שותפות המחנכת והוריו של תלמיד על הרצף האוטיסטי המשולב בכיתה רגילה

ערכה דו־לשונית

عدّة ثنائيّة اللُّغة

ד"ר אורלי הבל
מרצה בכירה בתוכניות לחינוך מיוחד תואר ראשון ושני

ניקולה ורדי–זר
מרצה ומדריכה בתוכנית לחינוך מיוחד

ד"ר רחלי פלד
מרצה ומדריכה בתוכנית לחינוך מיוחד
ראש היחידה לכניסה להוראה במרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט, קמפוס לוינסקי

תאריך: טבת תשפ"ד, ינואר 2024 // פיתוח חומרי הלמידה נעשה בתמיכה של מרכז מחקר ארצי ליחסי צוותי חינוך–הורים (מהות)

חומרי למידה מבוססי תרחישים בנושא השותפות שבין צוותי חינוך להורים

במרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט פועלים שני מרכזים: מרכז מחקר ארצי ליחסים שבין צוותי חינוך להורים (מהות), הפועל בשיתוף הדוק עם אגף בכיר שפ"י במשרד החינוך **והיחידה לסימולציה, ברשות להוראה חדשנית ומיטבית**, המעבירה סדנאות סימולציה של מצבי קונפליקט בחינוך למשתתפים מכל הרצף החינוכי (סטודנטים להוראה, מורים, בעלי תפקידים בחינוך), לקידום תקשורת מיטבית.

במסגרת שיתוף הפעולה הפורה בין מרכזים אלו הוזמנו חוקרים ומרצים להגיש הצעות לפיתוח חומרי למידה בנושא השותפות שבין צוותי חינוך להורים על בסיס תרחישים ואירועים.

תוצרי הפיתוח נועדו לשרת תוכניות להכשרת מורים במכללות ובאוניברסיטאות, חוקרים ואנשי חינוך, ולהיות מונגשים לקהילה האקדמית והחינוכית.

ערכה זו נועדה לסייע לאנשי חינוך בתקשורת שלהם מול הורים של תלמיד על הרצף האוטיסטי המשולב בכיתה רגילה. הערכה שופכת אור על שיקולי הדעת ועל הדקויות הנדרשות על מנת לייצר שיח בונה, מיטבי ומקדם.

הערכה דו־לשונית וכוללת גרסה בעברית וגרסה בערבית.

אנו מבקשות להודות לחוקרות שנענו לקול הקורא שהפצנו, הגישו הצעות שעברו תהליך שיפוט וזכו במענק לפיתוח ערכת חומרי למידה.

תודתנו לד"ר אורית איזנברג, לשעבר ראש היחידה לסימולציה ולמידה ממקרים, על תרומתה בפיתוח הקול הקורא.

בברכה,

ד"ר ענת כורם
ראש מרכז מחקר ארצי
ליחסים שבין צוותי חינוך להורים (מהות)

ענת שני
ראש היחידה לסימולציה
במרכז האקדמי לוינסקי־וינגייט

תוכן עניינים

רקע תאורטי	4
לוח 1: תרחיש לסימולציה	8
רקע כללי למשתתפים	9
הנחיות לשחקנים	10
מהלך התרחיש	12
ניתוח הסימולציה	14
לוח 2: פעילויות נלוות לסימולציה	15
סיכום ותרומת הסימולציה	17
מקורות	19
ערכה בערבית – عدّة ثنائيّة اللُّغة	22

רקע תיאורטי

חוק חינוך מיוחד, אשר נחקק בשנת 1988, ביסס את זכאותם של תלמידים עם צרכים מיוחדים להוראה מותאמת ולקבלת שירותים מיוחדים במערכת החינוך. החוק הנחה אנשי חינוך: "לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד החריג, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה, במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה" (חוק חינוך מיוחד, ה'תשמ"ח-1988). החלתו וביסוסו של החוק, אשר נשען על מודל רפואי של "תיקון ו"ריפוי" במערכת החינוך אפשרה מחד לתת מענה כוללני לצורכי הילדים על פי מוגבלותם במסגרות החינוך המיוחד, אך מאידך התעלמה מתפיסות של שילוב אדם עם מוגבלות כדרך חיים. במערכת החינוך הרגילה החלו לפעול כיתות לחינוך מיוחד לתלמידים אשר נקבעה זכאותם לשירותי חינוך מיוחד. אך מעטים היו הילדים שהשתלבו באופן פרטני בכיתה רגילה בקהילה שבה חיו. בשנת 2002 "חוק השילוב" פרס תוכנית אופרטיבית לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה (חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), ה'תשס"ג-2002). על פי החוק: "תלמיד משולב זכאי, במסגרת לימודיו במוסד חינוך רגיל, לתוספת של הוראה ולימוד וכן לשירותים מיוחדים", הכוללים פיתוח והטמעה של תוכנית חינוכית יחידנית (תח"י), שאותה אמורה להוביל מחנכת הכיתה בשיתופם של מורה מתחום החינוך המיוחד ושל הורי התלמיד.

השינויים המושגיים והערכיים מלשון החוק בשנת 1988 ועד לתיקון החוק ולתוספת של חוק השילוב משנת 2002 נשענים על התפיסה ההומניסטית, המושתתת על רעיון פילוסופי-חברתי המכיר בזכותו של כל תלמיד (כאדם) להתחנך במסגרת השייכת לחברה שבה הוא חי כחלק מקבוצת בני גילו ללא קשר למגבלותיו. על פי תפיסה זו, יש לקדם את שילובו של כל תלמיד בקהילה שבה הוא חי, משום שהפרדתו פוגעת בזכויותיו הבסיסיות ומפלה אותו מבחינה חברתית (רייטר ושביט, 2016). בהלימה לתפיסה זו, הטמעתו של החוק במערכת החינוך לוותה בפיתוח תשתיות אופרטיביות לקליטתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת הרגילה. עם זאת, ממחקרים עולה שישנו קושי במענה לצורכיהם של תלמידים המשולבים בחינוך הרגיל, שמתבטא בכמה רבדים: תפיסתם הפדגוגית של צוותי ההוראה בבתי הספר של החינוך הרגיל אינה מכילה מספיק, תחושת המסוגלות האישית הנמוכה של המורים הרגילים באשר ליכולתם לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם, הצורך לבנות שותפות בפיתוח התח"י עם הוריהם של תלמידים אלו, וקידום רווחתם הנפשית-החברתית של התלמידים המשולבים בהקשרי בית הספר השונים (Kurth et al., 2020).

בשנים האחרונות חלה עלייה חדה במספרם של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים במסגרות הרגילות. כבר בשנים 2018–2019 למדו במערכת החינוך כ–161,000 תלמידים עם צרכים מיוחדים ומאז, עם הטמעתו של התיקון ה–11 לחוק חינוך מיוחד (משרד החינוך, 2020), אשר מרחיב את מנעד ההחלטה של ההורים לגבי המסגרת החינוכית שבה ילמד ילדם, חלה עלייה נוספת במספרם. האוכלוסייה הגדולה ביותר של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים במערכת החינוך הרגילה היא אוכלוסיית התלמידים על הרצף האוטיסטי. מתוך נתונים של Center for Disease Control and Prevention עולה, כי בשנת 2016 שכיחות הילדים על הרצף האוטיסטי בארה"ב עמדה על 18.5 לכל 1,000, כלומר, יחס של 1 לכל 54 (Maenner et al., 2020). מגמה זו באה לידי ביטוי גם במערכת החינוך הישראלית, שבה גדלו מספר המסגרות החינוכיות לתלמידים על הרצף האוטיסטי באופן משמעותי. במקביל לפתיחת מסגרות ייעודיות לתלמידים על הרצף האוטיסטי, מספרם של תלמידים אלו המשולבים בכיתות הרגילות גדל. מנתונים של המנהל הפדגוגי – אגף א' לחינוך מיוחד במשרד החינוך עולה, כי בשנת הלימודים תשפ"א למדו 8,087 תלמידים המאובחנים עם אוטיזם לאחר שקיבלו זכאות לשירותי חינוך מיוחד במסגרות חינוכיות רגילות.

אוטיזם הוא הפרעה נוירו–התפתחותית הבאה לידי ביטוי בשני תחומים עיקריים (APA, DSM–V, 2013). התחום האחד – קשיים בולטים במנעד רחב של סיטואציות המערבות תקשורת חברתית ואינטראקציה בין–אישית. במקרים רבים קיים קושי לפרש הבעות פנים וישנה הימנעות מקשר עין, המלווה גם בקושי בהשתתפות פעילה והדדית בדו־שיח, בקושי בהבעת רגשות ובניהול אינטראקציות חברתיות, כמו גם בקושי להשתתף במארג חברתי בקבוצת השווים בכיתה. התחום השני שבו באה לידי ביטוי ההפרעה קשור להתנהגויות חזרתיות ולשטחי עניין מצומצמים, כמו גם לקשיים בתחום החושי–המוטורי, לתנועות מוטוריות סטריאוטיפיות, ולתבניתיות וחזרתיות גם בתחום השפה. הלקות נעה על רצף בין מספר המרכיבים ועוצמתם המאפיינים את המנעד הרחב של האבחנה לאוטיזם (דרומי, 2018). מכאן, שהשתלבות אקדמית של תלמידים אלו בכיתה הרגילה דורשת התייחסות מעמיקה לאפיוני הלקות ולהתאמות רגשיות וחברתיות לתלמיד ולצרכיו הייחודים, וכפועל יוצא, היא מתבססת על שותפות מפרה בין כל הגורמים החינוכיים–הטיפוליים לבין הוריו של התלמיד.

למרות שמספר התלמידים על הרצף האוטיסטי המשולבים במסגרות החינוכיות הרגילות גדל, ועל אף מחקרים המצביעים על החשיבות הגבוהה של שותפות בין הורים ומורים בפיתוח תוכניות חינוך יחידניות

שבמרכזן התמקדות בצרכיו של הילד ובמשאבים המשפחתיים (Hebel, 2014), ישנו פער בין הרצוי למצוי. הקושי בתמיכה אפקטיבית הלוקחת בחשבון את צורכיהם הייחודים ואת יכולותיהם המובחנות של תלמידים אלו עומד בעינו גם מבחינת המורים, ההורים והתלמידים עצמם (Lindsay et al., 2016). מורים רבים מדווחים על תחושת מסוגלות נמוכה כשהדבר נוגע למתן מענה לצורכי התלמידים, וזאת בשל חוסר ידע ומשאבי זמן ליצירת תשתית תומכת לתלמיד (Anglim et al., 2018; Hind et al., 2019). הורים מדווחים על קשיים בקשר ובתקשורת עם מורים ואנשי צוות לצורך מציאת פתרון לאתגרים אקדמיים והתנהגותיים של ילדיהם (Azad et al., 2019) והתלמידים המשולבים מתמודדים עם קשיים חברתיים ולימודיים הפוגעים ברווחתם הנפשית (Conn, 2019).

ההצעה לסימולציה ולפעילויות הנלוות לה פותחה בהתבסס על דילמות שכיחות בקשר ובתקשורת של הורים ומורים לתלמידים משולבים על הרצף האוטיסטי בשדה החינוכי. ההתנסות בסימולציה ובפעילויות תאפשר לאנשי החינוך – סטודנטים לחינוך, מורים בפועל וצוותים רב-מקצועיים - בבתי הספר הרגילים להשתתף בחוויה רגשית וקוגניטיבית ולרכוש המשגה מחודשת של התקשורת והאינטראקציה שלהם עם הורי התלמיד כבסיס להשתלבות מיטבית של התלמיד בכיתה הרגילה. אם מורים והורים יתקשו לתקשר, לבסס אמון הדדי ולפתח מטרות משותפות, הלוקחות בחשבון את צורכי התלמיד בהלימה להקשר הכיתתי הרחב, מלאכת השילוב, גם אם היא מעוגנת בתפיסות הומניסטיות ובחוקי יסוד, לא תקדם את רווחתו של התלמיד ולא תיתן מענה לצרכיו הייחודיים (Azad et al., 2018). נוסף על כך, השימוש בסימולציה מסוג זה מתאים לאנשי חינוך כך שיוכלו להתנסות בפיתוח מודעותם ויכולותיהם לטיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך בשותפות עם התלמיד ועם הוריו (בנבנישתי ופרידמן, 2020).

מחקרים מורים על התרומה הגבוהה של סימולציה חינוכית לסטודנטים לחינוך בעת הכשרתם ולמורים צעירים. תרומה זו ניכרת באופן ייחודי בהכשרתם להתמודד עם דילמות חינוכיות הנובעות מהכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה. סלמאן ופאתום (Salman & Fattum, 2019) מצאו, כי מתוך כלל הסטודנטים שהשתתפו בסימולציה במכללה ערבית בחיפה, 90% היו מרוצים מאוד ודיווחו על שינוי בתפיסתם ביחס לזיהוי קונפליקטים חינוכיים ולשימוש באסטרטגיות מועילות לפתרונם. במחקר אחר, שבו פותחה סימולציה להשתתפות של המורה בישיבת תל"א (תוכנית לימודים אישית) נמצא, כי סטודנטים לחינוך שהשתתפו בסימולציה של ישיבת תל"א תיארו מתוך החוויה חמישה יתרונות: 1) הכנה טובה לעתיד; 2) שילוב

תיאוריות חינוכיות שנלמדו; 3) מרחב בטוח לטעויות וללמידה; 4) התנסות ב"חיים האמיתיים" בעבודה בצוות בין-מקצועי; 5) הזדמנות לקבלת משוב משמעותי (Meuller et al., 2019).

התרחיש המוצע מהווה פלטפורמה לפיתוח חשיבה של הלומדים ולהעלאת שאלות לדיון במגוון רחב של נושאים הנוגעים ליחסי הגומלין של הורים ומורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים ולתרומתם לשילובו של התלמיד בכיתה הרגילה. בתרחיש התייחסות לשני נושאים מרכזיים:

1. הדילמה/הסוגייה החינוכית – בתרחיש המוצע מסגרת התייחסות החל מסוגיה רחבה, כגון "הקשר בין מורה מכיל ורווחה נפשית של תלמיד בכיתה" או "הקשר והתקשורת של הורים-מורים לתלמיד עם צרכים מיוחדים", תוך התמקדות באפיון הלקות על הרצף האוטיסטי והפעולות של המשתתפים בתרחיש המוצע (ראו לוח 1 – תרחיש לסימולציה).
2. מושגים (דגשים טרמינולוגיים) – הוצעו פעילויות המאפשרות דיון והעמקה במושגי יסוד העולים מתוך התרחיש, כגון הוראה מכילה, רווחה נפשית, הרצף שבין שיתוף פעולה לשותפות של הורים-מורים, אפיונים רגשיים-התנהגותיים של תלמיד עם אוטיזם, סינגור והעצמה אישית של תלמיד עם צרכים מיוחדים. גם בנושא זה לחלק מהמושגים עניין משותף לשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת הרגילה ככלל, וחלק מהם מתייחסים באופן ייחודי לאופי מוגבלותו של התלמיד כפי שתואר בתרחיש (ראו לוח 2 - פעילויות נלוות לסימולציה, המצורפת בהמשך לתרחיש).
3. הפעלות מוצעות – הוצעו הפעלות מגוונות, בהרכבי לומדים שונים עם אפשרות לייצוג רב-ערוצי של הידע לאחר תהליכי למידה וחשיבה רפלקטיביים (ראו לוח 2).

נוסף על כך, ההתייחסות לסוגיות השזורות זו בזו (מספר מערכי שיעור כפי שמופיע בלוח) מאפשרת התבוננות בהיבטים שונים בשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה ובמארג יחסי הגומלין של הורים-מורים לתלמידים אלו.

לוח 1: תרחיש לסימולציה

נושא הסימולציה	שיחה של מחנכת כיתה עם הוריו של תלמיד על הרצף האוטיסטי המשולב בכיתתה בעקבות תלונות של הורי תלמידים אחרים בכיתה על התנהגותו של התלמיד.
מטרות הסימולציה	1. להכיר את המאפיינים הרגשיים – חברתיים – התנהגותיים של תלמידים על הרצף האוטיסטי והאתגרים הכרוכים בשילובם והכלתם במסגרות חינוכיות רגילות. 2. לפתח מודעות לחשיבות השותפות עם המשפחה (Family Centered Practices– FCP) לשילוב מיטבי של תלמיד עם צרכים מיוחדים. 3. להבין את מעגלי ההקשר האקולוגי של התלמיד המשולב. 4. לפתח את זהותו של המורה כמוביל את הקשר עם הורי התלמיד. 5. להכיר זכויותיהם של הורים על פי חוזרי מנכ"ל ותקדימים חוקתיים.
אתגרים ונקודות עיקריות לניתוח	1. לתת מענה להיבטים הרגשיים-החברתיים וההתנהגותיים בשילוב והכלה של תלמיד על הרצף האוטיסטי במסגרת בית הספר הרגיל. 2. להוביל שותפות עם הורים של תלמידים עם צרכים מיוחדים המבוססים על תפיסה של FCP. 3. להאיר את יחסי הגומלין של מעגלי ההקשר האקולוגי בשילוב והכלה של תלמיד עם צרכים מיוחדים בבית ספר רגיל.
משך זמן התרחיש	5–7 דק'
הערות נוספות	הסימולציה מהווה פלטפורמה לדיון במושגים: שילוב, הכלה, Family Centered Practices(FCP), מעגלי ההקשר האקולוגי של בית הספר/ ההורים. הסימולציה מאפשרת התבוננות על תהליך השילוב וההכלה של תלמיד עם צרכים מיוחדים, ויחסי הגומלין של הוריו עם הצוותים במסגרות החינוך לאורך השנים.

רקע כללי לכל המשתתפים

תרחיש – שיחה בין מורה והורים של תלמיד על הרצף האוטיסטי המשולב בכיתה רגילה

יותם, הילד הצעיר במשפחה עם שלושה ילדים, כיום תלמיד בכיתה ב', אובחן בגיל 3 על הרצף האוטיסטי (Autistic Spectrum Disorder – ASD) ושובץ לגן תקשורתי. לאחר שנה, בהמלצת הגננת לחינוך מיוחד, הצוות הטיפולי והוריו, עבר ועדת אפיון וזכאות ושובץ בגן רגיל בליווי של סייעת. בשנתיים שלמד בגן הרגיל לווה יותם על ידי סייעת צמודה והוריו היו בקשר רציף ועקבי עם הגננת, אשר נעזרה בצוות רב-מקצועי מטעם מתי"א, כמו גם במטפלים פרטיים מטעם המשפחה.

במהלך היום יותם לווה בסייעת צמודה, אשר קיבלה הדרכה בשעות אחר הצוהריים מפסיכולוגית פרטית מטעם ההורים, והשתלב חברתית בתיווכה. ההורים היו שבעי רצון והרגישו כי אנשי הצוות בגן קשובים לדאגות שלהם, מתייעצים איתם ומתלבטים יחד איתם לפני קבלת החלטות חשובות. בהחלטה משותפת של הצוות וההורים יותם החל את לימודיו בכיתה א' בבית הספר השכונתי.

בשנה הראשונה ליוותה את יותם הסייעת מהגן ובאו לידי ביטוי יכולותיו האקדמיות הגבוהות. יותם קרא ברמה גבוהה ושלט היטב בתחום החשבוני, הוא הפגין ידע עולם נרחב בתחומים מסוימים כגון גיאוגרפיה, היסטוריה וסרטי אנימציה. ההורים היו בקשר רציף עם המחנכת מדי שבוע. עם זאת, בלטו אצל יותם קשיים חברתיים-רגשיים, אשר השפיעו על קשריו עם תלמידי הכיתה ועל השתלבותו בשיעורים ובהפסקות.

בתחילת השנה הציעה המחנכת להוריו של יותם שבמסגרת אספת ההורים הראשונה ישתפו את הורי התלמידים האחרים בכיתה בצרכים הייחודים של בנם. ההורים לא נענו להצעה בטענה שאינם מעוניינים להחריג את יותם בכיתה. הקשיים הועצמו במהלך החודשים הראשונים: יותם התקשה לראות את נקודת מבטו של האחר ופירש באופן מוטעה את ניסיונותיהם של התלמידים להתקרב אליו ולשחק איתו. כמו כן, הוא התקשה להתמודד עם שינויים בסדר היום ולווסת את התנהגותו, אשר פעמים רבות נראתה מוזרה מאוד בעיני הילדים. ברגעים של תסכול נהג להטיח את ראשו בשולחן, למולל את שרוול חולצתו בפיו ולהתנדנד בכיסאו תוך השמעת קולות יבבה. ביום החופשי של המחנכת, המורים המקצועיים התקשו ללמד בכיתה והביעו תסכול רב. לאחר חופשת חנוכה, כמה הורים פנו למחנכת בבקשה שתטפל בנושא, חלקם הציעו שיוציאו את יותם לחדר שקט כאשר הוא צועק ובוכה מאחר שילדיהם נבהלים ומגיעים בסוף יום לימודים הביתה בתחושה של חרדה. בין ההורים היו גם שהציעו להוציאו מהכיתה ולהעבירו לכיתה מתאימה. לנוכח הקשיים והאתגרים של הצוות לתת מענה מיטבי, זימנה המורה את הוריו של יותם לפגישה.

משתתפים: מחנכת כיתה ב' , והוריו של יותם – גלית ואיתן (שלושה משתתפים: הסטודנטית המתנסה בתפקיד המורה ושני שחקנים המגלמים את ההורים)

נתוני פתיחה למתנסה בתפקיד מחנכת הכיתה

זוהי השנה השמינית להוראתך בבית הספר "אלומות" – בית ספר יסודי במרכז הארץ. השנה התמנית כחברה בצוות הניהול. את מוערכת על ידי עמיתייך כמורה טובה ומקצועית, המנהלת קשר יציב ואיתן עם הצוות ועם הורי הכיתה. בעבר שילבת בהצלחה תלמיד על הרצף האוטיסטי בכיתתך ושמחת על שילובו של יותם בכיתתך. לתחושתך, הקשר עם הורי הכיתה טוב ולא ניתן להתעלם מפנייתם, משום שישנה מצוקה הדדית, של יותם ושל ילדים אחרים בכיתה, שאינם מבינים את התנהגותו.

מטרת הפגישה: לשקף להוריו של יותם את האתגרים ההתנהגותיים והחברתיים שעלו בכיתה ואת השפעתם על תלמידי הכיתה ועל הוריהם, ולחשוב יחד על האופן שבו אפשר לקדם את המודעות של הורי הכיתה לצרכיו הייחודיים של יותם במטרה לפתח סביבת הוראה מכילה, שבה יותם יהיה חלק מחברת הילדים. את מעונינת לבקש מהוריו של יותם להסביר ולספר להורים האחרים על צרכיו ועל כוחותיו של יותם מתוך החוויה האישית שלהם.

הנחיות לשחקנים

1. **גלית – האם, עורכת דין**
2. **איתן – האב, מנכ"ל חברה**

רקע כללי – גלית

את גלית. את רואה שליותם קשה מאוד השנה, אך מאמינה שמקומו בכיתה הרגילה וחושבת שלא נעשה מספיק בבית הספר כדי לשלב ולהכיל אותו. למשל, בניגוד לשנים שבהן למד בגן ובהן הסייעת קיבלה הדרכה מהפסיכולוגית שמלווה את יותם כמה שנים, מאז שנכנס לבית הספר הדרכה כזו לא התאפשרה, ואת מאוכזבת שהיא לא יכולה לצפות בו בכיתה, אלא רק להצטרף לישיבות. מאז שיותם נכנס לבית הספר התחלת לעבוד בחצי משרה במשרד שלך כדי לפנות זמן ולהיות מעורבת מאוד בליווי הטיפולי של יותם ולקיים שיח רציף עם הפסיכולוגית, עם המדריך לרכיבה טיפולית ועם כל שאר המטפלים שלו. את מרגישה שאין תוכנית סדורה ואת מאוכזבת מאוד מכך שלא נעשה דבר פרקטי כדי לשלב את יותם עם הילדים מבחינה חברתית.

בהתייעצות עם הפסיכולוגית, את מבקשת להציע שיום אחד בשבוע תארחו ילד מהכיתה בשעות אחר הצוהריים. את מבקשת להתייעץ עם המחנכת בשאלה מי לדעתה יתאים לתוכנית.

המניע המרכזי שלך בתרחיש

את רוצה להניע את תהליך שילובו של יותם בחברת הילדים. מאחר שנוכחת בכך שבית הספר מתקשה בכך ואת מרגישה שמשהו חייב להשתנות, את מציעה את עזרתך כ"בית מארח" בכל שבוע.

הצרכים שלך בתרחיש

את כל כך רוצה לראות שטוב לילד שלך. את משקיעה ביותם כל הזמן ובשנה זו אף יותר, ולמרות זאת, המצב נעשה מורכב יותר, הן מבחינה חברתית, הן מבחינה התנהגותית. את זקוקה לכך שהמחנכת תעניק לך תקווה ותפתח יחד איתך תוכנית אופרטיבית שאפשר ליישם כבר עכשיו לטובתו של יותם.

רקע כללי – איתן

אתה איתן. אתה עובד שעות רבות בכל יום, אך מעורב מאוד בכל הקשור ליותם ובסופי שבוע דואג לבלות איתו בפעילויות שונות. אתה עייף ומודאג. לדעתך, לא רק שבית הספר אינו עושה מספיק למען יותם, אלא שנוח לו שאשתך יוזמת פעילויות במקומו. כמו אשתך, אינך מעוניין שיתייגו את הבן שלכם כשונה מהילדים האחרים, ולדעתך, חשוב שהמורה תתייעץ עם הצוות המקצועי הפרטי שמלווה את יותם, שפעילותו כרוכה בהוצאות כספיות גבוהות מאוד מצידכם, כדי להבין איך לעזור לו. אתה אומר לאשתך לעיתים קרובות שהיא "מאכילה את הצוות החינוכי בבית הספר בכפית" ושאולי אם היא תפסיק ליזום, הם יבינו שזהו תפקידם. יש חוק והם לא מיישמים אותו מספיק.

המניע המרכזי שלך בתרחיש

אתה רוצה שבית הספר ייטול אחריות, כפי שהצוות בגן התנהל, ושיותם ישולב בכיתה כפי שצריך על פי החוק.

הצרכים שלך בתרחיש

אתה רוצה קצת שקט. הבית סובב סביב יותם במשך שנים. יש לכם ילדים נוספים וגלית שקועה בעיקר בליווי של יותם. אתה מרגיש צורך לנער את בית הספר. לכאורה, הצוות משתף אתכם, אבל מבחינה מעשית שום דבר לא קורה וגלית כל הזמן תומכת בצוות ומייעצת לבית הספר.

מהלך התרחיש

המחנכת יושבת בכיתה ושני ההורים מגיעים לפגישה לאחר תיאום בטלפון.

תחילת המפגש

אם המחנכת פותחת בנימה נעימה ומודה להורים על המאמץ שעשו להגיע בהתראה קצרה ומבקשת שישתפו אותה באופן שהם חווים את יותם בחודשיים האחרונים במסגרת הבית.

אז גלית: את מודה למורה ומשתפת בפתיחות בפעילויות שיותם משתתף בהן בשעות אחר הצוהריים ומתייחסת לכמה קשיים שמתמודדים איתם בבית, ולאחר מכן מתעניינת לגבי מה שקורה בבית הספר.

אז איתן: אתה מספר בקצרה על הטיפולים ועל ההשקעה הרבה שלכם ביותם בבית ומבקש לדעת מה קורה בבית הספר.

אם המחנכת פותחת מיד בהצגת קשייו ההתנהגותיים של יותם בכיתה מבלי לבסס קודם לכן אווירת שיח שיתופית.

אז גלית: את נכנסת למגננה ולא מוכנה לשתף בקשיים שאת חווה בבית. את מציירת תמונה של שליטה במצב ומאתגרת את המורה בשאלות על אירועים ועל אופן הטיפול בהם בבית הספר.

אז איתן: אתה קובע בכעס שכנראה יש בעיה בבית הספר ואין תוכנית שילוב כמתבקש על פי חוק.

אם המחנכת מציגה ברגישות ובנימה מכילה את קשיי ההתנהגות של יותם ואת האופן שבו התנהגויות אלו נתפסות על ידי ילדי הכיתה והוריהם.

אז גלית: את מקשיבה ומבקשת דוגמאות ומציעה תוכנית התערבות של "בית מארח" על פי המלצתה של הפסיכולוגית של יותם.

אם המחנכת מקשיבה לתוכנית ומוכנה לשקול אותה לחיוב, או מסתייגת ממנה, תוך הסבר של שיקולי הדעת שהובילו לכל החלטה.

אז גלית: את מבקשת שהמחנכת תמצא פתרון אחר ותסביר מהו.

אם המחנכת דוחה את התוכנית בכל תוקף.

אז גלית: את מאוכזבת וכועסת ומבקשת לדעת מהם המניעים לדחיית ההצעה שלך.

אז איתן: אתה פונה לגלית ומבקש ממנה שלא "תעשה להם את העבודה".

אם המחנכת **מודיעה** להורים שבישיבה הפדגוגית הוחלט שלטובת האקלים הכיתתי והרוגע והשקט בכיתה אין מנוס משיתוף ההורים האחרים בכיתה בצרכיו הייחודיים של יותם והם יכולים להצטרף לשיחה אם הם מעוניינים בכך.

אז גלית: את מתנגדת לתיוג של בנך ולכל התוכנית.

אז איתן: אתה קם בכעס ואומר שזו בושה שכך מתנהלת המערכת ומבקש להתייעץ עם עורך דין לגבי זכויותיך.

אם המחנכת **מציעה** לשתף את הורי הכיתה בצרכים של יותם, יחד איתכם (ההורים) ומסבירה את שיקוליה, תוך התייחסות לשילובו בכיתה.

אז גלית: את מביעה חשש ומסתייגת, ואם המחנכת מתייחסת לחששות שלך ומנסה להפיג אותם, את מוכנה לשקול זאת.

אז איתן: אתה מבקש לדעת איך בכוונתה להציג את הנושא בפני ההורים האחרים, מה היא מתכוונת לבקש מהם בהקשר זה ואיך אפשר למנוע סטיגמה על יותם.

הנחיות למרצה לניהול הדיון באירוע, לרבות הצבעה על דילמות ועל אופן הטיפול בהיבטים רגישים לפני עריכת הסימולציה:

1. מומלץ שהמנחה ישלח מבעוד מועד מסמך הכולל את תיאור המקרה לעיונם של הסטודנטים כדי שניתן יהיה להגדיר את הדילמה המרכזית.
2. במפגש מליאה יוקרא התרחיש ויחולקו תפקידים לשחקנים, כולל דף הנחיות מפורט.
3. הנחיה לצופים לזיהוי צמתים משמעותיים במהלך התרחיש, שבהם נקודת מפנה הובילה לתוצאה מסוימת (המושג "דלתות מסתובבות" יוסבר).
4. המנחה/המרצה יסביר על התהליך של הסימולציה שכולל שלושה חלקים - הראשון, הכנה של הסטודנטים לתרחיש, השני, צפייה בתרחיש, והאחרון, ניתוח התרחיש ודיון בו, ותובנות ליישום בעבודה החינוכית.

עריכת הסימולציה הלכה למעשה

הסימולציה תימשך 5–7 דקות בהתאם לשיקול דעתו של המנחה ולאור התקדמות הדיון. בעת הצפייה יונחו הסטודנטים לכתוב הערות/משפטי מפתח ולזהות צמתים משמעותיים ("דלתות מסתובבות") במהלך הסימולציה. נוסף על כך, יונחו הסטודנטים לשאול את השחקנים שאלות לגבי מניעים, רגשות ועמדות שלהם כפי שנתפסו על ידם בסוף הסימולציה.

ניתוח הסימולציה ודיון

ניתוח הסימולציה והדיון בה ייעשו בהתייחס לשלושת הרכיבים : רגש/מודעות/תובנה, מה אפשר ללמוד מזה? תובנות לעתיד:

הצופים יונחו לכתוב לפני הדיון במליאה ברמה אישית בהתייחס לנקודות הבאות:

1. זיהוי צמתים משמעותיים במהלך התרחיש שבהם נקודת מפנה הובילה לתוצאה מסוימת (המושג "דלתות מסתובבות" יוסבר).
2. ניסוח שאלות בשלושת הרכיבים: מה היה? למה זה היה? מה ה – consequence .

להשלמת משימת הכתיבה יינתנו 10 דקות. לאחר מכן, המנחה יוביל את הדיון לפי השלבים הבאים:

שלב ראשון – רגש: מודעות לרגשות שהסימולציה עוררה אצל המתנסה וכן בקרב הצופים. ראשית, יפנה המנחה למתנסה כדי *לעודד* שיתוף ברגשות שעלו מעצם ההתנסות בחוויה. לאחר מכן, יפנה המנחה לסטודנטים הצופים בבקשה דומה.

שלב שני – מודעות: היכולת של המתנסה לזהות ולמפות התנהגויות (אמירות, שפת גוף, גוון ואינטונציה של הקול) מקדמות/מעכבות של משתתפי הסימולציה (של המתנסה ברמה הסובייקטיבית ושל שני השחקנים שגילמו את ההורים). לאחר מכן, יפנה המנחה לסטודנטים הצופים בבקשה דומה ולבסוף, יבקש המנחה מהשחקנים לשתף את כל המשתתפים ברגשות ובמחשבות שעלו מעצם ההתנסות שלהם בחוויה ובאופן שבו הדבר השפיע על התנהגותם בעת הסימולציה.

שלב שלישי – תובנה: היכולת של המתנסה לשתף בדברים חדשים שלמדה/שהסיקה מתוך ההשתתפות בסימולציה ושאלות שהתעוררו בה להמשך חשיבה. לאחר מכן, יפנה המנחה אל המשתתפים שיהדהדו במקביל את התובנות שלהם.

סיכום הסימולציה

מרצת הקורס תנחה דיון מסכם כדי לעודד את הסטודנטים ליישום של התובנות מהסימולציה בהקשרי ההוראה האישיים.

לוח 2: פעילויות נלוות לסימולציה

דילמה/סוגיה חינוכית	מושגים	פעילויות מוצעות
הקשר בין מורה מכיל לרווחה נפשית של תלמיד בכיתה הפעילות מעודדת נקודת מבט רחבה לגבי תפיסתו ותפקידו של איש החינוך כמחנך מכיל	*הוראה מכילה* *רווחה נפשית*	1. קריאת שני סיפורי הכלה מתוך ספר ההכלה (פרק ד) 2. יצירת ייצוג ויזואלי בלוח פדלט למושג "הוראה מכילה" 3. התייחסות לייצוגים של עמיתים ושינוי הייצוג (אם יש צורך) עפ"י התגובות דיון: מיהו מורה מכיל? מהם האתגרים והקשיים שאיתם מתמודד מורה מכיל? כלים: *לוח פדלט* מקורות: משרד החינוך, 2012 מקורות נוספים לבחירה: אגרת לרכזי השתלבות; טיפול למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך
מקומם של הורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתהליך החינוכי פעילות זו מתייחסת לתפיסת המסוגלות האישית של המורה להתמודד עם קשיו של התלמיד על רקע יחסי הכוחות הקיימים במערכת החינוך בין אנשי החינוך והורי התלמידים	*מעורבות/התערבות של הורים*	פעילות: משימה כיתתית שבה ימיינו הסטודנטים היגדים הנוגעים למצבים שכיחים המתרחשים במרחב הבית ספרי בין הורים לצוות החינוכי. הסטודנטים ימקמו את ההיגדים על רצף שבקצהו האחד המושג ***התערבות*** ובקצהו השני המושג ***מעורבות***. חלוקה לקבוצות ודיון במושגים (הדומה והשונה). דיון: במליאה, התייחסות לדילמה – "האם יש להיענות לבקשתם של ההורים שהפסיכולוגית תשתתף בפגישה?"
הקשר והתקשורת של הורים -מורים לתלמיד עם צרכים מיוחדים פעילות זו מתייחסת ליכולתו של המורה להבין את תפקידו ואת מקומו של ההורה ושל המערכת המשפחתית בגידולו של ילד עם צרכים מיוחדים. נוסף על כך, לפתח מיומנויות המטרימות שותפות מיטיבה עם ההורים כדי לקדם את צרכיו של התלמיד	*הרצף שבין שיתוף פעולה לשותפות*	פעילות: למידה הפוכה. קריאת מאמר או שני פרקים מתוך ספרים וניסוח שלושה היגדים המגדירים את מקומו של ההורה בתהליך החינוכי. ההיגדים ייכתבו במסמך משותף. דיון: דיון בכיתה המתייחס למושגים של הקשבה פעילה, אמפטיה, מקומו הייחודי של ההורה בגידול ילד עם צרכים מיוחדים לאורך רצף החיים, וגורמים המקדמים ומעכבים שותפות – הורה, מורה, תלמיד. מקורות: הבל, 2017; פרידמן, 2018; סנה ואחרים, 2013

דילמה/סוגיה חינוכית	מושגים	פעילויות מוצעות
התמודדות של התלמיד האוטיסט עם שילובו בחברת השווים בכיתה הרגילה פעילות זו מתייחסת לקושי האובייקטיבי של תלמיד על הרצף האוטיסטי להשתלב בקבוצת השווים בכיתה הרגילה ולמקומם של אנשי החינוך בפיתוח אקלים כיתה מיטבי המשתף את תלמידי הכיתה ואת הוריהם בתהליך	*אפיונים רגשיים-התנהגותיים של תלמיד עם אוטיזם*	צפייה בסרטון "סליחה על השאלה – אוטיסטים" מתוך הצפייה מוצעות שתי פעילויות לדוגמה: 1. חווית הילד האוטיסט – בסרטון מוצגות כמה חוויות אישיות שבוגרים עם אוטיזם חוו בעבר במערכת החינוך. הכיתה תתחלק לקבוצות וכל קבוצה תתייחס לחוויית התלמיד האוטיסט במערכת הרגילה. פעילות ודיון: מצגת שיתופית שבה כל קבוצה תסכם משפט שמייצג את תחושותיו של התלמיד בליווי תמונה ממחישה. מטרת הפעילות להביא את "קולו של התלמיד" לקדמת הבמה. כלים: מצגת שיתופית. מקורות: סליחה על השאלה – אוטיסטים 2. תפקידם של אנשי החינוך ביצירת שותפות של תלמידי הכיתה והוריהם – סיעור מוחות בקבוצות אשר לאחריו יענו הסטודנטים בכל קבוצה על השאלה: "מהם האתגרים וההזדמנויות ביצירת שותפות מיטבית של הורים ותלמידים בכיתה?" כלים: אפשר להשתמש בכלים טכנולוגיים אחרים לבחירת המשתתפים. פעילות: ייצוג באמצעות סרטון. דיון: מה מקומם של תלמידי הכיתה ושל הוריהם ביצירת אקלים מיטבי לשילובו של יותם בקבוצת השווים? כלים: המשתתפים יבחרו בכלי טכנולוגי דוגמת Vimeo/I-Movie/Magisto (אפשר להשתמש באייפד) ליצירת סרטון. מקורות: צפייה בסרטונים ודיון בהם.
מקומו של תלמיד בתהליך החינוכי פעילות זו מדגישה את חשיבות ההקשבה לצרכיו ולשאיפותיו האותנטיים של התלמיד כפלטפורמה להעצמתו ולשילובו בכיתה	*פיתוח סנגור עצמי של תלמיד עם צרכים מיוחדים* *העצמה*	1. פעילות בזוגות: כל סטודנט יתאר לבן זוגו חוויה אישית שבה הרגיש לא מובן/שונה/מודר בגיל בית הספר. הסטודנט יקבע מי היה רוצה שבן הזוג ייצג (מורה/אמא/אבא/דמות אחרת בבית הספר או במשפחה) ויפנה אליו במשפט פתיחה: "כאשר.... הרגשתי ש..." ואת האינטראקציה יסיים במשפט: "הייתי רוצה לומר לך ש..." לאחר מכן בני הזוג יתחלפו בתפקידים. 2. הסטודנטים יתבקשו לאתר בתרחיש באיזה אופן מובא "קולו של יותם". יתקיים דיון בכיתה על תפקידו של יותם בתהליך שילובו. לסיכום, הסטודנטים יתבקשו להציע תוספת של משפט או שניים שמהם אפשר יהיה ללמוד על יכולתם של המורים ושל ההורים לאפשר ליותם ולעודד אותו להשמיע את קולו האותנטי.

דילמה/סוגיה חינוכית	מושגים	פעילויות מוצעות
איתור הכוחות של התלמיד להנכחתו כחלק מקבוצת השווים	*תרומה הדדית: השונות כערך בחברת השווים*	**אפשרות א**: התייחסות ליכולות האישיות: צילום "סלפי" של היכולת שלי, העלאת התמונה למצגת שיתופית. כותרת לתמונה – המשגת היכולת. מה חשבתי והרגשתי כשהעליתי את התמונה? <u>כלים טכנולוגיים</u>: טלפונים ניידים, מצגת שיתופית. **אפשרות ב**: יצירת מסר קבוצתי של יכולות: <u>חלוקה לקבוצות</u>: ניצול הכוחות האישיים של חברי הקבוצה ליצירת מסר קבוצתי של יכולת. <u>ההנחיה</u>: "אנחנו כקבוצה חולמים, רוצים ויכולים לעשות..." <u>מליאה</u>: התייחסות לתוצרים. <u>כלים</u>: אפליקציות שונות לייצוג התהליך. <u>שאלות לדיון</u>: כיצד ניתן לנצל את כוחותיו של יותם בתחום המוזיקה וההסרטה/העריכה כדי לשלבו בכיתה? מה תרומת הכוחות האישיים של התלמידים ליצירת הקבוצה?

* פעילות קבוצתית מסכמת לכל אחת מהדילמות או הסוגיות החינוכיות תהיה כתיבה והצגה של תרחיש שיחה של המורה עם הורי התלמיד. בשיחה יתייחסו הלומדים לסוגיה שנידונה בשיעור.

סיכום ותרומת הסימולציה

הסוגיות החינוכיות המוצעות מאפשרות התייחסות להיבטים שונים העולים מתוך האירוע. בהלימה לאופי הקבוצה, לשלב ההתפתחותי שלה (סטודנטים לחינוך ומורים מתחילים לעומת מורים ותיקים) וליחידת ההוראה הנלמדת, אפשר לבחור באחת מהסוגיות שהוצעו או בכמה מהן. הפעילויות כפי שהן מתוארות בלוח 2 מהוות תשתית לדיון מעמיק בסוגיה ובדגשים הטרמינולוגיים, ולכן ישנה חשיבות רבה להקצאת הזמן הדרוש לכל השלבים – לקריאת האירוע, להצגתו בפני המשתתפים ולפעילות הנלווית כפי שהיא מוצעת בלוח.

הפעילויות מאפשרות התבוננות אישית בתפיסות ועמדות, המשגה של מושגים טרמינולוגיים רלוונטיים והטמעתם בניתוח האירוע המוצע.

מערך הפעילויות שנבנה מחייב את המרצה לניהול כיתה פרואקטיבי שבו מושם דגש על מעורבותם האותנטית של הלומדים. תפקידו של המרצה בדיון הוא לתווך למשתתפים הבניית ידע חדש ולעורר אותם לחקר של מושגים באמצעות הסימולציה והפעילויות הנלוות. חשוב לאפשר ללומדים חופש הבעה ודיון מתוך התנסות בקריאת התרחיש, הצפייה או ההשתתפות בפעילויות השונות. הפעילות האחידה – פעילות קבוצתית מסכמת, קרי, כתיבה והצגה של תרחיש שיחה בין מורה והורה, המסכמת כל אחת מהסוגיות שהמרצה יבחר להעלות לדיון, מאפשרת הטמעה ויישום של הנלמד.

התרחיש שפותח נוגע בכמה נקודות רגישות שיש לתת עליהן את הדעת. הנקודה הראשונה היא תחושת המסוגלות האישית של אנשי חינוך כתהליך טבעי מתפתח. יש לחשוף את הלומדים לכך שידע, מיומנויות והתנסות מהווים כר פורה לפיתוח מסוגלות, כמו גם צפייה במודלים אופטימליים. לכן, יש לעודד אותם להבנת תהליכי המסוגלות האישית של כל אחד מהם בהתאם לשלב ההכשרה או ההוראה שבו הוא נמצא. הנקודה השנייה היא הבנה ללא ביקורת של נקודות המבט השונות של כל אחד מהמעורבים בתהליך השילוב של תלמיד עם צרכים מיוחדים. יש להדגיש את ההיבטים האישיים, התרבותיים, והמערכתיים שמשפיעים על התפיסות הערכיות ועל הפעולות של כל אחד. בהקשר זה יש לפתח מודעות לחשיבותה של ביקורת בונה ככלי להתפתחות אישית-מקצועית. הנקודה האחרונה נוגעת להתנהלות האתית של המורה ביחס למשפחות של תלמידים בכלל ושל תלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט.

לסיכום, הצעה זו מאפשרת דיון פתוח ומעמיק בסוגיות המתרחשות במרחב החינוכי בבתי הספר הרגילים הקשורות לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים. אין בהצעה הגבלה לדיון בסוגיה אחת, אלא אפשרות להתבוננות רחבה והוליסטית במורכבות היחסים ההדדיים של הורים ומורים לתלמידים אלו. התנסות זו מאירה את מורכבות הקשר והתקשורת עם הורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים במערכת הרגילה ואת מקומו החשוב של המורה בפיתוח ובביסוס השותפות עימם.

מקורות

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (2020). *טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות*. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

http://education.academy.ac.il/SystemFiles/22-9-20%20SEL%20all.pdf

דרומי, א' (2018). *אוטיזם: מסע להבנת הרצף*. ניב.

הבל, א' (2017). "שלא ניוותר כאיים בודדים" – קולם של הורים בפיתוח ובהטמעה של תוכנית לימודים אישית (תל"א) לתלמידים עם לקויות מורכבות. בתוך ש' רייטר, ע' קופפרברג וי' גילת (עורכים), *סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל* (עמ' 39-59). מכון מופ"ת.

חוק חינוך מיוחד, ה'תשמ"ח-1988.

https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/HockKhinuhMeuhad.htm?wbc_purpose=basic

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), ה'תשס"ג-2002.

https://fs.knesset.gov.il/15/law/15_lsr_300594.pdf

משרד החינוך. (2012). *ספר ההכלה – בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה.*

https://meyda.education.gov.il/files/special/morimmedabrim.pdf

משרד החינוך. (2020). *יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד: שירותי חינוך מיוחדים לתלמידים עם צרכים מיוחדים*. המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד.

סנה, ר', גרוס-אנגלנדר, י' ומור סלע, ת' (2013). *הורים ללא סוף: על הורות לילדים עם צרכים מיוחדים*. ידיעות אחרונות.

פרידמן, א' (2018). *ביום בו תקרא לי אבא*. סלע מאיר.

רייטר, ש' ושביט, פ' (2016). *"איכות חיים", "אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי*. מכון מופ"ת.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V* (5th ed.). Author.

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice, 34*(1), 73–88. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750

Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in school: An innovative parent-teacher consultation model for children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 28*(4), 460–486. https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550

Azad, G. F., Gormley, S., Marcus, S., & Mandell, D. S. (2019). Parent–teacher problem solving about concerns in children with Autism Spectrum Disorder: The role of income and race. *Psychology in the Schools, 56*(2), 276–290. https://doi.org/10.1002/pits.22205

Conn, C. (2019). Do educational practitioners invest in specialized discourses of autism? Professional knowledge landscapes of teachers and teaching assistants in mainstream schools. *British Journal of Special Education, 46*(4), 480–496. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12288

Hebel, O. (2014). Parental involvement in the Israeli IEP. *International Journal of Special Education, 29*(3), 58-68.

Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development & Education, 66*(4), 424–437. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462

Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with Autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 35*(1), 36–46.

Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E., & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: The parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders, 51*(5), 495–507. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12226

Maenner, M. J., Shaw, K. A., & Baio, J. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years – Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries, 69*(4), 1.

Mueller, T. G., Massafra, A., Robinson, J., & Peterson, L. (2019). Simulated individualized education program meetings: Valuable pedagogy within a preservice special educator program. *Teacher Education & Special Education, 42*(3), 209–226. https://doi.org/10.1177/0888406418788920

Salman, E., & Fattum, A. (2019). The impact of preservice and new teachers' involvement in simulation workshop and their perceptions about the concept of conflict in education. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects, 15*, 105–120. https://doi.org/10.28945/4247

راكة بين المربية ووالدَي التلميذ الذي على تسلسل التوحّد المدمج في صفّ عادي

عدّة ثنائيّة اللُّغة

د. أورلي هابل

محاضرة في برامج اللقب الأوّل (B.A) واللقب الثاني (M.A) في قسم التربية الخاصّة في المركز الأكاديميّ ليفينسكي – فينجيت

نيقولا فاردي – زار

محاضرة ومرشدة تربويّة برنامج اللقب الأوّل (B.A) في قسم التربية الخاصّة في المركز الأكاديميّ ليفينسكي – فينجيت

د. راحلي بيلد

محاضرة ومرشدة تربويّة برنامج اللقب الأوّل (B.A) في قسم التربية الخاصّة

ومركّزة دورات المتخصّصين، حرم جامعة ليفينسكي المركز الأكاديميّ ليفينسكي- فينجيت

محتوى الأمور

خلفيّة نظريّة	24
الجدول 1: سيناريو لمحاكاة	28
خلفية عامّة لجميع المشتركين	29
توجيهات للممثّلين	30
الجدول 2: فعاليات مرافقة للمحاكاة	34
تلخيص الاقتراح ومساهمته	37
المراجع	38

خلفيّة نظريّة

وضع قانون التعليم الخاصّ الذي سُنّ في سنة 1988 الأسس لحقّ التلاميذ ذوي الحاجات/ الاحتياجات الخاصّة في الحصول على تعلّم ملاءَم والحصول على خدمات خاصّة في جهاز التربية والتعليم. وجّه القانون رجالات التربية والتعليم إلى: "تطوير وتحسين مؤهّلات وقدرات الولد الشاذ، لتصحيح وتحسين أدائه الجسمانيّ، العقليّ، النفسيّ والسلوكيّ، وإكسابه المعرفة، المهارات والعادات وتهيئته لتبني سلوك مقبول في المجتمع من أجل تسهيل عملية اندماجه فيه وفي دائرة العمل." (قانون التعليم الخاصّ، 1988).

تطبيق وتأسيس القانون الذي يرتكز على الموديل الطبّيّ المبني على "التصحيح" و"المعالجة" في جهاز التربية والتعليم مكّن، من جهة أولى، من إيجاد الحلّ الشامل لحاجات الأولاد بحسب إعاقاتهم في أطر التعليم الخاصّ، ولكنّه، من جهة أخرى، تجاهل مفهوم دمج الإنسان المعاق كطريقة حياة. في جهاز التربية والتعليم العادي بدأت تعمل صفوف للتعليم الخاصّ للتلاميذ الذين تقرّر حقّهم في الحصول على خدمات التعليم الخاصّ. ولكن، القليل من الأولاد فقط اندمجوا بشكل فرديّ في صف عاديّ في المجتمع الذي يعيشون فيه. في سنة 2002 نشر "قانون الدمج" برنامجًا عمليًّا لدمج تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة في جهاز التربية التعليم العادي (قانون التعليم الخاصّ (التصحيح رقم 7) لسنة 2002). بناء على القانون: "يحقّ للتلميذ المدمَج، في فترة دراسته في مؤسّسة تربوية عاديّة الحصول على زيادة في التدريس والتعلّم والخدمات الخاصّة"، التي تشمل تطوير وتذويت برنامج تربويّ فرديّ، والذي تقوم على تمريره مربية الصف من خلال إشراك معلم من مجال التعليم الخاصّ ووالدَي التلميذ.

التغييرات في المصطلحات وفي القيم من لغة القانون في سنة 1988 وحتى تصحيح القانون وإضافة قانون الدمج من سنة 2002 تستند على الإدراك الإنسانيّ، المستندة على فكرة فلسفيّة – اجتماعيّة تعترف بحقّ كلّ تلميذ (كإنسان) في أن يتربّى في إطار تابع للمجتمع الذي يعيش فيه كجزء من مجموعة أترابه بغضّ النظر عن إعاقاته. بناء على هذا الإدراك يجب العمل على دمج كل تلميذ في المجتمع الذي يعيش فيه، لأنَّ عزله ينقص من حقوقه الأساسيّة ويميّزه من الناحية الاجتماعيّة (رايتر وشفيط، 2016). تماشيًا مع هذا الإدراك، فإنَّ تذويت القانون في جهاز التربية والتعليم رافقه تطوير بنى تحتيّة عمليّة من أجل استقبال تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة في جهاز التعليم العاديّ. ومع ذلك، يتضّح من الأبحاث أنَّه توجد صعوبة في إيجاد حلول لحاجات التلاميذ المدمجين في التعليم العاديّ، والتي تتمثّل في عدّة مستويات: الإدراك التربويّ لدى طواقم المعلمين في مدارس التعليم العاديّ لا تحتوي، بشكل كافٍ، الشعور بالكفاءة الشخصيّة المنخفضة لدى المعلمين العاديين بما يتعلّق بقدرتهم على دمج تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة في صفوفهم، الحاجة إلى بناء شراكة في تطوير البرنامج التربوي الفرديّ مع والدي هؤلاء التلاميذ وتحسين الرفاه النفسيّ – الاجتماعيّ للتلاميذ المدمجين في سياقات المدرسة المختلفة (Kurth et al., 2020).

في السنوات الأخيرة حصل ارتفاع شديد على عدد التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة المدمجين في الأطر العاديّة. في السنوات 2018-2019 درس في جهاز التربية والتعليم حوالي 161,000 تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة ومنذ تطبيق التصحيح الـ 11 لقانون التعليم الخاصّ (وزارة التربية والتعليم، 2020)، والذي يوسّع مجال قرار الوالدين الخاصّ بالإطار التربويّ الذي يتعلّم

فيه ابنهما، حصل ارتفاع كبير آخر على عددهم. العدد الأكبر من التلاميذ ذوي الحاجات الخاصّة المدمجين في جهاز التربية والتعليم العاديّ هو عدد التلاميذ على التسلسل/ الطيف التوحّديّ. من معطيات Center for Disease Control and Prevention يتبيّن أنّ تواتر الأولاد الذين على الطيف التوحّدي في سنة 2016 في الولايات المتحدة الأمريكيّة كان 18.5 لكلّ 1,000 أي بنسبة 1 من كل 54 (Maenner et al., 2020). هذا التوجّه نفسه يتمثّل في جهاز التربية والتعليم الإسرائيلي، والتي فيها زادت الأطر التربويّة للتلاميذ على الطيف التوحّدي بشكل كبير. بموازاة افتتاح أطر خاصّة للتلاميذ على الطيف التوحديّ فإنّ عدد هؤلاء التلاميذ المدمجين في الصفوف العادية قد ارتفع. من معطيات الإدارة التربويّة – القسم أ للتعليم الخاصّ في وزارة التربية والتعليم، بأنّه في السنة الدراسيّة (2020 - 2021) درس 8,087 تلميذًا تمّ تشخيصهم كتوحديين بعد أن حصلوا على الاعتراف بحقّهم في الحصول على خدمات التعليم الخاصّ في أطر تربويّة عاديّة.

التوحّد هو خلل عصبيّ – تطوّري يتمثّل في مجالين أساسيّين (APA, DSM-V, 2013). المجال الأوّل – صعوبات بارزة في مجال واسع من الحالات التي تدخل فيها الاتصالات الاجتماعيّة والتفاعل البيشخصيّ. في كثير من الحالات نجد صعوبة في تفسير تعابير الوجه مع وجود امتناع عن التواصل البصريّ، الذي ترافقه أيضًا صعوبة في المشاركة الفعالة والمتبادلة في الحوار، وصعوبة في التعبير عن المشاعر وفي إدارة تفاعلات اجتماعية، وكذلك صعوبة في المشاركة في نسيج اجتماعيّ في مجموعة الأتراب في الصف. المجال الثاني الذي فيه يتمثّل الخلل مرتبط بسلوكيّات متكررة وبمساحات مواضيع مقلّصة، وكذلك مرتبط أيضًا في صعوبات في المجال الحسّيّ – الحركيّ، وفي حركات حركيّة نمطيّة، وفي قوالب وتكراريات في مجال اللغة أيضًا. العجز ينتقل على طيف بين عدد المركّبات وقوّتها والتي تميّز المجال الواسع لتشخيص التوحّد (درومي، 2018). من هنا، فإنّ الاندماج الاكاديميّ لهؤلاء التلاميذ في الصفّ العاديّ يتطلّب تطرّقًا عميقًا لميّزات العجز وللملاءمات الحسّيّة والاجتماعية للتلميذ ولحاجاته الخاصّة، وكنتيجة حتمية فهي تعتمد على شراكة مخصّبة بين العوامل التربويّة – العلاجيّة وبين والدَي التلميذ.

بالرغم من أنّ عدد التلاميذ على الطيف التوحّديّ المدمجين في الأطر التربوية العاديّة قد ارتفع، وبالرغم من الأبحاث التي تشير إلى الأهمية العالية للتعاون بين أولياء الأمور وبين المعلمين في تطوير برامج تربويّة فرديّة والتي في مركزها التركيز على حاجات الولد والموارد العائليّة (Hebel, 2014)، توجد فجوة بين المرغوب وبين الموجود. الصعوبة في الدعم الفعّال الذي يأخذ بالحسبان الحاجات الخاصّة والقدرات المشخّصة لهؤلاء التلاميذ والأمر صحيح أيضًا بالنسبة للمعلّمين، وأولياء الأمور والتلاميذ أنفسهم (Lindsay et al., 2016) كثير من المعلمين يتحدّثون عن شعورهم بقدرات منخفضة عندما يتصل الأمر بتقديم حلول لحاجات التلاميذ، وذلك بسبب قلّة المعرفة وعدم توفّر موارد الوقت لتكوين بنية تحتيّة داعمة للتلميذ (Anglim et al., 2018; Hind et al., 2019). أولياء الأمور يتحدّثون عن صعوبات في العلاقات والاتصال مع المعلمين وأعضاء الطاقم من أجل إيجاد حل للتحدّيات التعليميّة والسلوكية عند أولادهم (Azad et al., 2019). كما أنّ التلاميذ المدمجين يواجهون صعوبات اجتماعيّة وتعليميّة يؤثّران على رفاههم النفسيّ ((onn, 2019).

اقتراح المحاكاة والفعاليات المرافقة لها تم تطويرها استنادًا على معضلات شائعة في علاقات أولياء الأمور واتصالاتهم مع معلمي التلاميذ المدمجين على الطيف التوحدّيّ في حقل التربية. ممارسة المحاكاة والفعاليات تمكّن رجالات التربية - طلاب التربية في الجامعات، معلمون يمارسون المهنة، والطواقم متعددة المهن – في المدارس العادية من المشاركة في التجربة العاطفيّة والعقليّة واكتساب مثلثة متجددة لاتصالاتهم وتفاعلهم مع أولياء أمور التلاميذ كأساس للدمج الجيّد للتلاميذ في الصف العاديّ. إذا واجه المعلمون وأولياء الأمور صعوبة في التواصل بينهم، في تأسيس الثقة المتبادلة بينهم وتطوير أهداف مشتركة، تأخذ بالحسبان حاجات التلميذ بما يتناسق مع السياق الصفّيّ الواسع، عملية الدمج، حتى وإن كانت مثبّتة بمفاهيم إنسانيّة وبقوانين أساسيّة، لا تحسّن رفاه التلميذ ولا توفّر حلولا لحاجاته الخاصّة (Azad et al., 2018). إضافة إلى ذلك استعمال المحاكاة من هذا النوع ملائم لرجالات التربية بحيث يستطيعون ممارسة تطوير وعيهم وقدراتهم على تطوير تعلّم عاطفي – اجتماعيّ في جهاز التربية والتعليم بالتعاون من التلميذ ومع والديه (بنبنيشتي وَفريدمن، 2020).

تدلّ الأبحاث على المساهمة العالية للمحاكاة التربويّة لطلاب التربية في الجامعات/ أو الكلّيّات في فترة تأهيلهم وللمعلمين الشباب. تبرز هذه المساهمة بشكل خاصّ في تأهيلهم لمواجهة معضلات تربويّة تنجم عن احتواء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة في الصفّ. وجد سلمان وفطّوم (Salman & Fattum, 2019) أنّ 90% من بين مجمل طلاب الجامعات/ الكليات الذين اشتركوا في المحاكاة في الكلية العربية في حيفا كانوا راضين جدًّا وتحدّثوا عن تغيير في إدراكهم بالنسبة إلى تشخيص صراعات تربويّة واستعمال استراتيجيات نافعة لحلّها. في بحث آخر، فيه تمّ تطوير محاكاة لاشتراك المعلم في جلسة منهج تعليم شخصيّ تبيّن أنَّ طلاب التربية في الجامعة/ الكلية الذين اشتركوا في محاكاة لجلسة جلسة منهج تعليم شخصيّ وصفوا من التجربة خمس حسنات: 1) تحضير جيد للمستقبل؛ 2) دمج نظريات تربوية تعلّموها؛ 3) مجال آمن للأخطاء وللتعلّم؛ 4) ممارسة في "الحياة الحقيقيّة" في العمل في طاقم بيمهنيّ؛ 5) فرصة للحصول على مردود مهمّ (Meuller et al., 2019).

السيناريو المقترح يعتبر منبرًا لتطوير تفكير التلاميذ ولطرح أسئلة للمناقشة في مواضيع متنوّعة جدًّا تتعلق بالعلاقات المتبادلة بين أولياء الأمور والمعلّمين والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصّة ومساهمتهم في دمج التلميذ في الصفّ العاديّ: في السيناريو يتمّ التطرّق إلى لموضوعين رئيسيّين:

4. المعضلة/ القضية التربويّة – في السيناريو المقترح إطار التطرّق بدأ من قضية واسعة، مثل "العلاقة بين معلم محتوٍ والرفاه النفسيّ للتلميذ في الصفّ" أو "العلاقة والتواصل بين أولياء الأمور – والمعلّمين مع التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة"، من خلال التركيز على تمييز الإعاقة الطيف التوحّديّ وأعمال المشتركين في السيناريو المقترح (انظروا الجدول 1 – سيناريو للمحاكاة).
5. تعابير (تأكيدات علم المصطلحات الفنّيّة) – اقتُرحت فعاليات تتيح المجال أمام مناقشة وتعمُّق في المصطلحات الأساسيّة التي يطرحها السيناريو مثل تدريس محتوٍ، رفاه نفسيّ، التسلسل بين التعاون والشراكة بين أولياء الأمور – المعلمين، تمييزات عاطفيّة – سلوكيّة للتلميذ مع التوحّد، دفاع (مرافعة) وتمكين شخصيّ للولد من ذوي الاحتياجات الخاصّة. في هذا الموضوع أيضًا لقسم من المصطلحات موضوع مشترك لدمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة في الجهاز

العادي بشكل عام. وقسم منها يتطرّق بشكل خاصّ إلى طبيعة إعاقة التلميذ كما وصفت في السيناريو (انظروا الجدول 2 – فعاليات مرافقة للمحاكاة، المرفقة لاحقًا بالسيناريو).

6. تفعيلات مقترحة – اقترحت تفعيلات متنوعة، في تركيبات تلاميذ مختلفين مع إمكانية تمثيل متعدّد قنوات المعرفة بعد سيرورات التعلّم والتفكير التأمّليّة (انظر الجدول2).

بالإضافة إلى ذلك، التطرّق إلى القضايا المتعلقة ببعضها (عدد من خطط الدروس كما تظهر في الجدول) يمكّن من تأمّل الجوانب المختلفة في دمج التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفّ العادي وفي نسيج العلاقات المتبادلة بين أولياء الأمور – المعلمين لهؤلاء التلاميذ.

الجدول 1: سيناريو لمحاكاة

موضوع المحاكاة:	**محادثة بين مربية صفّ مع والدي تلميذ على الطيف التوحّدي المدمج في صفّها، في أعقاب شكاوى من التلميذ تقدّم بها أولياء أمور بعض التلاميذ.**
أهداف المحاكاة:	6. التعرّف على الميزات العاطفيّة – الاجتماعيّة – السلوكيّة للتلاميذ الذين على التسلسل/ الطيف التوحّديّ والتحديات التي ينطوي عليها دمجهم واحتواؤهم في الأطر التربويّة العاديّة. 7. تنمية الوعي لأهميّة التعاون مع العائلة (Family Centered Practices - FCP) لدمج التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل جيّد. 8. فهم دوائر السياق الأيكولوجي للتلميذ المدمج. 9. تطوير هوية المعلم كقائد العلاقة مع والدَي التلميذ. 10. التعرّف على حقوق أولياء الأمور بناء على مناشير مدير عام الوزارة وعلى أسبقيات قانونيّة..
تحديّات ونقاط أساسية للتحليل:	4. إعطاء حلول للجوانب العاطفية – الاجتماعيّة والسلوكيّة في دمج واحتواء تلميذ على الطيف التوحدي في إطار المدرسة العاديّة. 5. قيادة شراكة مع أولياء أمور التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة المبنية على إدراك الـ FCP. 6. إضاءة العلاقات المتبادلة لدوائر السياق الأيكولوجيّ في دمج واحتواء التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية.
مدّة السيناريو:	5-7 دقائق
ملاحظات إضافيّة:	تعتبر المحاكاة منبرا لمناقشة المصطلحات: دمج، احتواء، Family Centered Practices (FCP)، دوائر السياق الأيكولوجيّ للمدرسة/ لأولياء الأمور. تمكّن المحاكاة من التمعّن في عملية الدمج والاحتواء للتلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة، وفي العلاقات المتبادلة لواليه مع الطواقم في الأطر التربويّة على مرّ السنين.

خلفية عامّة لجميع المشتركين

سيناريو: محادثة بين معلم/ة ووالدي تلميذ على الطيف التوحدّيّ المدمج في صفّ عاديّ

يسري، الولد الأصغر في عائلة مكونة من ثلاثة أولاد وهو يدرس حاليا في الصفّ الثاني شُخّص عندما كان ابن ثلاث سنوات على الطيف التوحّديّ (Autistic Spectrum Disorder – ASD) وتمّ دمجه في روضة إعلام. بعد سنة وبتوصية من معلمة التربية الخاصّة، الطاقم المعالج ووالديه، مثل أمام لجنة تمييز تم على أثرها دمجه بستان عاديّ بمرافقة مساعدة. في السنتين اللتين تعلم فيهما في البستان العادي رافقت يسري مساعدة مرافقة له وكان والداه على تواصل دائم ومتواصل مع المعلمة التي استعانت بطاقم متعدد المهن من قبل ماتيا (مركز الدعم المحلي والمنطقي) بالإضافة إلى معالجين خصوصيّين استعانت بهم العائلة.

خلال النهار رافقت يسري مساعدة كانت إلى جانبه طوال الوقت، والتي حصلت على إرشاد في ساعات ما بعد الظهر من اختصاصيّة نفسيّة خصوصيّة عن طريق الوالدين، واندمج اجتماعيًّا بواسطتها. كان الوالدان راضيين وشعرا بأنَّ أعضاء الطاقم في البستان يصغون إلى قلقهما، ويتشاورون معهما ويفكرون معهم قبل اتّخاذ أيّ قرار مهم. بقرار مشترك للطاقم والوادين بدأ يسري دراسته في الصفّ الأوّل في مدرسة الحيّ.

في السنة الأولى رافقت يسري المساعدة من البستان حيث ظهرت قدراته العلميّة العالية. قرأ يسري بمستوى عالٍ كما أظهر تمكّنه في مجال الحساب، كما ظهرت معرفته للمعلومات العامة الواسعة في العديد من المواضيع مثل الجغرافيا، التاريخ وأفلام الرسوم المتحرّكة (الكرتون). ظلّ الوالدان على تواصل مع المربية بشكل أسبوعيّ. ومع ذلك ظهرت لدى يسري صعوبات اجتماعيّة – عاطفيّة التي أثّرت على علاقاته مع تلاميذ الصفّ وعلى اندماجه معهم في الدروس وفي الاستراحات.

في بداية السنة الدراسية اقترحت المربية على والدي يسري على أن يشركوا أولياء أمور التلاميذ الآخرين في الصفّ في الاحتياجات الخاصة بابنهم، وذلك في أوّل اجتماع لأولياء الأمور. لم يتجاوب أولياء الأمور مع الاقتراح بادّعاء أنّهم غير معنيين بتمييز يسري عن زملائه في الصفّ. الصعوبات تفاقمت خلال الأشهر الأولى: واجه يسري صعوبة في رؤية وجهة نظر الآخر وفهم بشكل خاطئ محاولات التلاميذ للتقرّب منه واللعب معه. كما أنّه واجه صعوبة في مواجهة التغييرات في جدول الأعمال اليوميّ وفي ضبط سلوكه، الذي ظهر في كثير من الحالات غريبًا جدًّا في نظر زملائه. في لحظات الإحباط كان يسري يضرب رأسه بالطاولة ويضع طرف كم قميصه في فمه ويتأرجح في كرسيّه مع إصدار صوت نحيب. في يوم عطلة المربية واجه المعلمون المهنيون صعوبة في ضبط الصفّ وعبّروا عن إحباط كبير. بعد عطلة عيد الحانوكا (الأنوار)، توجّه عدد من أولياء الأمور إلى المربية طالبين منها أن تعالج الموضوع، منهم من اقترح إخراج يسري إلى غرفة هادئة عندما يكون يصرخ ويبكي لأنَّ الأولاد يصابون بالفزع والهلع ويصلون في نهاية الدوام إلى بيوتهم بشعور بالخوف الشديد. كان من بين أولياء الأمور أيضًا من اقترح إخراجه من الصفّ ونقله إلى صف مناسب له. أمام الصعوبات والتحدّيات التي تواجه الطاقم في إيجاد الحل الأفضل دعت المعلمة والدي يسري إلى جلسة

المشتركون: مربية الصفّ الثاني، والدا يسري جليلة وأحمد (ثلاثة مشتركين)

معطيات الافتتاح للممثّل الذي يلعب دور مربية الصفّ

هذه سنتك الثامنة في التدريس في مدرسة "السنابل" – مدرسة ابتدائية في وسط البلاد. السنة الثامنة كعضو في الطاقم الإداريّ. لك مكانتك المرموقة بين زملائك لكونك معلمة جيدة ومهنيّة، تديرين علاقة وطيدة وقويّة مع الطاقم ومع أولياء أمور التلاميذ. في الماضي قمت بدمج تلميذ على الطيف التوحدي في صفّك ورضيت بدمج يسري في صفّك. حسب ما تشعرين به، العلاقة مع أولياء أمور تلاميذ صفّك جيّدة لا تسمح لك بتجاهل اقتراحهم بسبب وجود ضائقة متبادلة ليسري والأولاد الآخرين في الصفّ، الذين لا يفهمون تصرفاته.

هدف الجلسة: إطلاع والدي يسري على التحدّيات السلوكيّة والاجتماعية التي ثارت في الصفّ وتأثيرها على تلاميذ الصفّ وأولياء أمورهم، والتفكير معًا في كيف نحسّن وعي أولياء أمور الصفّ لاحتياجات يسري الخاصّة بهدف تطوير بيئة تدريس محتوية يكون فيها يسري جزءًا من مجموعة الأولاد. أنتِ معنيّة في أن تطلبي من والدي يسري أن يشرحا وأن يحدّثا أولياء الأمور الآخرين عن احتياجات يسري وقدراته من خلال تجربتهم الشخصية معه.

توجيهات للممثّلين

خلفية عامّة – جليلة, الأمّ، محامية

أنتِ جليلة. وأنت تلاحظين أن يسري في هذه السنة يواجه صعوبة كبيرة، ولكنّك تعتقدين بأنَّ مكانه في الصفّ العاديّ وتظنين بأنَّ المدرسة لم تعمل كل ما يمكنها من أجل دمجه واحتوائه. على سبيل المثال، على العكس من السنوات التي تعلّم فيها في البستان وفيها حصلت المساعدة على إرشاد من المتخصصة النفسيّة التي ترافق يسري لعدة سنوات، منذ دخل المدرسة هذا الإرشاد لم يعد ممكنًا، وأنتِ غير راضية لأنّها لم تستطع مشاهدته في الصفّ، واقتصرت على الانضمام إلى الجلسات. منذ دخل يسري المدرسة بدأتِ تعملين بنصف وظيفة في مكتبكِ من أجل توفير الوقت للمشاركة الفعالة في المرافقة العلاجيّة ليسري ومن أجل إجراء محادثات متواصلة مع المتخصصة النفسيّة، مع المرشد على الركوب العلاجيّ ومع بقية معالجيه. أنتِ تشعرين أنّه لا يوجد برنامج منظّم وأنت غير راضية جدًّا لأنَّه لم تتخذ أيّ إجراءات عملية من أجل دمج يسري مع الأولاد من الناحية الاجتماعيّة. بالتشاور مع المتخصصة النفسية، أنتِ تريدين أن تقترحي أن تستضيفوا في أحد أيام الأسبوع ولدا من الصفّ في ساعات ما بعد الظهر. وأنت تريدين أن تستشيري مع المربية مَن حسب رأيها يلائم لهذا البرنامج.

الدافع الرئيسيّ الذي يدفعك في السيناريو

أنتِ تريدين دفع عملية دمج يسري مع مجموعة الأولاد. وذلك بعد أن شعرتِ أنَّ المدرسة تواجه صعوبة في ذلك وأنتِ تشعرين بأنَّ شيئًا ما يجب أن يتغيّر، أنتِ تقترحين مساعدتك كـ"بيت مستضيف" في كل أسبوع.

حاجاتك في السيناريو

أنتِ تريد بقوّة أن تري بأنَّ ابنك راضٍ وسعيد. أنت تكرّسين كل وقتك من أجل يسري وفي هذه السنة بشكل أكبر، وبالرغم من ذلك، أصبح الوضع معقّدًا أكثر، من الناحية الاجتماعيّة من جهة ومن الناحية السلوكية من جهة أخرى. أنتِ بحاجة إلى أن تمنحك المربية الأمل وأن تبني معكِ برنامجًا عمليًا يمكن تطبيقه الآن مباشرة لصالح يسري.

خلفية عامّة – أحمد, الأب، مدير عامّ في شركة

أنتَ أحمد. أنتَ تعمل ساعات كثيرة كل يوم، وأنت مشارك جدًّا في كل ما يتعلق بيسري وفي نهايات الأسابيع تهتمّ أن تقضي معه وقتا تمارسان فعاليات مختلفة. أنتَ تعبان وقلق. حسب رأيك، ليست المدرسة وحدها التي لا تعمل ما يكفي من أجل يسري، بل يبدو أن المدرسة مرتاحة لأنَّ زوجتك تبادر إلى الفعاليات بدلا منها. أنت مثل زوجتك لست معنيًّا بأن يسموا ابنكما كمختلف عن الآخرين، وبحسب رأيك من المهم أن تستشير المعلمة الطاقم المهنيّ الشخصيّ المرافق ليسري، والذي نشاطه ينطوي على مصاريف مالية عالية جدًّا من جهتكم، لكي تفهم كيف تساعده. أنتَ تقول لزوجتك في كثير من الأحيان بأنَّها "تطعم الطاقم التربويّ في المدرسة بملعقة صغيرة" وربما لو أنَّها تتوقف عن المبادرات ربما يفهمون أنَّ هذه وظيفتهم. يوجد قانون ولكنّهم لا يطبّقونه بشكل كاف.

الدافع الرئيسيّ الذي يدفعك في السيناريو

أنتَ تريد أن تتحمّل المدرسة مسئوليتها كما فعل ذلك الطاقم في البستان، وأن يدمج يسري في الصفّ كما يجب بحسب القانون.

حاجاتك في السيناريو

أنتَ تريد القليل من الراحة. البت يدور حول يسري طوال سنوات. يوجد عندكم أولاد غيره كما أن جليلة غارقة في الأساس بمرافقة يسري. أنت تشعر بأنَّه يجب تحريك المدرسة. في الظاهر يبدو أنَّ الطاقم يتعاون معكم لكن عمليا لا شيء يحدث وجليلة طوال الوقت تدعم الطاقم وتقدم المشورة للمدرسة.

.

سير السيناريو

المربية تجلس في الصفّ والوالدان يحضران لإجراء جلسة بعد تنسيق مسبق تلفونيًّا.

بداية الجلسة

إذا افتتحت المربية الجلسة بكلمات لطيفة وشكرت الوالدين على تجشّمهما عناء السفر وحضورهما مع أنَّ الدعوة وجهت إليهما في وقت قصير وطلبت منهما أن يشركاها الطريقة التي يعايشون يسري في الشهرين الأخيرين في إطار البيت.

عندها جليلة: أنتِ تشكرين المعلمة وتشارك بانفتاح بالفعاليات التي يشارك فيها يسري في ساعات ما بعد الظهر وتتطرّق إلى بعض الصعوبات التي يوجهونها في البيت، وبعدها تبدي اهتمامها بما يجري في المدرسة.

عندها أحمد: أنتَ تحكي باختصار عن المعالجات وعن المجهود الكبير الذي تبذله في يسري في البيت ويطلب أن يعرف كيف تسير أموره في المدرسة.

أمّا إذا افتتحت المربية فورًا في عرض الصعوبات السلوكية ليسري في الصفّ بدون أن تمهّد قبل ذلك جوّ لمحادثة تعاونية.

عندها جليلة: أنتِ تتخذين موقف الدفاع وترفضين المشاركة في الصعوبات التي تواجهينها في البيت. أنت ترسمين صورة السيطرة على الوضع وتتحدّين المعلّمة بواسطة أسئلة حول أحداث وحول طريقة معالجتها في المدرسة.
عندها أحمد: أنت تقرّر بغضب وكأنه يوجد هماك، على ما يبدو، مشكلة في المدرسة ولا يوجد برنامج دمج كما هو مطلوب بحسب القانون.

إذا عرضت المربية بحساسيّة وبلهجة محتوية الصعوبات السلوكية ليسري وإلى الطريقة التي وكيف يفهم تلاميذ الصفّ وعند أولياء أمورهم.
عندها جليلة: أنتِ تصغين وتطلبين أمثلة وتقترحين برنامج التدخّل "البيت المستضيف" بناء على اقتراح المتخصصة النفسيّة المرافقة ليسري.

إذا أصغت المربية للبرنامج وكانت على استعداد للتفكير فيه بشكل إيجابيّ، أو متحفّظة منه مع شرح الاعتبارات التي قادت إلى أيّ قرار.
عندها جليلة: أنتِ تطلبين من المربية أن تجد حلًّا آخر وتشرح ما هو.
إذا رفضت المربية البرنامج بقوّة.
عندها جليلة: أنتِ غير راضية وقد خاب ظنك وغضبت وتريدين أن تعرفي ما هي الدوافع لرفض برنامجك.
عندها أحمد: أنتَ تتوجه إلى جليلة وتطلب منها ألّا "تقوم لهم بكلّ العمل".

إذا أخبرت المربية الوالدين أنَّه تقرَّر في الجلسة التربوية أنَّه لصالح المناخ الصفّيّ والهدوء والسكون في الصفّ لا مفرّ من مشاركة أولياء الأمور الآخرين في الصفّ بالحاجات الخاصّة بيسري وبأنّه بإمكانهم الانضمام إلى المحادثة إذا رغبوا في ذلك.
عندها جليلة: أنتِ تعارضين وسم ابنك والبرنامج كلّه.
عندها أحمد: أنتَ تقوم غاضبًا وتقول إنّه من المخجل أنَّ المنظومة تُدار هكذا وتطلب أن تستشير محامٍ حول حقوقك.

إذا اقترحت المربية إشراك أولياء أمور التلاميذ في حاجات يسري معكم أنتم (الوالدين) وشرحت اعتباراتها من خلال التطرّق إلى دمجه في الصفّ.
عندها جليلة: أنتِ تعبرين عن تخوفك وتحفّظك وإذا تطرّقت المربية إلى تخوّفاتك وحاولت أن تخفّفها أنتِ على استعداد للتفكير في ذلك.

عندها أحمد: أنتَ تريد أن تعرف كيف تنوي عرض الموضوع أمام أولياء الأمور الآخرين، وماذا تنوي أن تطلب منهم في هذا السياق وكيف يمكن عدم تلطيخ يسري بوصمة عار.

توجيهات للمحاضر لإدارة المناقشة في الحدث، يشمل التصويت على معضلات وعلى طريقة معالجة الجوانب الحسّاسة قبل تحرير المحاكاة:

5. نوصي بأنَّ يرسل المشرف مسبقًا وثيقة تشمل وصف الحدث لاطّلاع طلاب الجامعة لكي يكون بالإمكان تعريف المعضلة الرئيسيّة.
6. في جلسة الهيئة العامّة يقرأ السيناريو وتوزّع الأدوار على الممثلين يشمل ورقة توجيهات مفصّلة.
7. توجيه للمشاهدين لتشخيص المفترقات المهمّة خلال السيناريو التي فيها تكون نقطة تحوّل تقود إلى نتيجة معينة (المصطلح "أبواب تدور" سيشرح).
8. المشرف/ المحاضر يشرح عن سيرورة المحاكاة التي تحتوي على ثلاثة أجزاء – الأول، تحضير وإعداد طلاب الجامعة للسيناريو، والثاني، مشاهد السيناريو، والأخير، تحليل السيناريو ومناقشته، وتعلّم بعيد النظر للتطبيق في العمل التربويّ.

تحرير المحاكاة لتكون قابلة للتطبيق

تستمر المحاكاة 5-7 دقائق بحسب رأي المشرف وعلى ضوء تقدم المناقشة. خلال المشاهدة يتم توجيه طلاب الجامعة ليكتبوا ملاحظاتهم/ جمل مفتاح/ مهمّة وتشخيص مفترقات مهمة ("أبواب تدور") خلال المحاكاة. بالإضافة إلى ذلك يوجه طلاب الجامعات ليسألوا الممثلين أسئلة حول الدوافع، الأحاسيس، ومواقفهم كما فهموها في نهاية المحاكاة.

تحليل المحاكاة ومناقشتها

تحليل المحاكاة ومناقشتها يتم ذلك بالتطرّق إلى المركّبات الثلاثة **العاطفة، الوعي والتعلم بعيد النظر (التبصُّر)**- ما الذي يمكن تعلّمه من ذلك؟ تعلّم بعيد النظر للمستقبل.

يوجّه المشاهدون ليكتبوا قبل المناقشة في الهيئة العامّة على المستوى الشخصيّ من خلال التطرّق إلى النقاط التالية:

3. تشخيص مفترقات مهمّة خلال السيناريو والتي فيها نقطة تحوّل تقود إلى نتيجة معيّنة (المصطلح "أبواب تدور" سيشرح).

4. صياغة أسئلة في التراكيب الثلاثة: ماذا كان؟ لماذا كان هذا؟ وما هو الـ consequence؟

لتكملة مهمة الكتابة تعطى 10 دقائق. بعدها يقود المشرف المناقشة بحسب المراحل التالية:

المرحلة الأولى – العاطفة: الوعي للمشاعر التي تثيرها المحاكاة لدى التلميذ ولدى المشاهدين. في البداية: يتوجه المشرف إلى الولد من أجل ***تشجيع*** المشاركة في المشاعر التي ثارت من مجرد التجربة. بعد ذلك يتوجّه المشرف إلى طلاب الجامعة الذين يشاهدون طلبا شبيها.

المرحلة الثانية – الوعي: قدرة التلميذ المجرّب على تشخيص ومسح تصرّفات (أقوال، لغة الجسد، تنويع وحدس الصوت) تحسّن/ وتعيق المشتركين في المحاكاة (للتلميذ على المستوى الذاتي ولبقية المشتركين). بعد ذلك، يتوجّه المشرف إلى طلاب الجامعة الذين يشاهدون طلبا سببيها وفي النهاية يطلب المشرف من الممثلين إشراك جميع المشتركين في المشاعر ولأفكار التي ثارت من خبرتهم من تجربتهم وبالطريقة التي أثّر فيها الأمر على سلوكهم خلال المحاكاة.

المرحلة الثالثة – التعلم بعيد النظر: قدرة المجربة على الإشراك بأمور جديدة تعلمتها / استنتجتها من مشاركتها في المحاكاة والأسئلة التي ثارت فيها لمواصلة التفكير. بعد ذلك يتوجّه المشرف إلى المشتركين ليقولوا بالمقابل تعلمهم بعيد النظر.

تلخيص المحاكاة

المحاصرة في الدورة تشرف على مناقشة إجمالية لتشجيع طلاب الجامعة على تطبيق التعلم بعيد النظر من المحاكاة في سياقات التدريس الشخصية.

الجدول 2: فعاليات مرافقة للمحاكاة

معضلة/ قضية تربويّة	مصطلحات	فعاليات مقترحة
العلاقة بين معلم محتوٍ وبين الرفاه النفسيّ للتلميذ في الصف الفعالية تشجّع وجهة نظر واسعة بالنسبة إلى إدراك رجل التربية ووظيفته كمربٍ محتوٍ	*تدريس محتوٍ* *رفاه نفسيّ*	4. قراءة قصتين احتوائيتين من كتاب الاحتواء (الفصل الرابع) 5. تكوين تمثيل بصريّ في جدول بادلت (padlet) للتعبير "تدريس محتوٍ" 6. التطرّق إلى تمثيلات الزملاء وتغيير التمثيل (إذا كانت هناك حاجة) بناء على ردود الفعل. مناقشة: من هو المعلّم المحتوي؟ ما هي التحديات والصعوبات التي يواجهها المعلم المحتوي؟ أدوات: *جدول* بادلت (padlet) مصادر: وزارة التربية والتعليم، 2012 مصادر اضافيّة للاختيار: رسالة لمركزي الاندماج تنمية التعلم العاطفيّ – الاجتماعيّ في جهاز التربية والتعليم
مكان أولياء أمور التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة في العملية التربويّة تتطرّق هذه الفعالية لفهم الفاعليّة الشخصيّة للمعلّم الذي يواجه صعوبات التلميذ على خلفية تناسب القوى الموجودة في جهاز التربية والتعليم بين رجالات التربية وبين أولياء أمور التلاميذ.	*مشاركة/ تدخّل أولياء الأمور*	فعالية: مهمّة صفيّة فيها يصنّف طلاب الجامعة الأقوال التي تتعلّق بالحالات الشائعة التي تحدث في الحيّز المدرسيّ بين أولياء الأمور وبين الطاقم التربويّ. يموضع الطلاب الأقوال على التسلسل الذي في أحد طرفَي المصطلح **تدخُّل** وفي الطرف الآخر المصطلح **مشاركة**. التقسيم إلى مجموعات ومناقشة المصطلحات (التشابه والاختلاف). مناقشة: في الهيئة العامّة التطرّق إلى المعضلة – "هل يوجد تجاوب مع طلب أولياء الأمور بأن تشترك الاختصاصية النفسيّة في الجلسة؟"

معضلة/ قضية تربويّة	مصطلحات	فعاليات مقترحة
العلاقة والاتصالات بين أولياء الأمور – والمعلمين للتلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة تتطرّق هذه الفعالية إلى قدرة المعلم على فهم وظيفته ومكانة الوالد ومنظومة العائلة في تربية الولد من ذوي الاحتياجات الخاصّة. إضافة إلى ذلك على تطوير مهارات تتوقّع شراكة تحسن إلى الوالدين من أجل توفير وتحسين حاجات التلميذ.	*التسلسل الذي بين التعاون وبين الشراكة*	فعالية: تعلّم معكوس. قراءة مقال أو فصلين من كتب وصياغة ثلاثة أقوال تعرّف مكان الوالد/ة في العملية التربويّة. تكتب الأقوال في مستند مشترك. مناقشة: مناقشة في الصف تتطرّق إلى مصطلحات الإصغاء الفعّال، تعاطف (مشاركة وجدانية)، المكان المتميّز للوالد في تربية ولد من ذوي الاحتياجات الخاصّة على طول تسلسل الحياة، عوامل تطوّر وتعوّق شراكة – الوالد، المعلّم، التلميذ. مصادر: هابل، 2017؛ فريدمن، 2018؛ سنته وآخرون، 2013
مواجهة التلميذ المتوحّد مع دمجه مع مجموعة الأتراب في الصفّ العاديّ تتطرق هذه الفعالية إلى الصعوبة الموضوعيّة للتلميذ الموجود على التسلسل/ الطيف التّوحّديّ في الاندماج مع مجموعة الأتراب/ المتساوين في الصفّ العاديّ ولمكان رجالات التربية في تطوير مناخ صف جيد يشارك تلاميذ الصفّ يشارك تلاميذ الصفّ وأولياء أمورهم في العمليّة.	*ميّزات عاطفيّة – سلوكيّة للتلميذ مع التوحّد.*	مشاهدة الفيلم "عذرًا على السؤال – توحّديون" من خلال المشاهدة نقترح فعاليتين على سبيل المثال: 3. تجربة الولد التوحّديّ – في الفيلم يعرض عدد من التجارب الشخصيّة التي عاشها في الماضي في جهاز التربية والتعليم. ينقسم الصفّ إلى مجموعات وكل مجموعة تتطرّق إلى تجربة التلميذ التوحديّ في جهاز التربية والتعليم العاديّ. فعالية ومناقشة: عرض تقديمي تعاونيّ فيه تلخّص كل مجموعة جملة تعرض تمثّل مشاعر التلميذ بمرافقة صورة مجسّدة. "هدف الفعالية هو إحضار "صوت التلميذ" إلى مقدّمة المنصّة. أدوات: عرض تقديمي تعاونيّ. مصادر: عذرًا على السؤال - توحديون 4. وظيفة رجالات التربية في خلق تعاون بين تلاميذ الصفّ وأولياء أمورهم – تعصيف ذهنيّ في المجموعات الذي في أعقابه يجيب تلاميذ الجامعة في كل مجموعة عن السؤال: "ما هي التحديات والفرص لعمل شراكة جيّدة لأولياء الأمور مع تلاميذ في الصفّ؟" أدوات: يمكن استعمال أدوات تكنولوجيّة أخرى لاختيار المشتركين. فعالية: تمثيل بواسطة فيلم قصير. مناقشة: ما هو مكان تلاميذ الصفّ وأولياء أمورهم في تكوين مناخ جيد لدمج يسري مع مجموعة المتساوين؟ أدوات: يختار المشتركون أداة تكنولوجيّة مثل: Vimeo/I-Movie/Magisto (يمكن استعمال آيباد) لإنتاج الفيلم القصير. مصادر: مشاهدة الأفلام القصيرة مشاهدة أفلام ومناقشتها.

معضلة/ قضية تربويّة	مصطلحات	فعاليات مقترحة
مكان التلميذ في العملية التربويّة تركّز هذه الفعالية على أهمّيّة الإصغاء إلى الحاجات والرغبات الأصيلة للتلميذ كقاعدة لتمكينه واندماجه في الصفّ.	*تطوير دفاع ذاتيّ لدى التلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة* *تمكين*	3. فعالية في أزواج: يصف كل طالب (جامعي) لزميله تجربة شخصيّة شعر فيها أنَّه غير مفهوم/ مختلف/ محروم في سنّ المدرسة. يحدد الطالب من كان يرغب أن يمثله زميله (معلم/ أمّه/ أبوه/ شخصية أخرى من المدرسة أو من العائلة) ويتوجه إليه بواسطة الجملة الافتتاحية التالية: "عندما .... شعرت بأنَّ ..." وينهي التفاعل بالجملة: "كان بودّي أن أقول لك بأنّه..." بعد ذلك يتبادل الزميلين في الوظيفة. 4. يطلب من الطلاب أن يجدا في السيناريو بأيّ طريقة ورد "صوت يسري". تجرى مناقشة في الصفّ حول وظيفة يسري في عملية دمجه. للإجمال، يطلب من التلاميذ أن يقترحوا إضافة جملة أو جملتين منهما يمكن أنَّ نتعرف على قدرة المعلمين وأولياء الأمور على أن يمكّنوا يسري وأن يشجّعوه على أن يسمع صوته الأصلي/ الحقيقيّ.
العثور على قوى التلميذ لجعله حاضرًا كجزء من مجموعة المتساوين	*مساهمة متبادلة: الاختلاف كقيمة في مجموعة المتساوين*	**الإمكانية أ**: التطرّق إلى القدرات الشخصيّة: تصوير "سلفي" لقدرتي، ووضع الصورة في عرض تقديميّ تعاونيّ. عنوان للصورة – تشكيل مفهوم القدرة. بمَ فكرت وشعرت عندما وضعت الصورة؟ أدوات تكنولوجيّة: تلفونات محمولة، عرض تقديمي تعاونيّ. **الإمكانية ب:** تكوين رسالة جماعيّة للقدرات. التقسيم إلى مجموعات: استغلال القوى الشخصيّة لأعضاء المجموعة لخلق شاشة جماعيّة للقدرة.. التوجيه: "نحن كمجموعة نحلم، نريد ونستطيع أن نعمل..." الهيئة العامّة: التطرق إلى المنتجات. أدوات: تطبيقات مختلفة لتمثيل العملية. أسئلة للمناقشة: كيف يمكن استغلال قدرات يسري في مجال الموسيقى والتصوير/ التحرير من أجل دمجه في الصفّ؟ ما هي مساهمة القوى الشخصية للتلاميذ لتكوين المجموعة؟

* فعالية جماعيّة تلخّص كلّ واحدة من المعضلات أو القضايا التربويّة تكون تحريريّة وعرضًا لسيناريو محادثة لمعلّم مع والي التلميذ. في المحادثة يتطرّق الدارسون إلى القضية التي نوقشت في الدرس.

تلخيص الاقتراح ومساهمته

القضايا التربويّة المقترحة تمكّن من التطرّق إلى جوانب مختلفة تثور من خلال الحدث. بالتناسب مع طبيعة المجموعة، لمرحلتها التطوّريّة (طلاب تربية ومعلمون مبتدئون مقابل معلمين قدامى) ولوحدة التعليم المدروسة، يمكن اختيار احدى القضايا التي اقترحت أو عدد منها. الفعاليات كما هي موصوفة في الجدول رقم 2 تعتبر قاعدة للمناقشة المتعمّقة للقضية وللتأكيدات الاصطلاحيّة/ التعبيريّة، ولذلك هناك أهمّيّة كبيرة لتخصيص الوقت المطلوب لجميع المراحل – لقراءة الحدث، وعرضه أمام المشتركين وللفعالية المرافقة كما هي مقترحة في الجدول.

تمكّن الفعاليات من التمعّن الشخصيّ في المفاهيم والمواقف، ومفهمة المصطلحات التعبيريّة ذات الصلة وتذويتها في تحليل الحدث المقترح.

منظومة الفعاليات التي بنيت تلزم المحاضر لإدارة صفّ فعّال فيه يتم التركيز المشاركة الأصيلة للدارسين. وظيفة المحاضر في المناقشة هي أن يرشد المشتركين إلى هيكلة معرفة جديدة وتحفيزهم على بحث المصطلحات بواسطة المحاكاة والفعاليات المرافقة. من المهم أن نمكّن الدارسين من حريّة التعبير ومناقشة من خلال ممارسة قراءة السيناريو، مشاهدة أو المشاركة في الفعاليات المختلفة. النشاط الموحّد – نشاط جماعي مجمل، أي، كتابة وعرض سيناريو محادثة بين معلم وولي أمر تلخّص كل واحدة من القضايا التي يختار المحاضر يطرحها للمناقشة، تمكّن من تذويت وتطبيق المادة المدروسة.

السيناريو الذي طوّر يعالج عدة نقاط حسّاسة يجب أن نعطي رأينا فيها. النقطة الأولى هي شعور رجالات التربية بالكفاءة (القدرة) الشخصيّة/ الذاتية كسيرورة طبيعية متطوّرة. يجب كشف الدارسين على أنّ المعرفة، المهارات والتجارب تعتبر أرضًا خصبة لتطوير الكفاءة وكذلك مشاهدة النماذج المثلى. لذلك يجب تشجيعهم على فهم سيرورات الكفاءة الذاتية لكل واحد منهم بما يتناسب مع مرحلة التأهيل أو التدريس التي هو موجود فيها. النقطة الثانية هي الفهم بدون نقد لوجهات النظر المختلفة لكل واحد من المشاركين في عملية دمج تلميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة. يجب التركيز على الجوانب الشخصيّة، الثقافية والمنهجيّة التي تؤثّر على المفاهيم القيميّة وعلى أعمال كل واحد. في هذا السياق يجب تطوير الوعي لأهميّة النقد البناء كأداة للتطوّر الشخصيّ – المهنيّ. النقطة الأخيرة تتعلق للسيرورة الأخلاقيّة للمعلم بالنسبة لعائلات التلاميذ بشكل عام وللتلاميذ من ذوي الحاجات الخاصّة بشكل خاصّ.

إجمالًا، هذا الاقتراح يمكن من إجراء مناقشة مفتوحة ومتعمّقة حول قضايا تحدث في الحيّز التربويّ في المدارس العادية المرتبطة بدمج تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصّة. الاقتراح لا يحدد المناقشة في قضية واحدة، بل إمكانية للتمعّن الواسع والشامل وفي العلاقات المركبة والمتبادلة لأولياء الأمور والمعلمين لهؤلاء التلاميذ. هذه التجربة تضيء التعقيد في العلاقات والاتصالات مع أولياء أمور تلاميذ من ذوي الحاجات الخاصّة المدمجين في جهاز التربية والتعليم العادي والمكان المهمّ للمعلم في تطوير وترسيخ الشراكة معهم.

المراجع

בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (2020). *טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות.* יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

http://education.academy.ac.il/SystemFiles/22-9-20%20SEL%20all.pdf

דרומי, א' (2018). *אוטיזם: מסע להבנת הרצף*. ניב.

הבל, א' (2017). "שלא ניוותר כאיים בודדים" - קולם של הורים בפיתוח ובהטמעה של תוכנית לימודים אישית (תל"א) לתלמידים עם לקויות מורכבות. בתוך ש' רייטר, ע' קופפרברג וי' גילת (עורכים), *סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל* (עמ' 39-59). מכון מופ"ת.

חוק חינוך מיוחד, ה'תשמ"ח-1988.

https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/ChukimVeamanot/Chukim/HockKhinuhMeuhad.htm?wbc_purpose=basic

חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), ה'תשס"ג-2002.

https://fs.knesset.gov.il/15/law/15_lsr_300594.pdf

משרד החינוך. (2012). *ספר ההכלה - בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה.*

https://meyda.education.gov.il/files/special/morimmedabrim.pdf

משרד החינוך. (2020). *יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד: שירותי חינוך מיוחדים לתלמידים עם צרכים מיוחדים.* המינהל הפדגוגי, אגף א' חינוך מיוחד.

סנה, ר', גרוס-אנגלנדר, י' ומור סלע, ת' (2013). *הורים ללא סוף: על הורות לילדים עם צרכים מיוחדים*. ידיעות אחרונות.

פרידמן, א' (2018). *ביום בו תקרא לי אבא*. סלע מאיר.

רייטר, ש' ושביט, פ' (2016). *"איכות חיים", "אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי*. מכון מופ"ת.

American Psychiatric Association. (2013) .*Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V* (5th ed.). Author.

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice, 34*(1), 73–88. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750

Azad, G. F., Marcus, S. C., Sheridan, S. M., & Mandell, D. S. (2018). Partners in school: An innovative parent–teacher consultation model for children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 28*(4), 460–486. https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1431550

Azad, G. F., Gormley, S., Marcus, S., & Mandell, D. S. (2019). Parent–teacher problem solving about concerns in children with Autism Spectrum Disorder: The role of income and race. *Psychology in the Schools, 56*(2), 276–290. https://doi.org/10.1002/pits.22205

Conn, C. (2019). Do educational practitioners invest in specialized discourses of autism? Professional knowledge landscapes of teachers and teaching assistants in mainstream schools. *British Journal of Special Education, 46*(4), 480–496. https://doi.org/10.1111/1467-8578.12288

Hebel, O. (2014). Parental involvement in the Israeli IEP. *International Journal of Special Education, 29*(3), 58-68.

Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development & Education, 66*(4), 424–437. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462

Kurth, J. A., Love, H., & Pirtle, J. (2020). Parent perspectives of their involvement in IEP development for children with Autism. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 35*(1), 36–46.

Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E., & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: The parents' perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders, 51*(5), 495–507. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12226

Maenner, M. J., Shaw, K. A., & Baio, J. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years - Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries, 69*(4), 1.

Mueller, T. G., Massafra, A., Robinson, J., & Peterson, L. (2019). Simulated individualized education program meetings: Valuable pedagogy within a preservice special educator program. *Teacher Education & Special Education, 42*(3), 209–226. https://doi.org/10.1177/0888406418788920

Salman, E., & Fattum, A. (2019). The impact of preservice and new teachers' involvement in simulation workshop and their perceptions about the concept of conflict in education. *Interdisciplinary Journal of E-Learning & Learning Objects, 15*, 105–120. https://doi.org/10.28945/4247