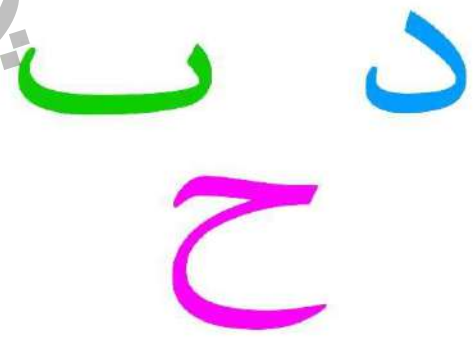
ارسم أشكالاً، كما هو موضح أدناه، واطلب من الأطفال أن يجدوا الأشكال:

- المتشابهة
- المتشابهة، ولكن بأوضاع مختلفة: مقلوبة أو على زاوية مختلفة



أشكال متعلقة بحروف

قم بعمل صور تحوي رسومات تشبه الحروف ودع الأطفال يجدون المتشابه منها والمختلف ولماذا يوجد اختلاف بينها.



أبحاث العضيدي

صعوبات القراءة والكتابة والحساب

ما يلي لا يشمل مناقشة مسألة الأطفال الذين لديهم ضعف في السمع/ البصر.

هناك العديد من الأسباب التي تقف وراء تطوير الأطفال صعوبات في القراءة والكتابة والحساب. وفي الغالب، يمكن أن يكون الأطفال غير مستعدين بعد لتعلم كيفية القراءة والكتابة والحساب. ولو كان هذا هو الحال- يجب علينا تهيئتهم بدلاً من جعلهم يشعرون بالذنب.

أولاً وقبل كل شيء، يتطلب تعلم كيفية القراءة والكتابة، أن يكون الأطفال قادرين على فهم اللغة التي يتعلمون القراءة والكتابة بها، والتحدث بها والتفكير فيها. كما يجب أيضاً أن يكون لديهم إدراك لبعض قواعد هذه اللغة، وكيف تتغير الكلمات عندما تأتي على سبيل المثال لوصف: *المفرد، أو الجمع، أو الحاضر، أو الماضي، أو المستقبل.*

يجب أن يكون الأطفال قد اختبروا أنشطة ما قبل تعلم القراءة والكتابة والحساب كما هو موضح سابقاً في هذه الأداة.

عندما يكون الأطفال مستعدين، فإنهم سوف يبدأون بالتعرف على الكلمات ذات المعنى بالنسبة لهم. سيكون من المهم في هذا الوقت تحديدًا **تحفيزهم** على تعلم القراءة والكتابة. ابدأ بشيء بسيط من النص. اعرض صورة تحتوي على سطر نَصّي قصير واحد تحتها. يجب أن تكون الكلمات ذات صلة بالصورة. إذ من الممكن أن يكون البدء بسطور نصيّة كثيرة جداً مسألة صعبة ومن ثَمّ تتسبب في فقدان التحفيز. **ابدأ** بالمحتوى المألوف وذي المعنى بالنسبة للأطفال- على سبيل المثال، اقرأ عن الماعز، والأبقار أو الدجاج، وليس عن الأسود التي لم يسبق للأطفال رؤيتها في حياتهم.

لا يتطلب تعلم القراءة والكتابة والحساب فقط استعداد الأطفال الذهني، ولكن أيضاً استعداد حواسهم ومهاراتهم الحركية. هذه المهارات مثل القدرة على البقاء في وضع الجلوس بثبات، والتنسيق في حركة العينين، والتنسيق بين حركة العين -واليد، وتشمل قطع خط المنتصف لأجسامهم- لأنهم عندما يقرأون ويكتبون لا بد وأن يكونوا قادرين على ضبط انتقالاتهم عبر الصفحة. يجب تحفيز الأطفال وتهيئتهم عاطفياً للقراءة والكتابة. سيتم تخزين وتذكُّر ما يقرأه الأطفال وقدرتهم على القراءة لاستخدامه مجدداً في المستقبل. يرجى أن تتذكر التحدي الإضافي المتمثل في قراءة الأرقام المكتوبة من اليسار إلى اليمين والتعامل معها.

ملاحظة – أحد التحديات التي يواجهها المعلمون هو في دعم الطلبة في اكتساب فهم استيعاب عميق للمفاهيم، مقارنة بمجرد تعلّم الإجراءات. مثلًا، في الحساب، ومن ناحية إجرائية، ربما يتعلّم طالب ويكون قادراً على تذكّر وتكرار معادلة 1 + 1 = 2، بدون أن يفهم فعلًا المفهوم الضمني للجمع أو أن يكون قادرًا على إجراء الجمع بشكل عملي، أو أن يقوم بنقل المفهوم لاستخدامه مع أعداد وعمليات حسابية أخرى. التعليم والتعلم الذي يركّز أكثر من اللازم على التعلّم الإجرائي، بدون الجزء المفاهيمي يمكن أن يشكّل عائقًا في اكتساب الأطفال المهارات الوظائفية المرتبطة بالمفاهيم الضمنية. الأطفال الذي لديهم من صعوبات في التعلّم سيحتاجون دعمًا إضافيًا لضمان أنهم يستوعبون المفاهيم الأساسية ويمكنهم تطبيق ونقل المهارات المرتبطة بها في سياقات مختلفة.

صعوبات تعلّم القراءة، والكتابة، والحساب- ما الأسباب التي يمكن أن تقف وراء ذلك؟

سوء الإعداد

عادة ما سيتحفز الأطفال على تعلم القراءة خلال نشأتهم في منازلهم حيث يرون بأن أفراد الأسرة الآخرين يستمتعون بالقراءة، وحيث يقوم أحدهم بقراءة القصص بصوت مرتفع أو سرد قصص من الذاكرة ويستمع الأطفال له ويتم تحفيزهم للبحث في الكتب وإيجاد المزيد من القصص.

فلو جاء الأطفال من بيئة منزلية لا تشكل الكتب والقصص جزءاً من حياة أسرهم، فسيتوجب علينا استغلال الوقت في المدرسة لسرد القصص، وقراءة الأشعار وتحفيز الأطفال أيضاً على وصف الأشياء التي اختبروها. يمكن للمعلمين قراءة قصة لطلبتهم في يوم، وفي يوم آخر يعيد المعلمون سرد القصة مرة أخرى، ولكنهم يسردون بدايتها ومن ثم يسمحون للأطفال بتكملتها من ذاكرتهم. يمكن للمعلمين أيضاً إيجاد قصص أو تأليف قصص تحتوي على مفاهيم ما قبل تعلم الأرقام المعروضة أعلاه.

إن التواصل مسألة مهمة للغاية، وهذا يحدث عندما يتبادل الأطفال والمعلم ويشتركون في سرد القصة أو في وصف الأشياء التي حدثت في القصة والأشياء التي يفكرون بها.

يمكن أن يبدأ الأطفال في سرد قصصهم من خلال الرسومات والحديث عنها قبل تعلم الكتابة فعلياً.

التوتّر، وصعوبات التركيز، وتدنّي تقدير الذات

يمكن أن يتسبب التوتّر في أن يعاني الأطفال من صعوبات في التركيز، وبالمثل، يمكن أن تسبب صعوبات التركيز في خلق التوتّر. قد يؤدي كل من التوتّر وصعوبات التركيز إلى تطور حالة تدني تقدير الذات لدى الأطفال. وذلك سيصعّب التعلم.

قد يأتي الأطفال من منازل تتسم بالتسلط الكبير وقد تطبق فيها العقوبات (بما في ذلك العقوبة البدنية) بدلاً من التفسيرات، وهي منازل لا يحصل فيها الأطفال على فرصة للتعبير عن آرائهم وحيث لا يتلقى الأطفال تفسيرات مناسبة عندما يتساءلون عن شيء ما. إن مثل تلك التجارب ستؤدي في الغالب إلى توتّر الأطفال وتتسبب في تطور حالة تدني تقدير الذات لديهم. فلن يكون لديهم الثقة في محاولتهم القراءة، أو الكتابة (أو فعل الأشياء الأخرى) لأنهم يشعرون بالخوف من العقوبة لو أخطأوا. من المهم فهم أن ما يحدث للأطفال خارج المدرسة يمكن أن تكون له آثار عميقة على تعلمهم.

ومع وضع هذا الأمر في الاعتبار، فإنه من المهم جداً أيضاً تطوير أجواء مدرسية وصفيّة تتقبل الأخطاء ولا تسخر منها، وعلى المعلمين العمل على خلق بيئة صفيّة حيث يساعد كل فرد فيها الآخر وحيث يكون فيها كل متعلّم مرئيًا ومدموجًا (بمن فيهم أولئك الطلبة الذين يجلسون في آخر الصف).

ضع في اعتبارك أنه على الرغم من أن المعلمين غالبًا ما يرغبون في تمييز أخطاء الطلبة بالقلم الأحمر - إلا أن هذا قد يكون مُحبطًا للغاية!

صعوبات الإدراك والتكامل الحسي (لمزيد من التوضيح انظر الأداة التوجيهية الخاصة بنمو وتطور الطفل)

يدعم الإدراك والتكامل الحسي التطور اللغوي ويثري فهم المفردات واستخدامها وبالتالي يعزز القراءة الهادفة.

قد يكون التقدم من العملي الملموس إلى النظري المجرد (من التنظير إلى التطبيق) أمراً صعباً

على سبيل المثال، عندما يرى طفل الماعز بضع مرات فإنه سيتعرف عليها ويتعلم بأن هذا الحيوان الملموس هو "ماعز".

ولو كان الطفل يمتلك لعبة على شكل ماعز فإنه سيدرك عما قريب بأنها ماعز على الرغم من كونها أصغر بكثير من الماعز الحقيقي ولا يمكنها المشي أو إصدار الأصوات. وتكون اللعبة التي تمثل الماعز شبه ملموسة.

الأمر الأكثر صعوبة هو فهم أن رسم الماعز يمثل ماعزاً. فكل من الماعز الحقيقي والماعز اللعبة هو ثلاثي الأبعاد، بينما الرسم هو ثنائي الأبعاد ولا يستطيع أحد اللعب معه بنفس الطريقة التي يمكن أن يلعب بها مع اللعبة. هذا الرسم هو شبه- تجريدي.

ما يصعب فهمه هو إدراك أن الكلمة المكتوبة "ماعز" تمثل ماعزاً- لا يوجد أي تشابه على الإطلاق بين الماعز الحي والكلمة المكتوبة "الماعز". فالكلمة المكتوبة هي تمثيل تجريدي للماعز الحي.

تعتبر الأرقام أيضاً تجريدية.

صعوبات التعرف على الحروف، والكلمات، والأرقام

إن القليل جداً من التحضير لتحديد الأشكال والرموز المعروضة على ورقة وربطها بأصوات منطوقة وبكلمات يمكن أن يجعل من الصعب على الأطفال التعرف على الحروف والكلمات. يجب أن يبدأ المعلمون باستخدام الكلمات ذات المعنى بالنسبة للأطفال. عندما يقرأ الأطفال الكلمات والنص التي لا تحمل معنى بالنسبة لهم، فقد يواجهون صعوبة، أو لا يكونون قادرين على تذكر هذه الكلمات واستخدامها مستقبلاً.

التقدم في تعلم القراءة

أسلوب الكلمة الكلية(الطريقة الكلية) لتعلم القراءة

خلال تعليم الأطفال كيفية القراءة، من المهم البدء بكلمات قصيرة وجمل قصيرة. في البداية، يتعرف الأطفال على الكلمات على أنها صور. نطلق على هذه العملية *أسلوب الكلمة الكلية* لتعلم القراءة.

الأسلوب الصوتي(الطريقة الصوتية) لتعلم القراءة

لاحقاً، يتعلم الأطفال كيفية القراءة عن طريق تحديد الحروف المختلفة وربط أصواتها في كلمات. نطلق على هذه العملية *الأسلوب الصوتي* لتعلم القراءة.

وبالممارسة تصبح القراءة أكثر اتقانًا عن طريق الجمع بين الأسلوبين، مما يجعل القراءة أيضاً أكثر متعة ويجعلنا قادرين على قراءة الكلمات التي لم نصادفها من قبل.

صعوبات اتّباع السطر

قد يكون لدى بعض الأطفال صعوبات في اتّباع السطر في النص. إذا كان هذا هو الحال، فيمكنهم استخدام مسطرة تحت السطر الذي يقومون بقراءته. كما يمكنهم استخدام إصبع لمساعدتهم في اتباع السطر.

تأكّد من أن الحروف ليست صغيرة للغاية وأن المسافات بين السطور ليست صغيرة جداً، أو كبيرة جداً.

تعتبر الصعوبات المذكورة أعلاه طبيعية وناتجة عن، على سبيل المثال، عدم إتقان الأطفال للغة بما فيه الكفاية، وعدم نضجهم بشكل كاف، وتعرضهم للإرهاق، ولديهم صعوبات في التركيز، وغيرها من الأسباب.

يمكن أن يتمثل التحدي أيضاً في الطريقة المستخدمة في تعليم القراءة والتي لا تلبي متطلبات الأطفال. لا ينبغي النظر إلى تلك الصعوبات على أنها حالات قصور أو إعاقات. من المحتمل أن يكون لدى معظم المعلمين عدد من الطلبة في صفوفهم المدرسية ممن يجدون صعوبة في القراءة والكتابة.

ومع ذلك، ترتبط بعض صعوبات القراءة والكتابة بحالات القصور، مثل ما يعرف بعُسر القراءة. من المهم الحذر الشديد وعدم الخروج بنتيجة سريعة بأن طفلاً ما لديه عسر القراءة عندما يكون السبب فيما لديه من صعوبات يرجع إلى طرائق ومناهج التعليم التي لم يتم تعديلها لتراعي متطلباته للتعلم.

عسر القراءة وعُسر الحساب

يسبب عسر القراءة صعوبات في القراءة، والتهجئة، أو الكتابة أو في الثلاثة معاً. في بعض الأحيان تشمل أيضًا صعوبات في الأرقام والحساب. عندما تكون هناك صعوبات في الأرقام والحساب، يشار إليها باسم عُسر الحساب.

عسر القراءة هو نوع من اضطراب التعلم القائم على الدماغ والذي يُضعف على وجه التحديد قدرة الشخص على القراءة، والكتابة والتهجئة وفي بعض الأحيان على الحساب أيضًا. عسر الحساب هو أيضًا نوع من اضطراب التعلم القائم على الدماغ والذي يجعل من الصعب على الشخص التعامل مع الأرقام على وجه التحديد. يكون لدى الشخص الذي لديه عسر القراءة صعوبة في تحديد الأصوات المنطوقة وربط الأصوات بالحروف والكلمات المكتوبة. لا يمكن علاج حالات عسر القراءة وعسر كيفية الحساب، وبالرغم من ذلك، فمن خلال المساعدة والصبر، يمكن للأطفال الذين لديهم عسر القراءة أو عسر الحساب تحسين مهاراتهم في القراءة والكتابة أو في الحساب. قد يكون لدى بعض الأشخاص الذين لديهم عسر القراءة صعوبات تتمثل بشكل أساسي في التهجئة وسيقومون في بعض الأحيان بالتهجئة بشكل صحيح وفي أحيان أخرى بشكل غير صحيح. وبغض النظر عن الوقت الذي تكتشف فيه حالة عسر القراءة، فلم يفت الأوان لمحاولة القيام بأي إجراء حيال ذلك.

وكما لوحظ في موضع سابق من هذه الأداة، من المهم أن نضع باعتبارنا صعوبة تعلم الحروف العربية ودرجة تعقيدها، وهذا يأتي بالمزيد من التحديات للأشخاص الذين لديهم عسر القراءة. مثال على ذلك يتمثل في كتابة نفس الصوت بطريقة مختلفة عندما يكون بمفرده، في بداية الكلمة، أو في منتصفها أو في نهاية الكلمات.

من المهم أيضاً أن نتذكر تلك التحديات التي يمكن أن تنتج عن كتابة الأرقام من اليسار إلى اليمين.

إن الطفل الذي لديه صعوبات في القراءة، والكتابة و/ أو الحساب يمكن أن يواجه تحديات أخرى مثل اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، صعوبات سمعية و/ أو بصرية، و/ أو صعوبات اجتماعية عاطفية والتي لا تعتبر

عسر قراءة أو عسر حساب. ولذلك، سيحتاج المعلمون أن يتذكروا بأنه على الرغم من وجود العديد من الأسباب الممكنة التي تقف وراء صعوبات القراءة والكتابة، فإن العديد من الطرق التي يلجأ إليها المعلمون لدعم الطلبة الذين لديهم هذه المجالات سيكون لها نفس الأثر بغض النظر عن السبب. وهذه تشمل استخدام تقنيات مثل التحلي بالصبر، واستخدام تعليمات واضحة، وتفكيك الأشياء (ومن بينها الكلمات)، واستخدام الإشارات المرئية، وأنشطة التمايز، وغيرها.

أسباب عسر القراءة

ينتج عسر القراءة عن ضعف معين في قدرة الدماغ على ترجمة الصور الواردة من العينين أو الأذنين إلى لغة مفهومة. عُسر القراءة هو ...

- ليس نتيجة لمشكلات في وضوح البصر أو السمع
- ليس نتيجة للكسل (كما يعتقد الكثيرون)
- ليس بسبب نقص الذكاء، أو بسبب قصور في النمو
- ليس بسبب تلف عام في الدماغ

وينطبق الأمر نفسه على عسر الحساب.

تبين أن بعض المشاهير المعروفين أيضًا لديهم عسر القراءة. من بين هؤلاء، نذكر: ألبرت أينشتاين (عالم ألماني في الفيزياء النظرية)، بابلو بيكاسو (رسام وفنان إسباني)، جورج واشنطن (أول رئيس للولايات المتحدة الأمريكية)، ونستون تشرشل (رئيس وزراء بريطانيا)، كارل يونغ (عالم وطبيب نفساني سويسري)، توماس إديسون (مخترع أمريكي ورجل أعمال)، ليوناردو دافنشي (رسام ومخترع إيطالي)، ستيفن هوكنج (عالم بريطاني في الفيزياء النظرية ومؤلف)، جون لينون (عازف بريطاني)، وتوم كروز (ممثل أمريكي)، وغيرهم الكثير والكثير!

يمكن أن تكون حالات عسر القراءة وكذلك عسر الحساب موروثة، ولا يمكن علاجها، غير أن المعلمين المطلعين والمخلصين لمهنتهم يمكنهم أن يفعلوا الكثير للمساعدة.

بعض العلامات التي تدل على احتمالية أن يكون لدى الطفل عُسر قراءة أو أية صعوبات قراءة وكتابة أخرى:

كما هو الأمر في صعوبات وإعاقات أخرى، لا نريد ن يقوم المعلمون بتشخيص الأطفال بأن لديهم عسر قراءة. ومع هذا، فبينما نقوم بتقييم متطلبات الأطفال، هناك بعض العلامات التي يمكن أن يعيها المعلمون والتي منها ما يشير إلى احتمالية أن يكون لدى الطفل عسر قراءة، أو صعوبات قراءة وكتابة أخرى. وهذه العلامات[3] (العلامات المُدرجة هنا هي الأكثر شيوعًا بين الأطفال من عمر ما قبل الروضة وحتى الصف الخامس الابتدائي) تتضمن:

- البطء في تعلّم كلمات جديدة
- صعوبات تشكيل الكلمات، مثل عكس أصوات الحروف أو الخلط بين الكلمات متشابهة
- صعوبات في تكرار صوت الكلمات أثناء القراءة

[3] Adapted from:
https://www.understood.org/en/articles/checklist-signs-of-dyslexia-at-different-ages

- صعوبة في تمييز الكلمات المألوفة بسرعة أثناء القراءة
- صعوبات في تسمية أشياء مألوفة واستخدام كلمات مثل "شيء" أو "أشياء" عوضًا عنها
- صعوبات في تذكر تسلسل الأشياء، مثل الحروف الهجائية
- صعوبات في سرد القصص بشكل واضح أو الحديث عن الأحداث بترتيبها المنطقي
- الخلط بين الحروف التي تتشابه في صوتها وفي شكلها
- الخلط بين الكلمات الصغيرة (مثل، 'لِ'، و ,من') أو تخطّيها عند القراءة بصوت مسموع
- مشاكل في تذكّر أو تسمية حروف وأرقام وألوان
- صعوبات مع الكلمات ذات نفس القافية
- تجنّب القراءة، أو الانزعاج باستمرار عندما يتوجب عليه القراءة
- صعوبات في تذكّر واتّباع تعليمات مكونة من خطوات متعددة
- صعوبات في التهجئة والقدرة على تذكّر وتطبيق قواعد التهجئة.

بعض المقترحات حول ما يمكنك القيام به لدعم الطلبة الذين لديهم عسر القراءة أو عسر الحساب:

من المهم أن نتذكر بأن الأطفال الذين تم تحديدهم على أن لديهم عسر القراءة سيكون لديهم متطلبات فردية مختلفة. ولذلك، يجب عليك أن تحاول اكتشاف متطلباتهم واهتماماتهم. تحدّث مع المعلمين الآخرين ممن عايشوا تجربة التعامل مع أطفال لديهم عسر القراءة وشاركوا الخبرات فيما بينكم. جميع المقترحات المقدمة أعلاه فيما يتعلق بصعوبات القراءة والكتابة هي ذات صلة أيضًا بالأطفال الذين لديهم عسر القراءة. فيما يلي بعض المقترحات الإضافية حول كيفية دعم الطالب الذي لديه عسر القراءة أو عسر الحساب:

خلق بيئة تعلم إيجابية ومريحة. وهذا سيشمل:

- عدم استعجال الطفل، وإعطاؤه مزيداً من الوقت لإنهاء المهمة
- في بعض الأحيان إعطاء مهمة أقصر لطفل لديه عسر القراءة مقارنة بما يقوم به باقي الطلبة في الصف- ويجب أن يتعلم الأطفال في الصف تقبّل ذلك
- إعطاء مهمة واحدة في كل مرة
- الإشادة والثناء عند النجاح وتقديم التشجيع عند الفشل
- عدم الإحباط- يمكن للطفل أن يشعر بذلك وسيصبح متوتراً ويفقد التركيز
- إعطاء فترات استراحة متكررة، وقصيرة. يمكن أن تشمل بعض فترات الاستراحة القيام ببعض الحركات مثل الجري، والقفز وغيرها، وذلك للتخلص من التوتر الجسدي

- يمكنك الاستعاضة عن أنشطة القراءة و/ أو الكتابة بأنشطة تَعلم أن الأطفال يحبونها ويقومون بها بشكل جيد، وبذلك سيختبر الطفل التفوق ويكون أقل توترًا
- استخدم نصاً يتعلق بشيء تَعلم أن الطفل مهتم به. هذا يعني بأنه يجب عليك صرف بعض الوقت للتحدث إلى الطفل والتعرف إليه
- استخدام الرسومات، والصور أو الأشياء التي من شأنها أن تُرشد الطفل إلى محتوى مادة القراءة
- إذا كان الطفل يتصف بالهدوء المفرط، من المهم أن يتم تشجيعه على التحدث معك، ومع الأطفال في الصف، وفي المنزل
- التحدث مع والديّ الطفل/ أسرته والتأكد من تقديمهم الدعم له وأنهم لا يمارسون ضغطاً على الطفل.

بطاقات الكلمات والحروف

- صنع بطاقات تحوي كلمات مفردة والسماح للطفل باختيار بطاقة وإخبارك بالكلمة المكتوبة عليها
- صنع بطاقات تحوي حرفاً واحداً في كل منها، ووضع الحروف التي تكوّن كلمة واحدة على الطاولة والطلب من الطفل أن يقوم بترتيب البطاقات بالشكل الصحيح. لاحقاً، وضع بطاقات تحوي حروفاً عديدة على الطاولة والطلب من الطفل اختيار البطاقات الصحيحة التي تكوّن كلمة معينة. يمكنك تطوير ذلك فيما بعد.

استخدام *أشياء مختلفة* يمكن تحريكها وترتيبها وفقاً للمفاهيم المعروضة تحت *قسم تعلم كيفية الحساب- ما قبل الأرقام والحساب*، و:

- استخدام خيالك لصنع المزيد من الألعاب.

وأخيراً، من المهم فهم بأن جميع الأطفال، بمن فيهم أولئك الذين لديهم عسر القراءة أو عسر الحساب، يحققون استفادة كبيرة من سرد القصص، وتمثيل المواقف والغناء.

أ. أماني الضبيدي

اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD

في الوقت الحالي، فإن جميع المدارس في الأردن سيكون لديها على الأقل بعض الأطفال من ذوي إعاقات وصعوبات التعلم ملتحقين بها. ربما يكون قد تم تحديد تلك الإعاقات والصعوبات لدى هؤلاء الأطفال، أو حتى تشخيصها من قبل المختصين، وربما يكون الأطفال قد تلقوا الدعم بالفعل، ولكن من المحتمل وجود العديد من الأطفال الذين سيعانون في المدرسة بسبب عدم تحديد متطلباتهم وتلبيتها.

تتمثل بعض أكثر التحديات شيوعاً فيما يختبره الأطفال في المدرسة مرتبطة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD) وبسلوكيات تشبه هذا الاضطراب ولذلك سنركز على هذه المسألة هنا.

ما هو اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD؟

اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD هو حالة ذات صلة بالنمو والتطور تجعل من الصعب بشكل خاص على الأطفال البقاء جالسين، واتباع التوجيهات، والتحكم في السلوك. يعتمد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD على الدماغ، وعلى المواد الكيميائية التي يطلقها الدماغ. ولا يعتبر اختلالًا كيميائيًا في حقيقة الأمر، ولكنه يتعلق بكيفية إنتاج المواد الكيميائية وإطلاقها (قد لا يتم إطلاق بعض المواد الكيميائية، وقد يتم إطلاق البعض الآخر بسرعة كبيرة، أو يتكرر إطلاقها في كثير من الأحيان).

إن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD هو حالة تبقى لدى الأشخاص طوال حياتهم - لا يحدث اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة فجأة ولا يختفي عندما يصبح الأطفال بالغين، على الرغم من أنه قد يكون "مرئيًا" بشكل أو بآخر في أوقات مختلفة ومواقف مختلفة في حياة الأشخاص. كان يُعتقد أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD يختفي في مرحلة البلوغ، لكننا نعلم الآن أن هذا ليس صحيحًا. لا يعد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة مرضًا ADHD، ولا يمكن علاجه، غير أن هناك العديد من الطرق لدعم الأشخاص الذين لديهم تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD لتحقيق إمكاناتهم وجعل حياتهم أسهل وأكثر قابلية للإدارة.

في وقت ما، كان يُشار إلى ما يُعرف الآن تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD باسم "تفاعل فرط الحركة المرتبط بالطفولة" (تم تحديد هذا ووصفه في عام 1968). في وقت لاحق، تم استخدام مصطلح ADD (اضطراب نقص الانتباه)، حتى عام 1987 عندما تمت إضافة مصطلح "فرط الحركة". لا يزال بعض الأشخاص يستخدمون مصطلح ADD لأنهم على دراية بهذا المصطلح، ولكنه لم يعد مستخدمًا "رسميًا". يشير تعريف تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD حاليًا إلى أن *عدم الانتباه وفرط الحركة "مظهران "*منفصلان، ولكل منهما مجموعة من السلوكيات الخاصة بها - سيتم توضيح سلوكيات تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD بمزيد من التفصيل في هذا القسم. يتم استخدام مصطلح "مظاهر"، بدلاً من "النوع" أو "النوع الفرعي"، للتعبير عن أن سلوكيات تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD هذه لا يمكن تحديدها بسهولة في الفئات الجامدة، بل إن مثل هذه السلوكيات تعتبر أكثر امتزاجًا\تداخلًا وتعقيدًا.

يمكن أن يكون اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD جينيّاً وبالتالي يكون موروثًا، ويمكن أيضًا أن يكون بسبب عدد من العوامل البيئية (على سبيل المثال، انخفاض الوزن عند الولادة، تدخين الأمهات و / أو شرب الكحول أثناء الحمل، إصابة في الدماغ، وغيرها). ومهما كانت الأسباب، من المهم للمعلمين وأولياء الأمور أن يفهموا أن تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD لا ينتج عن المعاملة الأبوية السيئة، أو الإفراط في تناول السكر، أو قضاء الكثير من

الوقت أمام التلفاز / الشاشة. ولا يعد تشتت الانتباه وفرط الحركة خيارًا، ولا يمكن للأطفال والكبار تشغيله أو إيقاف تشغيله وقتما يشاؤون.

ليس من الواضح تماماً عدد الأطفال الذين لديهم تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، ولكن في الولايات المتحدة وحدها، وجدت دراسة أجراها مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (CDC) عام 2016 أن 9.4٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 2-17 عامًا قد تم تشخيصهم باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD. وكلما زادت الفحوصات بشأن اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD كما هو الحال مع الإعاقات الأخرى، فإن ذلك سيؤدي إلى تحديد عدد أكبر من الأشخاص الذين سيظهر أن لديهم هذا الاضطراب، وقد تم إجراء العديد من الاختبارات لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD في الولايات المتحدة على مدار الأربعين عامًا الماضية. على الرغم من أي اختبار تم إجراؤه، فنحن نعلم أن العديد من الأطفال الذين لديهم تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، على مستوى العالم، لم يتم تحديدهم أو تشخيصهم، وهذا الأمر صحيح بالتأكيد بالنسبة للأردن.

ملاحظة: يمكن أيضًا العثور على بعض السلوكيات المشابهة لسلوكيات تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD في "اضطراب طيف التوحد" وبعض الأفراد الذين تم تشخيصهم بهذا الاضطراب قد انطبقت عليهم أيضًا معايير اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD. *ما يهمنا أن نفهمه هو، ومن الناحية العملية، أن في المدارس والصفوف المدرسية، سيستخدم المعلمون بعضًا من نفس الاستراتيجيات لدعم كل من الأطفال الذين لديهم اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD الذين لديهم اضطراب طيف التوحد، وكذلك أولئك الذين لديهم صعوبات التعلم الأخرى.*

خلال عقد ورشات عمل مع مجموعات من المعلمين والمديرين وممثلي مديريات التربية في الميدان في الأردن – والذين ساهموا جميعهم في صياغة هذه الأداة التوجيهية، أدلى المشاركون بعدد من المفاهيم المغلوطة الشائعة في المجتمع الأردني (وأماكن أخرى في العالم) والمرتبطة بالأسباب أو مُسبّبات تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD لدى الأطفال. من المهم لنا أن نفهم هذه المفاهيم المغلوطة حتى يتسنى لنا مجابهتها بشكل مباشر. فالمفاهيم المغلوطة بشأن جذور وطبيعة تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، يمكن أن تؤدي إلى الوصم، وأشكال غير مناسبة من التدخلات واحتمالية الإقصاء، كما يمكن أن تُعيق الأطفال من الحصول على الدعم الذي يحتاجونه.

المفاهيم المغلوطة الشائعة – بأن تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD:

- ينتج من شخصية الطفل الداخلية
- له علاقة بالذكاء
- ينتج من الطعام الذي يتناوله الأطفال (مثلًا، يحتوي الكثير من السكّر)
- ينتج من سوء رعاية الأبوين
- ينتج عن التعرّض لصدمة في العائلة
- ينتج بسبب التعلّم عن بعد خلال جائحة كورونا
- ينتج بسبب الخوف
- هو مرض
- ينتج بسبب صرف الأطفال لوقت أكثر من اللازم في مشاهدة التلفاز أو بسبب الوقت الذي يصرفه في التعرّض لشاشة الهاتف المحمول.

- يصيب الأولاد فقط، أو بالأكثر.
- يعني أن المصابين به أو باضطراب طيف التوحد هم إما "عباقرة"، أو أنه ليس لديهم ما يساهمون به، ولا يمكنهم التعلّم أو الإنجاز.
- هو نتيجة الاكتئاب
- هو نتيجة الخجل
- يعني أن دمج الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD أو ذوي اضطراب طيف التوحد هو نافع فقط لهم وليس لبقية زملائهم في الصف.

بينما من المهم مجابهة هذه المفاهيم المغلوطة، من المهم أيضًا فهم أن بعض العوامل البيئية – كالصدمات، يمكن أن تقود لسلوكيات ترافق عادة تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD (كتلك المرتبطة بعدم الانتباه، أو فرط النشاط، أو الانسحاب) لدى الأطفال الذين ليس لديهم هذا الاضطراب. من الجدير بالذكر أيضًا أن عوامل بيئية كهذه يمكن أن تجعل الحياة وما فيها من مشاركة وتعلّم وإنجاز في التعليم، أكثر صعوبة على الأطفال الذين لديهم هذا الاضطراب.

وعلى حد وصف أحد مديري المدارس في عجلون، فبعد الحجر الصحي بسبب جائحة كورونا، لم يكن يُسمَح للأطفال باللعب خارجًا، ولا أن يخرجوا خارجًا لفترة الاستراحة المدرسية. لاحظ المدير والمعلمون في تلك المدرسة أن العديد من السلوكيات المتلازمة عادة مع تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، زادت لدى جميع الطلبة – بحيث أن الحجر الصحي إثر جائحة كورونا كان بمثابة عامل بيئي. وقد ميّز المدير الحاجة لزيادة تكرار فترات الاستراحة حتى يتسنى للطلبة وقت كافٍ ليستريحوا بعد كل حصة، ووقت للخروج في الهواء الطلق.

كيف يؤثر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD على الأطفال؟

أول شيء يجب قوله هو أنه لا توجد طريقة واحدة يؤثر بها اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD على الطفل (أو البالغ). هناك مجموعة واسعة من السلوكيات والتأثيرات المرتبطة بهذا الاضطراب، ويمكن أن تؤثر على مختلف الأفراد بطرق مختلفة، وعلى نفس الفرد بطرق مختلفة في أوقات مختلفة. ومع ذلك، هناك عدد من الأنماط والطرق الاعتيادية التي يمكن أن يؤثر بها اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD على الفرد وسننظر في هذه الأنماط والطرق بمزيد من التفصيل في هذا القسم من الأداة.

يؤثر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD بشكل خاص على "الوظائف التنفيذية" - مهارات التنظيم الذاتي التي نستخدمها لإنجاز الأمور، والتي تشمل: التخطيط، والتنظيم، واتخاذ القرار، والتحولات (الانتقال من حالة إلى أخرى)، وضبط المشاعر، والتعلم من أخطاء الماضي.

وتتباين الطريقة التي يتم بها اختبار اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD والتعبير عنه، فقد يواجه الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD صعوبة في القيام ببعض، أو جميع الوظائف التنفيذية، ولكن ليس بالضرورة في كل الأوقات.

رغم ذلك فهناك فوائد إيجابية محتملة من وجود اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD (ستتم مناقشتها بمزيد من التفصيل في هذا القسم)، إلا أن هناك، مع الأسف، عددًا من الطرق التي يؤثر بها تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD بشكل سلبي عادةً على حياة الطفل.

قد يؤدي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD بآثاره السلبية إلى:

- التسبب في تدني تقدير الذات لدى الطفل
- جعل تعلم الطفل والنجاح في المدرسة مسألة صعبة للغاية
- صعوبة أن يمارس الطفل نشاطاته الحياتية في جوانب الحياة الأخرى (ومن بينها حياته في المنزل وأي مكان آخر في مجتمعه)
- صعوبة تكوين العلاقات والمحافظة عليها، مثل الصداقات
- التسبب في تطوير مشكلات اجتماعية وعاطفية أخرى لدى الطفل
- الوصم بالعار، وضعف الإنجاز واحتمالية الإقصاء (في التعليم المدرسي وفي المجالات الحياتية الأخرى).

من المهم أن نفهم أن هذه الآثار السلبية المحتملة لا يختبرها الطفل بالضرورة بشكل منفصل أو بمعزل عن بعضها - فيمكنها أن تترابط وتتراكم ويتكرر نشاطها في "دورة ضارة ". على سبيل المثال، يمكن أن يؤدي تدني تقدير الذات إلى استسلام الطفل بسهولة أكبر عندما يكون التعلم صعبًا ويمكن أن يؤثر سلبًا على كيفية نظر الآخرين (مثل الأقران، والمعلمين، وأولياء الأمور) إلى الطفل ومعاملته.

سلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD

بالنسبة للمدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، من المهم التمييز بين السلوكيات المصاحبة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD وبين الاضطراب نفسه ADHD. يُظهر العديد من الأطفال سلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، ولكن قد تكون هذه السلوكيات ناجمة عن مشكلات أخرى، مثل الصدمة، أو الجوع، أو قلة النوم، أو الصعوبات، أو الإعاقات الأخرى (على سبيل المثال، الطفل الذي يبدو أنه لا يستمع إلى المعلم قد يكون لديه اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، أو قد يكون لديه ضعف في السمع، أو كلاهما). *ونظرًا للصعوبات التي ينطوي عليها تشخيص اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، وحقيقة أنه من السهل جدًا التشخيص الخاطئ، لا نريد من المعلمين إجراء تشخيص لهذا الاضطراب، حتى لو اشتبهوا في المؤشرات التي يُظهرها طالب في صفهم.* نريد من المعلمين أن يلاحظوا، ويوثقوا، ويفكروا في سلوكيات طَلبتهم، وأن يبحثوا عن طرق للتعامل مع السلوكيات السلبية، أو الصعبة مهما كانت أسبابها.

تشمل بعض المسائل العامة ذات الصلة بسلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD (تذكّر، لمجرّد أن الأطفال يُظهرون أي من أو كل هذه السلوكيات **لا يعني بالضرورة** أنه لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD):

- غالبًا ما يُواجه الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD صعوبة في إجراء الانتقالات - مثل الانتقال من صف إلى آخر ، وعلى وجه الخصوص عند الانتقال من نشاط إلى آخر إذا كان النشاط الأول أكثر تحفيزاً لهم من النشاط الذي ينتقلون إليه.
- قد يواجه الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة صعوبة في إظهار التعاطف - وقد يؤثر ذلك سلبًا على العلاقات.
- على الرغم من أن العديد من الأطفال الذين ليس لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD سيظهرون بعضًا من هذه السلوكيات أو الكثير منها من وقت لآخر، *فإن الاختلاف يكمن في أن الأطفال ذوي*

اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD سيظهرون هذه السلوكيات بشكل أكثر قوة وبطريقة أكثر شدة من الأطفال الآخرين وفي بيئات مختلفة (على سبيل المثال في المدرسة، في المنزل، وغيرها).

- بالنسبة للأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، ستسبب لهم هذه السلوكيات صعوبات في كل من المدرسة والمنزل ولفترة طويلة (عادة ما لا تقل عن 6 أشهر)

كما ذكرنا سابقًا، يتم تعريف السلوكيات المصاحبة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD في ثلاث "مظاهر": 1) **عدم الانتباه**، 2) **نوبة فرط الحركة**، و3) **عدم الانتباه وفرط الحركة معاً**

على الرغم من أن بعض الأطفال سيظهرون واحدًا فقط من مظهري السلوك، إلا أن العديد منهم سيكون لديهم مزيج من السلوكيات من كلا المظهرين. كما أن العديد من الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD لا يعبرون عن السلوكيات المرتبطة بفرط النشاط أو التحكم في الانفعالات.

الأطفال الذين يظهرون سلوكيات عدم الانتباه المصاحبة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، قد:

- يميلون إلى ارتكاب أخطاء بسبب الإهمال في الواجبات المدرسية والتغاضي عن التفاصيل.
- يكون من السهل تشتيت ذهنهم.
- يجدون صعوبة في اتباع التعليمات.
- يبدون غير مصغين أو لا يعيرون الانتباه، حتى أثناء مخاطبتهم مباشرة.
- يكون لديهم مشكلة في التنظيم.
- لا يكونون قادرين على إنهاء عملهم في المدرسة، أو المهام المدرسية.
- يعانون مع الوقت وإدارة الوقت.
- يمانعون القيام بالمهام التي تتطلب جهدًا عقليًا متواصلًا، بما في ذلك الواجبات المنزلية.
- يفقدون غالبًا الأشياء أو يضعونها في غير مكانها، بما في ذلك الواجبات المنزلية، والكتب، والحقائب المدرسية، وغيرها.

بالنسبة للأطفال الذين يُظهرون سلوكيات نوبات فرط الحركة المصاحبة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، ADHD، قد:

- يشعرون بتململ، أو ارتباك، ويجدون صعوبة في البقاء ثابتين.
- يكون لديهم مشكلة في البقاء جالسين في مقاعدهم.
- يقومون بالجري، أو التسلق حيث لا يكون ذلك مناسباً.
- يجدون صعوبة في اللعب بهدوء.

- يكونون عديمي الصبر- يجدون صعوبة في الانتظار أو تبادل الأدوار.
- يبدون دائماً نشطين، ومندفعين، في حركتهم.
- يتحدثون بشكل مفرط
- يكونون عاطفيين أكثر من اللازم.
- يقومون بالتفوه بالإجابات قبل اكتمال السؤال.
- يقاطعون، أو يتدخلون عند حديث الآخرين.
- يكون لديهم فترات تركيز شديد لا يمكن التنبؤ بوقتها.
- يكونون متهورين أو مندفعين.

بالنظر إلى قائمة كل من سلوكيات "عدم الانتباه" و "ضبط فرط الحركة" المذكورة أعلاه، سيكون جميع المعلمين قد شاهدوا مثل هذه السلوكيات في بعض الأحيان في مدارسهم وصفوفهم المدرسية. مرة أخرى، هذا لا يعني بالضرورة أن الطلبة لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD. في الواقع، قد تظهر هذه السلوكيات مع معظم الأطفال، من وقت لآخر، من سلوكيات نقص الانتباه وفرط الحركة كجزء طبيعي من عملية نمو وتطور طفولتهم.

وتجدر الإشارة إلى أن سلوكيات "فرط الحركة - الاندفاع" في مرحلة الطفولة غالبًا ما يتم تجاوزها وقد لا تستمر حتى مرحلة البلوغ، ومع ذلك من المرجح أن تستمر السلوكيات المرتبطة بنقص الانتباه حتى مرحلة البلوغ وقد تصبح أكثر تعقيداً.

تحديد وتقييم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD

كما ذكر سابقًا، فإن الاختلاف الرئيسي بين الأطفال الذين يظهرون سلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، وهم من غير ذوي الاضطراب، والأطفال الذين لديهم بالفعل اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، هو تكرار وشدة السلوكيات التي يظهرونها بمرور الوقت. من المرجح ألاّ يُظهر الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD عن سلوكيات هذا الاضطراب في مدارسهم وصفوفهم المدرسية فقط، إنّما سيُظهرون هذه السلوكيات في أماكن أخرى يعيشون فيها، مثل المنزل.

نريد من المعلمين أن يلاحظوا السلوك، لا أن يقوموا بتشخيص اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة. بصفتك معلماً، إذا كان لديك طالب أو طلبة لديهم سلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD متسقة ومتكررة وشديدة، فمن المهم أن تسعى للحصول على الدعم من المهنيين ذوي الخبرة في تشخيص ودعم أولئك الطلبة. قد يكون لديك مثل هذا المختص في مدرستك (بعض معلمي غرفة المصادر، على سبيل المثال، لديهم مثل هذه الخبرة المهنية)، أو في مديرية التربية في الميدان، أو في أي مكان آخر في مجتمعك أو بالقرب منه.

يسود لدى بعض الأشخاص اعتقاد خاطئ بأن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD يمثل مشكلة تواجه الأولاد فقط، ولكن يمكن أن تعاني الفتيات أيضًا من هذا الاضطراب، على الرغم من أن السلوكيات قد تكون أقل ظهوراً، لذلك قد يتم تحديد الحالات متأخراً.

- لو كانت الفتيات «تُظهرن نشاطًا زائدًا» أو نشاطًا مفرطًا فيمكن أن يُظهرن ذلك بأن يكنّ مندفعات أو لديهن عاطفة مفرطة.
- قد تكون الفتيات أكثر قابلية لإظهار سلوكيات عدم الاكتراث من سلوكيات النشاط المفرط- فقد يبدين «حالمات»، أو «متعكرات المزاج». يمكن ملاحظة هذه السلوكيات بسهولة في بيئة الصف المدرسي النشطة حيث إن الفتيات اللاتي لديهن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD يتلقين دعماً أقل من الأولاد في الغالب.

تمرين عملي (1) - الملاحظة، والتوثيق، والتفكير في السلوكيات والاستراتيجيات- الملاحظات الصفية ومخطط الانعكاس (يمكن الحصول على هذا التمرين في قسم التمارين العملية من الأداة).

النظر إلى الجانب الإيجابي المضيء لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD

على الرغم من أنه من السهل التركيز على الآثار السلبية، إلا أن هناك أيضًا جوانب إيجابية لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD. لدى العديد من الأشخاص الأكثر إبداعًا وتأثيراً في العالم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD. وهذا يشمل مشاهير الفنانين والعلماء، والرياضيين والموسيقيين، ورجال الأعمال، والصحفيين، والروائيين، والشعراء، وبالطبع، المعلمين!

يُواجه العديد من الأطفال من ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة عادةً من ردود فعل سلبية تجاه سلوكياتهم في المنزل، وفي مجتمعاتهم وفي المدرسة - يمكن أن يساهم ذلك في تقليل تقديرهم لذواتهم وتعزيز المواقف السلبية للآخرين. لذلك، من المهم أن يدعم الكبار الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD من خلال محاولة رؤية الجوانب الإيجابية.

بالنسبة للمعلمين، من الجيد دائمًا التعرف على الجوانب **الإيجابية** للسلوكيات المصاحبة لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD ومشاركتها مع الطلبة وأولياء الأمور. على سبيل المثال:

- تشتيت الانتباه= مستويات عالية من الوعي وقوة الملاحظة.
- التململ= الطاقة والحيوية.
- المقاطعة = الرغبة الشديدة بالمساهمة والمشاركة

خذ بعض الوقت للنظر في بعض سلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD الأخرى التي شاهدتها في مدرستك وصفك المدرسي ولتوثيقها، ثم قم بتدوين جوانبها الإيجابية المحتملة.

من السهل على المعلم، وخاصة ذلك الذي يعاني من الإجهاد بالفعل ويواجه صعوبة في إدارة صف مدرسي كامل يتسم بالحيوية، أن يصاب بالإحباط من الأطفال الذين يظهرون سلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD، خاصةً عند تكرار هذه السلوكيات. تذكر أن سلوكيات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD ليست

مقصودة! من خلال مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، بما في ذلك المواقف الإيجابية للمعلمين والتشجيع النشط، يمكن دعم الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD للحصول على المزيد من التعليم وإدارة سلوكياتهم بشكل أفضل. سنلقي نظرة على بعض هذه الاستراتيجيات أدناه.

استراتيجيات دعم الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD

عند التفكير في استراتيجيات دعم الأطفال **الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة** ADHD، من المفيد أن نفهم أن اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ADHD يؤثر على ثلاثة نواح رئيسية:

1) التعلم 2) السلوك 3) بناء العلاقات الاجتماعية.

العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمين استخدامها لدعم الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ADHD في المدارس والصفوف المدرسية ستكون هي نفسها، أو نسخ معدلة منها، من الاستراتيجيات التي يمكنهم استخدامها في الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك لجميع الأطفال.

بعض من هذه الاستراتيجيات يشمل:

- التكليف بمهمة تتناسب مع مستويات مهارات الطلبة- *تذكر بأن الطلبة الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD سيميلون إلى تجنب القيام بالمهام الصفية الصعبة جدًا أو الطويلة جدًا.*
- أعط خيارات.
- أعط إشارات بصرية وتذكيرية.
- قم بزيادة المشاركة الصفية الفاعلة.
- شجع التعلم العملي.
- قم بإنشاء القواعد والإجراءات الروتينية.
- قدّم تعديلات: تمديد أوقات الامتحانات، وتقصير الواجبات، وإعطاء تعليمات مختصرة، ومكررة، وواضحة، وغيرها.
- ضمان وجود فترات استراحة متكررة.
- الأنشطة المُهدئة، بما في ذلك التنفس وأنشطة "الوعي" الأخرى.

تمرين عملي (2) - التخطيط للاستراتيجيات على "المسار المزدوج" (يمكن الحصول على هذا التمرين في قسم التمارين العملية من هذه الأداة).

إياد العضيدي

اضطراب طيف التوحّـد

إذا كان بإمكاني طرقعة أصابعي وبحركة سحرية أصبح من غير اضطراب طيف التوحد، فلن أفعل ذلك. اضطراب طيف التوحد هو جزء من كينونتي".

Dr. Temple Grandin[4]

ما هو اضطراب طيف التوحد؟

يمكن للأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحد أن يظهروا فروقات سلوكية، مقارنة مع أقرانهم، في ثلاث نواحٍ رئيسية للتطور. وهي:

- التفاعلات الاجتماعية
- التواصل الشفهي
- التخيّل

ويُلاحَظ هذا عادة من خلال مشاركتهم في الأنشطة والاهتمامات التي يمكن أن تكون أعلى بكثير أو أخفض بكثير من التوقعات بشأن أعمارهم. وهذا يُعزى إلى الاختلافات في طريقة تفكيرهم (يميل هذا أن يكون ظاهرًا للعيان مع كون لغتهم أصبحت واضحة وثابتة) وردود أفعالهم للمُدخَلات الحسّية (الأصوات، اللمس، الروائح).

إضاقة إلى أن الأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحد ربما يركزون على عدد محدود من المواضيع أو يكررون نفس السلوك مرة تلو الأخرى.

لا يوجد طفلان من ذوي اضطراب طيف التوحّد متشابهان، فسماتهما الشخصية الفردية تتباين بشكل كبير.

المصطلح الأوسع في وصف التوحّد هو ' اضطراب طيف التوحّد'(ASD) لأن السمات المرتبطة عادة بالتوحّد يمكن أن تتفاوت من الخفيفة نسبيًا إلى الشديدة. عالي النشاط أو القدرة على التواصل و منخفض النشاط.

ومع أنك على الأرجح سمعتَ بمصطلح متلازمة أسبرجر (وعادة، يكون الأشخاص الذين يُشخّصون بمتلازمة أسبرجر هم ضمن الجانب الأعلى نشاطًا من طيف التوحد)، وقد تم توضيح متلازمة أسبرجر في الجزء التالي، فمن المهم فهم أنه حاليًا، في الدوائر المهنية العالمية التي تعنى باضطراب طيف التوحد، هناك ابتعاد عن استخدام توصيفات محددة بعينها للأنواع المحددة من اضطراب طيف التوحد، وتركيز أكبر على حدة النشاط – مرة أخرى – عالي النشاط إلى منخفض النشاط – على مدى كل طيف التوحد.

هذا يعني أن الأشخاص الذين لديهم اضطراب طيف التوحد يُنظَر إليهم من جهة موقعهم على الطيف بما يتعلّق بما يمكنهم القيام به، مع فهم أن هذا الموقع ليس ثابتًا وليس مُلزماً لهم، حيث إنّ هؤلاء الأشخاص يمكن أن يفقدوا نشاطهم أو يكتسبوا نشاطاً اعتمادًا على ظروفهم وطبيعة ونوعية ومدة الدعم (أو قلة الدعم) المقدمة لهم. ما يعنيه هذا بالنسبة لدمج الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المدارس، أنه مع الدعم المناسب، حتى الأطفال الذين يقعون على الطرف الأقل نشاطًا من الطيف يمكن دمجهم في التعليم المدرسي، ويمكنهم أن يحصلوا على مدى واسع من منافع التطوّر التي يمكن للمدارس أن تقدمها – مثلًا، البدنية، والمعرفية والاجتماعية والعاطفية. كان يُعتَقد أن

[4] Dr Temple Grandin is a strong advocate for those with autism, based upon her own experience. Her website is well worth 'mining' for information https://www.templegrandin.com/

الأطفال ذوي متلازمة أسبرجر (أي على الطرف الأعلى نشاطًا من الطيف)، هم فقط الذين يمكن دمجهم في المدارس بشكل منطقي، ولكننا نعرف الآن أن هذا ليس صحيحًا – فالأطفال الذين يقعون على الطرف الأقل نشاطًا من طيف التوحد يمكنهم أيضًا أن يُدمَجوا في المدرسة ويمكنهم فعلًا ممارسة نشاطهم الطبيعي من خلال دمجهم.

ولفهم مدى الطيف لاضطراب طيف التوحد، كما يعرفه الكثيرون، بعض أكثر المصطلحات شيوعًا مستخدم في المثال أدناه:

متلازمة أسبرجر

(مفردات واسعة

' البروفيسور الصغير'

معرفة عميقة في مواضيع محددة)

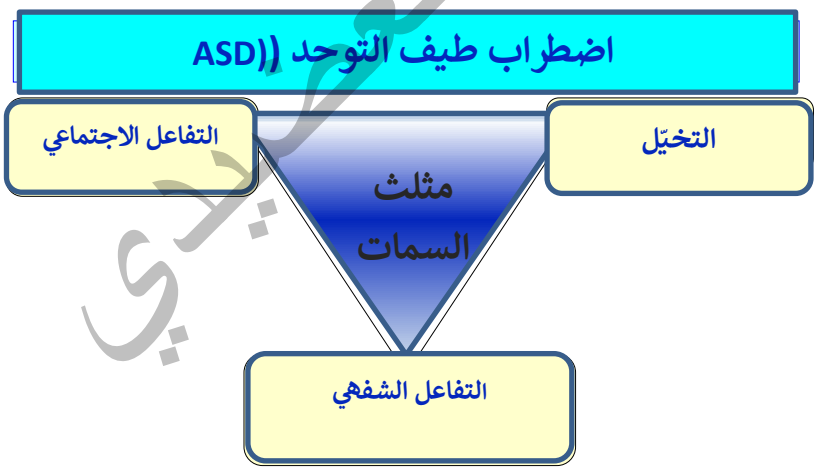
يفتقر إلى المهارات الاجتماعية

' التوحد التقليدي'

(سلوك تكراري، إيذاء النفس

كلمات متكررة

مفردات محدودة جدًا)



- اختلاف في الاستجابة للمدخلات الحسية
- أنشطة متكررة ونمطية

أ. إياد العبيدي

متلازمة أسبرجر

"لقد ترجمتُ الكلمات المكتوبة والمنطوقة إلى أفلام كاملة الألوان، مكتملة صوتيًا، تدور مثل شريط الفيديو في رأسي. عندما يتكلّم أحدهم معي، تُتَرجَم كلماته فورًا إلى صور في رأسي"

Temple Grandin[5]

تتمثل متلازمة أسبرجر من خلال تفاعلات اجتماعية وأنماط تواصل سيئة، واهتمامات وأنشطة وأنماط سلوكية ضيقة ومحدودة. فبالنسبة للطيف الذي تم توضيحه أعلاه، فإن متلازمة أسبرجر هي على الطرف الأعلى نشاطًا أي توصف بالحالة الخفيفة لاضطراب طيف التوحد. في الواقع، يمكن أن يتمتع الأشخاص ذوي متلازمة أسبرجر بقدرات عالية التطوّر وبذكاء حاد، ولكن بمهارات اجتماعية منخفضة.

كيفية دعم الأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحّد عمليًا

هناك ثلاث طرق ينبغي تذكّرها عند التخطيط لوسائل دعم الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد:

i. زيادة إمكانية التوقّع والتنظيم
ii. تعليم المهارات الاجتماعية بشكل مباشر وعملي
iii. تحضيرهم لحدوث انتقالات

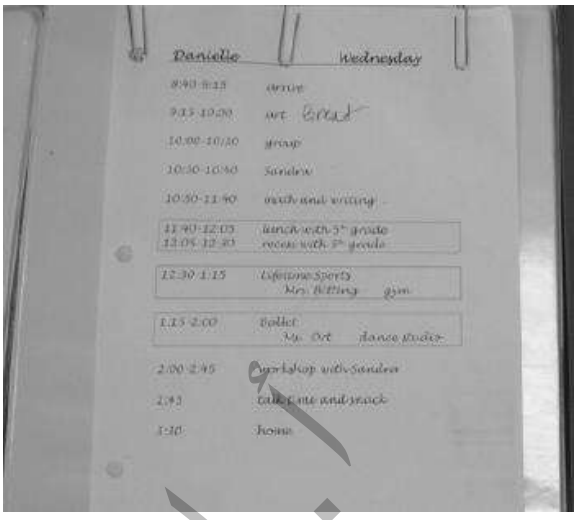
بعض الأمثلة على الاستراتيجيات العملية في الإدارة الصفية وإدارة السلوك والتي تبيّن كيفية تطبيق هذه الطرق موضحة أدناه:

زيادة إمكانية التوقّع والتنظيم

فكّر لحظة فيما سيكون عليه الأمر إذا لم تستطع توقّع ما سيحدث في المستقبل القريب. فكّر بكمية القلق الذي سيسببه هذا لك. الطلبة الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد يواجهون هذه النوع من القلق باستمرار، ما لم يقدم لهم الدعم من خلال طرق توجيهية بسيطة جدًا. هذه الإضافات لمخزونك التدريسي ستساعد أيضًا الطلبة الآخرين في صفك أن يكونوا أكثر تنظيمًا وراحة. من المهم أن تتذكر أنه كما بتقديم الدعم للطلبة الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة، فإن العديد من الاستراتيجيات التي تستخدمها لدعم الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد ستكون نافعة للطلبة الآخرين أيضًا.

أية طريقة تستخدمها ومن شأنها أن تجعل ترتيب أحداث اليوم ظاهرًا ومرئيًا للطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد، فستكون مفيدة. بالنسبة للطلبة الأصغر سنًا والذين يفكّرون أكثر بشكل مرئي، ستكون لوحة الأنشطة اليومية ذات الجيوب مُساعِدة لهم بشكل كبير. يمكن أن تكون هذه الطريقة أيضًا نافعة عندما يتم تعليقها بحيث يراها جميع الطلبة في الصف، كما يمكنها تحسين الإدارة الصفية. بالنسبة للطلبة الأكبر سنًا، ممن لديهم مستوى أعلى من اللغة ومهارات القراءة والكتابة، فإن وجود جدول مطبوع ومشبوك بغلاف ملفاتهم سيكون كافيًا للتقليل من شعورهم بالقلق ويساعدهم بأن يشعروا أنهم مُهيأون لمواجهة يومهم (انظر المثال أدناه)

[5] https://care4thecaregivers.org/visual-supports Accessed Oct 15, 2022.



https://www.readingrockets.org/article/visual-schedules-school-setting Retrieved Oct 15, 2022.

أنشئ جدول أنشطة مرئي

يمكن لجدول الانشطة المرئي أن يكون طريقة ممتازة لدعم الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد، أو أية طلبة آخرين ممن سيفيدهم أكثر وجود وسائل مرئية. يقدّم الجدول المرئي التنظيم والترتيب للجدول المكتوب – العديد من الطلبة، وخصوصًا الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد، يستفيدون من التنظيم والترتيب الواضح والمتسق – ولكن الذي يستخدم الصور بدلًا من الكلمات.

تمرين عملي رقم (3) - إنشاء جدول أنشطة مرئي (يمكن إيجاد هذا التمرين في قسم التمارين العملية من هذه الأداة).

تعليم المهارات الاجتماعية بشكل مباشر وعملي

المهارات الاجتماعية معقدة ونظرية. وبالرغم من هذا، فإن معظم الأطفال يتعلّمون مهارات اجتماعية مناسبة من خلال مشاهدة الآخرين، ومن خلال الخبرة ومن خلال الحوار مع الكبار أو الأطفال الأكبر منهم سنًا.

إحدى السمات العامة للطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد هي صعوباتهم في التفاعلات الاجتماعية، السلوكية منها واللغوية. ولهؤلاء الأطفال، فاللغة العملية الواضحة هي التي ينبغي استخدامها لشرح السلوك المتوقع. وما لم يتم شرح المطلوب، وأحيانًا تمثيله بالأدوار، لا ينبغي أن تفترض أن الطالب الذي لديه التوحد سيعرف ما عليه أن يفعل. هناك أطفال آخرون من ذوي المهارات الاجتماعية الضعيفة ولم يتم تشخيصهم بأن لديهم اضطراب طيف التوحد، وهم بدورهم سيستفيدون من هذه الاستراتيجيات.

تحليل المهمات، بحيث يتم تجزئتها إلى خطوات أصغر، ومن ثم تعليم هذه الخطوات مباشرة، متبوعة بلعب الأدوار هي طريقة فعالة جدًا لتعليم المهارات الاجتماعية بشكل عملي. أي شيء نقوم به يمكننا تجزئته إلى خطوات أصغر. ويعتمد عدد الخطوات على حاجة ومتطلبات الطفل. فمثلًا، إحدى الصعوبات الشائعة والتي يواجهها الأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحد هي تكوين الصداقات. بالطبع، للعديد من الأطفال تبدو عملية تكوين الصداقات طبيعية للغاية، أو غريزية – لا حاجة لشرح كيفية القيام بها لهم، أو أن تُجزّأ لهم إلى خطوات صغيرة، فهم يقومون بالأمر وحسب. إلّا أن هذا ليس بالضرورة صحيحًا بالنسبة للأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحد. فبالنسبة للعديد منهم، عملية تكوين الصداقات تبدو غريبة ومبهمة. بالنسبة لهؤلاء الأطفال سيكون من المفيد تجزئة العملية إلى خطوات عملية، كالتالي:

1. ابحث عن صديق يقوم باللعب
2. سر باتجاه هذا الصديق
3. اربت برفق على كتفه
4. انظر إليه وقُل "هل يمكنني اللعب معك؟"
5. انتظر الطفل الآخر ليجاوبك
6. إذا قال لك "نعم" ابدأ اللعب.
7. إذا قال لك "لا"، ابتعد عنه وابحث عن صديق آخر.[6]

هناك طريقة ثانية لتعليم المهارات الاجتماعية المطلوبة بشكل عملي هي من خلال ما نسميه "القصص الاجتماعية". القصص الاجتماعية هي تجسيدات صورية، أحيانًا مع النصوص التي تشرح موقفًا اجتماعيًا للأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحد وتساعدهم على تعلّم طرق للتصرف في هذه المواقف الحقيقية. مثال على "القصة الاجتماعية" مبين أدناه. يمكن استخدمها لدعم الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد بدرجاته الأعلى شدة، والذين لديهم مهارات لغوية معقولة، ولكنهم ضعفاء في استيعابهم وسلوكهم الاجتماعيين.

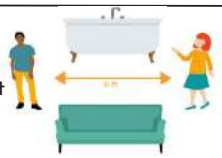
إياد الصيدي

[6] Adapted from https://connectability.ca/2010/09/23/asking-a-friend-to-play-2/ Retrieved Oct 15, 2022.

القصة الاجتماعية للتباعد الاجتماعي

مقدمة من معهد بحوث التوحّد

ww.autism.org

هناك بعض الأشخاص حول العالم أصيبوا بفيروس اسمه كوفيد-19	sick
يمكن أن يجعل هذا الفيروس بعض الأشخاص مريضين بدرجة شديدة. يمكنني أن أساعد في المحافظة على نفسي وعائلتي وأصدقائي في مأمن من خلال التباعد الاجتماعي	social distancing
التباعد الاجتماعي يعني أنه يمكنني أن أقترب من الأشخاص الذين أعيش معهم فقط. وأبتعد عن الأشخاص الذين لا أعيش معهم، أنا أساعد العالم أن يصبح أفضل.	stay home
لا بأس إذا شعرت بالحزن أو إذا اشتقت لأصدقائي والأشخاص الآخرين الذين أحب رؤيتهم. يمكنني أن أتحدث إليهم على الهاتف أو أن أراهم من خلال مكالمات الفيديو.	phone call
مازال بإمكاني الخروج لممارسة التمارين أو الذهاب إلى المتجر، ولكن عليّ أن أبقى على بعد مترين من الآخرين. وهذا تقريبًا بنفس طول أريكتي أو حوض الاستحمام.	 6 feet away
يمكنني اتّباع قانون التباعد لمسافة مترين إلى أن يقول الأطباء والعلماء أنه أصبح من الآمن الاقتراب من بعضنا البعض أكثر.	doctor
إذا ذهبتُ خارجًا فلن ألمس وجهي. سأقوم بغسل يدي فور عودتي للمنزل.	wash hands dont touch face
ربما يتوجب علي لبس القناع/الكمامة إذا خرجت خارجًا. سيساعد القناع في حماية أنفي وفمي من الجراثيم	mask

إياد الضميدي

تحضير الطلبة لحدوث انتقالات

الانتقالات والتغيرات التي تطرأ على الروتين تكون بالأخص صعبة على الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد. والسبب كما ذكرنا آنفًا، هو أن أولئك الطلبة لديهم متطلب أساسي لمعرفة أو توقع ما سيحدث. ربما لا يفهمون ما هو الأمر التالي، ولذلك ربما يشعرون بالانزعاج عندما ينتقلون من نشاط إلى آخر. وهذا الأمر صحيح على وجه الخصوص إذا كان النشاط الذي هم منخرطون فيه هو أحد الأنشطة التي يجدونها ممتعة ومثيرة لاهتمامهم.

يحتاج الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد أن يكونوا مُهيأين للانتقالات، وبشكل محدد عندما يتغير الروتين، أو عندما ينتقلون من وضع إلى آخر (مثلًا، من داخل المبنى إلى الخارج، من مكان هادئ إلى مكان صاخب، من نشاط اللعب إلى التدريس المباشر، إلخ).

هناك عدد من استراتيجيات التهيئة والتي يمكن للمعلمين (وأولياء الأمور) استخدامها، من شأنها توفير إمكانية توقع الانتقال.

1) أداة توقيت مرئية

تساعد أداة التوقيت المرئية الطلبة على رؤية ما تبقى من الوقت قبل انتهاء نشاط ما وابتداء الانتقال إلى أمر آخر. 'الوقت' هو مفهوم نظري مجرّد يحتاج أن يُجعَل ملموسًا وعمليًا قدر الإمكان. ولجعله كذلك، يمكن أن تستخدم ساعة رملية لتُبيّن متى سينتهي النشاط. وهناك أحجام متنوعة منها، ومدد مختلفة، مثل مدة دقيقة واحدة، و3 دقائق و5 دقائق. عندما ينزل الرمل كله إلى الأسفل، فهذا يعني أن الوقت انتهى.

2) استخدام وسائل إيضاح للعد التنازلي

استخدام وسائل الإيضاح المرئية للعد التنازلي هي طريقة لتوفير المرونة مع مدد الوقت المختلفة. يمكن أن تكون تلك الوسائل أمورًا تجذب انتباه الطالب وتكون ذات معنى بالنسبة له، كأن يكون لونها أو شكلها أو طبيعتها من الأمور المفضلة له. مثلًا، يمكن أن يكون هناك 5 بطاقات مرقمة من 1-5 وموضوعة بشكل عامودي من 5 إلى 1 مع كون نهاية المهمة في الأسفل. ابدأ العد التنازلي بأن تزيل بطاقة الرقم 5، وهكذا دواليك إلى أن تصل إلى الرقم 1.

3) استخدام الصور

لانتقالات من النوع الأكبر، يمكن التقاط صور لأماكن أو مناطق تم انتقال الطالب إليها، لتزيد من إمكانية التوقع والشعور بالألفة مع الحدث أو المكان القادم. مثلًا، في وقت الانتقال، يمكن أن يُعطى الطالب صورة لتُريه أين سيذهب تاليًا. يمكن للطالب أن يحمل الصورة معه إلى الموقع التالي لتوفر له نقطة مرجعية. عندما يكون الطالب قد وصل إلى النقطة المعينة، يمكن أن يتوفر مغلف أو صينية أو صندوق لوضع الصورة فيه لتبيّن له أنه قد وصل إلى المكان الصحيح.

4) الموسيقى

بالنسبة للأطفال الصغار، يمكن أن تكون الأغاني البسيطة طريقة للإشارة إلى الانتقالات. ويمكن لبعض الأغاني المحددة أن تكون مرتبطة بمهمة محددة، مثل الترتيب والتنظيف، بداية اليوم، أو نهاية اليوم. بالنسبة للطلبة الأكبر سنًا، ربما لا تكون الأغاني البسيطة مناسبة، فينبغي استخدام طرق أخرى لدعم الانتقال.

5) رفع إشارة "انتهى"

عند انتهاء مهمة أو نشاط، ينبغي أن يكون هناك مكان ملموس لوضع المهمات التي تم الانتهاء منها فيه، ليعرف الطالب بأنه انتهى. ربما يكون هذا عبارة عن صينية أو صندوق يتم وضع الأغراض فيها، توفر هذه الطريقة إشارة مرئية واضحة بأن النشاط انتهى وأن الصف سينتقل إلى شيء آخر. إذا لم يكن هناك متسع من الوقت لإنجاز المهمة ويجب أن تُنجَز لاحقًا، فكّر في تخصيص صندوق مُعَنوَن لذلك بالتحديد.

القدرة على الانتقال بنجاح هي مهارة مهمة لزيادة الاستقلالية، وتقليل السلوكيات الصعبة، ومراعاة المرونة، وتقليص القلق. هناك العديد من الأدوات التي يمكن صناعتها واستخدامها بسهولة لدعم الانتقال. تذكّر أن تكيّف الأدوات والوسائل المرئية بينما يتطور الطفل وينمو لتضمن أن تظل فعالة ومناسبة للعمر.[7]

اقتراحات عملية أخرى

1) صمّم بيئة بالحد الأدنى من العوامل المحفزة:
   - تجنّب تشغيل موسيقى مرتفعة الصوت في الخلفية إذ أنها تصعّب التركيز بالنسبة للطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد.
   - قلّل من توترك قد الإمكان، فبعض الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد شديدو الحساسية للمشاعر السلبية.
   - حافظ على نبرة صوتك منخفضة وواضحة عند الانخراط في الصف. فالطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد ربما ينزعجون بسهولة ويفقدون التركيز إذا كان صوت الكلام مرتفعاً.

[7] Adapted from https://autismawarenesscentre.com/successful-transitions-from-one-activity-to-another-for-individuals-with-asd/ Retrieved Oct 15, 2022.

- بعض الطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد يجدون أن الإضاءة البيضاء المشعة (النيون) مُشتتة لانتباههم، لأن باستطاعتهم رؤية ومضات الضوء التي تعمل بالكهرباء بتردد 60. إذا كان الأمر هكذا، فقم بوضع طاولة الطالب ومقعده بقرب النافذة، أو حاول تجنب استخدام ذلك النوع من الإضاءة. إذا لم يكن هناك مهرب من استخدام الإضاءة، قم باستخدام أحدث لمبة لديك، إذا أنها تومض بسرعة أقل. يمكنك أيضًا أن تضع مصباحًا بلمبة قديمة بجانب مقعد وطاولة الطفل.

2) دع الطلبة يقفون لمشاهدة وسيلة إيضاح أو خلال اجتماعات الصباح وما بعد الظهيرة بدل الجلوس حول طاولة. يميل الكثير من الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد إلى التأرجح في مقاعدهم للأمام وللخلف، فالوقوف سيسمح لهم أن يكرروا تلك الحركات بينما يبقون مصغين للمعلم.
3) أبقِ التعليمات الشفهية قصيرة ومباشرة، لأن الطالب الذي لديه اضطراب طيف التوحد ربما يستصعب تذكّر التسلسل كاملًا. فبدلًا من ذلك، قم بكتابة التعليمات على ورقة.
4) العديد من الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد يركّزون بشكل مفرط في موضوع واحد، مثل السيارات أو الخرائط. يمكن توظيف هذه الاهتمام على وجه التحديد في تحفيزهم للانخراط في الواجبات المدرسية. فطالبٌ يحب السيارات مثلًا، يمكنه أن يطبق مهارات الرياضيات في حساب كم المدة التي يستغرقها السفر بالسيارة من عمان إلى الكرك.
5) إذا اعطيت خيارات لطالب لديه اضطراب طيف التوحد، فكلّما كانت الخيارات أقل، كان من الأسهل عليه أن يتخذ قرارًا. مثلًا، إذا طلبت من طالب أن يختار لونًا، فقلّل الخيارات إلى 3 فقط.
6) وأخيرًا، تذكّر، حتى وإن كنتَ تقوم بكل الأشياء بالطريقة الصحيحة، فإن تعليم الأطفال الذين لديهم اضطراب طيف التوحد يمكن أن يظلّ صعبًا، فبناء تماسكك ومتانتك أنت هو أمر بالغ الأهمية. خذ الاستراحات التي تحتاجها، واسترخِ خلال النهار بقدر ما تستطيع، وغيرها من الممارسات.

أ. إياد العضيدي

تمارين عمليـة

تمرين عملي رقم 1- الملاحظة الصفية ومخطط الانعكاس

الملاحظة، والتوثيق، والتفكير في السلوكيات والاستراتيجيات

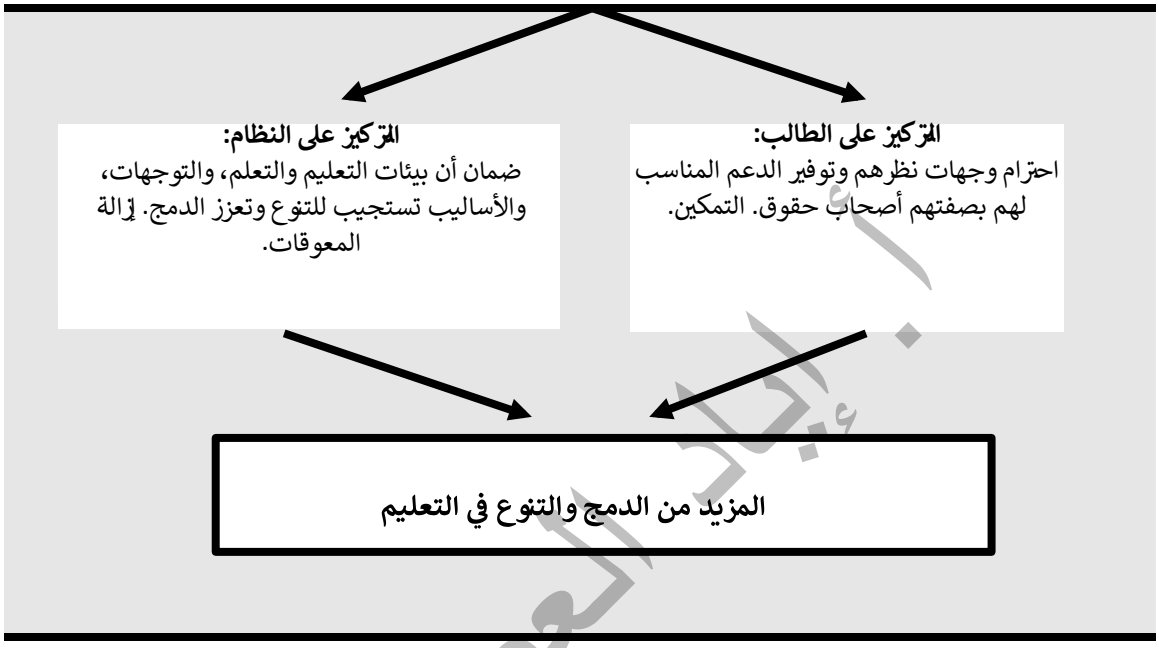
تتمثل إحدى طرق معالجة المشكلات السلوكية في أن يقوم المعلمون عمومًا بفهرسة هذه السلوكيات أثناء تجربتها في صفوفهم المدرسية. يمكن أن يساعد ذلك المعلمين على التفكير في السلوكيات الأكثر تحديًا وانتشارًا، بالإضافة إلى كيفية معالجتها. يمكن القيام بذلك بغض النظر عما إذا كان الطلبة الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ADHD أم لا. حاول استخدام الجدول التالي كطريقة لفهرسة السلوكيات، والتدخلات، والتأثيرات، والتفكير فيها.

السلوك	المجال (عدم الانتباه، أو نوبة فرط الحركة)	العدد (كم عدد الطلبة؟- كثير، قليل، طالب واحد فقط، لا يوجد)	التكرار (كم مرة حدثت؟ ومتى؟)	تأثير السلوك	التدخلات (طرق وأساليب معالجة السلوك)	التوقيت (على سبيل المثال، كم مرة تم استخدام هذا التدخل؟)	تأثير التدخل	ما الخطوة التالية؟
القلق وعدم القدرة على الثبات في الصف	فرط النشاط	10 طلبة	بالنسبة لمعظم الطلبة في بداية الحصص وبعد فترات الاستراحة. يعاني عدد قليل من الطلبة (3) من النشاط المفرط في كثير من الأحيان	هذا يضيع وقت الصف ويقطع تعلم الطلبة الذين يثبتون بسرعة	غناء أغنية معًا، والبدء بصوت عالٍ ثم خفض مستوى الصوت تدريجيًا حتى الهمس - لمساعدة الطلبة على تنظيم سلوكهم	خاصة بعد عودة الطلبة من فترات الاستراحة	يعمل هذا بشكل جيد مع معظم الطلبة ، ولكن لا يزال بعض الطلبة يواجهون صعوبة في الثبات	أريد أن أتعلم بعض الطرق الأخرى لمساعدة الطلبة على الاستقرار. سأقوم ببعض البحث.

إبراهيم العضيدي

تمرين عملي رقم 2- تخطيط الاستراتيجيات على "المسار المزدوج"

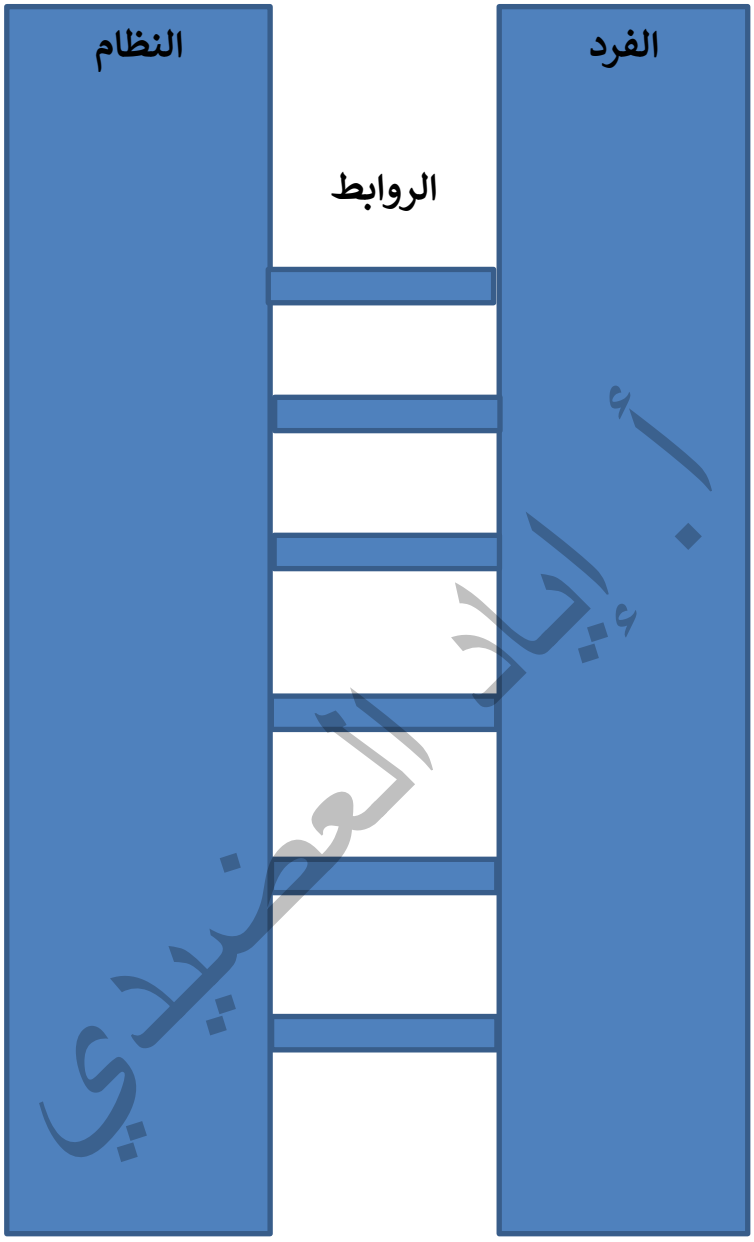
تمت مناقشة نهج "المسار المزدوج" للدمج في أداة التوجيه حول الدمج والتنوع في التعليم. تتمثل إحدى الطرق المفيدة للمعلمين للتفاعل بشكل عملي أكثر مع المسار المزدوج في النظر في كيفية ملاءمة استراتيجيات دعم الأطفال الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في المدارس والصفوف المدرسية فعليًا مع "المسار المزدوج". وللتذكير:



إذا ركزنا بشكل خاص على الصف المدرسي، فإن "مسار النظام" يدور حول الاستراتيجيات والأساليب المتعلقة بالصفوف والبيئة المدرسية، والتعليم والتعلم والتقييم ، والتي تدعم دمج جميع الأطفال ؛ ويتعلق "المسار الفردي" بالاستراتيجيات والنهج ذات الصلة التي يلبي أي متطلبات تعليمية ويقدم دعمًا إضافيًا للأطفال كأفراد (تلبية المتطلبات الفردية). يشتمل النموذج أدناه على هذين المسارين ويضيف أيضًا مساحة "الروابط" بين المسارين.

أ. إياد العضيدي

المسار المزدوج



نشاط

العمل في مجموعات لأخذ الاستراتيجيات الثلاثين ووضعها في المكان الذي تعتقدون أنه يناسب كلاً منها في نموذج «المسار المزدوج».

من الأفضل القيام بنشاط "التخطيط" هذا في مجموعات، على الرغم من أن المعلمين كأفراد يمكنهم أيضًا القيام بذلك بمفردهم.

يرجى رسم نموذج المسار المزدوج أعلاه على قطعة كبيرة من الورق (ورق اللوح الورقي مفيد لهذا). ستحتاج إلى قطع الاستراتيجيات الثلاثين (المدرجة أدناه) ووضعها حيث تعتقد أنها تناسب نموذج المسار المزدوج الذي رسمته على ورقتك. لا توجد إجابات دقيقة وصحيحة لهذا النشاط. تكمن القيمة في المناقشة الجماعية التي تدور حول مكان

وضع الاستراتيجيات. أثناء مشاركتك في النشاط، يرجى ملاحظة أية خلافات، ونقاط اهتمام ،ونقاط غير واضحة. سيكون من المفيد مناقشة هذه الأمور معًا بعد الانتهاء من "التخطيط". لا تتردد أيضًا في كتابة الملاحظات أو الرسومات على الورق أثناء تنقلك.

30 استراتيجية لدعم الطلبة الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD في المدارس والصفوف الدراسية:

1) قم بإنشاء صف مدرسي يتميز بالهدوء والتنظيم الجيد.

2) قم بمساعدة كل شخص على التنظيم من خلال قواعد وإجراءات واضحة، فضلاً عن إعطاء مجال للمرونة.

3) كُن واضحاً ودقيقاً عند إعطاء التعليمات دوماً.

4) قم بتطوير خطة فردية لكل طالب.

5) شارك الأخبار الجيدة مع أفراد الأسرة.

6) الإشادة والثناء المتكرر والمخصص (مثل الإشادة بحسن السلوك)

7) أعط الطلبة المزيد من الوقت والتنبيهات قبل إجراء الانتقال (مثل الانتقال من نشاط إلى آخر) أو التغييرات في الروتين المتبع.

8) إذا لم يتفاعل الطالب "الذي يسيء التصرف" بعد- حاول أن تتحلى بالهدوء وضبط النفس.

9) إذا كان هناك طالب "يسيء التصرف" فقم بطرح بعض الأسئلة الاستقصائية لمساعدته في تذكر كيف يجب أن يتصرف.

10) أعط التشجيع بشكل منتظم.

11) استفد من التكنولوجيا (مثل استخدام برنامج التصحيح الإملائي في حال استخدامك أجهزة الحاسوب الآلي).

12) قم بتزويد الطلبة بطريقة تسجيل الواجبات ليكونوا أكثر تنظيماً.

13) قم بتقسيم المهام إلى مراحل:

1. التوقف والاستماع.
2. النظر والتفكير.
3. اتخاذ القرار والتنفيذ.

14) اجعل الطلبة يجلسون باتجاه مقدمة الصف المدرسي وبعيداً عن الأبواب والنوافذ.

15) قم بعمل ثنائيات من الطلبة بحيث يكون هناك مرشد أو "صديق" في هذه الثنائيات.

16) ساعد الطلبة على الاستقرار بعد فترات الاستراحة من خلال إعطائهم مهمة محددة للقيام بها.

17) ساعد الطلبة على الاستقرار بعد فترات الاستراحة من خلال القيام بتمرين تنفس سريع.

أ. إياد الضيدي

18) ضع في اعتبارك أن يكمل الطلبة واجباتهم المدرسية في المدرسة قبل العودة إلى المنزل.

19) إذا أظهر طالب ما سلوكاً غير مناسب فلا تجعل تركيزك مُنصبّاً على طالب بمفرده، لكن قم بتذكير جميع من في الصف لماذا يعتبر هذا السلوك غير مناسب وما هو السلوك الذي تريد منهم أن يظهروه.

20) أعط استراحات متكررة.

21) أعط وقتاً للحركة والتمرين.

22) أعط التعليمات باستخدام نهج خطوة-بخطوة.

23) حاول دائماً مخاطبة الطالب باسمه.

24) عندما تريد أن تبين لطالب ما بأن سلوكه غير مناسب، حاول أن تتأكد من أنه يدرك بأنك لا تتقبل سلوكه، وليس أنك لا تتقبله بشخصه.

25) أعط المزيد من الوقت للاختبارات والواجبات.

26) أعط المزيد من الوقت والتركيز لمساعدة الطلبة على التنظيم.

27) اضبط بيئة الصف المدرسي للحد من مصادر التشتت.

28) يجب أن تراعي احتمالية وجود مشاكل تتعلق بتقدير الذات لدى الطلبة أو صعوبة في ضبط مشاعرهم وإدارة سلوكياتهم.

29) لاحظ وتحدث مع الطالب حول الأمور التي تساعده أو تشتته (على سبيل المثال، تقليل استخدام لغة العيون عند الاستماع، موسيقى خلفية، أو يمكن أن تكون الحركة أثناء التعلم مفيدة أو مشتتة اعتماداً على حالة الطفل).

30) تواصل مع أولياء الأمور بشكل منتظم.

كما سترون، ستكون العديد من الاستراتيجيات الثلاثين المذكورة أعلاه داعمة لجميع الطلبة، ولكن بعضها موجه بشكل أكثر تحديدًا لتلائم متطلبات الطلبة محددين بسلوكيات اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه و/ أو تحديات السلوك الأخرى وصعوبات التعلم.

أمثلة من الممارسة

خلال ورشات العمل في مديريات التربية في عجلون والكرك وماركا، انخرط المشاركون في هذا النشاط. فتخطيط الاستراتيجيات على نموذج المسار المزدوج ليس علمًا بحد ذاته بإجابات صحيحة وخاطئة بشكل دقيق، ولكنها مفيدة في تحفيز النقاش ودعم المشاركين ليفكّروا بعمق بهذه القضايا. مثلًا:

- ركّز مشاركون في إحدى المجموعات على الاستراتيجية رقم 2: *قم بمساعدة كل شخص على التنظيم من خلال قواعد وإجراءات واضحة، فضلاً عن إعطاء مجال للمرونة.* قامت المجموعة بتسليط الضوء على أنه خلال انقطاع التعليم بسبب جائحة كورونا وإغلاق المدارس، كانت هذه الاستراتيجية نافعة لكل الصف فقاموا بتخطيطها على مسار النظام.

- لاحظ مشاركون في مجموعة أخرى أن الاستراتيجية رقم 10: *أعط التشجيع بشكل منتظم*. كانت مفيدة لكل الطلبة، ولكن مفيدة بالأخص للطلبة الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ADHD فقاموا بتخطيطها بين مسار النظام والمسار الفردي.
- دار جدال بين مشاركين في مجموعة أخرى حول كيفية تخطيط الاستراتيجية رقم 17: *ساعد الطلبة على الاستقرار بعد فترات الاستراحة من خلال القيام بتمرين تنفس سريع*. بعض المجموعات ظنّت أن هذه استراتيجية لمسار النظام لكل الصف، بينما اعتقد آخرون أن هذه الطريقة ستكون نافعة أكثر للطلبة الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD أو سلوكيات مرتبطة به. اقترح مشاركون آخرون أن هذه الاستراتيجية ربما تكون مفيدة لكل الصف في بعض الأوقات. (مثلًا، عندما ينزعج العديد من الطلبة ويعانون ليجلسوا بهدوء وتركيز)، ولكن في أوقات أخرى، لا يكون هذا صحيحًا بالضرورة لكل الصف، مع أنه ربما يكون مفيدًا للطلبة الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة ADHD أو سلوكيات مرتبطة به. الجدال القائم حول هذه الاستراتيجية وغيرها، يبرز الحاجة للمرونة في كيفية ومتى ومع من ينبغي أن يتم تطبيق هذه الاستراتيجيات في الصف.

د. إياد العضيدي

تمرين عملي رقم 3 – إنشاء برنامج مرئي

يميل الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد إلى أن يكونوا مُفكّرين بصريين – وهذا يعني أن بإمكانهم معالجة الصور بشكل أكثر فاعلية من معالجة الكلمات. مثلًا بدلًا من استخدام الكلمة 'تفاحة' الطالب الذي يفكّر بصورة بصرية أكثر ربما يتجاوب بشكل أفضل مع صورة تفاحة:

حتى تُنشئ جدولًا مرئيًا، فسيكون تطوير جدول تقليدي هو نقطة جيدة للبداية. فكّر في روتينك اليومي واكتب بحسب الترتيب، المهام والأنشطة التي تخططها لطلبتك. والآن، حوّل هذا الجدول المكتوب إلى جدول مرئي، بحيث يمكنك استخدامه لدعم الطلبة الذين لديهم اضطراب طيف التوحد (و/أو أي طالب آخر يمكن أن يستفيد من الجدول المرئي).

مع أن جدولًا مرئيًا، يستخدم الصور بدلًا من الكلمات، يمكن أن يكون مفيدًا بالأخص للأطفال الأصغر سنًا، ولكن بالنسبة لبعض الطلبة الأكبر سنًا، والذين لديهم اضطراب طيف التوحد/ سيكون لا بأس بالكلمات، ومع ذلك، ما زال من المهم أن تكون اللغة المكتوبة بالغة الوضوح وعملية.

إيلاد العضيدي

المراجـع

Danielson, M., Bitsko, R., Ghandour, R., Holbrook, J., Kogan M., & Blumberg, S. (2016). Prevalence of Parent-Reported ADHD Diagnosis and Associated Treatment Among U.S. Children and Adolescents. J Clin Child Adolesc Psychol. 2018 Mar-Apr;47(2):199-212.

Gunn, S. and Wyatt-Smith, C (2011). Learning Difficulties, Literacy and Numeracy: Conversations Across the Fields. In, Eds. Wyatt-Smith, C., Elkins, J., and Gunn, S. *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy.* Springer.

Skjørten and Azimi (2021). Playgroup Handbook – A guide for all who care about children, early childhood development and learning. Norwegian Afghanistan Committee.

Child Mind Institute (no date). Teachers Guide to ADHD in the Classroom https://childmind.org/guide/teachers-guide-to-adhd-in-the-classroom/

Shire Pharmaceuticals Ltd. (2018). Teaching and Managing Students With ADHD: Systems, Strategies and Solutions.

أياد العضيدي

حقيبة موارد الأدوات التوجيهية حول

الدمج والتنوع في التعليم في الأردن

إياد العضيدي

أداة توجيه

الابتكار والقيادة في التعليم

أ. إياد العضيدي

أ. إياد العضيدي

تُشكّل أدوات التوجيه السبعة حزمة مصادر شاملة لمد الرحلة نحو المزيد من الدمج والتنواع في التعليم بالمعرفة. تم تطوير أدوات التوجيه بدعم من كل من اليونسكو-الأردن والتعاون الدولي الألماني الدولي في الأردن بالتشاور مع ولوزارة التربية والتعليم الأردنية، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وجهود الشركاء الرئيسيين الآخرين نحو المزيد من الدمج والتنوع في التعليم في الأردن.

تم استلهام حزمة المصادر من سلسلة من مواد التوعية والتدريب والتعليم التي تم تطويرها بدعم من اليونسكو ومنظمة شركاء التنمية الدولية- النرويج idpNorway. تم تكييف أدوات التوجيه السبعة وتوظيفها في السياق بشكل شامل من قبل المؤلفين، في سلسلة من الاستشارات التي عقدت بين شهري آذار وأيلول 2022 مع المعلمين ومديري المدارس من 30 مدرسة في كل من عجلون، والكرك وماركا، وكبار مخططي التعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية على المستوى المركزي ومستوى مديريات التربية في الميدان، وخبراء في حقوق الإعاقة والتربية من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومع مختصين في التعليم من شركاء التنمية الوطنيين والدوليين.

أداة توجيه

الابتكار والقيادة في التعليم

المقدمـة

تستهدف هذه الأداة المعلمين وأولياء الأمور، فضلاً عن الأعضاء في أنظمة الدعم المدرسي ومديريات التربية في الميدان.

تحتوي الأداة على بعض التمارين العملية للقراء ويجب استخدامها لزيادة فهم المعلمين وأولياء الأمور للموضوع البالغ التعقيد، ويمكن استخدامها كمادة معلوماتية ومادة للمطالعة فيما يتعلق بالتحضير للجلسات التدريبية، لكن يرجى ملاحظة أن الدليل العملي المعد للمُيسرين لاستخدامه خلال برامج التوعية وتنمية القدرات لدى الزملاء وأعضاء المجتمع تم تطويره بشكل منفصل.

الابتكار والقيادة أمران أساسيّان من أجل تحسين إمكانية الوصول إلى، ونوعية التعليم، والتعامل بنجاح مع التحديات الموضحة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020-2030) في إطار خطة التعليم الاستراتيجية الأردنية (2018-2025).

يمكن تحقيق التحسينات المستدامة في المدارس، فقط إذا كان تحويل عمليات صنع القرار إلى عمليات لا مركزية وعندما يُسمَح للمدارس بالمزيد من الاستقلالية الذاتية، هناك استعداد للتغيير، وإذا تم تزويد قادة المدارس بالأدوات والمصادر التي يحتاجونها، لتطبيق الابتكار والتغيير. عند النظر إليها من منظور المدارس، فإن الدور القيادي لمديري المدارس وكيفية إدارتهم لتطوير الملكية وتقديم التوجيه بشأن الابتكارات بين زملائهم وموظفيهم، هو أمر ضروري لنجاح أي إصلاح، وابتكار، وتغيير على مستوى المدرسة.

تحدث الإجراءات المؤسسية، والأحداث، والتفاعلات، والنجاحات، والعلاقات بصورة فعلية في المدارس، ومديريات التربية في الميدان، والدوائر الحكومية والوزارات في عالم متسارع التغيير. والإجراءات ومفاهيم الممارسات هي التي تتيح لنا فهم طبيعة العلاقات ودرجة التعقيد التي تتسم بها هذه المؤسسات (Hernes و Bevort، 2018).

إن العالم المتغير الذي نعيش، ونعمل، ونُعلم، ونتعلم فيه يؤكد الحاجة للمزيد من المرونة المؤسسية على جميع مستويات قطاع التعليم (Laihonen و Huhtamaki، 2020) كما هو موضح في تقييم احتياجات القدرات المؤسسية (اليونيسكو، 2021).

بينما تسعى المملكة الأردنية الهاشمية ودول أخرى إلى تكييف أنظمتها التعليمية مع احتياجات المجتمع المعاصر، فإن التوقعات بالنسبة للمدارس ومديري المدارس تتغير. لقد اتجهت العديد من الدول نحو اللامركزية، وجعل المدارس أكثر استقلالية في اتخاذ قراراتها وتحملها المزيد من المسؤولية عن النتائج. في الوقت نفسه، فإن الحاجة لتحسين الأداء الكلي للطلبة في الوقت الذي تخدم فيه فئات طلابية أكثر تنوعاً تضع المدارس تحت الضغط لاستخدام المزيد من ممارسات التعليم المستندة إلى الأدلة (Pont، و Nusche، و Moorman، 2008).

إن تقاسم العمل مع صلاحيات ومسؤوليات واضحة داخل المدارس سيؤثر في جميع الجوانب التنظيمية للمدرسة والمجتمع المدرسي، وفي التفاعل مع مديريات التربية في الميدان، والوزارات، وجميع الإدارات ذات الصلة على المستويين الوطني والمحلي. يمكن للابتكارات والتغييرات التي قام بها مديرو المدارس فيما يتعلق بتحسين جودة التعليم أن يكون لها تأثيرات منهجية على المدارس، وعليه، فإنه من المهم استيعاب دور مديري المدارس كقادة تربويين ومؤسسين في المدارس (Ubaidillah، Imron، Wiyono، وArifin ، 2018).

" نعتقد بأننا إذا قمنا بتنمية القدرات القيادية على نطاق الأنظمة التعليمية، عندها سيتمكن الأفراد والفرق من القيادة بشكل مقصود ومُتجاوب لتعزيز المساواة ولتمكين مجتمعاتهم ولاجتياز الظروف الغامضة وللتغيير بشكل فاعل".

Maria Morrison Copolillo و Lauren Acree

يعتمد الابتكار الناجح أيضاً على إنشاء وتطوير "فرق التعلم" داخل أي "مؤسسة تعلّمية" (Halland و Caspersen، 2021).

يمكن أن يشكل فريق الميسرين الذين تم تعيينهم بين عامي 2021-2022 وفرق الإدارة المدرسية التي تم إنشاؤها تحت مظلة برنامج تطوير المدرسة ومديرية التربية في الميدان (SDDP) ومشروع تعزيز جودة التعليم الدامج في الأردن (PROMISE) [1] "فرق التعلم" في المدارس- "مجتمعات التعلّم"- والأمر نفسه ينطبق على ما يماثلهم في مديريات التربية في الميدان في كل من عجلون، والكرك وماركا (المستهدفة من قبل وزارة التربية والتعليم وبرنامج مشروع تعزيز جودة التعليم الدامج في الأردن PROMISE).

يشير كل من Halland و Caspersen إلى أن الأفراد في المؤسسات الأصغر حجماً يميلون إلى تطوير فضولهم المهني في ظل مجموعات مناقشة بصورة أكبر من العمل الفردي، وأن العمل الجماعي هو الأنسب لإيجاد الحلول العملية للمشاكل المعقدة من العمل بانعزالية.

"لا تنشأ المنظمات الإبداعية والفعالة بالصدفة. فهي تتطلب من قادتها الدفع بها نحو التغييرات المخطط لها في الهياكل، والثقافات، والعمليات والتحكم فيها من أجل تحولها إلى منظمات إبداعية، وفعالة، وإنتاجية".

Emmanuel Agbor

تقدم هذه الأداة توجيهاً موجزاً حول ماهية الابتكار والقيادة في قطاع التعليم، والفرق بين القيادة والإدارة، وكيفية تنفيذ الابتكار والتغيير- قيادة التغيير- داخل الوزارات، والإدارات، ومديريات التربية في الميدان، كما يمكن تنفيذها في المدارس والمجتمعات المدرسية.

[1] "تعزيز جودة التعليم الدامج في الأردن (PROMISE)" هي مبادرة طرحتها الوكالة الألمانية للتعاون الدولي GIZ بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (HCD)، والتي تهدف إلى تحسين الوصول المتكافئ وجودة المدارس الأساسية والثانوية الحكومية في الأردن. يركز البرنامج على الأطفال في المدارس لغاية الصف العاشر وعلى أربعة مجالات للتدخلات/ أربعة مكونات: 1)إدارة سياسة التخطيط الوطنية؛ 2) تطبيق مقاييس الدمج في التعليم في المدارس؛ 3) تنمية القدرات؛ 4) رفع مستوى الوعي.

قائمة المحتويات

المقدمـة 3
قائمة المحتويات 5
التعريفات والأفكار الأوّليّة 7
الابتكـار 7
القيـادة 8
الإدارة 9
القيادة مقابل الإدارة 9
التعليم 10
الدمج والتنوع في التعليم 11
مسرد مصطلحات الدمج- التعريف (INDEX FOR INCLUSION) 12
إعلان الأردن - تعريف الدمج والتنوع في التعليم بالنسبة للمملكة الأردنية الهاشمية 12
الابتكار والقيادة في التعليم 14
قيادة التغيير 15
فريق العمل المعني بالابتكار- خارطة الطريق رقم 2: نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام 18
ما المقصود بالابتكار المؤثر والقابل للتطوير في التعليم؟ 19
أنواع الابتكارات المختلفة 19
الابتكار السريع 19
المرحلـة 1: تعريف فرصة الابتكار وتحديد نطاقها 21
المرحلـة 2: اكتشاف أفكار جديدة 22
المرحلة 3: تطوير مفاهيم تصميمية للتجارب 22
المرحلة 4: عرض الابتكار من خلال التجريب. 23
التعلم السريع وغير المكلف 23
الابتكار المربك 24
1. علامات ظهور الإرباك 25
2. التأثير 26
3. إعادة التقويم والتعديل 26
4. التطور 27
الابتكارات المربكة في خارطة الطريق 27
المرونة والانفتاح على التغيير 28

أ. إيمان العضيدي

القيادة الدامجة.....28
تمارين عملية 32
تمرين عملي رقم 1- تحديد الابتكارات.....32
تمرين عملي رقم 2- مصفوفات الصلاحيات 33
المراجـع.....35

أ. إياد العضيدي

التعريفات والأفكار الأوّليّة

الابتكـار

"الابتكار في التعليم يعني حل مشكلة حقيقية بطريقة جديدة وبسيطة لتعزيز التعلم متكافئ الفرص"

اليونيسيف

الابتكار هو أكثر من مجرد أفكار وتدخلات في حد ذاتها. إنه يتعلق بانتشار أوسع وأعمق للقواعد والمعتقدات الجديدة (اليونيسيف، 2016)، وكيف يمكن الارتقاء بها لمعالجة "أزمة التعلم العالمية" (اليونيسكو، 2013)، والتحديات التي أوضحتها الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020-2030) في إطار خطة التعليم الاستراتيجية الأردنية (2018-2022).

ما هي بعض سِمات المدرسة المُرحبة بالابتكار؟

إن أكثر الثقافات المدرسية فعالية هي تلك التي تعزز التعليم والتعلّم الرائعين. فهم يقومون بتمكين المعلمين للتواصل والتعاون، والتأمل وطرح الأسئلة والابتكار. وفيما يلي خمس سمات للمدارس المرحبة بالابتكار (Garrick, 2019الفعالة):

1. **الاهتمام بثقافة المدرسة موجود في كل مكان فيها** – تتشكل ثقافة المدرسة من تقاليدها، وبرامجها الروتينية وتوقعاتها وتفاعلاتها. ومراعاة هذه العوامل بالطريقة التي تعكس رسالة وقيم المجتمع، داخل وخارج الصفوف، هو أمر أساسي لتحقق الثقافة الصحية. مشاركة الرؤية والتوقعات العالية لها دور كبير في تحقيق رسالة المدرسة. عندما يكون العاملون والطلبة منخرطين بشكل عميق في ثقافة مدرستهم ومتمسكين بها، فسيتردد صداها في المجتمع.
2. **تتسم ببيئة راعية للجميع ولديها توقعات عالية وواقعية** – الدعم المُصمم للأفراد مهم لإنشاء بيئة راعية تتكيّف مع وضع الطلبة مهما كان، وتُنشئ توقعات واضحة وذات صلة.
3. **التزام بالتعلّم مدى الحياة** – وجود رؤية وممارسات سليمة ومُرسّخة تُنمذج التعلّم، يتفق بشكل وثيق مع ثقافة المدرسة الفاعلة. ومن المهم أن نبقى واعين لحقيقة أنه بينما نتعلّم، فيمكن للثقافة أن تتغير. فالمدرسة المُنشغلة دائمًا بمتطلبات الطلبة والعاملين فيها، ستحقق على الأرجح استدامة للثقافة الفاعلة.
4. **عاملون منخرطون، طلبة منخرطون** – يميل الطلبة المنخرطون أن يكونوا أكثر تفاؤلاً بالمستقبل من أقرانهم غير المنخرطين، بنسبة 4 أضعاف ونصف. وجدت دراسة حديثة أن الطلبة الذين أفادوا بأنهم يتلقّون مستوى مرتفعًا من دعم من قبل معلّميهم أشاروا بأن مستوى انخراطهم أيضاً كان مرتفعًا. ثقافة المدارس التي تعزز الانخراط من قبل كل من العاملين والطلبة، تُظهر حسًا كبيرًا بالإيجابية والاستثمار في المؤسسة ومجتمعها. إن الأكاديميين المؤهلين بالمصادر والمهارات لقيادة التغيير داخل مدارسهم بينما يعكسون أهمية ثقافتها هم أقوى حلفاء عملية التحوّل في التعليم.
5. **شعور شموليّ بالمسؤولية** – عندما تكون الثقافة القوية لمدرسة متوافقة مع الاستراتيجية والقيادة، فتدفع لتحقيق مخرجات مؤسسية إيجابية. يتطلب اختيار أو تطوير قادة للمستقبل استراتيجية تقدّمية

وثقافة. إن مسؤولية الحفاظ على ثقافة المؤسسة تقع على عاتق كل من يتأثر بها. الثقافة تُجسّد العلاقات التي يبنيها العاملون (بمن فيهم الإداريون)، والطلبة والعائلات فيما بينهم. والمدارس التي تعزز التعاون الحقيقي، أبعد من مجرد تقسيم الأدوار البسيط، تنجح في جذب التشاركية من كل أعضاء مجتمعهم. عندما يحدث ذلك، فإن مسؤولية نجاح المؤسسة ستكون تشاركية ومخدومة بشكل متساوٍ.

لقد تم اختبار وتجريب العديد من برامج الابتكار في المدارس الأردنية، لكن قليلاً منها تم تطويره بمشاركة فاعلة من قبل المعلمين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور، والأطفال وغيرهم من الأطراف المعنية الرئيسية على المستويين المدرسي والمجتمعي. وبعد فترة تجريبية لمدة سنتين، أو ثلاث سنوات، لا تزال تأثيرات الاستثمارات في الموارد البشرية (والفنية) في غالبيتها محدودة على أفضل تقدير، ثم ما يلبث "مشروع ابتكاري" آخر ينطلق بعدها بفترة وجيزة دون أن يكون له ارتباطات بما تم القيام به أو بالاستثمارات في المشاريع والبرامج السابقة له، وغالباً ما يأتي دون معالجة "المسائل الحقيقية" التي تواجه معظم الطلبة، والمعلمين، ومديري المدارس. علاوة على ذلك، يمكن أن يتوفر التوثيق والأدلة ذات الصلة لدى الجهات المانحة وبعض المسؤولين في الوزارة، ولكن، من النادر أن يتم مشاركتها ومناقشتها مع مديري المدارس، والمعلمين، وأولياء الأمور، والأطفال.

وهذا ما يفسر جزءاً من حالة الإرهاق والإحباط من "المشاريع" التي تعاني منها العديد من المدارس الأردنية.

القيـادة

"القيادة هي إحداث تغيير إيجابي غير تدريجي من خلال التخطيط الدقيق، والرؤيا، والاستراتيجية. كما يضيف تمكين القوى العاملة واتخاذ القرار القادر على التكيف إلى السمات الحيوية المهمة للقيادة.

في معظم الأحيان، يربط الناس القيادة بموقع شخص في المؤسسة. لكن القيادة لا علاقة لها بالألقاب، أو الإدارة، أو بالأجندات الشخصية. وهي أيضاً ليست مقتصرة على سمات الشخصية، مثل الرؤية الأفضل أو الشخصية القوية المؤثرة- الكاريزمية" (Duggal، 2022).

أياد العضيدي

شكل رقم 1- مقتبس من: ما هي القيادة؟ للمؤلف Duggal، 2022.

القيادة من نواح عديدة هي عبارة عن عملية تأثير اجتماعي، وتعظيم جهود الآخرين نحو تحقيق هدف أو رؤية مشتركة. تتطلب القيادة موارد بشرية لتحقيق النتائج المقصودة. القائد هو شخص ما يتولى زمام المبادرة ويستثمر جهداً كبيراً من أجل تحقيق أو حتى تغيير الرؤية للصفوف المدرسية، والمدارس، والإدارات، والوزارات التي تقودها/ يقودها. ولذلك، ينبغي أن تكون القيادة دامجة، وليست مجرد ملهمة وذلك لضمان الابتكار والتغيير المستدامين.

الإدارة

من الممكن أن تكون مديراً وقائداً في الوقت نفسه. لكن، يرجى أن تتذكر بأن كون شخص ما قائداً عظيماً لا يعني أنها أو أنه سيكون مديراً عظيماً والعكس صحيح أيضًا.

يتوقع من المديرين تحقيق الأهداف التنظيمية باستخدام الأنشطة التنسيقية والعمليات التكتيكية. هم يقومون بتجزئة الأهداف طويلة المدى إلى جزئيات صغيرة وينظمون الموارد المتاحة للوصول إلى النتائج المرغوبة.

يتم تعريف الإدارة في الغالب بأنها "فن إنجاز الأعمال من قبل أفراد ضمن مجموعات مؤسسة بشكل رسمي" (Koontz, 1955).

القيادة مقابل الإدارة

غالباً ما يتم استخدام مصطلحي "القيادة" و"الإدارة" على نحو مترادف. وهناك الكثير من التداخلات بين العمل الذي يقوم به القادة وذلك الذي يقوم به المديرون، لكن هناك أيضاً اختلافات كبيرة.

يُنظر عادة إلى القادة بأنهم أصحاب رؤية. يقومون بتحديد المسارات للدفع بالتغيير والنمو المؤسسي، ودراسة الوضع الراهن لمؤسساتهم، وأين يريدون الذهاب – (قيادة التغيير) - وكيف يمكنهم الوصول إلى هناك من خلال إشراك فريق زملائهم في العمل – (القيادة الدامجة).

في المقابل، يحدد المديرون ما يجب القيام به لتحقيق الأهداف المؤسسية من خلال تنفيذ العمليات. وتكون رؤية المديرين ملزَمة باستراتيجيات التنفيذ، والتخطيط، وتنظيم المهام للوصول إلى الأهداف التي تم تحديدها من قبل القادة.

دور المدير يشير في كثير من الأحيان إلى مهمة محددة داخل الهيكل التنظيمي، في حين أن تعريف مصطلح القائد يشوبه الغموض واللُبس. غالباً ما تنشأ القيادة كنتيجة للإجراءات. أنت قائد إذا كنت تتصرف بطريقة ملهمة للآخرين لبذل قصارى جهودهم. وهو يختلف قليلاً عن مسماك الوظيفي أو المنصب الذي تشغله. من ناحية أخرى، فإن المدير هو ذلك المسمى الوظيفي الذي يأتي بمجموعة محددة من المسؤوليات (Duggal، 2022).

ورغم ذلك، فإن كلاً من القيادة والإدارة لهما نفس القدر من الأهمية فيما يتعلق بسياقات الصفوف المدرسية، والمدارس، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارات، والمنظمات.

التعليم

لماذا نعرف التعليم؟ هل هناك أحد لا يعلم ما معنى التعليم؟ ربما نعم، ولكن من المهم أن نذكر أنفسنا من وقت لآخر بمعنى التعليم ولماذا نسعى لتعزيز الدمج والتنوع في التعليم.

"التعليم هو حق من حقوق الإنسان المتأصّلة وهو أساسي لتحقيق حقوق الإنسان الأخرى. يمكّن التعليم الأفراد بحيث يساعدهم في اكتساب المهارات، والمعرفة، والقيم، والتوجهات اللازمة لتأمين احتياجاتهم الاجتماعية-الاقتصادية الأساسية وتمكين التنمية المستدامة لمجتمعاتهم".

اليونيسكو (2013).

عند الحديث عن التعليم، غالباً ما يخلط الأفراد بينه وبين الالتحاق بالمدرسة. يفكّر الكثيرون في أماكن مثل المدارس أو الكليات عندما يرون أو يسمعون هذه المفردة. كما أنهم ينظرون إلى وظائف معينة مثل أساتذة الجامعات أو المعلمين. تكمن المعضلة هنا في أنه عند السعي لمساعدة الأفراد على التعلم، فإن طريقة عمل الأنظمة التعليمية، والمدارس، والمعلمين في المملكة الأردنية الهاشمية وفي أنحاء العالم، تتجه نحو مفهوم الالتحاق بالمدرسة، وليس نحو التعليم بأعمق ما تعنيه الكلمة من معنى. غالباً ما تسعى أنظمتنا التعليمية لإجبار الأفراد على التعلم في ضوء خطط غير مرنة تم وضعها من قبل أخصائيين تربويين بارتباط شبه معدوم بحياة العديد من الطلبة. أطلق Paulo Freire (1973) على هذا المفهوم وصف "الصيرفة" في التعليم- تخزين ودائع من المعرفة. ينحدر هذا الشكل من "التعليم المدرسي" إلى معاملة الطلبة على أنهم أشياء، بدلاً من اعتبارهم بشراً يمكن الارتباط بهم (Smith، 2015، و 2021).

"التعليم هو عملية دعوة الحقيقة، وإمكانية تشجيع وإفساح الوقت للاكتشاف"

Mark Smith

الوقت عامل أساسي، حيث لا يجب أن "يُجبَر" الأطفال على تعلم القراءة، أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية قبل أن يكونوا مستعدين لذلك (Skjørten، 2020). وعليه، فإن معرفة واستيعاب عمليات التطور الشمولي للطفل- بدنيًا، واجتماعيًا، وعاطفيًا، ومعرفيًا- سيساعد مديري المدارس، والمعلمين، وخبراء التخطيط التربوي في عملهم وفي ضمان أن التعليم يتجاوز حدود مفهوم الالتحاق بالمدرسة ويقود إلى تعلم مدى الحياة.

نحن نتعلم طوال الوقت، ولكننا ربما لا ندركه أثناء حدوثه. فالتعلم هو عملية ونتيجة في آن واحد. وهو كعملية، يشكل جزءاً من وجودنا وحياتنا في العالم، وجزءاً من الطريقة التي تعمل فيها أجسادنا. وكنتيجة، فهو استيعاب جديد أو إدراك أو اكتشاف لشيء جديد.

صحيح أننا نحتاج إلى مناهج وخطط دراسية، ولكنها يجب أن تكون مرنة وتحدد المتطلبات الفردية والجماعية لكافة الطلبة بغض النظر عن النوع الاجتماعي، والقدرات، والإعاقات، والخلفيات، والظروف، والسياقات الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية للمجتمعات المدرسية.

المدارس التجريبية الثلاثون التي تم اختيارها في البدء لبرنامج مشروع تعزيز جودة التعليم الدامج في الأردن PROMISE هي فريدة ومختلفة، وبها اختلافات هامة في السياقات التي تخص كل مدرسة، والتي تتراوح بين المدارس الريفية حيث يوجد لكل غرفة صفية باب مطل على ساحة مدرسية خضراء بها ملاعب ومساحات رياضية في

مجتمعات محلية قوية الترابط، إلى مدارس في مدينة عمان، حيث تكون النوافذ محمية بحواجز حديدية لحماية المدرسة من الشباب المحبطين والذين لديهم خيبات الأمل في مجتمع المدرسة.

ومع ذلك، ينبغي أن تكون نتائج التعلم المتوقعة هي نفسها في جميع تلك المدارس، ولكن كيفية وصول المعلمين والأطفال إلى تلك النتائج ستختلف اختلافًا كبيرًا، إذ إن أفضلية حياة الأطفال في المدرسة ومسارهم نحو التعلم، هما أمران شديدا الاختلاف فيما بينهما. لذلك، فإن من بالغ الأهمية أن يتم تكييف المناهج من قبل المعلمين لتلبية متطلبات التعلم المتنوعة للأطفال الذين ينشؤون في ظل تلك الظروف المختلفة- "[...] لا يمكن فهم تطوير المناهج على أنه صنعُ منتج يتم تقديمه وتطبيقه في الصف المدرسي كما هو" (Drayton et. al.,2020). بدلاً من ذلك، يجب على القائمين على تصميم المناهج والمعلمين أن يضعوا في حساباتهم الطبيعة الحيوية لأي مادة تعليمية، والتنوع بين الطلبة، وطبيعة التعلم وبيئات التعلم. لذلك، ينبغي على القائمين على تصميم المناهج، والمعلمين والطلبة أن يكونوا مشاركين مُكمِّلين بعضهم لبعض ومتعاونين في "عمل التعليم". ولتحقيق المزيد من التعاون الفاعل داخل الصفوف، يجب أن يكون المعلم (والطلبة) مُخوّلين ومُمَكّنين للقيادة.

عندما تمت مناقشة الأفكار بشأن اللامركزية مع المدارس ومديريات التربية في الميدان- انظر التمرين العملي رقم 1 أدناه- فإن معظمهم قد طالبوا بمزيد من الصلاحيات حول ميزانياتهم الخاصة وخطط التطوير. كما طالبت إدارات مديريات التربية في الميدان والإدارات المدرسية بإزالة أو تقليل الأوامر التوجيهية الصارمة وما تقوم به وزارة التربية من إدارة للتفاصيل. معظمهم عبروا عن متطلباتهم للمزيد من التوعية بشأن حقوقهم ومسؤولياتهم القانونية، وطالب معظم المعلمين ومديري المدارس بحرية أكبر في حشد الدعم من قبل أولياء الأمور وغيرهم من أعضاء المجتمع.

كاستجابة لحاجة زيادة التوعية بشأن حقوق ومسؤوليات الأطفال، وأولياء الأمور، والمعلمين، ومديري المدارس فإن اليونسكو أعدت **ملخص أردني حول الالتزامات الدولية والوطنية بشأن الحق في التعليم** (من المقرر نشره في أواخر عام 2022).

يتم مناقشة المزيد بشأن المرونة والقدرة على التكيف كمجموعة من التوجهات والمهارات المرغوبة في **"الأداة التوجيهية بشأن الدمج والتنوع في التعليم" (2022)** وفي **"الأداة التوجيهية بشأن الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك" (2022)**.

يمكن تحقيق المرونة، إلى جانب الأساليب الأخرى، من خلال تنفيذ التصميم العالمي للتعلم (UDL)، والذي يمثل إطاراً لتوجيه ممارسات التعليم وتصميم المناهج. توفر مبادئ التصميم العالمي للتعلم (UDL) فرصاً متساوية لجميع الأطفال للتعلم. يمكن أن ينظر إلى التصميم العالمي للتعلم (UDL) بمثابة خطة تنفيذية لاستحداث الأهداف التدريسية، والمواد، والأساليب، والتقييمات التعليمية التي تصلح لجميع الأطفال. وعلى وجه الخصوص، يشجع التصميم العالمي للتعلم على المرونة في كيفية عرض المعلومات وتقليل مُعيقات التعلم من خلال تشجيع التعديلات، والدعم، والطرق الخلاقة لتلبية متطلبات كافة الطلبة (CAST، 2018).

الدمج والتنوع في التعليم

هناك العديد من التعريفات لمفهوم الدمج والتنوع في التعليم. وفيما يلي تعريفان متكاملان، أحدهما من مسرد مصطلحات الدمج والثاني تم تطويره خصيصاً للمملكة الأردنية الهاشمية (خارطة الطريق رقم 2: نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام، 2022/2021):

مسرد مصطلحات الدمج- التعريف (INDEX FOR INCLUSION)

يشمل الدمج والتنوع في التعليم (Booth و Ainscow، 2002):

- تقدير قيمة كافة الطلبة والموظفين بشكل متساوٍ.
- زيادة مشاركة الطلبة وانخراطهم في، الثقافات، والمناهج، والمجتمعات المدرسية في المدارس المحلية، وتقليل إقصائهم منها.
- إعادة هيكلة الثقافات، والسياسات، والممارسات في المدارس بما يجعلها تستجيب للتنوع بين الطلبة في مجتمعهم.
- تقليل الحواجز التي تُعيق التعلم والمشاركة لجميع الطلبة، ليس فقط الذين لديهم قصور ما أو أولئك المصنفين بأن لديهم "متطلبات تعليمية خاصة".
- التعلم من المحاولات المبذولة للتغلب على الحواجز التي تعيق وصول ومشاركة طلبة معينين لإحداث تغييرات لمصلحة الطلبة بشكل أوسع.
- النظر إلى الفوارق بين الطلبة على أنها بمثابة مصادر لدعم التعليم، بدلاً من كونها مشاكل يجب التغلب عليها.
- الإقرار بحقوق الطلبة في التعليم في مجتمعاتهم.
- تحسين المدارس من أجل الموظفين وأيضاً الطلبة.
- التأكيد على دور المدارس في بناء المجتمع المحلي وتنمية القيم، فضلاً عن زيادة الإنجاز.
- ترسيخ العلاقات المستدامة المتبادلة بين المدارس والمجتمعات المحلية.
- إدراك أن الدمج في التعليم هو أحد جوانب الدمج في المجتمع.

أكد Booth وAinscow (2002) على أن الدمج والتنوع في التعليم يشمل التغيير، وأنه *عملية لا نهائية* لزيادة مشاركة *كافة* الطلبة. وأنه وضع مثالي يمكن للمدارس والأنظمة التعليمية أن تتطلّع قدمًا له، ولكنها لن تتمكن من تحقيقه بالشكل الكامل.

إعلان الأردن - تعريف الدمج والتنوع في التعليم بالنسبة للمملكة الأردنية الهاشمية

في سلسلة من ورش العمل الفنية التي تم تنفيذها خلال عام 2021، اتفق كبار المسؤولين في كل من وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وشركاء التنمية الرئيسيين على التعريف التالي لمفهوم الدمج والتنوع في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية:

تم تقديم تعريف الدمج والتنوع في التعليم ومجموعات الأطفال العشرة الأكثر عرضة للإقصاء من التعليم ومن داخل نظامه لصاحب السمو الملكي، الأمير مرعد بن رعد بن زيد الحسين، رئيس المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومعالي الأستاذ الدكتور وجيه عويس، وزير التربية والتعليم في تاريخ 20 أيار 2022. وبعد ذلك بشهرين، في

الـ 26 من حزيران 2022، تمت المصادقة على إعلان الأردن بشأن الدمج والتنوع في التعليم تحت قيادة سمو الامير ومعالي الوزير، مع العديد من شركاء التعليم الوطنيين والدوليين ضمن حوار السياسات رفيع المستوى "نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم من أجل مخرجات تعليم أفضل".

هذه الخطوة المهمة جدًا في رحلة الأردن نحو حق التعليم للجميع، تم تنظيمها بالشراكة مع اليونيسكو والوكالة الألمانية للتنمية الدولية بالنيابة عن وزارة ألمانيا الاتحادية للتعاون الاقتصادي والتنمية.

وضع الأنظمة والإرادة السياسية والالتزامات من قبل جميع الشركاء والأطراف المعنية الرئيسة موضع التنفيذ لضمان حصول جميع الطلبة بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، وقدراتهم، وإعاقاتهم، وخلفياتهم، وظروفهم على فرص متساوية وعادلة للتعليم النوعي في أوطانهم أو في المجتمعات المضيفة التي يعيشون فيها، في إطار بيئات التعلم التي تراعي التنوع وتدعم مشاركتهم وإنجازاتهم للوصول إلى إمكاناتهم الاجتماعية والعاطفية والجسدية والمعرفية الكاملة.

الوصول

الترحيب بجميع الطلبة سواء في المدارس القريبة منهم أو في مدارس المناطق المجاورة، ويتم تسجيلهم للالتحاق بصفوف منتظمة مناسبة لأعمارهم ويتم دعمهم للتعلم والمساهمة والمشاركة في الأنشطة المدرسية وتلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية.

البيئة

تطوير وتعزيز المدارس والصفوف المدرسية وبيئات التعلم الافتراضية والأنشطة بما يتوافق مع مبادئ التصميم العالمي بحيث يتم تمكين جميع الطلبة من الوصول إلى إمكاناتهم الفردية والجماعية الكاملة.

المشاركة

الترحيب بجميع الطلبة ودعمهم للتعبير عن آرائهم والمشاركة في جميع الأنشطة المدرسية وتلبية متطلباتهم المتنوعة وما لديهم من طاقات بطرق مستجيبة وتعكس القبول والاحترام.

الإدارة

تمكين مسؤولي التربية والتعليم وإدارة المدرسة والمعلمين وموظفي المدرسة الآخرين من العمل بشكل فردي وجماعي من أجل تقديم الدعم لجميع الطلبة للوصول إلى إمكاناتهم الكاملة وليكونوا أفرادًا فاعلين في أسرهم ومجتمعاتهم والمجتمع الأوسع نطاقاً.

التطوير المهني

توفير إمكانية الوصول إلى فرص التطوير المهني النوعي وذي الصلة، قبل الخدمة وأثناءها والموجه نحو زيادة الدمج والتنوع في التعليم، لجميع مسؤولي التربية والتعليم وإدارة المدرسة والمعلمين وغيرهم من موظفي المدرسة.

الالتزامات

تلتزم حكومة المملكة الأردنية الهاشمية بأهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة. ووفقًا لهدف التنمية المستدامة رقم 4 "ضمان تعليم دامج جيّد ومنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع". قامت المملكة الأردنية الهاشمية بالتوقيع على مشروع تطوير نظام تعليمي عالي الجودة ودامج ومنصف للجميع. وبصفتنا أطرافاً معنية رئيسة (وزارة

التربية والتعليم الأردنية، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وشركاء التنمية، والشركاء المعنيين الوطنيين والدوليين، والمنظمات غير الحكومية)، فإن المسألة لا تكمن فيما إذا كان يتعين علينا أن نمضي قُدُماً نحو تحقيق المزيد من الدمج والتنوع في التعليم، ولكن السؤال هو كيف نحقق ذلك.

إن التعريفات التي تم توضيحها أعلاه إنما هي تحدد تطلعاتنا والتزاماتنا الوطنية والدولية. في حين أن كلاً من:

- دستور المملكة الأردنية الهاشمية عام (1952).
- اتفاقية اليونيسكو لمناهضة التمييز في التعليم عام (1960).
- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل عام (1989).
- قانون التعليم عام (1994).
- اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام (2007).
- قانون وحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام (2017).
- خطة التعليم الاستراتيجية (2018-2025).
- الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020-2030).
- الخطة التنفيذية الثلاثية للتعليم الدامج (2020-2022).
- خارطة الطريق لتنمية القدرات نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم (2022/2021).

ستساعد في إرشادنا في كيفية الإيفاء بهذه الالتزامات، مع إدراكنا بأن كلاً منا يظل مسؤولاً بشكل منفرد أو جماعي عن ضمان بلوغ الهدف رقم 4 من أهداف التنمية المستدامة قبل عام 2030، وأن لا يبقى أي طفل دون تعليم.

الابتكار والقيادة في التعليم

يمكن أن يكون مصطلح *الابتكار* محيراً جداً نظراً لوجود العديد من الأنواع المختلفة من الابتكارات، ويبدو أن كل شخص يستخدم الاصطلاحات بشكل مختلف.

يرتبط الابتكار غالباً بالتكنولوجيا، وعلى الرغم من صحة القول بأن الابتكار التكنولوجي مازال شكلًا واضحًا والشكل السائد بالأكثر من أشكال الابتكار، وقد يستمر في ذلك، إلا أنه يأتي في أشكال متنوعة أخرى، بما في ذلك داخل التعليم وقيادة القطاع العام وإدارته.

معظم الابتكارات هي تحسينات تدريجية مصغرة على المنتجات والعمليات والخدمات الموجودة، بينما يمكن أن تكون بعض الابتكارات في شكل تلك التدخلات الرائدة التي من شأنها أن تحدث التحول في المنظمات.

وبالتالي، فإن معرفة أنواع الابتكارات الموجودة للمدارس، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارات لمتابعتها سيساعدك على اكتشاف تلك الأكثر ملاءمة لمؤسستك. فهمك لأكثر الأشياء المحتملة وتركيزك عليها، لا يساعدك على الاستجابة لهذه المتطلبات المتغيرة فحسب، بل يتيح لك أيضًا تحسين قدرتك على إحداث تغيير فعال ومستدام.

ويتزايد الاعتراف بما أشارت إليه اليونسكو (2018) من وجود "أزمة عالمية في التعلم والمهارات" في وجود 617 مليون طفل ومراهق لا يتقنون القراءة أو الرياضيات. ومع ذلك، فقد أدت الأزمة إلى انتشار الابتكارات الواعدة في مجال التعليم. تتنوع هذه الابتكارات في مجموعة واسعة تختلف من حيث الشكل والوظيفة. في حين أن أيًا من هذه الابتكارات لا يعتبر حلًا سحريًا، إلا أنها تمتلك القدرة على تكميل الممارسات الفعالة الموجودة، واستبدال الممارسات غير الفعالة، والإسراع في عمل التحسينات في التعليم في نهاية المطاف (اليونيسف، 2016).

لقد أثرت "الأزمة العالمية في التعلّم والمهارات" أيضاً على الأردن. فعلى الرغم من الجهود المقدّرة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم لتوفير منصات تعلم عبر الإنترنت وهجينة خلال فرض الإغلاقات الواسعة على المدارس في عام 2020 و2021، بسبب جائحة فيروس كورونا المستجد (COVID-19)، أوضح معظم المعلمين الذين كانوا ضمن الدفعة الأولى من المدارس التجريبية المشاركة في برنامج تعزيز جودة التعليم الدامج في الأردن PROMISE فعندما كان الأطفال يدرسون في المنازل، فإنهم بالكاد كانوا يدرسون. ومع ذلك، فإن حلول التعليم الهجين المرنة ستشكل عنصراً مهماً للتعليم في المستقبل، ولكن ذلك يتطلب التخطيط بشكل أفضل وإيجاد حلول بديلة للأطفال ذوي الإعاقة، والأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم، والأطفال من أسر فقيرة الدخل مع وصول محدود أو معدوم إلى أدوات الكمبيوتر والاتصال بالإنترنت (التي يمكن الوصول إليها).

على أية حال، فإننا إذا ما أردنا تنفيذ الابتكار والتغيير داخل نظام التعليم، فإن "قيادة التغيير" أو "الابتكار والقيادة في التعليم" والإدارة الفعالة للصفوف، والمدارس، وفضاءات التعلم عبر الإنترنت، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارات، والمنظمات ستكون مسألة ضرورية.

قيادة التغيير

Kotter (1996 و 2021) هو خبير عالمي نال شهرة واسعة في مجال الابتكار و"قيادة التغيير"، ذلك المفهوم ذو الصلة بالقيادة اللازمة لتنفيذ الابتكار وإجراء الإصلاحات في قطاع التعليم الأردني. ويتجاوز نطاق نموذج Kotter ذي الخطوات الثمانية لقيادة التغيير ما هو أوسع من نطاق ذلك النموذج الذي وضعه Duggal (2022) الموضح بإيجاز أعلاه، وسيكون من المفيد للقادة على مختلف المستويات تطبيقه إذا ما كانوا جادين في تنفيذ التغيير بنجاح – أوجه الترابط بعملية تنمية القدرات نحو تعزيز النظام (خارطة الطريق) موضحة **باللون الأزرق**:

1. **خلق الإحساس بالحاجة الملحّة**- وهذا عبارة عن سلسلة من الإجراءات يقوم بها القادة للتوصل مع الشركاء والأطراف المعنية الرئيسيين حول الأسباب التي تستوجب إحداث التغيير ولماذا ينبغي إحداثه الآن. يستخدم قادة التغيير المعلومات والحقائق لجلب الانتباه وتقديم حجة مقنعة لموقفهم. يقوم قادة التغيير بذلك أيضًا من خلال تقديم البيانات ذات الصلة التي تجعل مسألة التغيير العاجل في غرفة الصف، أو المدرسة، أو الإدارة، أو الوزارة، أو المؤسسة تتم بشكل فعال. عندما يكون القادة فعالين في خلق الإحساس بالحاجة الملحّة، يكون من الأسهل على الشركاء والأطراف المعنية الرئيسيين استيعاب وتقبل ضرورة حدوث التغيير. وسيفهمون بشكل أفضل أن الإبقاء على الوضع الراهن ليس بالأمر المقبول وأن الوقت المتاح لإجراء التغييرات ما انفك ينفد- حقيقة أن الحكومة الأردنية نفسها قد التزمت **بضمان تعليم دامج ونوعي متكافئ الفرص وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع بحلول عام 2030** (الهدف الرابع من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة SDG4) تخلق هذا الإحساس بالحاجة الملحّة!

2. **بناء تحالف توجيهي**- مرة أخرى هذا عبارة عن سلسلة من الإجراءات التي يقوم بها القادة لتحديد الحلفاء القادرين، والمؤثرين، والمهمين ليشكلوا فريق الإشراف على التغيير. يتمثل المفتاح أولاً في تحديد الأشخاص المناسبين الذين يمكنهم أن يصبحوا شركاء ملتزمين مع قائد التغيير خلال انطلاق عملية التغيير وتنفيذها. الخطوة التالية، يجب على قائد التغيير أن يكسب رغبة أعضاء التحالف الموجه للعمل معه لإحداث التغيير المؤسسي الفعلي. وهذا يتعدى مجرد تعيين أشخاص للعمل على مشروع التغيير بصفتهم أعضاء في التحالف. عندما يكون القادة فعالين في إنشاء تحالف توجيهي، فهم بذلك يحصلون على فريق عالي الأداء لقيادة المشروع، يؤمن أعضاؤه ويلتزمون برؤية كيفية حدوث التغيير في المدرسة، أو القسم، أو الوزارة، أو المؤسسة - اللجنة الوزارية المشتركة للتعليم الدامج (IMCIE)، و اللجنة التوجيهية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وخططها التنفيذية (SCIEAP)، وفريق العمل المعني بالابتكار (الخطوة 3 لخارطة الطريق)، وفريق عمل الإصلاح الهيكلي (الخطوة 4 لخارطة الطريق رقم 2)، وفرق الميسرين على المستوى الوطني، ومستوى مديرية التربية في الميدان، ومستوى المدرسة (الخطوات 12، و 13، و14، و15، و 16، و17 لخارطة الطريق)، والفرق متعددة الاختصاصات المكونة من معلمي مصادر متخصصين في كل مديرية تربية في الميدان (الخطوة 11 لخارطة الطريق).

3. **تكوين رؤية استراتيجية**- ستعطي هذه الإجراءات المدرسة، أو القسم، أو الوزارة، أو المؤسسة صورة لما سيكون عليه المستقبل بعد تنفيذ التغيير. هذه الصورة التي ستبدو عليها المؤسسة في المستقبل والتي تتسم بكونها جذابة ومفهومة، لاستدامة الالتزام بجهود التغيير. في هذه الخطوة، يجب على القادة الحفاظ على التوازن بين الاستقلالية في تحديد التوجه المؤسسي وبين التعاون مع التحالف التوجيهي. عندما يظهر القادة والتحالف التوجيهي فعالية في تطوير رؤية واستراتيجية التغيير، فإنهم بذلك قد حددوا المجالات التي يشملها التغيير، وقدموا أهدافاً واضحة وواقعية لقياس النجاح، وتطلعوا إلى تحقيق المصالح طويلة الأجل لجميع الأطراف المعنية وشركاء التنمية التنظيميين الرئيسيين - الاجتماع بالأطراف المعنية بالتعليم لتعريف الدمج والتنوع في التعليم، ودمج الإعاقة في السياق الأردني، وتحديد مجموعات الأطفال الأكثر عرضة للإقصاء من التعليم ومن داخل نظامه والاتفاق على الإعلان بشأن الدمج والتنوع في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية (الخطوتين 1، و 6 لخارطة الطريق).

4. **التواصل بشأن رؤية التغيير**- يجب أن يتم التواصل بشأن رؤية التغيير على نطاق واسع مع كل من المدارس، والمجتمعات المدرسية { بين أولياء الأمور وقادة المجتمع المحلي}، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارة، أو المؤسسة، لتعزيز استيعاب التوجه الجديد والالتزام به. إن غاية ما يسعى إليه القائد هو استقطاب قلوب وعقول كل من هم في حاجة إلى تنفيذ التغيير، من خلال رسائل بسيطة تتكرر بفعالية في أشكال وقوالب مختلفة. هذا من شأنه أن يساعد بقية مكونات المؤسسة على استيعاب وتقبل الحاجة إلى التغيير على حد سواء. عندما يظهر القادة والتحالف التوجيهي فعالية في التواصل بشأن رؤية التغيير، ستزداد احتمالية التأييد المؤسسي- تعزيز تحقيق مزيد من الدمج والتنوع في التعليم بين الأطفال، والشباب، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع وكبار السن (أصحاب النفوذ)، والمسؤولين التربويين والموظفين في المدارس، ومديريات التربية في الميدان، والمستويات الوطنية، وبين شركاء التنمية الوطنيين والدوليين. تطوير استراتيجية، ورسائل، ومواد إعلامية، وتنفيذ حملات منسقة موجهة نحو "جماهير" ومجموعات مستهدفة مختلفة (الخطوتين 1.5 و 6 لخارطة الطريق).

5. **تمكين الإجراءات واسعة النطاق** – تهدف هذه الإجراءات لإزالة العوائق أمام رؤية التغيير. في هذه المرحلة من مسيرة التغيير، يكون القادة والتحالف التوجيهي في مرحلة التنفيذ. فهم يعملون بفاعلية مع بقية المدارس، والمجتمعات المدرسية، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارة، أو المؤسسة لإحداث التغييرات على البنى التحتية التنظيمية القائمة (العمليات، والإجراءات، والهياكل التنظيمية) للدفع بعجلة التغيير. عندما يظهر القادة والتحالف التوجيهي فعالية في تمكين الإجراءات على نطاق واسع، يتم تقليص العوائق، وتتلاءم البنية التحتية التنظيمية الموجودة بشكل أكبر مع أهداف جهود التغيير – (الخطوات 2، و 3، و 4، و 5، و6 لخارطة الطريق).

6. **تحقيق المكاسب قصيرة المدى**- وهذا يتمثل في القيام بإجراءات لاستدامة زخم جهود التغيير على المدى الطويل وذلك عن طريق تحقيق نتائج أو مكاسب ملموسة، وقصيرة المدى. تقاوم هذه الإجراءات النتائج الشائعة لجهود التغيير حيث يعمل القادة ومنظماتهم بجد لإحداث التغيير، لكن صعوبة تحقيق الأهداف المعقدة تؤدي إلى تعطيل الزخم المؤسسي في نهاية المطاف. عند حدوث ذلك، يزداد الإحباط في المؤسسة وتتوقف عملية التغيير (الإصلاح). يمكن للقادة وتحالفهم التوجيهي الحفاظ على الزخم طويل المدى للتغيير الذي يريدونه من خلال:
   1) إجراء تحسينات مؤسسية ملموسة في إطار فترة زمنية أقصر،
   2) والتأكد من أن التحسينات مرتبطة بشكل واضح بجهود التغيير.

عندما يظهر القادة والتحالف التوجيهي فعالية في تحقيق المكاسب قصيرة المدى، فإنهم بذلك يحافظون على زخم التغيير الذي يعد أمراً حيوياً لأي جهد تغيير ناجح- توفير التدريب وبناء القدرات، وتوظيف المزيد من الموظفين لدعم المعلمين والأطفال، وجمع البحوث ومشاركتها، وتوثيق وتعزيز قصص النجاح في دعم التغيير (الابتكار) (الخطوات 9، و10، و 11، و 12، و 13، و 14، و 15، و 17، و 18 لخارطة الطريق)

7. **توحيد المكاسب وتنفيذ المزيد من التغيير**- وهي سلسلة أخرى من الإجراءات لمنع المؤسسة من الانزلاق في التراخي والتهاون والاستمرار في حشد الزخم المؤسسي للتغيير. يجب على القادة والتحالف التوجيهي النظر إلى ما هو أبعد من جني المكاسب السهلة قصيرة المدى، لمعالجة مشاريع جهود التغيير الأخرى للتنفيذ. تخدم هذه الخطوة السابعة غرضين. الأول، أنها تجنب المؤسسة العودة إلى الوراء إلى طريقتها القديمة بالقيام بالأمور، والثاني مكافحة مقاومة التغيير المستمرة. عندما يظهر القادة والتحالف التوجيهي فعالية في توحيد المكاسب وتنفيذ المزيد من التغيير، فإنهم بذلك يلغون العمليات غير الضرورية، والروابط الداخلية، والإجراءات المشتركة بين الإدارات التي تعيق تحقيق التقدم في جهود التغيير – التخطيط للإصلاح الهيكلي وتنفيذه، تحسين تعليم المعلم، تأسيس فرق "دعم" متعددة الاختصاصات، البدء بالمشاريع التجريبية، والمرتبطة بالبرامج القائمة، لتنفيذ النماذج الشاملة للدمج والتنوع في التعليم (الخطوات 4، و6، و7، و8، و 11، و 12، و 13، و 16 لخارطة الطريق).

8. **ترسيخ التغيير في الثقافة**- الخطوة الثامنة هي عبارة عن سلسلة أخرى من الإجراءات لإحداث التغييرات في المؤسسة بما يتماشى مع جهود التغيير الجديدة. الهدف من هذه الخطوة هو القيام بإجراءات لضمان أن جهود التغيير قد أصبحت راسخة في المؤسسة. يقوم القادة والتحالف التوجيهي بإحداث تغييرات متتالية في قواعد وقيم منظماتهم، وفي العمليات والإجراءات المتعلقة بالموارد البشرية، وبرامج المكافآت، والتدريب

والتطوير، وغيرها من مجالات البنى التحتية لتتلاءم هذه المجالات مع توجه المؤسسة الجديد. عندما يظهر القادة والتحالف التوجيهي فعالية في ترسيخ التغيير في الثقافة، فإن ذلك سيجعل جهود التغيير جزءاً دائماً من الثقافة المؤسسية – صياغة الإعلان بشأن الدمج والتنوع في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية والاتفاق عليه (بما يتلاءم مع الالتزامات الوطنية والدولية)، مراجعة جميع الالتزامات الدولية، والقوانين الوطنية، والسياسات، والملفات الاستراتيجية، وخطط العمل، واللوائح ذات الصلة، لتقديم مقترحات لتحسين ملاءمتها بما يدعم الدمج والتنوع في التعليم، إنشاء فريق عمل للإصلاح الهيكلي والذي سيحدد المتطلبات عبر عملية استشارية واسعة بشأن الإصلاح الهيكلي في قطاع التعليم، وتبسيط الهياكل التنظيمية، وتقليل التداخلات والتعارض في الصلاحيات، وتمكين وزارة التربية والتعليم من الاستجابة بفعالية لأهداف وتطلعات الحكومة الأردنية، والمجتمع المدني، والأفراد، لتحسين الوصول للتعليم النوعي للجميع، وإنشاء طرق تقييم بديلة أكثر مرونة، وتنمية الالتزامات على المستوى المدرسي نحو الدمج والتنوع في التعليم (الخطوات 1، و2، و، 4، و5، و 14، و 15 لخارطة الطريق).

ومثل باقي نماذج الابتكار وقيادة التغيير، فإن نموذج Kotter ذا الثماني خطوات لقيادة التغيير ليس مثالياً. فقد أشار بعض الباحثين إلى أن التغيير هو عملية أكثر مرونة لا تتطلب بالضرورة اتباع مسار خطي، متعاقب الخطوات. إضافة إلى ذلك، فإن التركيز الشديد على القيادة في نموذج Kotter لا يضع في الحسبان بشكل كاف القوى المالية والسياسية والخارجية التي تؤثر على نجاح جهود التغيير.

وفي حين أن هذه الانتقادات تتمتع بقدر من الصحة، إلا أن هذه المسائل يمكن معالجتها من خلال المواءمة مع السياق وأدوات الدمج التي تساعد في تحديد القوى الداعمة والمقاومة التي تعارض جهود التغيير على حد سواء وتطوير الاستجابات المؤسسية المناسبة لتعزيز أو تقليل تأثير هذه القوى.

فريق العمل المعني بالابتكار- خارطة الطريق رقم 2: نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام

سيتم إنشاء فريق العمل المعني بالابتكار (المرجع، الخطوة رقم 3 لخارطة الطريق رقم 2 والتوصية رقم 6 الواردة في تقييم احتياجات القدرات المؤسسية) داخل وزارة التربية والتعليم بدعم من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، ووكالات الأمم المتحدة والمانحين من المنظمات متعددة الأطراف والمانحين من المنظمات الثنائية الأخرى، ومن منظمات المجتمع المدني الوطنية والدولية (بما فيها منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة).

يجب أن يتماشى عمل فريق العمل المعني بالابتكار مع اللجنة التوجيهية للاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج وخططها التنفيذية (SCIEAP) في إطار اللجنة الوزارية المشتركة للتعليم الدامج (IMCIE). ينبغي فيما بعد توسيع نطاق عمل الفريق للبدء في ابتكارات أخرى من أجل تحسين الوصول إلى تعليم نوعي. سيكون الغرض من فريق العمل المعني بالابتكار هو البحث عن الممارسات المبتكرة الحالية في التعليم وتطويرها - مع التركيز على الممارسات التي تعزز الدمج والتنوع في التعليم. وسيكون فريق العمل المعني بالابتكار مسؤولاً أيضاً عن تطوير ابتكاراته الخاصة من أجل تلبية المتطلبات المحددة.

عندما يتم تحديد الممارسات المبتكرة أو تطويرها، سيقوم فريق العمل بتنقيح وتقييم وتوسيع نطاق هذه الممارسات (إذا كان ذلك مناسبًا) بهدف توسيعها وإدراجها في نظام التعليم. ومن هذا المنطلق، ستتضمن الممارسات المبتكرة مناهج التعليم والتعلم والتقييم، والإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك، والإدارة المدرسية الدامجة،

ومشاركة المدرسة والمجتمع، وتقديم خدمات الدعم على مستوى مديرية التربية في الميدان والمدرسة، ومن الناحية المثالية، سيعمل الفريق مع الأطراف المعنية في مجال الابتكار (على سبيل المثال، المعلمين والطلبة وموظفي الدعم في المدارس ومديريات التربية في الميدان) كشركاء في البحث، ويستخدمون البحوث الإجرائية ودورات الابتكار (انظر أدناه) لإجراء بحث وتكييف وتقييم بشكل أعمق، وقياس الابتكارات المحددة.

ما المقصود بالابتكار المؤثر والقابل للتطوير في التعليم؟

نعرف الابتكار المؤثر والقابل للقياس في التعليم كبرنامج، أو منتج، أو خدمة، أو عملية، أو شراكة، وله أربع خصائص تالية- مقتبس من: "Journeys to Scale" UNICEF (2016)، وموضحة في المرفق رقم 3 لملف خارطة الطريق رقم 2- نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام (2021):

1. **جديد** - قد يعني هذا أن يحمل فكرة جديدة، أو متحورة من فكرة موجودة ، أو جديدة في سياق معين.

2. **يُحسّن العدالة أو نتائج التعلم أو أنه يعزز نظم التعليم نحو دمج وتنوع أكبر** - وهذا يعني أن الابتكارات تلبي متطلبات مؤكدة ولها نظام متكامل للمتابعة والتقييم (M&E) الذي يطبق الأدوات والمقاييس المناسبة لتقييم درجة التحسين. يجب أن تكون الابتكارات ذات صلة بالسياق للطلبة وأن تطرح جوانب التنمية الاجتماعية والعاطفية. يجب أن تكون الابتكارات شمولية أيضًا - على سبيل المثال، الجمع بين التعلم الأكاديمي وتطوير المهارات الحياتية.

3. **يكون جاذباً لمن يستخدمه وللأطراف المعنية** - تفشل العديد من التدخلات لأنها ليست مدفوعة بالطلب، وبمجرد نشرها، لا يتم استخدامها من قبل الأشخاص الذين صُممت لمساعدتهم. يجب إجراء البحث الذي يوضح دليل الاستخدام في عملية التصميم قبل الاستثمار في الابتكارات بشكل أكبر.

4. **لديه القدرة على مشابهة أو التماشي مع حجم المشكلة** - تتطلب المشاكل أو التحديات العالمية حلولاً يمكن تكييفها أو تطويرها وذلك بإعادة تصميمها، دون التضحية بفعاليتها أو بجودتها. بأقل تكلفة أو بتكلفة ميسورة.

أنواع الابتكارات المختلفة

فيما يلي مثالان فقط على أنواع الابتكارات التي يمكن أن تكون مفيدة لمدرستك، أو لمديرية التربية في الميدان، أو إدارتك، أو وزارتك، أو منظمتك:

1. الابتكار السريع

2. الابتكار المُربك.

الابتكار السريع

تنطلق دورات الابتكار السريع (RICs) بسلسلة من ورش العمل - كل منها تستمر لمدة ثلاثة إلى أربعة أيام، متبوعة بالعمل على مشروع بين ورش العمل وهي مشابهة للنهج الذي اختارته اليونيسكو ووزارة التربية والتعليم والوكالة الألمانية للتنمية الدولية لبرنامج - PROMISE.

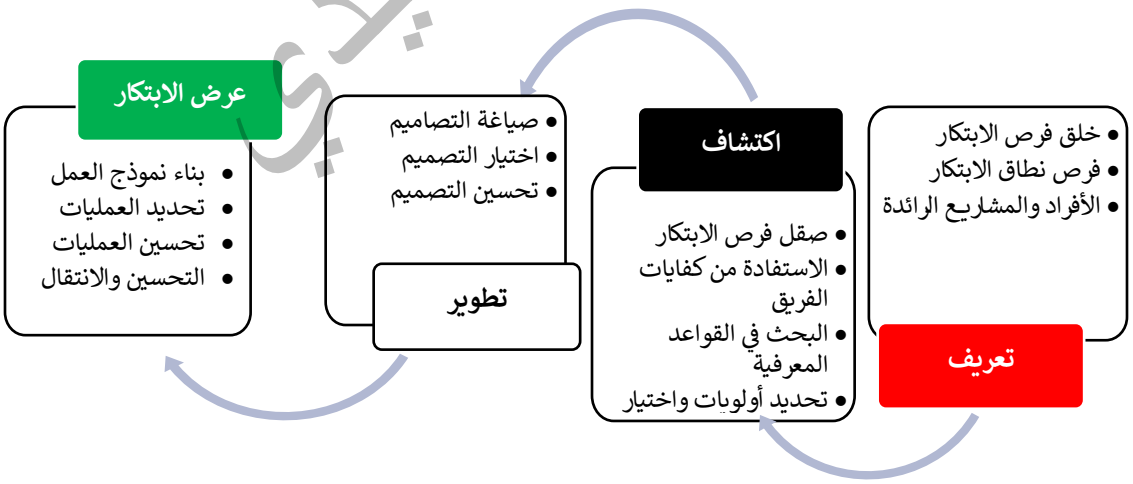
الابتكار السريع: يمثل طريقة فعالة للمدارس، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارات، والمنظمات لتنفيذ المشاريع الابتكارية. من خلال هذا المنهج، تستطيع المنظمات أن: 1) تحدد بدقة ما لم يتم تنفيذه من متطلبات المدارس ومجتمعات المدارس المُرحبة بالحلول مهما كانت (أي بمعنى، الانفتاح على حلول مختلفة)، 2) صياغة الأفكار الصحيحة، و"التعلم بسرعة وتكلفة أقل" عن قابلية تطبيقها واستدامتها، على سبيل المثال، من خلال مزيج من ورش العمل القصيرة، وجلسات التدريب والتيسير في المدارس ومجتمعات المدارس، (مثل ورش العمل المكونة من يومين إلى ثلاثة أيام في عجلون والكرك ومأركا). 3) تطبيق الأفعال الدامجة في المدارس والغرف الصفية (والتي يتم ترويجها من خلال البرنامج الذي أنتم الآن جزء منه، ومرة أخرى من خلال ورش عمل مستهدفة، مثلًا: في موضوع الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك، أو دمج الإعاقة). 4) الاستمرار في تطوير العملية من خلال التطبيق المدعوم من خلال سلسلة جلسات التغذية الراجعة لقياس الأثر.

نفس الأمر يمكن أن يُجرى في المدارس (مثلًا: عندما يعقد الميسرون ورشات عمل أقصر في مدارسهم ومجتمعات مدارسهم في مجالات مختلفة من الدمج والتنوع في التعليم)، متبوعة بأفعال دامجة (مثلًا: مقدمة إلى الدمج والتنوع في التعليم بما يتعلق بالإدارة الإيجابية للسلوك والإدارة الصفية الإيجابية – المرجع. خطط العمل التي تم تطويرها في شهر آب 2022 من قبل المدارس ومديريات التربية في الميدان لنقل أثر الدمج والتنوع في التعليم.)

فهذه العملية لا تتوقف عند تمكين الأفراد وتشجيع المنظمات للنظر إلى ما هو أبعد من ذواتهم، ولكنها تؤدي أيضًا إلى أخذ الأفكار الجيدة وتطويرها لتصبح تصاميم جديدة يرغب بها ومن متطلبات الأطفال، وأولياء الأمور، والمعلمون، وأفراد مجتمع المدرسة الآخرين.

الأهداف الرئيسة للمراحل الأربع في دورة الابتكار السريع هي :

المرحلة 1: **تعريف\تحديد** فرصة الابتكار وتحديد نطاقها .
المرحلة 2: **اكتشاف** أفكار جديدة .
المرحلة 3: **تطوير** مفاهيم تصميمية بهدف التجربة .
المرحلة 4: **عرض** الابتكار من خلال التجريب.



شكل رقم 2- مقتبس من دورة الابتكار السريع (Samuel and Brits, 2014)

أوجه الترابط بين دورة الابتكار السريع وعملية تنمية القدرات (اليونيسكو) في إطار مشروع PROMISE (الوكالة الألمانية للتعاون الدولي بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم MoE، والمجلس الأعلى لحقوق الإسنان HCD، واليونيسكو UNESCO) موضحة **باللون الأزرق**:

ورش عمل الانطلاق] *تم تنفيذ ورش العمل الأولى خلال شهر نيسان 2022 كجزء من عملية تنمية القدرات*] ويجب أن تمتد لأسابيع مع الفصل بينها *[تم تنفيذ ورشة العمل الثانية في نهاية شهر أيار وبداية شهر حزيران 2022]* متبوعة بأسابيع عديدة للعمل على المشروع بينها لإتاحة الوقت الكافي لجمع البيانات، وتحليلها، والمتابعة والبحث، اللازمة لضمان صلاحية النتائج ولتحضير المشاركين لجعلهم أكثر فعالية أثناء الجلسة التالية. الوقت بين الجلسات يعتبر بمثابة فترة حضانة: حيث إن التحديات والمشكلات المعقدة تتطلب اهتماماً ودراسة متأنية] *تم جدولة مواعيد الجلسات الإضافية اعتباراً من شهر آب فصاعداً]*.

قبل بدء ورشة العمل الأولى، يجب على ميسري الورشة لقاء الشركاء والأطراف المعنية الرئيسيين] *تم تنفيذ الجلسات الحوارية خلال شهري آذار ونيسان 2022]*. من المهم تحديد الشركاء المناسبين الذين يقدرون الحاجة إلى الابتكار حق تقدير. يجب أن يكون المشاركون على دراية بالفرص ولديهم المعرفة الكافية بمجالاتها.

تساعد الجلسة ما قبل الورشة أيضاً في حصر نطاق دورة الابتكار السريع، إذ قد يؤدي التوسع في النطاق إلى إيقاع المشاركين في الفشل، كما أن النطاق المحصور جداً، يمكن أن يؤدي إلى التركيز على المشاكل التي من السهل حلها دون الحاجة إلى عملية مستفيضة. ومع ذلك، فإن إيجاد اثنين أو ثلاث تدخلات محددة للتركيز عليها سيؤهل فرقك للنجاح. إن تحديد تدخلٍ ما للتركيز عليه سيعتمد على أولويات وزارة التربية والتعليم، والالتزامات الدولية، وتوقعات المدارس ومجتمعات المدارس.

المرحلـة 1: تعريف فرصة الابتكار وتحديد نطاقها

غالباً ما تبدأ المشاريع الابتكارية بفكرة، بدلاً من تحديد مشكلة. لتجنب إهدار الوقت والمجهود، فإن هدف المرحلة 1 هو تحديد الطبيعة الدقيقة لفرص الابتكار من وجهة نظر المدرسة، والمعلم، والطالب.

بالإضافة إلى تحديد فرصة الابتكار، يتم استخدام الورشة الأولى للتخطيط لإدارة الأفراد المتأثرين بالحل الجديد المقترح من خلال إجراء تحليل مفصل للأطراف المعنية. كما أن تطوير خطة اتصالات يعد أمراً ضرورياً: من الذين يجب إعلامهم عن مبادرات وأهداف هذا المشروع؟ ما الذي يجب إيصاله لهم؟ من الذي يجب أن يقوم بالتواصل؟

سيتولى المشاركون متابعة العمل من الورشة الأولى وذلك للتحقق من صحة عملية تنمية القدرات. تتضمن عملية التحقق عادة الوصول إلى مجتمعات المدارس للحصول على ملاحظاتهم المباشرة والمناقشات النوعية مع الأطفال، وأولياء الأمور، والمعلمين. يتم تحديد النتائج دون مستوى التوقعات من خلال الأساليب الكمية عن طريق القيام بتقييم أهمية توقعات النتائج ومستوى الرضى بها.

ومن خلال تزوّدهم بملاحظات مجتمع المدرسة الحقيقي وما يتوفر لديهم من وقت كاف لدراسة مجال المشكلة، سيحرص المشاركون على مشاركة ما تعلموه.

المرحلــة 2: اكتشاف أفكار جديدة

غالبًا ما يكون استيعاب المشكلة من قبل المشاركين في ورش دورة الابتكار السريع، يختلف بشكل تام عن استيعابها من قبل الأطفال، وأولياء الأمور، وأعضاء مجتمع المدرسة الآخرين. تتيح هذه الملاحظات القيّمة للمشاركين المجال من أجل تحسين تركيزهم وإمضاء الوقت في وضع الحلول الأكثر ملاءمة لمتطلبات مجتمع المدرسة.

تركز المرحلة 2 على اكتشاف أكبر قدر ممكن من الأفكار لحل المشكلة قيد الدراسة. النشاط الأساسي في هذه المرحلة هو اطلاق و عقد ورشة العمل الثانية، و ذلك بهدف صياغة الأفكار بأنماطها المتعددة لمساعدة المشاركين في توثيق معارفهم وإبداعاتهم. في النهاية، فإن الهدف هو توليد عدد كبير من الأفكار والمفاهيم.

يتم استكمال نشاط صياغة الأفكار لكل توقعات النتائج التي هي دون المستوى والتي تم تحديدها في المرحلة 1. وكما قال Linus Pauling (العالم الكيميائي الحائز على جائزة نوبل)، "إن الطريق للحصول على أفكار جيدة هي الحصول على العديد من الأفكار وطرح السيئة منها بعيداً".

يجب أن تكون الأفكار والمفاهيم "مترابطة" باستمرار، لمساعدة المشاركين على الإلمام بالأفكار المقترحة من الآخرين، وكأسلوب للتحرر في صياغة الأفكار. غالبًا ما يشترك المشاركون في نفس المعرفة والخبرة، ونتيجة لذلك يتوصلون إلى أفكار مماثلة. إن إدراك ذلك يساعد المشاركين على الانفتاح على الأفكار التي قد لا تتماشى مع معارفهم وخبراتهم الشخصية (الروابط بين الأفكار).

التفكير لعدة أيام متتالية أمر مرهق! تعتبر فترات الراحة والترفيه المتكررة فعالة في الحفاظ على نشاط الفِرَق - لذلك يجب أن يظل البناء التركيبي لورشة العمل سلسًا وممتعًا.

في نهاية ورشة العمل، يتم منح المشاركين الفرصة لاختيار أفكارهم المفضلة. كنتيجة من ورشة العمل هذه، يجب استخلاص جميع الأفكار وتحديد أولوياتها إلكترونيًا. هذا الأمر سيسهل على المشاركين مراجعة أفكارهم خلال الأسابيع التالية من نشاط المشروع وقبل ورشة العمل الثالثة، بالإضافة إلى إكمال أي بحث ضروري لتقييم جدوى أفكارهم.

المرحلـة 3: تطوير مفاهيم تصميمية للتجارب

تهدف مرحلة التطوير إلى التأسيس على مجموعة محورية من الأفكار التي تم تحديدها في المرحلة 2. يتم إعادة صياغة الأفكار إلى مفاهيم من خلال النظر في المهام التي يجب أن تؤديها الحلول المقصودة. يمكن استخدام فكرة من منظومة الأفكار لصياغة المفهوم. يتم بعد ذلك تمحيص حلول المفاهيم من قبل المشاركين اعتماداً على قابليتها للتطبيق، مع مراعاة أهداف العمل والمصادر. بعد ذلك، يتم إجراء المزيد من التطوير على مفاهيم الحلول الأفضل من خلال استيعاب تفاصيلها ومتطلبات تنفيذها.

يتعلق الجانب الثاني الذي يجب النظر إليه أثناء ورشة العمل الثالثة بالتغيير وإدارة الأفراد اللازمة من أجل ضمان نجاح مفاهيم الحلول المقترحة حديثاً. يجب إعادة الاطلاع على كل من خطة الاتصالات في المرحلة 1، وتحليل الأطراف المعنية. تساعد تقنيات ضبط التحسينات المستمرة على أخذ المخاطر المتأتية من الحل المقترح حديثاً بعين الاعتبار.

في حين أن المرحلة الأولى قد بدأت بنسبة مرتفعة من الافتراض القائم على المعرفة، فإن مع نهاية المرحلة 3، يجب عكس الموقف. عند هذه النقطة، سيكون المشاركون في المشروع قد اكتسبوا قدرًا كبيرًا من الفهم والمعرفة بالمجال.

وفي ظل وجود عدد من مفاهيم الحلول نحو التجريب، يمكن اختيار مفاهيم جديدة لإجراء مزيد من الدراسة والتطوير. تعتبر العمليات المتعلقة بدورة الابتكار السريع في نهاية المطاف "لا تُصدَم بالفشل"، وبعبارة أخرى، يكون الانسحاب من الفكرة مقدمًا أكثر جدوى من المضي في تطويرها على مدى طويل، وعندها فقط ندرك أنها ليست حلاً مناسبًا. ويكون ناتج مرحلة التطوير هو التصميم التفصيلي للحد الأدنى من العملية القابلة للتطبيق، أو النموذج التنظيمي، أو أي حل آخر للتحديات التي تواجه نظام التعليم. التصميم في هذه المرحلة ليس مثاليًا أو قويًا. إن الهدف يتمثل في إنشاء نموذج أولي سريع (محاكاة أو حقيقي) وإجراء التجارب- ولذلك من المهم إدارة توقعات المدارس والمجتمعات المدرسية، وجميع الأطراف المعنية الأخرى وشركاء التنمية (المرجع: اليونيسكو (2021): الدمج والتنوع في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية- تقييم احتياجات القدرات المؤسسية).

تساعدنا المعلومات والبيانات التي تم جمعها على فهم واستبعاد الافتراضات التي وضعناها خلال المراحل المختلفة لدورة الابتكار السريع.

خلال أسابيع المتابعة لنشاط المشروع، يتم تطوير التصاميم التفصيلية للحد الأدنى من العمليات القابلة للتطبيق، أو النموذج التنظيمي، أو أي حل آخر للتحديات التي تواجه نظام التعليم. لا يُقصد من هذه التصميمات أن تكون مثالية في هذه المرحلة، ولكنها مصممة للتجريب بحيث يمكن تحويل العديد من الافتراضات إلى معرفة. إن الناتج من هذه المرحلة هو تصميم تجريبي "نموذجي".

المرحلة 4: عرض الابتكار من خلال التجريب.

تهدف مرحلة العرض إلى تحويل النموذج الأولي إلى تصميم تجريبي عملي أو محاكاة. ينصب التركيز على "التعلم غير المكلف والتعلم السريع". خلال جلسة التخطيط في هذه المرحلة، سننشئ بعناية خطة مشروع موضح بها أهداف التجربة وطرق تنفيذها ونطاقها، جنبًا إلى جنب مع مؤشرات الإنجاز والميزانية والمصادر. يتم وضع خطة المراقبة وخطة الاستجابة للتعامل مع النتائج المختلفة. تساعدنا البيانات التي تم جمعها في فهم الافتراضات التي وضعناها خلال المراحل المختلفة لدورة الابتكار السريع (RIC) واستبعادها.

بنهاية هذه المرحلة، سيقوم الفريق بمراجعة الدروس المستفادة مع الأطراف المعنية وشركاء التنمية الرئيسيين. إذا كانت الفرصة سليمة والأفكار قابلة للتطبيق، فقد حان وقت تصميم المرحلة الختامية حيث تكون الأفكار كاملة ومثالية. في حال لم تكن الأفكار قابلة للتطبيق، يجب على الفريق أن يتخذ قراراً بإعادة تصميم التجربة أو المشروع.

التعلم السريع وغير المكلف

يمكن أن تكون دورة الابتكار السريع (RIC) طريقة فعالة للمدارس، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارات، والمنظمات لتنفيذ المشاريع الابتكارية. من خلال هذا النهج، تستطيع المؤسسات أن تحدد بدقة المتطلبات التي لم يتم تلبيتها، وحلول متطلبات المجتمعات المدرسية المحايدة، وتوليد الأفكار الصحيحة، و"التعلم بسرعة وتكلفة أقل" عن إمكانية تطبيقها وبقائها.

وكما ستجد من الفِرَق التي اشتركت في هذه الفعاليات، فإن الانتقال بهذه العملية القابلة للتكرار إلى مرحلة الابتكار من شأنه لا أن يمكّن الأفراد ويشجع المنظمات على التطلع إلى ما هو أبعد من وجودهم فحسب، بل يؤدي أيضًا إلى تطوير أفضل الأفكار إلى تصميمات جديدة يرغب بها ومن متطلبات الأطفال، وأولياء الأمور، والمعلمون، وأعضاء المجتمعات المدرسية الآخرين.

الابتكار المربك

على مدار العشرين عامًا الماضية، كانت نظرية الابتكار المربك أداة قوية ومؤثرة بشكل كبير للتنبؤ بالبرامج والمنظمات التي ستنجح. في هذا السياق، يعني الارباك هنا انقطاعًا أو تحديًا للوضع الراهن وطرق التفكير أو التكنولوجيا الثابتة أو التي عفا عليها الزمن.

الابتكار المربك: يشير إلى الابتكارات والتقنيات التى تجعل المنتجات والأفكار والخدمات باهظة الثمن والمُعقّدة في متناول اليد وبأسعار مقبولة لجمهور أوسع من "العامة": على سبيل المثال، إضفاء الطابع الديمقراطى على الابتكار والتغيير (بمعنى جعله مُتاحاً لكافة فئات مُقدّمى التعليم) من خلال تقديم دورات قصيرة ذات طابع رسمى بهدف الترفيع (دورات ذات ساعات اعتماد مصغرة أو المنصة الجامعة للدورات الإلكترونية المفتوحة MOOC) والتى ستكون متاحة في البداية للمعلمين في مجموعة تجريبية مع أوائل عام 2023. في هذا السياق، فإن الإرباك يعني حدوث توقف، أو تحدٍّ للوضع الراهن، ولطرق التفكير أو التكنولوجيا الجامدة والقديمة.

فيما يلي بعض أبرز ملامح تجارب الابتكار المربك (Twin، 2021).

- يشير إلى الابتكارات والتقنيات التي تجعل المنتجات والأفكار والخدمات باهظة الثمن والمُعقّدة في متناول اليد وبأسعار مقبولة لجمهور أوسع من "العامة"
- يشير الابتكار المربك إلى استخدام التكنولوجيا التي تزعزع الهياكل، تُعرف بـ "التكنولوجيا المُربكة"، والتي تشير إلى التكنولوجيا بحد ذاتها.
- موقع أمازون، الذي تم إطلاقه كمتجر لبيع الكتب على الإنترنت في أواسط التسعينات، هو مثال على الابتكار المربك.
- يتطلب الابتكار المربك تقنية تمكين، ونموذج أعمال مبتكر، وشبكة مترابطة من القيم.
- إن استدامة الابتكار هي عملية ابتكارية لتحسين المنتجات والخدمات للمستخدمين الحاليين في أي وقت يمكن أن تهز فيه شركة جديدة كيانات الشركات العريقة القائمة.

يوضح نموذج الاضطراب ودورة الابتكار التعليمي (Heick, 2022) كيف يمكن تطبيق الابتكار المربك في التعليم.

يعد الابتكار المربك في التعليم أمرًا مثيرًا للاهتمام لأنه لا يمكن التنبؤ به، ويتحدى الوضع الراهن، ويمكن أن يتسبب بمشاكل، وبحكم طبيعته، فإنه غالباً ما يتخذ اتجاهاً معاكساً.

أ. إياد العصيلي

شكل رقم 3- نموذج الاضطراب: دورة الابتكار التعليمي ، Heick (2022)

1. علامات ظهور الإرباك

لفهم كيفية حدوث الابتكارات المربكة في الصف المدرسي في هذه المرحلة المبكرة من "الظهور"، ضع في اعتبارك كيف كان التعليم غير فعال وغير ممكن الوصول إليه منذ 50 أو 100 سنة أو أكثر. على الرغم من كون التعليم تجربة مثيرة، إلا أن قلة قليلة جداً كانت قادرة على الوصول إلى التعليم واستيعاب إمكاناتها الهائلة، لأنه حقًا، كيف يمكنهم ذلك؟ إن رؤية الطريقة التي سيغير بها التعليم العالم تتطلب من الأشخاص إعادة تصور العالم في ضوء التعليم والتغيير.

عادةً ما يكون الظهور الأولي للابتكار المربك أو "الشيء الذي يتسبب في التغيير" هادئًا ويظل مقياسه النهائي محجوبًا (ولهذا السبب، في المخطط البياني، تكون الدائرة صغيرة ورمادية). لا يلاحظ الجميع الارباك أو أهميته. مدة هذه المرحلة من العملية قصيرة بطبيعتها لأننا نتحدث عن الظهور الأولي، وليس عن حقيقة الابتكار ذاته.

تتصف هذه المرحلة بالاستقرار النسبي، وثبات عقلية الغالبية، والتفكير المربك من قبل فئة قليلة. إن عدم الانتباه أو التقاعس أو سوء فهم الارباك من قبل الأغلبية هو الذي يؤدي إلى تحول في السلطة، حيث يمكن أن تتحقق التنمية للذين يستجيبون "بشكل صحيح" لهذا الارباك. بالنسبة لمدرسة (تجريبية)، قد يعني هذا أي شيء لدى أولياء الأمور فيما يتعلق بالأهمية الوطنية لأن المدارس ومديريات التربية في الميدان الأخرى تتطلع إليك للقيادة.

في هذه المرحلة، هناك تغييرات طفيفة للغاية بالنسبة لمعظم الناس، والنجاح النهائي لأي ابتكار غير مؤكد. وللمزيد من التشبيه، يمكنك التفكير في الطفرات في عملية التطور. لا يكمن نجاح الطفرة في مظهرها الخارجي، ولكن ما إذا كانت تؤدي إلى "ميزة بيولوجية" (أفكار ناجحة) فإنه يمكن نقلها. وهذا يستغرق وقتا طويلا لتحور نفسها.

2. التأثير

بعد فترة أولية من الظهور الهادئ نسبيًا، يبدأ التأثير في هذه المرحلة من دورة الابتكار. بشكل عام، تكون مرحلة "التأثير" في دورة الابتكار التعليمي أكثر فوضوية وإثارة بعض الشيء. في هذه المرحلة، يسبب الارباك "فوضى في الأشياء" – تغير في وجهات النظر، والخصائص، والتطبيقات، والموارد، وغيرها. فيما يلي بعض الأمثلة في مدرسة أو منطقة:

- فعالية الأدوات الموجودة
- أدوار الطالب والمعلم
- مصداقية المناهج الدراسية
- ثبات البنية التحتية
- عاطفة المستخدمين
- نمط وإيقاع بيئات التعلم

تتصف هذه المرحلة بزيادة العاطفة والإثارة والخوف وعدم اليقين والتفكير المزدوج. وبسبب الظروف سريعة التغيير، يصعب فهم الابتكار المربك في التعليم. على سبيل المثال، لم يكن واضحًا لمعظم الأشخاص أن أجهزة iPad ستحدث تغييراً في الصف المدرسي، أو أن تطبيقات التعلم القائم على التكيف يجب أن تغير المنهاج الدراسي أو فكرة المنهاج. يمكن أن يكون عدم اليقين هذا عاملاً من عوامل الاستقطاب، ويخلق إحساسًا بالحماسة وإمكانية جديدة لدى البعض، بينما يرى البعض الآخر أنه سبب للقلق.

يمكن لهذه المرحلة أيضاً أن تتصف بانخفاض الكفاء والاستقرار العام للسياقات (التقييمات، والبيانات، والصفوف المدرسية، وغيرها). إن الابتكارات التعليمية التي تستمر لا "تولد" بسهولة ولا تبقى كما هي، ولكنها تتطور بمرور الوقت كلما كانت مفهومة، وتصل إلى نقاط التحول أو تقوم بالدوران حول نفسها، أو الاتصال بالابتكارات الأخرى للعثور على طاقة وتطبيق جديد.

3. إعادة التقويم والتعديل

بعد **الظهور** و**التأثير**، تحدث عملية "**إعادة التقويم والتعديل**" لمن لا يزالون ينتظرون. أولئك الذين استثمروا في (وفي إمكانية) التعليم سيبدأون في رؤية المكاسب في هذه المرحلة، لكنها لا تتعلق بالتصميم الدقيق بل بالتحول على نطاق واسع. وفي حين أن هذه المرحلة لها مؤشرات محتملة، إلا أن التقدم والإمكانات قد تكون الأمثلة المحددة عليها.

الأهم من ذلك، تم التأكيد على نقاط ضعف التفكير والأدوات والنظم والمناهج القديمة. في هذا الجزء من الدورة تصبح الابتكارات المُربكة وإمكاناتها أكثر وضوحًا من أي وقت مضى. ونظرًا لأن الظروف المحيطة بالابتكار تتكيف معها، والعكس صحيح، فإن أي تقدم يتم إحرازه يمكن أن يوفر المصداقية، مما يشجع على إضافة المزيد من الموارد، وقد يؤدي إلى مزيد من التقدم والمصداقية، وما إلى ذلك.

إذًا، ما الذي يعنيه ذلك لصفك المدرسي؟ وما أنواع عمليات إعادة التقويم والتعديل؟ تلك المتعلقة بكل من:

- نماذج التعلم.
- أنماط المناهج الدراسية.

- تقييم وتصميم البيانات.
- البنى التحتية ذات الصلة (على سبيل المثال، الميزانية، وتصميم المدرسة، ومساحات التعلم، والملاحظات على التعلم، ووظائف التكنولوجيا التعليمية).
- خطط المعلم وعملية التصميم التعليمي.
- المفهوم المشترك عن "ماهية المدرسة".

4. التطور

في المرحلة الأخيرة من الابتكار التعليمي، تأتي فترة تتميز بتطور مكثف. لا يحدث هذا فقط لكون التقنيات الحالية تسمح بالاكتشافات التي تليها، ولكن أيضًا تطور عقلية الأفراد الذين، بعد رؤية ما هو ممكن الآن، لا يمكنهم رؤية العالم بأي طريقة أخرى، ويصرون على إيجاد شيء مختلف. يلاحظ في النموذج أعلاه أن هذه الدائرة هي الأكبر، ليس فقط بسبب طول الوقت الذي تتطلبه هذه المرحلة من الدورة، ولكن لأن التطور هو الأكثر أهمية للابتكار.

قد يُنظر إلى هذه المرحلة على أنها المكافأة لكل التغيير والمراجعة والخوف الذي حدث خلال المراحل الثلاث الأولى. من هذه المراحل السابقة يمكن أن تتطور الرؤية الأوسع، مما يؤدي في النهاية إلى مزيد من الابتكار. لكن ما الذي يتطور بالضبط؟ أدناه استعراض لبعض الأفكار. لاحظ التحول من مراحل الظهور والتأثير الأولية، من الأدوات والأفراد والعواطف إلى الأنظمة والرؤية والغرض.

- كيف، أين، ولماذا يتعلم الناس.
- الرؤية والنقد الذاتي كصناعة.
- القدرة على التخيل.
- متطلبات المعرفة البشرية.
- التوقعات من الابتكار.
- الغاية من التعليم.

قبل التوسع في مناقشتنا مسألة الابتكار، ينبغي أن نحدد الابتكارات التي نعمل عليها فعلياً، أو الابتكارات الجاري العمل عليها في مدارسنا، ومجتمعاتنا المدرسية، ومديريات التربية في الميدان، والمنظمات، أو الإدارات. لذلك، يرجى الحصول على **التمرين العملي (رقم 1)** أدناه والذي نوضح فيه ما هي الابتكارات التي تمت، وكيف تم التحضير لها، وأين تحقق النجاح، وما الذي يمكننا القيام به بشكل أفضل، وما هي تأثيرات هذه الابتكارات.

الابتكارات المربكة في خارطة الطريق

فيما يلي أمثلة على "الابتكارات المربكة " المقترحة في خارطة الطريق نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام (اليونيسكو، 2021):

- **الخطوة رقم 6:** إنشاء سلسلة من دورات الارتقاء بالأداء القصيرة الرسمية للمعلمين ومسؤولي التعليم بشأن الدمج والتنوع في التعليم - الوجاهية ومن خلال المنصة الجامعة للدورات الإلكترونية المفتوحة (MOOC)، بالتعاون مع الجامعات والكليات والأكاديميات، ويفضل أن يكون ذلك باستخدام اعتمادات الترقيات للدرجات الوظيفية الأعلى- لأنها توفر الوصول إلى التدريبات الرسمية المطورة والترقية لجميع المعلمين، وخبراء التخطيط التربوي، ونشطاء التعليم دون الحاجة إلى التسجيل في جامعة أو كلية.

- **الخطوة رقم 8:** إنشاء قاعدة بيانات إلكترونية مفتوحة- تشمل سلسلة من الدورات ذات الصلة على المنصة الجامعة للدورات الإلكترونية المفتوحة (MOOC)- والتي تعمل بمثابة مكتبة (يمكن أن تكون في إطار عمل مركز التدريب التربوي وفريق العمل المقترح للابتكار) مزودة بمصادر عن الدمج والتنوع في التعليم، بحيث يمكن لوزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، ووكالات الأمم المتحدة، والمنظمات المانحة الثنائية، ومنظمات المجتمع المدني الوطنية والدولية مشاركة هذه المصادر في تبادل التعليم والتعلم- حيث توفر قاعدة البيانات المفتوحة عبر الإنترنت إمكانية الوصول لجميع الموظفين في المدارس، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارات، أو المنظمات (شركاء التنمية) وأعضاء المجتمعات المدرسية إلى قصص النجاح ودراسات الحالة والتقارير البحثية ، بالإضافة إلى الجديد والمبتكر من المواد التعليمية والدراسية.

المرونة والانفتاح على التغيير

عند تنفيذ الابتكار والتغيير، غالبًا ما يكون اقتراح إعادة تنظيم هيكلي مرتبطة بابتكار واحد محدد مغرية، بدلاً من تشجيع التفكير داخل المؤسسة حول كيفية هيكلة نفسها لتكون أكثر ملاءمة للابتكار، على سبيل المثال، من خلال الانفتاح على التغيير، ودعم التنوع داخل الهياكل، والسماح بالخطأ الفردي والجماعي (Diderich,2018) . إن ذلك يمكن تحقيقه من خلال إنشاء مجموعات عمل وفرق عمل عبر الإدارات، أو عبر القطاعات، لها صلاحيات واضحة، ومحددة زمنياً من أجل ضمان الهجينية والانسيابية اللازمة للاستجابة الفعالة للمتطلبات المعقدة والحيوية. تظهر التجارب من دول أخرى، بأن النوايا الحسنة قد أسهمت في زيادة التركيز على دمج الإعاقة من خلال إنشاء هياكل ثابتة جديدة داخل وزارات التعليم (على سبيل المثال، إدارات التعليم الدامج)، التي أدت في نهاية المطاف إلى مزيد من البيروقراطية وتكاليف أعلى، ولكن تأثيرات أقل على أنظمة التعليم العام ككل. فيما مضى، كان يمكن أن يكون إنشاء فريق عمل معني بالتعليم الدامج من كبار المسؤولين من مختلف الإدارات ذات الصلة، مع أهداف، ومسؤوليات واضحة وصلاحيات محددة زمنياً أكثر فعالية، لضمان تحقيق المزيد من الدمج والتنوع داخل نظام التعليم العام (اليونيسكو، 2021).

القيادة الدامجة

يعتمد الابتكار الناجح على القيادة الدامجة والفعالة في المدارس، ومديريات التربية في الميدان، والإدارات، والوزارات.

تشكل القيادة المدرسية الفعالة أولوية أجندات سياسة التعليم على المستوى الدولي. تلعب القيادة دوراً رئيسياً في تحسين نتائج المدرسة عن طريق التأثير في دوافع المعلمين وقدراتهم، وكذلك في المناخ والبيئة المدرسية. والقادة الدامجون هم أفراد يدركون ما لديهم من تحيزات خاصة ويسعون بنشاط إلى وجهات نظر مختلفة ويأخذونها في الاعتبار لإثراء عملية صنع القرار لديهم والتعاون بشكل أكثر فاعلية مع الآخرين (Centre for Creative Leadership, 2022).

كما تعني القيادة الدامجة التزام القادة بضمان أن جميع أعضاء الفريق:

- يتم معاملتهم على قدم المساواة.
- لديهم شعور بالانتماء والقيمة، و
- لديهم الموارد والدعم الذي يحتاجون إليه لتحقيق إمكاناتهم الكاملة.

وقبل أن نتوسع في مناقشتنا مسألة القيادة الدامجة، يجب علينا تعبئة مصفوفات الصلاحيات لمساعدتنا في معرفة مدى الدمج المتحقق فعلياً في مدارسنا ومديريات التربية في الميدان. لذلك، يرجى الحصول على **التمرين العملي (رقم 2)** أدناه- يمكن تعبئة المصفوفات المشابهة إذا كنا نعمل في إدارة تابعة للوزارة أو في مؤسسة.

7 إجراءات لتحقيق الدمج

1. **تعميق** الوعي الذاتي
2. **تعزيز** الوعى الاجتماعى
3. **توضيح** النقاط المبهمة
4. **الإصغاء** للتمكن من الفهم
5. **خلق** الروابط والعلاقات
6. **القيادة** بانكشاف شجاع
7. **استثمار** الموارد

Centre for Creative Leadership (2022)

1. تعميق الوعي الذاتي لدينا

كأول إجراء تمكيني لنا لتحقيق الدمج، نحتاج إلى بناء أساس صلب لإدراكنا الشخصي. في بعض الأحيان يمكن أن يعني ذلك طلب الملاحظات، والاعتراف بأخطائنا وفشلنا، والتفكير في طريقة تربيتنا، وخلفياتنا، وهوياتنا الاجتماعية، والتحدث عن مشاعرنا وتجاربنا، أو المناداة والمطالبة بمتطلباتنا الخاصة.

نحتاج إلى تطوير مستوى عال من الوعي الذاتي، وفهم ما لدينا من تحيزات، ونقاط قوة، ونقاط ضعف، وأن نشعر بالارتياح لتقبلنا على ما نحن عليه حتى نتمكن من المشاركة في إجراءات تحقيق الدمج أو أن نعيش حياتنا بطريقة لا تعزز السلوكيات القمعية ضدنا. لو شعرنا بثقتنا بأنفسنا وعدم مقارنتنا مع الآخرين، فإن هذه الثقة سيتردد صداها على جميع الإجراءات الأخرى لتحقيق القيادة الدامجة. وحتى نصبح قادة فاعلين ودامجين، فإننا إذاً نحتاج أن نتعلم كيف نعزز وعينا الذاتي.

2. تعزيز الوعي الاجتماعي

يتأتى الوعي الاجتماعي من الوعي الذاتي، وهو جزء من الذكاء العاطفي. الوعي الاجتماعي هو تقبّل الحوار وعلاقاتنا بالأشخاص الآخرين.

عندما يفتقر الأشخاص إلى الوعي الاجتماعي، فهم بذلك يواجهون صعوبة في التواصل، أو يميلون إلى التفوّه بأشياء خاطئة في الأوقات الخاطئة.

وبينما نولي اهتمامنا لما يدور حولنا، يمكننا استخدام المعلومات التي نجمعها لبناء ثقافة الدمج. على سبيل المثال، إذا تم تعيين شخص جديد، فإننا نحتاج بعض الوقت لنتعرف إليه، ونرشده بشأن ما يقوم به، ونعرض عليه المساعدة ليتمكن من التأقلم. يمكن لإجراءات الدمج البسيطة أن تساعد في بناء ثقافة الاحترام في منظماتنا.

إياد العضيلي

3. توضيح النقاط المبهمة

لقد تسببت مقاطع الفيديو التي عرضت للتعامل الوحشي للشرطة في الولايات المتحدة الأمريكية مع الأشخاص من عرقيات أخرى وتلك التي عرضت لوحشية القوات الإسرائيلية في فلسطين في السنوات الأخيرة في إحداث صدمة للكثيرين بهذا الواقع المرير. وقبل أن تدخل الكاميرات في هواتفنا الذكية، لم يتمكن سوى القليل من مشاهدة تلك الأدلة القاطعة. ولكن اليوم، فإن أي شخص يرى مثل تلك المقاطع، فإنه يوثق بأن ما وصله من معلومات جديدة كفيل بأن يكشف الستار عن النقاط المبهمة.

ولعل الحال ليس مختلفاً في حياتنا العملية. ففي تفاعلاتنا اليومية مع الأشخاص، وعندما نمكّن أنفسنا من التعرف على معلومات جديدة داخل فرق عمل متنوعة، فإننا بذلك ننفتح على التجديد.

وعندما نستوضح جميع نقاط الضعف وفجوات المعرفة الموجودة لدينا ولدى المؤسسة التي نعمل بها، فإننا نكون مستعدين بشكل أفضل لاتخاذ إجراءات هادفة، وملموسة لتوفير الفرص لجميع زملائنا.

4. الإصغاء للتمكن من الفهم

يشكل الإصغاء أداة فعالة، وعند استخدامه بالشكل الصحيح، فيمكنه مساعدة المستمع على اكتشاف الأشياء: الحقائق، بالإضافة إلى المشاعر الكامنة، والقيم.

لدى القادة الفرصة لتطبيق مهارات الإصغاء الفعالة في حواراتهم اليومية، سواء كان زملاؤهم يشاركون بالقصص حول أسرهم أو في حشد المساعدة في العمل في مهمة صعبة.

ومن خلال الإصغاء للتمكن من الفهم، يتجاوز القادة الاستماع النشط إلى الحصول على صورة أكثر دقة للتحديات التي تواجهها فرقهم، مما يجعلهم أيضًا أفضل استعدادًا لحل النزاعات، وزيادة الكفايات بالإضافة إلى النظرة الشمولية الدامجة وكفايات التواصل.

5. إقامة الروابط والعلاقات

ما الغاية من إقامة روابط وعلاقات؟ إن الروابط هي نوع من الصِلات يتم تكوينها بين الأشخاص بهدف تقوية العلاقات بينهم وتشجيعها وتحسينها. تساعد تلك الصلات القادة على توفير شبكة اجتماعية أكثر تنوعاً أيضاً. فلو استطاع القادة بناء صلات وعلاقات اجتماعية، سيكون لديهم ما يحتاجون إليه في الوقت الذي يحتاجونه فيه. من ناحية أخرى، لو كانت الصلات الاجتماعية ضعيفة، فإن الأفراد يتعرضون لمخاطر المعاناة من العزلة، والخوف، وانعدام الثقة، والوصول المحدود إلى المعلومات، والآثار السلبية على الأداء الوظيفي.

في المنظمات، فإن الشبكات الاجتماعية المتنوعة ووجهات النظر ذات النطاق الشبكي الواسع مهمة لأنها تستقي المعلومات من مصادر ووجهات نظر مختلفة، مما يساعد القادة (والمنظمات) على أن يصبحوا أكثر مرونة، وقدرة على الصمود، وأكثر نشاطاً.

6. قيادة بانكشاف شجاع

يتولى القادة الدامجون القيادة في ظل الانكشاف الشجاع. بعبارة أخرى، هم يضعون أنفسهم في المواضع التي يشعرون بها بالضعف ويواجهونها بشجاعة. وهم أيضاً يتمتعون بقدر كاف من الوعي الذاتي حول قدرتهم على تحديد

ومشاركة القيود التي يعانون منها بصراحة. وهم يسعون لالتماس المساهمات ويطرحون الأسئلة، ويتحدون طرق تفكير الآخرين باحترام.

7. استثمار الموارد في الدمج

تدرك المنظمات ذات التطلعات المستقبلية بأن بناء ثقافة القيادة الدامجة والفرق المتنوعة التي تتعاون بشكل جيد فيما بينها تقوم باستثمار مدروس للموارد فضلاً عن توفير عائد ذي قيمة على طريق رضا الموظفين ومشاركتهم، وقدراتهم على الابتكار، وزيادة القدرة على الاستجابة للتحديات المعقدة. ولكن الأمر يتعلق بكيفية استثمارك في القيادة الدامجة. وجدت الدراسات الدولية التي أجريت مؤخراً بأن ما يقارب 75% من الموظفين من المجموعات ضعيفة التمثيل- على سبيل المثال، النساء، والأشخاص ذوي الإعاقة، والسكان من الأقليات- لا يشعرون أنهم استفادوا شخصيًا من برامج تنمية القدرات والتنوع والدمج في منظماتهم (Centre for Creative Leadership, 2022).

تحتاج المنظمات الدامجة إلى تحديد جميع الخطوات المخصصة التي يمكنها اتخاذها للتحرك نحو تحقيق التنوع، والمساواة، والدمج، والنظر إلى سياقهم وتحدياتهم الخاصة. يمكن أن تشمل هذه الخطوات المبادرات الاستراتيجية، وممارسات إدارة التعيينات والأداء، وتنويع الشبكات، كما تشمل آخرين من الذين يمكن أن تكون لديهم احتياجات خاصة لضمان انتمائهم.

عندما تكون تجارب الأفراد في مكان العمل مدفوعة بإجراءات القيادة الدامجة، فإن النتيجة هي تحول في الثقافة المؤسسية يسهم في تعزيز الدمج الحقيقي - تحولاً قوياً.

أ. إياد العضيدي

تمارين عملية

تمرين عملي رقم 1- تحديد الابتكارات

يرجى تحديد الابتكارات التي قمت بالعمل عليها فعلياً، أو الابتكارات الجاري العمل عليها في مدارسكم، أو مجتمعاتكم المدرسية، أو مديريات التربية في الميدان، أو في المنظمات، أو في الأقسام.

لكل ابتكار يرجى:

تقديم وصف عن الابتكار:

كيف تم إعداد الابتكار؟

أين كانت النجاحات؟ وما الذي أدى إلى تحقيقها؟

ما الذي كان يمكن القيام به بشكل مختلف (أفضل)؟

ما هو التأثير الذي أحدثه الابتكار (إن وجد)؟

أين تجدون استدامة للتغييرات التي حدثت، لو كان هناك استدامة فكيف، ولو لم يكن، فلماذا؟

أ. إياد العضيدي

تمرين عملي رقم 2- مصفوفات الصلاحيات

عند تنفيذ التدريب للزملاء من مديريات التربية في الميدان والمدارس، قم بتوزيع مصفوفات الصلاحيات عليهم لتحديد الصلاحيات التي يتمتع بها المشاركون على مختلف المستويات داخل نظام التعليم في الوقت الحالي، وما هي الصلاحيات التي يتطلعون للحصول عليها ليصبحوا مديري تغيير وقادة فاعلين.

بتعديلات بسيطة، يمكن استخدام هذه المصفوفات داخل أقسام الوزارة، والمنظمات.

يساعد التمرين على توعية الأشخاص العاملين في نظام التعليم بصلاحياتهم الحقيقية، وكذلك حول الصلاحيات التي يحتاجونها في ضوء إدارة التغيير الفعالة والابتكار الفعال- الدمج، مزيد من الدمج والتنوع في التعليم.

سيتم جمع المصفوفات التي تم تعبئتها وعرضها على الزملاء في وزارة التربية والتعليم لمساعدتهم في عملية إعادة تنظيم الصلاحيات- المرجع: الخطوة رقم 4 من خارطة الطريق.

مصفوفة الصلاحيات الخاصة بالعاملين في مديريات التربية في الميدان

على سبيل المثال، عند إجراء هذا التمرين في شهر نيسان في ماركا، أراد الممثلون عن مديرية التربية في الميدان أن يكون لديهم صلاحيات أكبر فيما يتعلق بميزانية المدارس، وتفويض صلاحيات أكبر لمديري المدارس والمعلمين فيما يتعلق بخطط التطوير المدرسية، وللمديرين والمعلمين لاتخاذ القرار بشكل مستقل بشأن بعض الإجراءات الدامجة ذات الصلة. كما أرادوا إزالة التعليمات والتشريعات الصارمة، كما أشاروا إلى حاجة مديري المدارس لجميع القوانين، والتشريعات، والمسؤوليات ذات الصلة.

ما هي صلاحيات اتخاذ القرار التي لدي اليوم؟	**ما الذي أود أن أتخذ قراراً بشأنه لو كان باستطاعتي؟**
ما الذي يمكن أن أفوّضه لمديري المدارس اليوم؟	**ما الذي أود أن أفوض به مديري المدارس إن استطعت؟**

مصفوفة الصلاحيات الخاصة بمديري المدارس

ما هي صلاحيات اتخاذ القرار التي لدي اليوم؟	ما الذي أود أن أتخذ قراراً بشأنه لو كان باستطاعتي؟
ما الذي يمكن أن أفوّضه للمعلّمين اليوم؟	ما الذي أود أن أفوضه للمعلمين إن استطعت؟

أ. إياد العضيدي

مصفوفة الصلاحيات الخاصة بالمعلمين

ما هي صلاحيات اتخاذ القرار التي لدي اليوم؟	ما الذي أود أن أتخذ قراراً بشأنه لو كان باستطاعتي؟
ما الذي يمكن أن أفوّضه للأطفال (أو أولياء الأمور) اليوم؟	ما الذي أود أن أفوضه للأطفال (أو أولياء الأمور) إن استطعت؟

المراجـع

Acree, L. and Copolillo, M.M. (2020). Our Theory of Action for Developing Innovative Leadership in Schools. Education Elements. Ref: https://www.edelements.com/blog/our-theory-of-action-for-developing-innovative-leadership-in-schools. Downloaded: 01.12.2021

Agbor, E. (2008). Creativity and Innovation: The Leadership Dynamics. School of Global Leadership & Entrepreneurship, Regent University. Journal of Strategic Leadership, Volume 1 Issue 1, 2008, pp. 39-45. Downloaded: 22.02.2022

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Ref: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf. Downloaded: 01.12.2021

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Ref: http://udlguidelines.cast.org. Downloaded: 01.12.2021

Centre for Creative Leadership (2022). Inclusive Leadership: Steps Your Organization Should Take to Get It Right. Ref: https://www.ccl.org/articles/leading-effectively-articles/when-inclusive-leadership-goes-wrong-and-how-to-get-it-right/. Downloaded: 30.06.2022

Diderich, C. (2018). How to make your company more innovation friendly. Ref: https://www.innovate-d.com/insight-026/. Downloaded: 30.06.2022

Duggal, N. (2022). Leadership vs. Management: Understanding The Key Difference. Ref: https://www.simplilearn.com/leadership-vs-management-difference-article. Downloaded: 25.02.2022

Ezzatullah, Z. and Watterdal, T.M. (2021). A Guide to Innovation and Leadership in Education. IDP Norway. Tønsberg, Norway.

Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin.

Gavin, M. (2019). Leadership vs. Management: What's the difference? Harvard Business School (HBS) Online. Ref: https://online.hbs.edu/blog/post/leadership-vs-management. Downloaded: 05.12.2021

Halland, G. and Caspersen, K. (2021). Utvikling av lærende team: Prosedyrer, prosesser, roller og utfordringer. Ref: https://docplayer.me/14310513-Utvikling-av-laerende-team-prosedyrer-prosesser-roller-og-utfordringer-geir-halland-plu-ntnu-kjell-caspersen-hive.html. Downloaded: 20.12.2021.

Hernes, T. and Bévort, F. (2018). Organisering i en verden i bevægelse. Samfundslitteratur. Frederiksberg, Denmark. ISBN: 9788759327098

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kotter, J.P. (1996 and 2012). Leading Change. Harvard Business Review Press. Boston, Massachusetts, USA. ISBN: 978-1-4221-8643-5

Laihonen, H. and Huhtamäki, J. (2020). Organisational hybridity and fluidity: deriving new strategies for dynamic knowledge management. Ref: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14778238.2020.1794993. Downloaded: 11.06.2021

Pont, B., Nusche, D., and Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. OECD. Ref: https://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf. Downloaded: 20.02.2022.

Skjørten, M. D. (2020). Development - A magical lifelong process. Norwegian Afghanistan Committee (NAC). Ref: https://afghanistankomiteen.no/wp-content/uploads/2020/12/Child-Development-.pdf. Downloaded: 24.02.2022

Smith, M. K. (2015 and 2021). What is education? A definition and discussion. The encyclopaedia of pedagogy and informal education. Ref: https://infed.org/mobi/what-is-education-a-definition-and-discussion/. Downloaded: 01.12.2021

Twin, A. (2021). Disruptive Innovation. Ref: https://www.investopedia.com/terms/d/disruptive-innovation.asp. Downloaded: 10.01.2022

Ubaidillah, M., Imron, A., Wiyono, B.W. and Arifin, I. (2018). Innovation and Leadership in improving the Quality of Education. International Journal of Mechanical Engineering and Technology (IJMET). Volume 9, Issue 7, July 2018, pp. 1288–1299. Ref: http://iaeme.com/Home/issue/IJMET?Volume=9&Issue=7.

UNESCO (2021). Inclusion and Diversity in Education in the Hashemite Kingdom of Jordan: Institutional Capacity Needs Assessment.

UNESCO (2018). UNESCO Institute for Statistics. The Learning Crisis is Causing a Skills Crisis – Here is Why. Ref: http://uis.unesco.org/en/blog/learning-crisis-causing-skills-crisis-heres-why#:~:text=According%20to%20data%20from%20the,in%20school%2C%20but%20dropped%20out. Downloaded: 26.12.2021

UNESCO (2013). The Global Learning Crisis - Why every child deserves a quality education. Ref: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223826. Downloaded: 20.02.2022

UNICEF (2016). Journeys to Scale: Accompanying the Finalists of the Innovations in Education Initiative. Ref: https://r4d.org/resources/journeys-scale-accompanying-finalists-innovations-education-initiative/. Downloaded: 25.12.2021

أ. إياد العضيدي

الأشكال والرسومات التوضيحية

No. 1 **Duggal, N. (2022).** Leadership vs. Management: Understanding The Key Difference. Ref: https://www.simplilearn.com/leadership-vs-management-difference-article. Downloaded: 25.02.2022

No. 2 **Samuel, P. and Brits, R. (2014).** Elements of a Successful Innovation Roadmap. Innovation Management. Ref: https://innovationmanagement.se/2014/11/10/elements-of-a-successful-innovation-roadmap/. Downloaded: 22.02.2022

No. 3 **Heick, T. (2022).** A Disruption Model: The Learning Innovation Cycle. TeachTrough. Ref: https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/disruptive-innovation/. Downloaded: 24.02.2022

أ. إياد العضيدي

حقيبة موارد الأدوات التوجيهية حول

الدمج والتنوع في التعليم في الأردن

إياد العضيدي

أداة توجيه

أنظمة دعم دمج الإعاقــة

أ. إياد العضيدي

أ. إياد العضيدي

تُشكّل أدوات التوجيه السبعة حزمة مصادر شاملة لمد الرحلة نحو المزيد من الدمج والتنواع في التعليم بالمعرفة. تم تطوير أدوات التوجيه بدعم من كل من اليونسكو-الأردن والتعاون الدولي الألماني الدولي في الأردن بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم الأردنية، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وجهود الشركاء الرئيسيين الآخرين نحو المزيد من الدمج والتنوع في التعليم في الأردن.

تم استلهام حزمة المصادر من سلسلة من مواد التوعية والتدريب والتعليم التي تم تطويرها بدعم من اليونسكو ومنظمة شركاء التنمية الدولية- النرويج idpNorway. تم تكييف أدوات التوجيه السبعة وتوظيفها في السياق بشكل شامل من قبل المؤلفين، في سلسلة من الاستشارات التي عقدت بين شهري آذار وأيلول 2022 مع المعلمين ومديري المدارس من 30 مدرسة في كل من عجلون، والكرك وماركا، وكبار مخططي التعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية على المستوى المركزي ومستوى مديريات التربية في الميدان، وخبراء في حقوق الإعاقة والتربية من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومع مختصين في التعليم من شركاء التنمية الوطنيين والدوليين.

أداة توجيه

أنظمة دعم دمج الإعاقــة

مقدمــة

هذه الأداة التوجيهية المختصرة بشأن تطوير أنظمة دعم دمج الإعاقة تستهدف المعلمين وأولياء الأمور، والأعضاء في المدارس ومديريات التربية في الميدان ذات الأنظمة الداعمة القائمة، والمخططين التربويين على المستوى الوطني ومستوى مديريات التربية في الميدان، ومدراء ومختصين من المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، والناشطين في حقوق ذوي الإعاقة، وشركاء التنمية الوطنيين والدوليين.

تُركّز الأداة بشكل خاص على التعليم النظامي، ولكن من المهم ملاحظة أن التعليم غير النظامي هو أيضاً جزء مهم من المشهد التعليمي في الأردن، وله أنظمة الدعم الخاصة به، وهو بذاته يمكن أن يُنظَر إليه على أنه نظام داعم أوسع نطاقاً لمنفعة الأطفال الذين هم خارج نظام التعليم المدرسي النظامي.

تحتوي الأداة على بعض التمارين العملية للقراء ويجب استخدامها لزيادة فهم المعلمين وأولياء الأمور للموضوع البالغ التعقيد، ويمكن استخدامها كمادة معلوماتية ومادة للمطالعة فيما يتعلق بالتحضير للجلسات التدريبية، لكن يرجى ملاحظة أن الدليل العملي المعد للمُيسرين لاستخدامه خلال برامج التوعية وتنمية القدرات لدى الزملاء وأعضاء المجتمع تم تطويره بشكل منفصل.

تبحث أداة التوجيه في جوانب متعددة لكيفية التوسع بنظام الدعم الحالي، بينما تركز على كيفية تقديمنا خدمات نوعية بشكل أفضل للأطفال ذوي الإعاقة، وأولياء أمورهم، ومعلميهم في المجتمعات التي يقطنون فيها أو بالقرب منها. هذا موضوع ضخم ومعقد، ولذلك تقوم هذه الوثيقة بتسليط الضوء فقط على بعض النقاط الرئيسية. من ضمن كل ما نقوم به مع الأطفال، والشباب، والبالغين ذوي الإعاقة يجب علينا أن نتذكر بأننا نسعى جاهدين من أجل إقامة مجتمع يحاكي القرن الحادي والعشرين؛ مجتمع لا يتقبل التنوع البشري فحسب بل ويتبناه ويرى التنوع كإثراء.

حتى وإن كان معظم الأطفال يحتاجون إلى مستوى معين من الدعم المُصمّم للأفراد خلال سنوات رياض الأطفال والدراسة، فإن هذه الأداة تناقش بشكل أساسي نظام دعم دمج الإعاقة، حتى لو كان العديد من البرامج والتدخلات وخدمات الدعم المقترحة ستفيد أيضًا الأطفال غير ذوي الإعاقة أو الذين لديهم صعوبات التعلم.

"يُعرَّف الشخص ذو الإعاقة بأنه الشخص الذي لديه إعاقة جسدية أو حسية أو فكرية أو عقلية أو نفسية أو عصبية طويلة الأمد، والتي كنتيجة لتفاعله مع حواجز جسدية وسلوكية ربما تُعيق أداء هذا الشخص لأحد الأنشطة الحياتية الرئيسية أو تعيق ممارسة هذا الشخص لأي حق أو حرية أساسية باستقلالية ".

قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 20 لسنة 2017 (المادة 3).

يعتمد التعريف الوارد في قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2017) على تعريف الإعاقات الوارد في اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006).

"... الإعاقة مفهوم قيد التطور وأن الإعاقة ناتجة عن التفاعل بين الأشخاص ذوي الإعاقات مع الحواجز المواقفية والبيئية التي تعيق مشاركتهم الكاملة والفعالة في المجتمع بمُساواة مع الآخرين."

اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006) – المقدّمة

غالبًا ما يتم استخدام مصطلحي القصور والإعاقة بالتبادل ولكن لهما معاني مميزة تساعد في وصف التأثير الجسدي والاجتماعي على الفرد (المرجع: **أداة التوجيه بشأن الدمج والتنوع في التعليم**). ومع ذلك، في هذه الأداة، سنستخدم مصطلح "الإعاقة" بشكل أساسي عندما نشير إلى الأشخاص ذوي الإعاقة، بينما يتم استخدام كلمة "قصور" بشكل أساسي عند الإشارة إلى ضعف أو عجز معين (على سبيل المثال، الأطفال الذين لديه ضعف في السمع).

من المهم أن نتذكر دائمًا أن الأطفال والشباب وغيرهم من الأشخاص ذوي الإعاقة ليسوا مجموعة واحدة متجانسة. يشمل مفهوم الإعاقة مجموعة واسعة من القضايا والتعقيدات، على سبيل المثال ضعف السمع، والصعوبات الإدراكية، وضعف القدرات الحركية.

الأشخاص ذوو الإعاقة لديهم نفس علامات الهوية مثل باقي السكان، بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، النوع الاجتماعي والانتماء العرقي واللغة والخلفية الاجتماعية والاقتصادية. وغالباً ما تؤدي علامات الهوية تلك وغيرها إلى إقصاء وتهميش الأطفال، والشباب، والبالغين (المرجع: إعلان الأردن بشأن الدمج والتنوع في التعليم، 2022) من التعليم، والتوظيف، والمشاركة في الحياة الاجتماعية وعمليات التطوّر، مما يجعلهم "مُضاعَفي الأعباء" (Crenshaw, 1989).

مجموعات الأطفال العشر الأكثر عرضة للإقصاء والتهميش من التعليم ومن داخل نظامه في الأردن كما حدّدها إعلان الأردن بشأن الدمج والتنوع في التعليم (2022) هي:

1. الأطفال المتضررون من المخدرات وتعاطيها
2. الأطفال الذين يعانون من عدم المساواة في النوع الاجتماعي
3. الأطفال الذين ينتمون إلى الأقليات العرقية ، واللغوية، والاجتماعية
4. الأطفال من الأسر فقيرة الدخل
5. الأطفال الذين يعانون من التجاهل، والإهمال التام وسوء المعاملة، بمن فيهم الأيتام
6. الأطفال الذين لا يتم تحفيزهم ودمجهم بشكل كافٍ (بمن فيهم الجيل الأول من الطلبة والأطفال الذين لا تدعمهم أسرهم، وأولئك الذين يشار إليهم غالبًا بـ "الموهوبين" و "المبدعين")
7. الأطفال ذوي الإعاقة و/ أو لديهم صعوبات في التعلم
8. الأطفال في دور الرعاية والتأهيل والأطفال المقيدون في حركتهم
9. الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة (أي، أولئك المتسربين من المدرسة، والذين لم يسبق لهم الالتحاق بالتعليم الرسمي، والأطفال المتواجدين في الشوارع والأطفال العاملين)
10. الأطفال اللاجئون، والعائدون إلى أوطانهم، وغير المسجلين (أي أولئك الذين لم يتم تسجيلهم عند الولادة أو ربما تم تسجيلهم في بلد آخر)

إن التنوع الداخلي (غير المتجانس) بين الأطفال ذوي الإعاقة والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يعني بأن تجربة شخص ما مع الإعاقة أو صعوبة التعلم لن تكون مماثلة لتلك التي يعيشها شخص آخر (Bufdir, 2018).

"المساواة بين الجنسين هي أكثر من مجرد هدف في حد ذاتها. إنها شرط مسبق لمواجهة التحدي المتمثل في الحد من الفقر وتعزيز التنمية المستدامة وبناء الحوكمة السليمة."

كوفي أنان، الأمين العام السابق للأمم المتحدة

"فقط لأن رجلاً يفتقر إلى استخدام عينيه لا يعني أنه يفتقر إلى الرؤية"

Stevie Wonder

إنشاء أنظمة دعم فعالة على المستويات الوطنية والميدانية والمدارس هو أمر ضروري لتحسين الوصول إلى التعليم وجودته **لجميع** الأطفال - من ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة - لمواجهة التحديات المحددة في الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج (2020 إلى 2030) بنجاح في إطار الخطة الاستراتيجية للتعليم في الأردن (2018 إلى 2025).

بعد إنشاء أنظمة دعم للأطفال ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم على مستوى المدرسة ومديرية التربية في الميدان ووزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة، يجب تطوير الكفايات وأنظمة للكشف المبكّر والتدخل لتقديم الدعم الفعال للأطفال ذوي الإعاقات وصعوبات التعلّم كأفراد ومجموعات، وكذلك لأولياء أمورهم والمعلمين والمدارس.

إياد العضيدي

قائمــة المحتويات

مقدمـة 3
قائمــة المحتويات 6
الدّمج والتنوّع في التعليم 7
التعريف: بحسب مسرد مصطلحات الدمج (INDEX FOR INCLUSION) 7
التعريف: بحسب إعلان الأردن بشأن الدمج والتنوع في التعليم 8
أنظمة الدعم 10
من الفصل إلى التكامل والدمج 12
حماية الطفل 13
أنظمة الدعم القائمة على المنزل 14
أنظمة الدعم القائمة على المدرسة 15
غرف المصادر 17
أنظمة الدعم القائمة على مديريات التربية في الميدان 18
أنظمة الدعم على المستوى الوطني والوزارة 18
الكشف المبكر والتدخلات المبكرة 23
ما هو الهدف من التقييمات الوظائفية؟ 23
تمارين عمليّـة 25
تمرين عملي رقم 1- تطوير أنظمة الدعم القائمة على المدرسة 25
تمرين عملي رقم 2- تحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز مصادر أو مراكز كفاءات 26
المراجـع 27

أ. إياد العضيدي

الدّمج والتنوّع في التعليم

ظهر مصطلح التعليم الدامج في الأدبيات البحثية في أواخر الثمانينيات كبديل لمصطلح التربية الخاصة. أدى التعليم الدامج إلى توسيع مسؤوليات المدارس وأنظمة التعليم لزيادة إمكانية الوصول والمشاركة وفرص التعلم لمجموعات الطلبة المعرضين للإقصاء من التعليم ومن داخل نظامه.

كان مؤتمر اليونسكو حول التعليم للجميع (EFA) الذي عقد في جومتين ، تايلاند في عام 1990 بمثابة تغيير لقواعد اللعبة بالنسبة للتعليم (Osttveit، 2022)، حيث أصر مبتكرو شعار "التعليم للجميع" على جعل التعليم أولوية قصوى في جدول أعمال التنمية، فنجحوا ليس فقط في تقديم مثال جيد على تعاون الأمم المتحدة، ولكن أيضًا في حشد الحكومات والمجتمع المدني والمهنيين التربويين، وبدرجة أقل، القطاع الخاص.

ومع ذلك، سرعان ما تم إدراك أن بعض الأطفال سيبقون مستبعدين من نظام التعليم العام ما لم يتم اتخاذ إجراءات إضافية. وبالتالي، اجتمع قادة ونشطاء التعليم من جميع أنحاء العالم في سالامانكا، إسبانيا في عام 1994 لصياغة بيان سالامانكا وإطار العمل التنفيذي بشأن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والموافقة عليه (اليونسكو ، 1994) ، لضمان دمج الأطفال ذوي الإعاقة كخطوة من عملية التعليم للجميع. يُنظر إلى اجتماع اليونسكو لعام 1994 في سالامانكا، من قبل الكثيرين، على أنه زمان ومكان ولادة التعليم الدامج. إلّا أن تقديم مفهوم الدمج قد تم بالفعل في أوائل التسعينيات في دول شمال أوروبا، وفي العديد من المدارس في أستراليا وكندا والهند ونيوزيلندا والمملكة المتحدة، على سبيل المثال لا الحصر. هناك العديد من النجاحات الأخرى التي قادت إلى المفاهيم والممارسات الحالية حول الدمج والتنوع في التعليم، بما في ذلك اتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم (1960) واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (1989).

هناك العديد من التعريفات للدمج والتنوع في التعليم. وفيما يلي، تعريفان يكملان بعضهما، أحدهما من مسرد المصطلحات، والآخر تم تطويره خصيصًا للمملكة الأردنية الهاشمية (خارطة الطريق رقم 2: نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام ، 2021)، والذي تمت الموافقة عليه لاحقاً:

التعريف: بحسب مسرد مصطلحات الدمج (INDEX FOR INCLUSION)

يشمل الدمج والتنوع في التعليم (Booth و Ainscow، 2002):

- تثمين كافة الطلبة والموظفين بنفس القدر.
- زيادة مشاركة الطلبة في، الثقافات، والمناهج، والمجتمعات المدرسية في المدارس المحلية، وتقليل إقصائهم منها.
- إعادة هيكلة الثقافات، والسياسات، والممارسات في المدارس بما يجعلها تستجيب للتنوع بين الطلبة في المكان.
- تقليل الحواجز التي تعوق التعليم والمشاركة لجميع الطلبة، ليس فقط لذوي الإعاقات أو أولئك المصنفين بأن لديهم "احتياجات تعليمية خاصة".
- التعلم من المحاولات المبذولة للتغلب على الحواجز التي تعيق إمكانية وصول ومشاركة طلبة معينين لإحداث تغييرات تعود بالمنفعة على شريحة أوسع من الطلبة.
- النظر إلى الفوارق بين الطلبة على أنها مصادر لدعم التعلّم، بدلاً من كونها مشاكل يجب التغلب عليها.
- الإقرار بحقوق الطلبة في الحصول على التعليم في أماكنهم.

- تحسين المدارس لمنفعة الموظفين وأيضاً لمنفعة الطلبة.
- التأكيد على دور المدارس في بناء المجتمع المحلي وتنمية القيم، وأيضاً في زيادة الإنجاز.
- المحافظة على علاقات مستدامة متبادلة بين المدارس والمجتمعات المحلية.
- إدراك أن الدمج في التعليم هو أحد جوانب الدمج في المجتمع.

Booth و Ainscow (2002) يؤكدان على أن الدمج والتنوع في التعليم يتضمن التغيير، وأنه *عملية لا نهاية لها* من زيادة مشاركة *كافة* الطلبة. وأنه مستوى مثالي يمكن للمدارس والأنظمة التعليمية أن تستمر بالتطلّع لتحقيقه ولكنهم لن يُحققوه بالشكل الكامل أبداً.

التعريف: بحسب إعلان الأردن بشأن الدمج والتنوع في التعليم

تم تقديم تعريف الدمج والتنوع في التعليم وقائمة مجموعات الأطفال العشرة الأكثر عرضة للإقصاء من التعليم ومن داخل نظامه لسمو الأمير مرعد بن رعد بن زيد الحسين، رئيس المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ومعالي وزير التربية والتعليم والتعليم العالي السابق الدكتور وجيه عويس في 20 نيسان 2022. وبعد شهرين، وتحديداً في 26 حزيران 2022، تم إطلاق إعلان الأردن بشأن الدمج والتنوع في التعليم تحت قيادة سمو الأمير ومعالي الوزير، سوياً مع العديد من شركاء التعليم الوطنيين والدوليين، ضمن حوار السياسات رفيع المستوى "نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم من أجل مخرجات تعلّم أفضل".

هذه الخطوة الهامة جداً في رحلة الأردن نحو حق التعليم للجميع تم تنظيمها بالشراكة مع اليونيسكو والتعاون الدولي الألماني بالنيابة عن الوزارة الاتحادية الألمانية للتعاون الاقتصادي والتنمية.

تعريف الدمج والتنوع في التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية

وضع الأنظمة والإرادة السياسية والالتزامات من قبل جميع الشركاء والأطراف المعنية الرئيسة موضع التنفيذ لضمان حصول جميع الطلبة بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي، وقدراتهم، وإعاقاتهم، وخلفياتهم، وظروفهم على فرص متساوية وعادلة للتعليم النوعي في أوطانهم أو في المجتمعات المضيفة التي يعيشون فيها، في إطار بيئات التعلم التي تراعي التنوع وتدعم مشاركتهم وإنجازاتهم للوصول إلى إمكاناتهم الاجتماعية والعاطفية والجسدية والمعرفية الكاملة.

أبو الفضل

الوصول

الترحيب بجميع الطلبة سواء في المدارس القريبة منهم أو في مدارس المناطق المجاورة، ويتم تسجيلهم للالتحاق بصفوف منتظمة مناسبة لأعمارهم ويتم دعمهم للتعلم والمساهمة والمشاركة في الأنشطة المدرسية وتلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية.

البيئة

تطوير وتعزيز المدارس والصفوف المدرسية وبيئات التعلم الافتراضية والأنشطة بما يتوافق مع مبادئ التصميم العالمية بحيث يتم تمكين جميع الطلبة من الوصول إلى إمكاناتهم الفردية والجماعية الكاملة.

المشاركة

الترحيب بجميع الطلبة ودعمهم للتعبير عن آرائهم والمشاركة في جميع الأنشطة المدرسية وتلبية احتياجاتهم المتنوعة وما لديهم من طاقات بطرق مستجيبة وتعكس القبول والاحترام.

الإدارة

تمكين مسؤولي التربية والتعليم وإدارة المدرسة والمعلمين وموظفي المدرسة الآخرين من العمل بشكل فردي وجماعي من أجل تقديم الدعم لجميع الطلبة للوصول إلى إمكاناتهم الكاملة وليكونوا أفرادًا فاعلين في أسرهم ومجتمعاتهم والمجتمع الأوسع نطاقاً.

التطوير المهني

توفير إمكانية الوصول إلى فرص التطوير المهني ذات الصلة والجودة، قبل الخدمة وأثناءها والموجهة نحو زيادة الدمج والتنوع في التعليم، لجميع مسؤولي التربية والتعليم وإدارة المدرسة والمعلمين وغيرهم من موظفي المدرسة.

الالتزامات

تلتزم حكومة المملكة الأردنية الهاشمية بأهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة. ووفقًا لهدف التنمية المستدامة رقم 4 "ضمان تعليم دامج جيّد ومنصف وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع". قامت المملكة الأردنية الهاشمية بالتوقيع على مشروع تطوير نظام تعليمي عالي الجودة وتعليمًا دامجًا ومنصفًا للجميع. وبصفتنا أطرافاً معنية رئيسة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والأمم المتحدة والجهات المانحة المتعددة الأطراف الأخرى، والجهات المانحة الثنائية، وشركاء التنمية الآخرين) فإن المسألة لا تكمن فيما إذا كان يتعين علينا أن نمضي قُدُماً نحو تحقيق المزيد من الدمج والتنوع في التعليم، ولكن السؤال هو كيف نحقق ذلك.

إن التعريف أعلاه إنما يحدد تطلعات والتزامات الحكومة، والمؤسسات، والأفراد في المملكة الأردنية الهاشمية على الصعيد الوطني والدولي. في حين أن كلاً من الدستور، والقوانين، والسياسات، والاستراتيجيات، والخطط التنفيذية ستساعد في توجيه نظام التعليم الأردني بشأن كيفية الإيفاء بهذه الالتزامات، مع إدراكنا بأن كلاً منا يظل مسؤولاً بشكل منفرد أو جماعي عن ضمان بلوغ الهدف رقم 4 من أهداف التنمية المستدامة قبل عام 2030، بحيث لا يُحرم أي طفل منه.

وفي نشرة للوقائع بشأن التعليم الدامج للإعاقة في الأردن أعدها (HI,2021)، فقد تم التأكيد على افتقار النظام التعليمي للقدرات اللازمة للترحيب بالأطفال ذوي الإعاقة ودعمهم في المدارس العادية، ونقص جاهزية المعلمين بشأن استراتيجيات التعليم الدامج، والمناهج الدراسية الصارمة وغير ممكنة الوصول، وبيئات التعلم المادية والافتراضية غير ممكنة الوصول.

وعليه، فقد دعا HI جميع شركاء التنمية إلى إعطاء الأولوية للتعليم الدامج للإعاقة، على جميع مستويات التدخلات:

- **على مستوى السياسة**: دعم وزارة التربية والتعليم في إيفائها بالتزامها نحو التعليم الدامج للإعاقة، من خلال استثمار الموارد البشرية والمالية لتطبيق الخطط التنفيذية بما يتوافق مع الاستراتيجيات. وهذا يشمل التركيز على التعليم الدامج في جميع المراحل، من مرحلة نمو وتطور الطفولة المبكرة إلى مرحلة التعليم الثانوي.

- **على مستوى الأسرة**: تعزيز الدعم المقدم للوالدين والأسرة، من خلال رفع الوعي لدى الوالدين وأفراد الأسرة حول أهمية التعليم للأطفال ذوي الإعاقة وتوفير فرص الاستقلال الاقتصادي المنزلي.
- **على مستوى المجتمع**: زيادة استيعاب وقدرات المجتمعات المحلية من أجل تعزيز التعليم الدامج للإعاقة عبر الحملات الإعلامية، والمناصرة والتأييد وأنشطة رفع والوعي.
- **على مستوى الخدمات والبنية التحتية**: زيادة قدرات المدارس النظامية للترحيب بالأطفال ذوي الإعاقة ودعمهم بالشكل الكافي، وذلك من خلال المعلمين والعاملين الذين تم تجهيزهم بشكل أفضل، المناهج ومواد التعلم التي تم تكييفها، وكذلك من خلال التعاون مع الخدمات المترابطة (والتي تشمل النمو والتطور في مرحلة الطفولة المبكرة، والنظافة العامة والمياه والصرف الصحي والصحة، والصحة، وإعادة التأهيل، والنقل، والحماية).

وقد توافقت التوصيات الواردة في نشرة وقائع HI بشكل كبير مع النتائج التي توصل إليها كل من تقييم احتياجات القدرات (2021)، وخطوات خارطة الطريق نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام (2022/2021)، والمدخلات الواردة من المعلمين، ومديري المدارس، والمسؤولين من وزارة التربية والتعليم، والمسؤولين على المستويين الوطني ومديريات التربية في الميدان وهي ذات أهمية خاصة عند النظر في تطوير أنظمة دعم الدمج والتنوع في التعليم بشكل عام ودمج الإعاقة بشكل خاص على المستوى المنزلي-، والمدرسي-، ومستوى مديريات التربية في الميدان-، والمستوى الوزاري.

أنظمة الدعم

يجب أن يكون إنشاء خدمات الدعم الفردية أو الجماعية من خلال نظام الدعم على مستوى المنزل أو المدرسة أو مديرية التربية في الميدان أو الوزارة عملية قائمة على نقاط القوة، لمساعدة المدارس والأسر على تحديد:

- نقاط قوة ومتطلبات الطالب/ة.
- التعديلات التعليمية التي يمكن للمدارس إجراؤها لمساعدة الطلبة ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم.

ملاحظة: تركز هذه الأداة بشكل أكبر على المدارس

سيقوم الأشخاص الرئيسيون الذين يفهمون احتياجات التعليم والدعم لدى الطلبة بإكمال حزمة الخدمة معًا. وهذا يشمل:

- الطلبة أنفسهم
- أسرهم
- معلميهم وموظفي المدرسة الآخرين
- المختصين والمحترفين الصحيين
- وغيرهم ، حسب الاقتضاء

إياد العضيدي

دعم المعلّمين من ذوي الإعاقة

في العديد من المدارس الأردنية هناك معلّمون من ذوي الإعاقة. المعلمون من ذوي الإعاقة هم قدوات مهمة للأطفال ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة على السواء. فمثلاً، في مدرستين من المدارس التجريبية هناك معلّمون ممّن لديهم إعاقات بصرية. ومع ذلك، لم يتم تزويد أي من هذين المعلّمين حتى بأبسط شكل من التدريب، (على سبيل المثال، لم يُقدّم لأي منهما تدريب على نظام برايل، أو تدريب التوجيه والحركة أو أنشطة العيش اليومية) أو أي شكل من أشكال الأجهزة المُساندة.

نقص البرامج النظامية لبناء الكفايات لدى المعلّمين ذوي الإعاقة وعدم العدالة المنتشرة في المدارس بين المعلّمين ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة هو أمر يضر بالمعلمين ولا يبث الثقة في أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة، وفي الأطفال أنفسهم ولا في مجتمع المدرسة الأوسع، أو في قدرة النظام التعليمي الأردني على ضمان العدالة داخل التعليم.

إذاً فهو أمر بالغ الأهمية وأساسي يقع على عاتق المدارس ومجتمعات المدارس ومديريات التربية في الميدان ومسؤولي الوزارة على المستوى المركزي وشركاء التنمية الوطنيين والدوليين أن يقوموا بتوسيع نطاق برنامج تنمية القدرات الجاري تنفيذه حالياً (مرجع: خارطة الطريق – خطوات رقم 6، 8، و10) مع المدارس التجريبية الثلاثين في الكرك وعجلون ومأركا، لضمان أن تكون كل المدارس – ليس فقط المدارس التجريبية – قادرة ومُهيّئة للترحيب بالأطفال والمعلمين من ذوي الإعاقة في مدارسهم وصفوفهم.

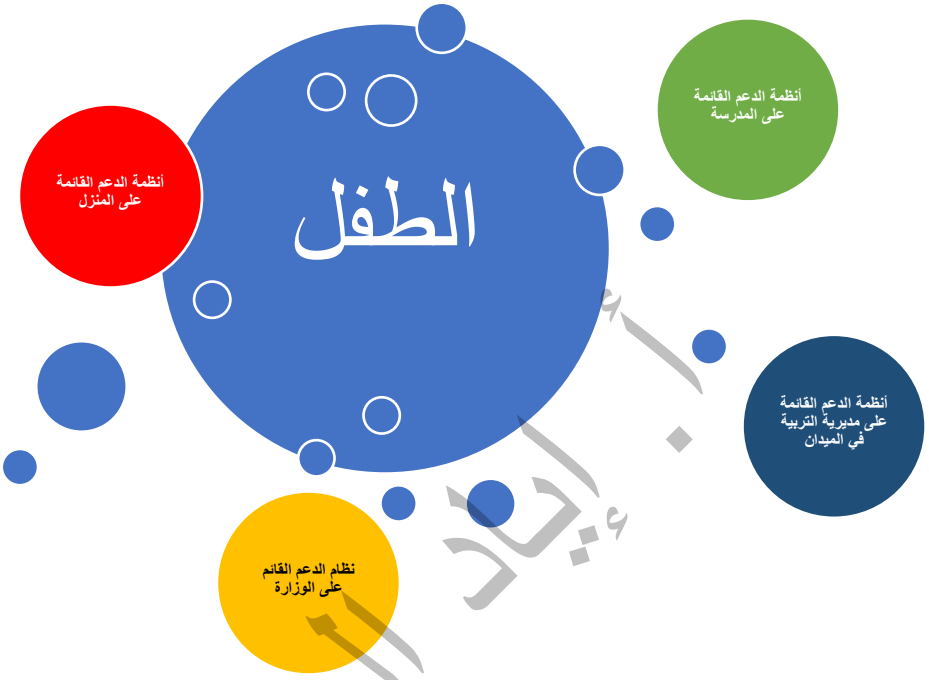
ستساعد فرق التعليم الدامج في المدرسة ومديرية التربية في الميدان المدارس والأسر على العمل معًا لضمان حصول جميع الطلبة على الدعم الذي يحتاجون إليه ولهم الحق في تلقيه (راجع المادتين 16 و 17 من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة ، 2017).

التواصل، الثقة والتنسيق

تم تسجيل صبي صغير يعاني من بعض الصعوبات التعلّمية والسلوكية في إحدى المدارس التجريبية في الكرك. وكان معلّمو ذلك الطالب الصغير يعلمون أنه كان قد تلقّى بعض الإرشاد والدعم من أحد المختصّين في القطاع الخاص، ولكن رفض كلٌّ من أهل الصبي والمُختص الذي قدّم له الإرشاد أن يقدّموا أية معلومات عن الدعم الذي قُدّم له في السابق أو الذي يتم تقديمه حالياً، وقد شكّل هذا النقص في مشاركة المعلومات صعوبة بالغة لدى معلّم غرفة المصادر في تقديم أي شكل من الدعم لهذا الصبي.

حتى يتم معالجة هذا الموقف، فسيكون من المهم أن يقوم على الأقل أحد أعضاء فريق الدعم – أكان في المدرسة أو في أي مكان آخر (على سبيل المثال، في مديرية التربية في الميدان)- بالتنسيق للعملية وأن يقدّم التوجيه للطالب نفسه، ولأهله، ولمعلّميه، وللمُختص الذي قدّم له الخدمة، ليضمن وجود استمرارية في الدعم الجماعي للطالب مما يُحسّن الجهود التكاملية المبذولة ويخدم مبدأ "عدم التسبب بالضرر".

يجب أن يكون الطفل في قلب كل مستوى من مستويات نظام الدعم:



الشكل 1

من الفصل إلى التكامل والدمج

في الماضي، كان تعليم الأطفال ذوي الإعاقة يُجرى في كثير من الأحيان في مدارس (التربية) الخاصة، والتي كانت تميل إلى أن تكون تابعة للقطاع الخاص وبعيدة عن متناول معظم الأطفال ذوي الإعاقة، جغرافياً ومالياً.

لا يمكن تحقيق تحسينات المدارس المستدامة إلا إذا كان هناك استعداد للتغيير. إن قدرة مسؤولي التعليم على المستوى الوطني ومستوى مديريات التربية في الميدان ومديري المدارس وقادة المدارس الآخرين على تطوير الملكية وتوفير التوجيه للابتكارات بين زملائهم والموظفين هي أمر ضروري لنجاح الدمج والتنوع في التعليم أو أي إصلاح وابتكار وتغيير داخل قطاع التعليم - *انظر أيضًا أداة التوجيه حول الابتكار والقيادة في التعليم*.

عندما تم اتخاذ القرار للتحرك نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم، قامت العديد من البلدان (مثل الدنمارك وإندونيسيا والنرويج والسويد) بتحويل مدارس (التربية الخاصة) السابقة إلى مراكز مصادر، لأنها كانت تدرك أهمية الحفاظ على الكفايات التي لديها والتي تم تطويرها داخل مدارس (التربية الخاصة) من داخل نظام التعليم. انتقالاً

من تعليم الأطفال في مدارس (التربية الخاصة) بدأ المعلمون المختصون بدعم الأطفال ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم في الصفوف المدرسية والمدارس الدامجة.

كان الاستثناء الرئيسي هو الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية شديدة باستخدام لغة الإشارة للتواصل. زعمت العديد من المنظمات المعنية بالصم بأن الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية شديدة ليس لديهم إعاقة، لكنهم ينتمون إلى أقلية لغوية (على سبيل المثال، استخدام لغة الإشارة العربية بدلاً من اللغة العربية المنطوقة). لذلك، تركت العديد من الدول (مثل النرويج) القرار للأطفال الصم وأولياء أمورهم بشأن ما إذا كان ينبغي تسجيلهم في مدرسة تُطبق لغة الإشارة أو في صف مُخصّص للغة الإشارة في مدرسة مركزية. في السياق الأردني، قد يعني هذا وجود مدرسة مركزية واحدة أو أكثر في كل مديرية تربية في الميدان- أو في مدرسة عادية لديها معلم لغة الإشارة ومترجم فوري يقدمون الدعم بشكل فردي للطلبة الصم، والخيار الأول يمكن أن يكون أكثر دمجاً وأيضاً أكثر واقعية (بما يتعلّق بتوفّر الأمكانيات المالية والفنية)، كما أنه يفيد مصلحة الطفل إذ ليس من السهل عليه أن يكون الطفل الوحيد في المدرسة الذي يتواصل باستخدام لغة مختلفة (لغة الإشارة) عن لغة الأطفال الآخرين.

أيًا كان النموذج الذي تختاره وزارة التربية والتعليم للأردن ، فمن المهم أن يتم اتخاذ هذا القرار بالتنسيق الوثيق مع المنظمات المعنية بالصم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (HCD) ، وسيكون مثالياً إن تم التنسيق أيضاً مع الأطفال أنفسهم، وأولياء أمورهم. كما هو الحال في العديد من البلدان الأخرى، قد ينتهي الأمر بالأردن بنموذج مزدوج مرن حيث يكون بعض الأطفال في مدارس دامجة، والبعض الآخر في صفوف مدرسية في مدارس مركزية حكومية عادية، حيث تُستخدم لغة الإشارة كلغة للتدريس والتواصل، أو في مدارس لغة الإشارة. تتمثل ميزة صفوف لغة الإشارة في المدارس المركزية الحكومية في أن عددًا أقل من الأطفال سيعتمد على الإقامة الداخلية، وسيكون هناك المزيد من التفاعل الاجتماعي بين مستخدمي لغة الإشارة والمتحدثين باللغة العربية (الدمج الاجتماعي).

حماية الطفل

الأطفال والشباب هم أفراد لهم حقوق مصانة. بصفتنا بالغين، نتحمل جميعًا المسؤولية أفراداً وجماعات لتوفير الحماية - في المنازل والمدارس - لأطفالنا وشبابنا.

"الطفولة الجيدة تستمر مدى الحياة"
خطة عمل لمكافحة العنف والاعتداء الجنسي على الأطفال والشباب (2014-2017)
الوزارة النرويجية للأطفال والمساواة والدمج الاجتماعي.

العديد من الأطفال ذوي الإعاقة الذين تم "دمجهم" (بشكل رئيسي جسديًا) في المدارس الحكومية العادية دون أي إمكانية للوصول المادي، وفي كثير من الأحيان، مع معلمين غير مدربين وغير مجهزين (وأحيانًا غير راغبين)، يقولون بأنهم يتعرضون للعنف الجسدي والتنمر في المدرسة.

العنف (اللفظي والجنسي) والعقاب البدني للأسف ليس بالأمر الغريب في المنازل والمدارس في جميع أنحاء العالم. في الأردن، وجدت المسوحات الديموغرافية والصحية (DHS) حول العنف المنزلي (2012) أن 89.4٪ من الأطفال

الذين تتراوح أعمارهم بين 2 و 14 عامًا قد تعرضوا على الأقل لشكل واحد من أشكال التأديب العنيفة. وقد انخفض هذا الرقم بشكل طفيف في استطلاع أجري عام 2018، والذي أشار إلى أن 81٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 1 و 14 عامًا قد تعرضوا لأساليب تأديب عنيفة - *للحصول على بدائل إيجابية لأشكال التأديب العنيفة في المدارس، راجع أداة التوجيه حول إدارة الصفوف المدرسية الإيجابية والسلوك الإيجابي .*

على الرغم من انتشار العنف وسوء المعاملة ضد الأطفال والشباب ذوي الإعاقة، إلا أنه لا يتم الإبلاغ عنها إلى حد كبير بسبب وصمة العار، ونقص الوصول إلى الموارد وأنظمة الدعم.

أنظمة الدعم القائمة على المنزل

وزارة التربية والتعليم هي المسؤولة عن التعليم المدرسي في الأردن، ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي هي المسؤولة عن التعليم العالي. يبدأ التعليم بمرحلة ما قبل الابتدائي (وهو طوعي)، يليه التعليم الأساسي الإلزامي لمدة 10 سنوات، ثم التعليم الثانوي والتعليم ما بعد الثانوي.

دورة التعليم الأساسي كما هو موضح في صفحة وزارة التربية والتعليم:

أ. التعليم الأساسي إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية.

ب. يُقبل الطفل في السنة الأولى من التعليم الأساسي عند إكمال العام السادس من عمره بنهاية شهر كانون الأول من العام الدراسي الذي التحق به.

ج. لا يجوز طرد الطالب من المدرسة قبل إتمام سن السادسة عشرة، باستثناء من يعانون من مشاكل صحية مذكورة في تقرير وموقع عليها من لجنة صحية مختصة.

د. التعليم الأساسي هو أساس التعليم وحجر الزاوية لبناء الوحدة الوطنية ووحدة القومية العربية، وتنمية الإمكانات الكامنة والتوجّهات الجوهرية، وتوجيه الطلبة وفقًا لذلك.

إذا كانت إعاقة الطالب أو الحالة الطبية أو البيئة في المدارس الحكومية في المجتمعات الأصلية أو المضيفة للطفل تجعل من الصعب (أو شبه المستحيل) الذهاب إلى المدرسة لفترة طويلة من الوقت، فتستطيع المدرسة مساعدة الطالب على مواصلة المشاركة في التعلم في المنزل (Jordaneducation.com، 2022). ومع ذلك، لا ينبغي اعتبار أي طفل "غير قابل للتعلم" وبالتالي إقصاؤه من التعليم. إن اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD)، التي وقعها الأردن في آذار 2007 وصادق عليها في آذار 2008 كواحدة من أولى الدول في العالم، تضمن الحق في تعليم دامج نوعيّ للأطفال ذوي الإعاقة.

ومع ذلك، يتم إقصاء العديد من الأطفال ذوي الإعاقة من التعليم ومن داخل نظامه، أو أنهم يعتمدون على مدارس التربية الخاصة المنفصلة للتعليم – والتي غالبًا ما تكون صعبة الوصول (جغرافيًا وماليًا) للعديد من الأطفال والشباب ذوي الإعاقة.

إلى أن تتم عودة الطالب إلى الصف المدرسي، يمكن لنظام الدعم داخل إدارة المدرسة ومديرية التربية في الميدان دعمه من خلال:

- تقديم برنامج تعليمي لاستخدامه في المنزل
- تقديم خدمات إعادة التأهيل في المنزل (مثل العلاج الطبيعي)
- الحفاظ على العلاقة معهم ومع أسرهم
- دعم تفاعلهم مع المدرسة

- التخطيط وتقديم الدعم لعودتهم إلى المدرسة

إن نظام الدعم المنزلي يُكمّل فقط، ولكنه لا يقدم بديلاً عن الحضور إلى المدرسة، ولا يماثل النطاق الكامل للدعم الذي يمكن للمدارس ومديريات التربية في الميدان تقديمه في التعليم القائم على الصفوف المدرسية.

أنظمة الدعم القائمة على المدرسة

تم تجهيز معظم المدارس بما يمكن وصفه بالتعليم الدامج أو "مساحات المصادر" في الداخل والخارج ("مساحات المصادر" مفهوم يتجاوز "غرف المصادر" ليشمل مجموعة من المساحات والأماكن المحتملة داخل المدارس)، ورسم الخرائط بدأت في بعض المدارس خلال ورشة عمل حوارية في مارس 2022 بدعم من اليونسكو- التعاود الدولي الألماني GIZ، واستمرت في نيسان وأيار 2022. وتشمل هذه المساحات:

- غرف المصادر - المرجع. خارطة الطريق - الخطوة رقم 12
- الغرف الصفية
- غرف المرشدين التربويين
- غرف الفنون والأشغال اليدوية
- غرف المِهني
- مكتبات
- مختبرات
- المسارح وقاعات الاجتماعات
- المساحات المفتوحة في الممرات وتحت السلالم وفي الصفوف المدرسية التي يمكن تحويلها إلى أركان قراءة ودراسة ونشاط
- ملاعب رياضية وساحات لعب خارجية
- المساحات المفتوحة الأخرى على أرض المدرسة والتي يمكن تحويلها إلى حدائق مدرسية أو مناطق نشاط (لعب ورياضة)
- مساحات المصادر الأوسع في المجتمعات المدرسية، مثل المساجد والكنائس والملاعب الرياضية والمناطق الحُرجية والسهول والمواقع الأثرية.

تتمتع بعض المدارس نفسها بإمكانية الوصول إلى موارد بشرية داعمة، مثل معلمي غرفة المصادر ومرشدي المدارس ومعلمي الرياضة والعلوم. وبعض المدارس التي كانت جزءًا من مشاريع التعليم المتكامل أو الدامج قد يكون لديها إمكانية الوصول إلى المعلمين المساندين، أو المعلمين الداعمين للتعليم أو ما يسمى بـ "معلمي الظل". ومع ذلك، فإن ما تستطيع جميع المدارس الوصول إليه هو الأطفال الذين يمكنهم دعم الأطفال الآخرين "الطفل -إلى- الطفل" أو "التعلم من الأقران" - يظل هذا المورد غير مستغل في معظم المدارس. وينطبق الشيء نفسه على أعضاء المجتمع المدرسي المستعدين لتحريكهم لرصد العديد من الغرف والمساحات في المدارس التي لا تزال غير مستغلة بشكل كاف، ولكنها ضرورية للتنفيذ الناجح لمزيد من الدمج والتنوع في التعليم. إذًا، فالموارد البشرية المتوفرة في المدارس ومن أجل المدارس هي:

- معلمو الغرف الصفية، ومعلمو الصفوف (الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى)، ومعلمو المواد – هم أهم مورد - "عوامل التغيير" - ومع ذلك يحتاجون إلى التدريب وبناء القدرات - المرجع. خارطة الطريق - الخطوة 6 و 8

- المعلمون المساندون والمساعدون أو معلمو دعم التعلم - ومع ذلك، ستكون هناك حاجة إلى مزيد من التدريب وبناء القدرات - المرجع. خارطة الطريق - الخطوات 6 و 8 و 10
- معلمو غرفة المصادر - التدريب وبناء القدرات أمر مُلحّ (المرجع: قرار أصدرته وزارة التربية والتعليم مؤخراً يقضي بتعيين معلمين مساندين إضافيين في العديد من المدارس ليتم تدريبهم من قبل المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وضرورة إعادة تجهيز وتوظيف الغرف نحو الدمج وليس المزيد من الفصل والإقصاء - المرجع. خارطة الطريق - الخطوة 12
- مرشدو المدرسة - ومع ذلك، ستكون هناك حاجة إلى مزيد من التدريب وبناء القدرات - المرجع. خارطة الطريق - الخطوات 6 و 8 و 10
- أمناء المكتبات، ومعلمو المختبرات ومعلمو العلوم، ومعلمو الرياضة - ومع ذلك، ستكون هناك حاجة إلى مزيد من التدريب وبناء القدرات - المرجع. خارطة الطريق - الخطوات 6 و 8 و 10
- الأطفال والشباب - حشد الأقران لدعم زملائهم في الصف المدرسي ممن يحتاجون إلى دعم إضافي - الحقيقة هي أن التعلم "من نظير إلى نظير" أو "من طفل إلى طفل" يفيد جميع الأطفال الذين يقدمون الدعم والذين يتلقونه.
- الآباء والأشقاء وأعضاء مجتمع المدرسة الآخرون - يمكن توظيف الشباب الطلبة والمُدربين وذوي المهارات أو الشباب العاطل عن العمل أو ممن لا يعمل بشكل كافي، في المجتمع المدرسي وحشدهم وتدريبهم للتطوع كمساعدين في المكتبات ومساعدين للعلوم ومساعدين لمعلمي الرياضة والأنشطة، مع ضمان أن يتم الإشراف على جميع مساحات "المصادر" أو "المساحات الدامجة" من قبل البالغين، للتأكد من أن الأطفال يمكنهم الوصول إليها قبل وأثناء وبعد ساعات الدراسة العادية. بينما يمكن لأعضاء المجتمع الأكبر سنًا توفير سياق مهم لموضوعات كالاجتماعيات (مثل التاريخ)، وعلم الأحياء (مثل المزارعين والبستانيين)، والرياضيات التطبيقية (مثل النجارين والسباكين)، واللغة العربية (على سبيل المثال، القادة الدينيين والعلماء وموظفي الحكومة المتقاعدين)، على سبيل المثال لا الحصر.

حتى إذا كان من الممكن استغلال موارد ضخمة في المدارس والمجتمعات، فمن المهم أن نفهم أن معظم الأشخاص ذوي الخبرة في المدارس سيكون لديهم اطّلاع عام ولكنهم ليسوا "مختصين"، لذا فإن بعض الأطفال ممن لديهم متطلبات أكثر تعقيدًا سيحتاجون دعمًا من القطاع الخاص (على سبيل المثال، أخصائي العلاج الطبيعي) ومن أنظمة الدعم والفرق متعددة التخصصات على مستوى مديرية التربية في الميدان، أو المستوى الوطني (الوزاري).

يحتاج بعض الأطفال ذوي الإعاقة إلى دعم محدود ، على سبيل المثال، يحتاج العديد من الأطفال الذين يعانون من إعاقات تنقّلية أو حركية بشكل رئيسي إلى إمكانية الوصول الجسدي وفي بعض الحالات إلى العلاج الطبيعي، بينما قد يحتاج الأطفال الذين يعانون من إعاقة بصرية إلى لغة برايل أو كتب صوتية (إذا كانوا مكفوفين) أو طباعة بحروف كبيرة ومكبرّات وغيرها من الأجهزة المساعدة (إذا كان الأطفال يعانون من ضعف في الرؤية) ، بينما يحتاج الأطفال الذين لديهم توحد إلى دعم فردي وأكثر تعقيدًا.

تتمثل إحدى طرق تنظيم الدعم والتدريب، قبل تسجيل الأطفال ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم في المدرسة، بدعوة جميع الأطفال في المجتمع إلى مدارسهم لمقابلة معلمي صفهم المستقبليين قبل فترة طويلة (ستة أشهر على الأقل) من التحاقهم بالمدرسة - وهذا يمكن تنفيذه كمعيار وطني دون أي تكلفة إضافية. سيمكن هذا المدارس والمعلمين من إعداد وتنظيم التدريب وحشد دعم إضافي. تم القيام بذلك بنجاح في النرويج لأكثر من 50 عامًا، كعنصر مهم لضمان مستوى نوعي من الدمج والتنوع في التعليم .

غرف المصادر

يمكن أن تكون غرف المصادر ومعلمي غرفة المصادر أدوات فعالة للدمج، ولكن إذا تم استخدامها بشكل خاطئ فيمكنهم العمل كآلية إقصاء - المرجع: خارطة الطريق الخطوة رقم 12. ما تشترك فيه معظم غرف المصادر هو أنها غير مستغلة بشكل كافٍ وعدد العاملين فيها غير كافي. بعضها مجهز تجهيزًا جيدًا، ولكن الكثير من المعدات لم يتم حتى إخراجها من الغلاف البلاستيكي الذي يغلفها، بينما يمكن لغرف مصادر غيرها الاستفادة من المزيد من المصادر والإمكانيات.

بدون موارد بشرية إضافية - المرجع. خارطة الطريق خطوة رقم 10 – وبدون بناء قدرات معلمي غرفة المصادر الحاليين - المرجع. الخطوات رقم 6 و 8 في خارطة الطريق - لن يتم الوصول إلى الإمكانات الكاملة لغرف المصادر. حتى إذا تم تعيين موظفين إضافيين، فستكون هناك حاجة للمزيد، يمكن توظيف المتطوعين وتدريبهم واستخدامهم بعد الفحص الدقيق لخبراتهم السابقة للتأكد من أنهم لا يشكلون أي خطر على الأطفال والشباب الذين يدعمونهم. هناك العديد من أفراد المجتمع العاطلين عن العمل - وكثير منهم لديهم مهارات يمكن أن تفيد الأطفال - والذين يمكن أن يخدموا في المدرسة لمدة 3 أو 6 أو 9 أو حتى 12 شهرًا ويحصلوا على شهادة من وزارة التربية والتعليم ومن العديد من شركاء التنمية الوطنيين والدوليين، كتدريب عملي يجعلهم أكثر تأهيلاً في سوق العمل.

من دون استباق العمل الذي بدأته وزارة التربية والتعليم والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ينبغي أن تدعم غرف المصادر مجموعات إضافية من الأطفال، سواء أولئك الذين يحتاجون إلى دعم مؤقت (على سبيل المثال، الأطفال الذين يعانون من مشاكل صحية، أو أولئك الذين يتعرضون للتنمر ويحتاجون فقط إلى "فترة هدوء")، وأولئك الذين يحتاجون إلى دعم طويل الأمد (مثل الأطفال ذوي الإعاقة).

من المهم أيضًا دمج الغرف والمساحات الأخرى - كما هو موضح أعلاه – لتُستخدَم كـ "غرف" مصادر أو مساحات دامجة.

هناك عدد من المدارس في الأردن لديها مستوى شامل من أنظمة الدعم القائمة-على-المدرسة وإمكانية الوصول إلى دعم المختصين من خارج المدرسة، لكنها لا تزال بعيدة المنال بالنسبة للغالبية العظمى للشعب الأردني. غالبية هذه المدارس تقع في مدينة عمان، وهي تابعة للقطاع الخاص وبعضها مكلف للغاية، على سبيل المثال، مدرسة خاصة في عمان تُروّج لنفسها بأنها دامجة، تتراوح رسوم خدمات التقييم فيها بين 1200 إلى 2250 ديناراً أردنياً، ورسومها المدرسية السنوية بين 5500 دينار أردني إلى ما يقارب 17000 دينار أردني. ومع متوسط دخل لكل أسرة في الأردن يبلغ 2200 ديناراً أردنياً، فإن الرسوم تُعتبر مستحيلة بالنسبة لمعظم الأسر في مدينة عمان.

كيف يمكننا إذًا تطوير أنظمة دعم مدرسية نوعية في الأردن بحيث تكون ميسورة التكلفة ويمكن للجميع الوصول إليها؟ يرجى الرجوع إلى **التمرين العملي رقم 1** أدناه والمتعلق بتطوير أنظمة دعم قائمة-على-المدرسة نوعية وذات تكلفة ممكنة.

أنظمة الدعم القائمة على مديريات التربية في الميدان

من المستحيل توفير جميع الموارد المطلوبة في المدارس، لذلك هناك حاجة إلى فرق متعددة التخصصات من الأشخاص ذوي الخبرة على مستويات مديريات التربية في الميدان - المرجع: خارطة الطريق الخطوة رقم 11.
يمكن إعادة استخدام العديد من مدارس (التربية الخاصة) التي قد تغلق نتيجة التحول من الفصل إلى الدمج على أنها "مراكز كفاءة" حيث إنه من الضروري الحفاظ على الكفايات والخبرة التي يجلبونها معهم داخل النظام. جنباً إلى جنب مع المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فإن وزارة التربية والتعليم، وشركاء التنمية الدولية يعملون على وضع الصيغة النهائية بشأن اختصاصات وهيكلة الفرق متعددة التخصصات.

وبدون استباق لعمل الفرق المختصة من الوزارة والمجلس الأعلى وشركاء التنمية، بما يتعلّق بما يلي سبيل المثال:

- الإعاقات الجسدية والحركية والتنقلية - مع العديد من التخصصات، بما في ذلك أخصائيو العلاج الطبيعي
- الإعاقات الحسية (السمعية والبصرية) - مع العديد من التخصصات، بما في ذلك طريقة برايل وأنشطة الحياة اليومية (ADL) والتوجيه والتنقل للأشخاص ذوي الإعاقات البصرية
- ضعف النمو
- اضطراب طيف التوحد
- صعوبات التعلم، بما في ذلك اضطراب تشتت الانتباه (ADD)/تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD)
- صعوبات القراءة والكتابة، بما في ذلك عسر القراءة
- اضطرابات النطق
- المختصين العاملين في القطاع الصحي

يجب أن تدعم الفرق متعددة التخصصات المدارس، ومعلمي غرفة المصادر والصف المدرسي، والأطفال وأولياء الأمور في كل من المدرسة والمنزل (انظر أعلاه) كلما دعت الحاجة، وإجراء مراقبة وتقييم للإجراءات الفردية والجماعية المتخذة في المدرسة لدعم مزيد من الدمج والتنوع في التعليم.
ومع ذلك، حتى على مستوى مديريات التربية في الميدان، لن يتمكنوا من الحصول على جميع التخصصات المطلوبة - بسبب قيود التمويل ونقص الموظفين المختصين. لذلك سيتعين عليهم اللجوء إلى نظام الدعم من المستوى الوطني المتمثّل بوزارة التربية والتعليم، ووزارة الصحة، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والجامعات ومؤسسات التعليم والبحث الأخرى.

أنظمة الدعم على المستوى الوطني والوزارة

بعض الدعم المتخصص لا يمكن تقديمه إلا على مستوى الدولة، إما من خلال وزارة التربية والتعليم، ووزارة الصحة، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، أو من خلال الجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية والبحثية.
يعمل المجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حالياً على إعداد سلسلة من المعايير وأنظمة الإحالة التي من شأنها تعزيز نظام المستوى الوطني الحالي. عند تطوير أنظمة دعم في المدارس والمجتمعات المدرسية، ومديريات التربية في الميدان أو المحافظات، وعلى المستويات الوطنية، من المهم اتباع فكرة " المبدأية الواقعية"- إدخال جرعة من الواقعية السياسية والاقتصادية في تطوير السياسات والاستراتيجيات مع الحفاظ على مبادئ الدمج والمساواة في التعليم (المرجع: إعلان الأردن بشأن الدمج والتنوع في التعليم، 2022). وتبين الأمثلة الواردة أدناه من إندونيسيا والنرويج بأن عملية "نحو الدمج" تستغرق وقتاً ويجب أن تكون مرنة ومراعية للاحتياجات المستجدة.

أمثلة على أنظمة الدعم من بلدان أخرى: إندونيسيا

بدأت وزارة التربية والتعليم، والثقافة، والبحث والتكنولوجيا الإندونيسية بالترويج للتعليم الدامج في عام 1998 وذلك لمعالجة القضايا التي واجهها الأطفال ذوي الإعاقة بالتعاون مع منظمة شركاء التنمية الدولية – النرويج (IDP Norway) و Braillo (إحدى الجهات المنتجة لآلات الطباعة بطريقة برايل) وجامعة أوسلو.

وعلى مدى فترة أربع سنوات، تم ترقية أكثر من 20 معلماً ومعلمة من المدارس المخصصة للأطفال ذوي الإعاقات البصرية من درجة البكالوريوس إلى درجة الماجستير، في حين أن آخرين تلقوا سلسلة من برامج التطوير الوطنية وعلى مستوى المحافظات، وبدأوا في قيادة الجهود لتجربة التعليم الدامج في مجتمعاتهم. التحقت المجموعة الأولى من الأطفال – والتي تكونت من ست أطفال ذوي إعاقات بصرية واثنين من ذوي صعوبات التعلم- بالمدارس التجريبية في شهر تموز 2003 (Sholeh and Watterdal, 2004). بدأت المدارس التي كانت سابقاً مدارس تربية خاصة (والتي تخصصت في بدايتها بالإعاقة البصرية) في جميع أنحاء البلاد بالتحول إلى مراكز مصادر، مما أتاح خدمات المعلم المتجول (المتنقل) للمدارس التجريبية التي تتجه نحو تحقيق الدمج في المقاطعة أو المنطقة التابعة لها.

لدى العديد من المدارس غرف مصادر ومعلمين مختصين داخل المدارس. يتم دعم هؤلاء المعلمين من قبل المعلمين المتجولين بناء على الحاجات ووفق جدول زمني متفق عليه. ويتم تغطية نفقات التنقل من ميزانية المقاطعة المخصصة للتعليم. وقد تم إنشاء وحدتين وطنيتين وأكثر من 40 وحدة إنتاج غير مركزية لآلات الطباعة بطريقة برايل للأطفال ذوي الإعاقة البصرية الذين يستخدمون طريقة برايل للقراءة والكتابة وذلك بين عامي 1998 و 2002 سعياً إلى تعزيز الإلمام بالقراءة والكتابة بطريقة برايل (مهّد دمج الإعاقة الطريق لتحقيق نهج أوسع للدمج والتنوع في التعليم في إندونيسيا).

وفي شهر آب 2004، صادقت وزارة التربية والتعليم، والثقافة، والبحث والتكنولوجيا الإندونيسية وشركاؤها الوطنيون والدوليون الرئيسيون على إعلان باندونغ: إندونيسيا نحو تحقيق الدمج والتنوع في التعليم (2004) (UNESCO, 2006).

بعد ذلك، تم تقديم سلسلة من التشريعات لتفعيل وتنفيذ الالتزامات التي تم التعهد بها في الإعلان. في عام 2021، (88.4%) من إجمالي 514 مقاطعة أصبح لديهم مراكز مصادر لدعم المدارس الدامجة، والآن يلتحق أكثر من 70% من الأطفال ذوي الإعاقة بالتعلّم إما بالمدارس الدامجة، أو التكاملية، أو مدارس التربية الخاصة (World Bank, 2021).

ازداد عدد المدارس الدامجة من صفر في عام 2000 إلى 3610 مدرسة في عام 2015، وصولاً إلى 28778 مدرسة بحلول عام 2020 (World Bank, 2021). ومع ذلك، وحتى بعد مرور 20 عامًا من الدعم، لا تزال المدارس الدامجة في إندونيسيا تواجه تحديات تتعلق بنوعية المعلمين، ونقص المرافق وأنظمة الدعم الفعالة القائمة على المجتمع والقائمة على المقاطعة.

أمثلة على أنظمة الدعم من بلدان أخرى: النرويج

تهدف جميع المدارس النرويجية إلى أن تصبح مدارس دامجة توفر التعليم الذي يتم تكييفه وفقاً للاحتياجات الفردية لجميع المتعلمين. وقد نشأت أيديولوجيا التكامل وبعدها الدمج لجميع الطلبة في المدارس النظامية خلال فترة السبعينات والثمانينات.

يُنظر إلى الدمج والتنوع في التعليم على أنه قيمة ومبدأ داخل النظام التعليمي النرويجي. وقد أصبح المبدأ ساريًا بالنسبة للمدارس النرويجية بعد صدور قانون عام للمدارس الابتدائية والإعدادية في عام 1975 في نفس الوقت الذي تم فيه إلغاء قانون مدارس التربية الخاصة. وبحلول عام 1992، تم تحويل جميع مدارس التربية الخاصة الحكومية إلى مراكز كفايات،

لتقديم الدعم المتخصص- في المنازل وفي المدارس- للأطفال ذوي الإعاقة والذين يعانون من صعوبات التعلم منذ الولادة إلى سن الرشد، وكذلك الأمر لأولياء أمورهم ومعلميهم.

يعتبر التدخل المبكر، والدمج والأحكام التي تم تكييفها بشكل جيد من المبادئ الأساسية لعمل الحكومة النرويجية لتحسين نظام التعليم. وفي السنوات الأخيرة، انصبّ المزيد من التركيز على التدخل المبكر الهادف لدعم رياض الأطفال كأساس للمدارس الدامجة الناجحة. ولذلك، اتخذت الحكومة النرويجية خطوات هامة لتمكين رياض الأطفال والمدارس من توفير الفرص للجميع، (المرجع: مشروع قرار 19 (2015-2016) وقت اللعب والتعلم- محتوى أفضل في رياض الأطفال ومشروع قرار 21 (2016-2017) الرغبة في التعلم- التدخل المبكر والجودة في المدارس (الحكومة النرويجية، 2019).

أدوار ومسؤوليات رياض الأطفال والمدارس، وحقوق الوالدين:

- تُحدّد نسبة الموظفين الأساسيين الجديدة لرياض الأطفال الحد الأدنى من المتطلبات، والمتمثلة في وجود شخص بالغ واحد لكل ثلاثة أطفال دون سن الثالثة وشخص بالغ لكل ستة أطفال فوق سن الثالثة. إن ما نسبته 92٪ من الأطفال النرويجيين الذين تتراوح أعمارهم بين 1-5 سنوات مسجلين في رياض الأطفال (المديرية النرويجية للتعليم والتدريب، UDIR، 2020).
- يساعد المشروع الإقليمي للتطوير المهني في رياض الأطفال والمشروع اللامركزي للتطوير المهني في المدارس في تعزيز المبادرات المحلية لتطوير الجودة.
- يضمن مشروع الإشراف تقديم الدعم والتوجيه للبلديات التي شهدت نتائج ضعيفة في مجالات التعليم الرئيسية مع مرور الوقت.
- تم تكليف مجلس البحوث النرويجي بمهمة تخصيص منح للبحث في آثار التدابير المتعلقة بتحسين الجودة في رياض الأطفال والمدارس.
- البلديات ملزمة الآن بتقديم دروس مكثفة للطلاب المتأخرين في القراءة أو الكتابة أو الحساب في الصفوف الدراسية من الأول إلى الرابع.
- أصبح المزيد من المعلمين المختصين يساعدون على خلق مسارات وظيفية إضافية في المدارس وتعزيز مجتمع التعلم المهني.
- مسؤولية رياض الأطفال والمدارس المتمثل بالتعاون فيما بينها والزامية التعاون ما بين المدارس والخدمات البلدية الأخرى تعملان على تحسين الترابط بين الخدمات المختلفة.
- أصبحت البرامج المتعلقة بتدريب معلمي المرحلة الابتدائية وما قبل الثانوية الآن عبارة عن برامج ماجستير مدتها خمس سنوات.
- تم صرف الكثير من الاستثمارات في التعليم المستمر للمعلمين.
- تنص النسبة القانونية من عدد التلاميذ إلى عدد المدرسين على أن لا يزيد عدد الطلبة عن 15 طالبًا وطالبة لكل معلم في الصفوف الدراسية من الأول إلى الرابع، ولا يزيد عن 20 طالبًا وطالبة لكل معلم في الصفوف الدراسية من الخامس إلى العاشر.

نظام الدعم- الجزء 1: الفريق الموجود حول الأطفال والطلبة

تعتبر رياض الأطفال والمدارس ميادين مهمة للحد من مختلف التحديات التي تعترض الأطفال والطلبة في حياتهم اليومية، وتحديدها، ومتابعتها. ويعتبر نظام الدعم المحلي الجيد الذي يحيط بالأطفال والمعلمين مهمًا من أجل ضمان توافر التعليم الدامج والملائم. هناك حاجة في الغالب إلى أنماط مختلفة من خبرات المختصين لضمان تقديم الخدمة بشكل جيد وشامل. وتحرص الحكومة على تعزيز التعاون متعدد الاختصاصات في رياض الأطفال والمدارس وحولها.

التدابير التي اتخذتها الحكومة النرويجية:

- تطوير خدمات دعم جديدة للنظر في كيفية تحسين التنسيق بين علم النفس التربوي، وزيارات المراكز الصحية وخدمات الصحة المدرسية أو توحيد الجهود فيما بينها بدلاً من ذلك.
- مواءمة وتعزيز الأنظمة الخاصة بمسألة التعاون للأطفال والشباب في تشريعات القطاع، بما في ذلك إجراء تغييرات على القواعد لضمان خدمات شاملة ومنسقة للأطفال والشباب.
- تحسين التنسيق بين الأنهاج التربوية في المديريات وذلك عبر التعاون متعدد القطاعات.

زياد الخضيري

- التحري عن ظروف المهن الأخرى التي تعمل في رياض الأطفال والمدارس ومشاريع SFO (الرعاية قبل وبعد أوقات المدرسة)، والنظر في المسؤوليات والواجبات التي يجب أن تتحملها المهن المختلفة، وتقديم مقترحات لتحسين ظروف المهن المختلفة في رياض الأطفال والمدارس ومشاريع الرعاية قبل وبعد أوقات المدرسة SFO.

نظام الدعم- الجزء 2: أنظمة الدعم الحكومية

سيتم استخدام الخبرات التي تمتلكها STATPED (الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) بشكل أفضل عبر نظام التعليم. إذ ترغب الحكومة أن توسّع التكليف المنوط بـ STATPED وجعل خدماتها في متناول الأطفال والطلبة الذين يواجهون تحديات معقدة و / أو احتياجات خاصة طويلة الأمد وواسعة النطاق.

وهذا له تبعات على الأسلوب الذي يتم من خلاله تنظيم عمل الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED (المرجع، الخطوة 4 من خارطة الطريق نحو تنمية القدرات لتعزيز النظام 2022 للمملكة الأردنية الهاشمية). يجب القيام بتحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مبكراً وتقديم المساعدة لهم عندما يحتاجون إليها. ولذلك، يتطلب من الخبراء أن يكونوا حول الأطفال والطلبة، محلياً في رياض الأطفال والمدارس وفي نظام الدعم المحلي. ولذلك تخطط الحكومة لإعادة توجيه المُخصّصات من الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED لبرامج التطوير المهني في البلديات.

ستعزز مديرية التعليم والتدريب (UDIR) عملها بشأن الدمج في رياض الأطفال والمدارس والمساعدة في توليد مزيد من المعرفة والخبرة فيما يتعلق بالاحتياجات الخاصة. كما سيقوم حكام المقاطعات بدور مهم فيما يتعلق بالتدخل المبكر وتحقيق المزيد من الدمج، خاصة عند إجراء المزيد من التطوير على برامج التطوير المهني للبلديات والمقاطعات.

التدابير التي قدمتها الحكومة النرويجية:

- الإبقاء على الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED كهيئة حكومية مسؤولة بشكل مباشر أمام وزارة التربية والتعليم والبحث.
- تطوير عمل الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED لتصبح الجهة المزودة على نطاق الدولة للخدمات متعددة التخصصات ولها مكاتب إقليمية.
- تأطير تكليف الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED ليشمل نقل الخدمات المهارات على وجه الخصوص في مجالات الخبرة المحددة والمتخصصة وفي الحالات المعقدة للغاية.
- تحويل المصادر من الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED إلى مشاريع تنمية المهارات التي تستهدف البلديات والمحافظات مع التركيز بشكل خاص على خدمات علم النفس التربوي.
- التكليف بإجراء تقييم آني لعملية إعادة تنظيم الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED وتنمية المهارات في البلديات والمقاطعات.
- البحث في كيفية تنظيم إنتاج الوسائل التعليمية ومصادر التعلم.
- الإبقاء على عمل وحدة دعم ذوي الاحتياجات الخاصة من شعب السامي (وهم أقلية سكانية عرقية ولغوية من السكّان الأصليين) (SEAD) كجزء من الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED ومنحها تفويضًا منفصلاً سيتم تجهيزه خلال الفترة الانتقالية للوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED.

توفر الوكالة الوطنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة STATPED خدمات واسعة النطاق- قائمة على الاحتياجات ومرتبطة بدمج الإعاقة، وأيضًا يتم توفيرها للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم، والأطفال والشباب الذين يعانون من صعوبات سلوكية، والطلبة من الأقليات اللغوية، وجميع مجموعات الأطفال الأخرى المعرضة للتهميش والإقصاء من داخل نظام التعليم (وبما أن جميع الأطفال النرويجيين ملتحقون بالمدرسة، فلا يوجد أطفال خارج المدرسة).

نظام الدعم- الجزء 3: رعاية ما قبل وما بعد ساعات المدرسة (SFO)

يساعد الوصول إلى برامج الرعاية ما قبل وما بعد ساعات المدرسة النوعية (والتي يتم تنفيذها في المدارس) في تحقيق الدمج وتقليص الفوارق الاجتماعية. جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 6-9 سنوات يمكنهم الوصول إلى برامج الرعاية ما قبل وما بعد ساعات المدرسة SFO، في حين يمكن وصول الأطفال ذوي الإعاقة وغيرهم من الأطفال الذين يحتاجون اهتماماً ورعاية خاصة ممن تتراوح أعمارهم بين 6-12 سنة. تعتبر برامج الرعاية ما قبل وما بعد ساعات المدرسة SFO ميداناً اجتماعياً مهماً حيث يمكن للأطفال تكوين الصداقات، واللعب، وتجربة أنشطة مختلفة. تريد الحكومة أن تضمن تحقيق المزيد من الإنصاف في توافر الرعاية ما قبل وما بعد ساعات المدرسة في جميع أنحاء الدولة وستقوم بتقديم خطة عمل وطنية لبرامج الرعاية ما قبل وما بعد ساعات المدرسة مع بعض المجال للتفاوتات المحلية.

ولذلك فإن الحكومة النرويجية ترغب في حضور أكبر عدد ممكن من الأطفال لبرامج الرعاية ما قبل وما بعد ساعات المدرسة SFO، بغض النظر عن خلفياتهم الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو العرقية، أو اللغوية أو الدينية. يشارك 6 من كل 10 أطفال من الذين تتراوح أعمارهم بين 6-9 سنوات في برامج الرعاية ما قبل وما بعد ساعات المدرسة (UDIR، 2020).

إن **نظام الدعم النرويجي** هو نظام موجه للطفل، والوالدين، والمعلم ويقدم الدعم القائم على الاحتياجات مجاناً لجميع الأطفال والشباب في مجتمعاتهم الأصلية. يتم دعم الأنظمة المدرسية من قبل الدولة (على غرار مديريات التربية في الميدان والمحافظات الأردنية) والمختصين على المستوى الوطني ذوي الخبرة من جميع المجالات التي من الممكن أن تتسبب بالإقصاء والتهميش من داخل التعليم. كما ينظر للكشف والتدخل المبكرين بأنهما بمثابة المفتاح لتحقيق الدمج الناجح في المدارس (والحياة).

فكيف يمكن تحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز مصادر أو مراكز كفاءات لتوفر أنظمة دعم نوعية على مستوى مديريات التربية في الميدان والمستوى الوزاري (أو الوطني) في الأردن بحيث تكون تلك الأنظمة متيسرة للجميع ويمكنهم الوصول إليها؟ يمكنك إيجاد **التمرين العملي رقم 2** أدناه والمتعلق بتطوير أنظمة دعم مدرسية نوعية وممكنة من حيث التكلفة.

تبين الأمثلة المستقاة من إندونيسيا والنرويج بأن الجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية والبحثية تعتبر من الشركاء المهمين في تطوير أنظمة الدعم الفعالة حيث إن هذه الجهات هي المسؤولة عن تعليم وتدريب المعلمين- المرجع، خارطة الطريق الخطوات 6، 7، و 8- ولكن أيضًا لأنها من الشركاء الأساسيين في توفير قاعدة معلوماتية بشأن التعليم الدامج من خلال الدراسات والبحوث- المرجع: خارطة الطريق الخطوة 17، و18- لضمان قدرة كل من وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة وجميع شركاء التنمية على تطوير البرامج بالاعتماد على الأدلة.

علاوة على ذلك ، يجب على الأشخاص ذوي الخبرة على مستوى الوزارة تقديم التوجيه والدعم لمديريات التربية في الميدان والفرق على مستوى المدرسة ، لضمان حصول الأطفال ذوي الإعاقة في كل من المناطق الريفية والحضرية على خدمات ذات جودة مماثلة.

الكشف المبكر والتدخلات المبكرة

يعد الكشف والتدخل المبكر - دون وسم الأطفال - من العناصر المهمة لتوفير الدعم الفعال للأفراد أو مجموعات الأطفال. يجد بعض المهنيين أنه من غير المناسب "وسم" الأطفال الصغار، عندما يكون هناك الكثير من الاضطرابات الأخرى التي قد تقدم سِمات مشابهة، على سبيل المثال، تأخر اللغة، ومشكلات التكامل الحسي، وصعوبات التفاعل الاجتماعي، يمكن بسهولة تشخيصها بشكل خاطئ على أنها اضطراب طيف التوحد. لذلك من المهم أن يتم استخدام التقييمات الوظائفية (في السياق الأردني غالبًا ما يشار إليها باسم "التشخيصات") للأطفال لإبلاغ المعلمين وأولياء الأمور، وكذلك نظام دعم الأطفال (وأولياء أمورهم ومعلميهم) للحصول على الدعم الذي يحتاجون إليه.

إن حقوق الأطفال ذوي الإعاقة في الخضوع للتقييم وما يترتب على ذلك من تسجيل الأطفال ذوي الإعاقة منصوص عليها بشكل مستفيض في المادتين 15 و 18 على سبيل المثال من قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2017).

ما هو الهدف من التقييمات الوظائفية؟

وفقًا للجمعية الوطنية البريطانية لمعلمي التربية الخاصة (NASET) ، تخدم التقييمات الوظائفية خمسة أغراض رئيسية:

1. الكشف لتحديد المشاكل المتعلقة بالتعلم
2. تحديد الحاجة الفعلية للتدخل التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة
3. بناء برنامج تربوي فردي (خطط تربوية وخطط تعليمية فردية (IEPs) ، وخطط تعديل السلوك..)
4. بناء الخطط المناسبة للطالب تلبي متطلباته
5. تقييم تقدم الطالب، سواء أكان الطالب يتحسن أم لا.

غالبًا ما تتضمن التقييمات الوظائفية خمس خطوات (Evans، 2021):

1. جمع المعلومات عن الطفل من مصادر متعددة ، بما في ذلك السجلات المدرسية وملاحظات المعلمين وأولياء الأمور عن الطالب.
2. تحليل هذه المعلومات لفهم الطفل بشكل أفضل
3. تقييم قدرات الطفل الجسدية والعقلية والعاطفية والمعرفية والأكاديمية لتحديد مواطن القوة والعجز
4. تحديد ما إذا كان الطفل لديه أية متطلبات أم لا، و
5. اقتراح أفضل السبل لتلبية متطلبات الطفل في بيئة تعليمية

يجب إجراء التقييمات الوظائفية من قبل التربويين والمختصين على مستويات مختلفة - المدرسة، المديرية الميدانية، أو المستوى الوطني اعتماداً على مدى تعقيد التقييم، ولكن أيضًا تشمل الأشخاص الذين يعرفون الطفل بشكل أفضل، مثل الوالدين ومقدمي الرعاية الآخرين، وطبيب الأسرة، وكذلك معلمي رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية. قد يشارك أيضًا طاقم طبي مدرب بشكل خاص، ولكن التقييم الوظائفي يتجاوز مجرد التشخيص الطبي. بالنظر إلى أن السنوات الأولى من حياة الطفل هي فترة حيوية من النمو الجسدي والتطور، ونمو ووليونة الدماغ، فإن الكشف والتدخل المبكران لهما إمكانات كبيرة لإحداث تغييرات إيجابية في النمو، والنتائج طويلة الأمد للتدخلات،

إياد القضيدي

مثل التحسين الفعال المرتبط بمهارات الاتصال والمعرفة، والوظائفية البدنية، والتطور الاجتماعي والعاطفي - *انظر أيضًا أداة التوجيه حول تطور الطفل.*

يتم كشف بعض الإعاقات عند الولادة، في حين أن البعض الآخر منها أكثر تعقيدًا ولن يكون مرئيًا حتى يكبر الطفل. رياض الأطفال هي أماكن مهمة للتطور واللعب والتعلم لجميع الأطفال. لذلك، في رياض الأطفال، يمكن رصد الأطفال الذين قد يحتاجون إلى مساعدة ودعم إضافيين، ويمكن إجراء تعديلات وتدخلات فردية أو جماعية من شأنها أن تفيد عملية الدمج، وتحسن بشكل مثالي التطور الاجتماعي والعاطفي والجسدي والمعرفي لجميع الأطفال في الغرفة الصفية.

هذه مجرد مناقشة أولية حول الكشف المبكر والتدخلات المبكرة - هناك حاجة إلى مزيد من الأدوات والموارد لتوجيه أولياء الأمور والمعلمين والطاقم الطبي.

أ. إياد العضيدي

تمارين عمليّــة

تمرين عملي رقم 1- تطوير أنظمة الدعم القائمة على المدرسة

يشكل هذا التمرين بداية عملية المسح ورسم الخرائط لتحديد المساحات والمصادر المتوفرة في المدارس والمجتمعات المدرسية. يمكن لرسم الخرائط الذي يتم من المدارس الفردية أن يغذي قواعد البيانات لدى مديريات التربية في الميدان للتحضير لأنظمة الدعم المدرسية وأنظمة الدعم على مستوى مديريات التربية في الميدان على حد سواء. يمكن أن يتم إجراء هذا التمرين كتمرين شامل واحد أو تقسيمه إلى ثلاثة تمارين قصيرة (السؤالان الأول والثاني في تمرين واحد؛ والسؤالان الثالث والرابع في تمرين ثان، والسؤال الخامس في التمرين الثالث والأخير):

1. جميع المدارس لديها بعض المساحات التي يمكن استخدامها "كمساحات دامجة"- يرجى رسم خريطة للمساحات الدامجة الموجودة في مدرستك. يمكنك عمل قائمة بها أو من الأفضل أن تقوم برسم خارطة وتحديد المساحات على خارطة مدرستك. كما يرجى تقديم تفاصيل عن كيف ومتى يمكن استخدام هذه المساحات، وما هو المطلوب استثماره في هذه المساحات لدعم عملية "نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم."

   يمكنك أيضاً إجراء هذا النشاط مع طلبتك- بإمكانهم أن يخرجوا بأفكار لم تفكر بها أبدا!
2. هناك أيضاً العديد من المساحات الدامجة حول مدرستك والتي يمكن استخدامها للأطفال والشباب في مدرستك- يرجى تحديد هذه المساحات، وذلك إما بعمل قائمة بها أو رسمها وتحديدها على خارطة مدرستك. كما يرجى تقديم تفاصيل عن كيف ومتى يمكن استخدام هذه المساحات، وما هو المطلوب استثماره في هذه المساحات لدعم عملية "نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم."

   يمكنك أيضاً إجراء هذا النشاط مع طلبتك، وأولياء أمورهم، ومع أعضاء آخرين من المجتمع- ومرة أخرى، بإمكانهم أن يخرجوا بأفكار لم تفكر بها أبدا!
3. ما هي الموارد البشرية (ليس مجرد مناصب، ولكن المؤهلات والاهتمامات) التي يمكنك الوصول إليها في مدرستك والتي ستصبح بمثابة "عوامل تغيير" (المرجع: أداة التوجيه بشأن الابتكار والقيادة في التعليم) في عملية "نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم". وما هي الموارد البشرية الإضافية المطلوبة؟
4. ما هي الموارد البشرية التي يمكن الوصول إليها في مجتمع مدرستك (ليس مجرد مناصب، ولكن أيضاً المؤهلات، والمهارات، والاهتمامات) التي ستصبح بمثابة "عوامل تغيير" في عملية "نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم."
5. بغض النظر عن حجم الموارد البشرية التي يمكن أن توفرها وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، وشركاء التنمية الوطنيين والدوليين لمدرستك، فإن معظم المدارس في جميع أنحاء العالم تعتمد على العمل التطوعي لتطوير أنظمة دعم فعالة. يرجى تصميم خطة حول كيفية حشد المتطوعين للعمل في مدرستك (على سبيل المثال، الشباب تحت سن العمل وغير العاملين ذوي المهارات اللغوية، والرياضية، والفنية، والرياضيات، وغيرهم الكثير من المجالات ذات الصلة)، وما هو المطلوب لتنفيذ الخطة (على سبيل المثال، أجهزة ومعدات، أو أذونات من مديريات التربية في الميدان ومن أولياء الأمور).

تمرين عملي رقم 2- تحويل مدارس التربية الخاصة إلى مراكز مصادر أو مراكز كفاءات

يساعد هذا التمرين على إجراء مسح للمصادر المتاحة في مديرية التربية في الميدان. هذا المسح سيغذي قواعد البيانات لدى مديريات التربية في الميدان للتحضير لأنظمة الدعم الفعالة:

1. ما هي مدارس التربية الخاصة المتاحة في مديرية التربية في منطقتك؟ ما هي الموارد (البشرية وموارد البنية التحتية) التي تتوفر لديها؟ وفي حال كانت مدارس تتبع للقطاع الخاص، كيف يمكن للمدارس الحكومية الوصول إلى مصادرها بتكلفة معقولة؟

2. ما هي منظمات الأشخاص ذوي الإعاقة (أو تلك التي تعمل من أجلهم) العاملة في مديرية التربية في الميدان في منطقتك؟ وكيف يمكن لمواردها البشرية، وكفاياتها، وخبراتها أن تدعم إقامة نظام دعم أكثر تنظيماً؟

3. من هم الشركاء الوطنيون والدوليون الذين لديهم برامج، ومشاريع، وأنشطة في مديرية التربية في الميدان التي تتبع أنت لها، وكيف يمكن لها أن تتوافق وتدعم عملية تطوير نظام دعم على مستوى مديرية التربية في الميدان؟

4. ما هي الاحتياجات التي لم يتم تغطيتها (بعد الإجابة على الأسئلة 1، و 2، و 3)؟

إياد العضيدي

المراجـع

Booth, T. and Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion – developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Ref: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf. Downloaded: 01.12.2021

Bufdir (2018). The Norwegian Directorate for Children, Youth and Family Affairs: Disabilities in Norway. Ref: https://www.bufdir.no/en/English_start_page/Disabilities_in_Norway/. Downloaded: 01.02.2022

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Ref: http://udlguidelines.cast.org. Downloaded: 01.12.2021

Crenshaw, K. (1989). Demarginalization the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. Ref: https://philpapers.org/archive/CREDTI.pdf?ncid=txtlnkusaolp00000603. Downloaded: 15.06.2020

Department of Statistics (2018). The Hashemite Kingdom of Jordan: Jordan Population and Family Health Survey 2017-18. Ref: https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR346/FR346.pdf. Downloaded: 01.04.2022

Evans, A.C. (2021). Functional Assessments in Special Education. Ref: https://study.com/academy/lesson/functional-assessments-in-special-education.html#:~:text=Functional%20assessments%20involve%20five%20steps,mental%2C%20emotional%2C%20cognitive%2C%20and. Downloaded: 01.12.2021

International Community School (ICS) (2022). Fee Schedule 2022-2023. Ref: https://www.ics.edu.jo/school-fees Downloaded: 30.06.2022

Osttveit, S. (2022). The Jomtien Conference in 1990 was a game changer for education. Ref: https://world-education-blog.org/2014/08/22/the-jomtien-conference-in-1990-was-a-game-changer-for-education/. Downloaded: 01.04.2022

Sholeh, M.Y.A.I. and Watterdal, T. (2004). Inclusion in Central Java, Indonesia. EENET. Ref: https://www.eenet.org.uk/enabling-education-review/enabling-education-8/newsletter-8/8-17/. Downloaded: 30.06.2022

Skjørten, M. D. (2020). Development - A magical lifelong process. Norwegian Afghanistan Committee (NAC). Ref: https://afghanistankomiteen.no/wp-content/uploads/2020/12/Child-Development-.pdf. Downloaded: 24.02.2022

UDIR – The Norwegian Directorate for Education and Training (2020). Children in Kindergarten. Ref: https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/school/#children-in-kindergarten. Downloaded: 30.06.2022

UN (1989). UN Convention of the Rights of the Child. Ref: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child. Downloaded: 20.01.2021

UN (2006). UN Convention of the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD). Ref: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf. Downloaded: 08.04.2022

UNESCO (1960). UNESCO Convention against Discrimination in Education. Ref: https://en.unesco.org/themes/right-to-education/convention-against-discrimination. Downloaded: 01.02.2021

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Ref: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427. Downloaded: 22.01.2021

UNESCO (2006). Compendium – Indonesia 3rd Edition: Agreements, Laws, and Regulations Guaranteeing All Children Equal Right to Quality Education in an Inclusive Setting. Ref: https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/Compendium_Indonesia_3rd_Edition_ENGLISH.pdf. Downloaded: 30.06.2022

UNESCO (2021). Inclusion and Diversity in Education in the Hashemite Kingdom of Jordan: Institutional Capacity Needs Assessment.

World Bank (2012). Population and Family Health Survey. Ref: https://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/1908. Downloaded: 01.04.2022

World Bank (2021). Realizing Schools that Unlock the Potentials of Indonesian Children with Disabilities. Ref: https://www.worldbank.org/en/news/feature/2021/10/19/realizing-schools-that-unlock-the-potentials-of-indonesian-children-with-disabilities Downloaded: 30.06.2022

World Bank (2021). Embracing Diversity and Inclusion in Indonesian Schools – Challenges and Policy Options for the Future of Inclusive Education. Ref: https://documents1.worldbank.org/curated/en/535361634052935364/pdf/Embracing-Diversity-and-Inclusion-in-Indonesian-Schools-Challenges-and-Policy-Options-for-the-Future-of-Inclusive-Education.pdf. Downloaded: 30.06.2022

نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم في الأردن

Started on	Thursday, 14 September 2023, 8:34 PM
State	Finished
Completed on	Thursday, 14 September 2023, 8:34 PM
Time taken	45 secs
Marks	6.00/6.00
Grade	**10.00** out of 10.00 (**100%**)

Quiz navigation

1 2 3 4 5 6

Show one page at a time

Finish review

Question 1

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

1) من المعتقد أن قدرات الأشخاص على القراءة والكتابة والحساب لا تعتمد على خبراتهم وما تعلموه بشكل غير نظامي خلال اللعب والمشاركة الفعالة وما يلاحظونه خلال حياتهم اليومية من مرحلة مبكرة جدا من الطفولة.

a. خطأ

b. صح ✓

The correct answer is: صح

Question 2

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

2) أي من العبارات الآتية تعد سبب من أسباب عسر القراءة والحساب:

a. مشكلات في وضوح السمع أو البصر

b. انخفاض في معدل الذكاء للطفل

c. كسل الطفل وعدم رغبته بالتعلم

d. ضعف معين في قدرة الدماغ على ترجمة الصور الواردة من العينين أو الأذنين إلى رموز ✓

The correct answer is: ضعف معين في قدرة الدماغ على ترجمة الصور الواردة من العينين أو الأذنين إلى رموز

Question 3

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

3) جميع العلامات الآتية تشير على أن الطفل لديه عسر قراءة ما عدا :

a. صعوبة في تسمية الحروف أو الأرقام أو الألوان

b. صعوبة في التهجئة والقدرة على تذكر وتطبيق قواعد التهجئة

c. صعوبة التركيز في التعليمات المقدمة من المعلم ✓

d. صعوبة في بدء القصص بشكل واضح أو بترتيب متطقي

The correct answer is: صعوبة التركيز في التعليمات المقدمة من المعلم

Question 4

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

4) أو اضطراب طيف التوحد ، (ADHD) إذا أظهر الطلاب سلوكيات مثل عدم القدرة على التركيز في الحصة الصباحية، أو صعوبات في التحكم في عواطفهم، فهذا يعني أن لديهم اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط

a. صح

b. خطأ ✓

The correct answer is: خطأ

Question 5

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

5) عادةً على (ADHD) يؤثر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة :

a. الوظائف الحركية للطفل

b. الوظائف المعرفية والإدراك

c. الوظائف التعليمية كالتعليم والتخطيط وتقييم الذات ✓

d. A+B

إياد العضيدي

The correct answer is: الرقابة التقويمية كالتقويم والتحفيز والتقييم الذات

Question 6

Correct | Mark 1.00 out of 1.00 | Flag question

6) يتميز التعلم القائم على المشاريع بالعديد من الخصائص الرئيسية التي تشمل:

a. تحديد موضوع المشروع وصياغة الأسئلة الرئيسية لمعالجتها من خلال المشروع.

b. التمايز في الأنشطة القائمة على المشاريع. ✓

c. الأنشطة التي تتم داخل وخارج الصف الدراسي والمدرسة.

d. يوجه المعلم جميع جوانب المشروع وكيف يتم ذلك ومن يقبل ماذا.

The correct answer is: التمايز في الأنشطة القائمة على المشاريع.

Finish review

« سمعونات التعلم باستخدام التعلم القائم على المشاريع | Jump to... | سمعونات التعلم »

USAID من الشعب الأمريكي | UKaid from the British people | RTI INTERNATIONAL | Knowledge Beam Information Systems شعاع المعرفة

إياد العضيدي

نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم في الأردن

Started on	Thursday, 14 September 2023, 8:14 PM
State	Finished
Completed on	Thursday, 14 September 2023, 8:16 PM
Time taken	2 mins 11 secs
Marks	4.33/5.00
Grade	**8.67** out of 10.00 (**87%**)

Quiz navigation

1 2 3 4 5

Show one page at a time

Finish review

Question 1

Partially correct — Mark 0.33 out of 1.00 — Flag question

1) تعد الإدارة الإيجابية للصف من العوامل الرئيسة التي تؤثر على تحصيل الطلبة، وتتكون هذه الإدارة من العناصر الآتية:

- a. ترتيب الغرفة الصفية بشكل فعال.
- b. توزيع المقاعد بشكل مناسب لأطوال الطلبة.
- c. بدء العام الدراسي بتطوير قوانين الصف مع الطلبة.
- d. معاقبة الطالب عند عدم تمكنه من تسليم المهام المطلوبة منه.
- e. تحديد وتطبيق إجراءات وإدارة الصف بوضوح. ✓

The correct answers are: ترتيب الغرفة الصفية بشكل فعال، بدء العام الدراسي بتطوير قوانين الصف مع الطلبة، تحديد وتطبيق إجراءات وإدارة الصف بوضوح

Question 2

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

2) يعتمد النهج الإيجابي لإدارة الصفية والإدارة الإيجابية للسلوك بشكل أساسي على طبيعة ونوعية العلاقة بين المعلمين أنفسهم والمعلمين والإدارة والمعلمين والطلبة:

- a. صح ✓
- b. خطأ.

The correct answer is: صح.

Question 3

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

3) قوم المعلم أحمد عادة بالتحدث إلى طلبته بشكل مباشر حول السلوكيات التي يقومون بها بدلاً من الحديث عنهم مع زملائه في فترة الاستراحة. هذه الاستراتيجية تعد من استراتيجيات الإدارة الصفية الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك والتي تسمى عادة بـ:

- a. استراتيجية الملاحظة والمراقبة.
- b. استراتيجية التواصل- مهارات الاستقبال.
- c. استراتيجية التواصل – مهارات الإرسال ✓
- d. استراتيجية المرض والتدريس.

The correct answer is: استراتيجية التواصل – مهارات الإرسال

Question 4

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

4) واحد من النقاط الآتية ليست من مبادئ الإدارة الصفية الايجابية والإدارة الايجابية للسلوك:

- a. التركيز على الطول الإيجابية بدلا من العقوبات.
- b. تحديد المعتقدات التي تقف وراء السلوك.
- c. الموازنة مابين إيجاد الحلول الإيجابية وفرض العقوبات على الطلبة. ✓
- d. دعم الطلبة في استبدال الأنماط والعوائق الرئيسة للسلوكيات ومشاركة الأنماط والنتائج المتعلقة بالسلوكيات.

The correct answer is: الموازنة مابين إيجاد الحلول الإيجابية وفرض العقوبات على الطلبة.

Question 5

Correct — Mark 1.00 out of 1.00 — Flag question

5) واحدة من الآتية تعد من خرافات العقاب البدني:

- a. العقاب البدني شيء غريب عن ثقافتنا.

إياد العضيدي

b. العقاب البدني يحرز الطاعة نتيجة الخوف وليس الاحترام العقاب البدني غالبا ما يكون ناتج عن ضبط النفس و احباطه وليس استجابة منطقية لسلوك الطالب.

c. العقاب البدني لا يعتب أي ضرر. ✓

The correct answer is: العقاب البدني لا يعتب أي ضرر.

Finish review

تحليل السلوك ABC نموذج

Jump to...

إدارة الصف الإيجابية والإدارة الإيجابية للسلوك

USAID من الشعب الأمريكي

UKaid from the British people

RTI INTERNATIONAL

Knowledge beam Information Systems شعاع المعرفة

Mobile : (+9626) 5607331 training.teachers@moe.edu.jo

منصة تدريب المعلمين All rights reserved

م. إياد العضيدي

نحو مزيد من الدمج والتنوع في التعليم في الأردن

Started on	Thursday, 14 September 2023, 8:37 PM
State	Finished
Completed on	Thursday, 14 September 2023, 8:39 PM
Time taken	1 min 52 secs
Marks	5.00/6.00
Grade	**8.33** out of 10.00 (**83%**)

Quiz navigation

1 2 3 4 5 6

Show one page at a time

Finish review

Question 1

Incorrect | Mark 0.00 out of 1.00 | Flag question

1) واحدة من الآتية تعد من سمات المدرسة المرحبة بالابتكار:

a. لديها رؤية واضحة وتشاركية.

b. لتميز بيئة مراعية للجميع ولديها توقعات عالية ورؤية.

c. لديها فلك مؤثر.

d. التعليم فيها متمحور حول الطالب.

The correct answer is: لتميز بيئة مراعية للجميع ولديها توقعات عالية ورؤية.

Question 2

Correct | Mark 1.00 out of 1.00 | Flag question

2) عند الحديث عن الابتكار الفعال الذي يترك أثراً في مجال التعليم فإننا نقصد برنامج أو منتج أو خدمة تتسم بأنها جديدة تحسن من نتائج التعلم وتحقق الدمج.

a. خطأ

b. صح

The correct answer is: صح

Question 3

Correct | Mark 1.00 out of 1.00 | Flag question

3) يمر نموذج الابتكار السريع بالمراحل الآتية:

a. مرحلة حدوث الارتباك، مرحلة التأثير، مرحلة إعادة التقويم أو المعايرة، التطوير.

b. مرحلة تعريف فرصة الابتكار وتحديد نطاقها، مرحلة إعادة التقويم أو المعايرة، مرحلة تطوير تصميم تجريبي، مرحلة عرض الفكرة الابتكارية من خلال التجريب.

c. مرحلة تعريف فرصة الابتكار وتحديد نطاقها، مرحلة اكتشاف أفكار جديدة، مرحلة تطوير تصميم تجريبي، مرحلة عرض الفكرة الابتكارية من خلال التجريب.

d. مرحلة تعريف فرصة الابتكار وتحديد نطاقها، مرحلة البحث في القواعد المعرفية، مرحلة تزير التصميم التجريبي، مرحلة التطوير.

The correct answer is: مرحلة تعريف فرصة الابتكار وتحديد نطاقها، مرحلة اكتشاف أفكار جديدة، مرحلة تطوير تصميم تجريبي، مرحلة عرض الفكرة الابتكارية من خلال التجريب.

Question 4

Correct | Mark 1.00 out of 1.00 | Flag question

4) يمكن إنشاء خدمات الدعم الفردية أو الجماعية من خلال نظام الدعم على مستوى المنزل أو المدرسة فقط.

a. صح

b. خطأ

The correct answer is: خطأ

Question 5

Correct | Mark 1.00 out of 1.00 | Flag question

إياد العضيدي

5) ما تشترك فيه معظم غرف المصادر هو أنها غير مستغلة بشكل كاف وهذا العاملين فيها غير كافي.

a. خطأ

b. صح

The correct answer is: صح

Question 6

Correct | Mark 1.00 out of 1.00 | Flag question

6) تتمتع بعض المدارس نفسها بإمكانية الوصول إلى موارد بشرية داعمة، فيما هناك إمكانية لجميع المدارس لوصول لمصدر دعم مهم ومتوفر في جميع المدارس، هذا المصدر هو

a. المعلم المساند.

b. المرشد التربوي.

c. معلم غرفة المصادر.

d. معلّم الاقران ودعم الأطفال بعضهم لبعض.

The correct answer is: معلّم الاقران ودعم الأطفال بعضهم لبعض

Finish review

تطوير أنظمة الدعم المدرسية | Jump to... | الاشكال والقيادة

USAID من الشعب الأمريكي | UKaid from the British people | RTI International | Knowledge Beam Information System شعاع المعرفة

Mobile : (+9626) 5607331 | training.teachers@moe.edu.jo

متمة تدريب المعلمين All rights reserved