ביחד
ילדים ומבוגרים עם קשיי קשב וריכוז ADHD
www.byahad.com

משרד החינוך
המנהל הפדגוגי
השירות הפסיכולוגי - הייעוצי
גף לקויי למידה

لمس من خلال الدرع

حوار بين العالَم الداخليّ وغلاف حياة تلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز (ADHD)

לגעת מבעד לשריון

שיח בין עולמו הפנימי למעטפת חייו של תלמיד בעל הפרעת קשב וריכוז (ADHD)

لمس من خلال الدرع

حوار بين العالَم الداخليّ وغلاف حياة تلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز (ADHD)

مرّ رجل في طريقه بموقع بناء وشاهد ثلاثة عمّال مشغولين في عملهم.

"ماذا تفعل هنا؟" سأل أحدهم.

«ألا ترى؟ أنا أنقل الطوب من هنا إلى هناك. طوال حياتي وأنا أقوم بذلك».

توجّه الرجل للعامل الثاني وسأله: "وماذا تفعل أنت هنا يا سيدي؟"

«ألا ترى؟" أجاب العامل "أنا أعمل هنا لكي أحصل على أجري. على الإنسان أن يرتزق».

تقدّم الرجل نحو العامل الثالث وسأله: «وأنت يا صديقي، ماذا تفعل هنا؟»

«ألا ترى؟ الأمر واضح!" أجاب العامل وعيناه تلمعان "أنا أبني معبدا هنا».

(قصّة صينيّة)

طاقم التأليف باللغة العبرية: د. سمحه (ستيوارت) تشسنر، ميخال كاتس، د. يهوديت إلدور، أوسنات دري، شاني ليفي شمعون، طالي ترغر، د. عمله عينات، حنه شدمي

قراءة وملاحظات: ياعيل روبنشتاين، رونيت إيلون، دروريت تماري

قرأ المادّة باللغة العربيّة وأبدى ملاحظات حولها:

صلاح طه: مفتّش، مركز التعليم العربيّ، قسم التعليم الابتدائيّ

جنان زعبي: مرشدة قطريّة للتربية اللغويّة، قسم التعليم الابتدائيّ

لبنى حديد: مرشدة قطريّة للتربية اللغويّة، قسم التعليم الابتدائيّ

ريم شيتي: مرشدة لوائيّة للعسر التعلّميّ، لواء الشمال

ياسمين رزق الله: مرشدة لوائيّة للعسر التعلّميّ، لواء المركز

استشارة مهنيّة- علميّة: جواد دويك، مرشد قطريّ في قسم العسر التعلّميّ

تصميم جرافيكا بالعبريّة: ستوديو ميرا كيدر/ شلوميت مئير

تصميم جرافيكا بالعربيّة بحسب مبنى العبريّة: ستوديو فيرد بيتان

إصدار: قسم المطبوعات، وزارة التربية والتعليم

© جميع الحقوق محفوظة لوزارة التربية والتعليم ،2013

*كتبت هذه الوثيقة بصيغة المذكر، وهي موجّهة إلى الجنسين على حدّ سواء

الفهرس

الصفحة

مقدّمة 5

مستهل 6

صوت الأهل 8

ما هي اضطرابات الإصغاء والتركيز؟ 10

اللقاء الأوّل - افتتاحية- العيش مع اضطرابات الإصغاء والتركيز 13
التعرف على اضطرابات الإصغاء والتركيز بمفهومها الشخصي والمهني

اللقاء الثاني- دراما الحياة مع اضطراب ADHD.....16
التوسّع في معرفة عُسر الإصغاء والتركيز

اللقاء الثالث- الرواية الذاتية في لقاء يتمحور حول اضطرابات إصغاء وتركيز.....19
ربط وجداني مع اضطرابات الإصغاء والتركيز وفحص المفاهيم تجاهها

اللقاء الرابع- من جوف المصاعب تأتي الفرص 23
التعرّف على التلميذ كمؤثّر على موقف المعلم تجاهه

اللقاء الخامس- جسر للعلاقة.....27

اللقاء السادس- مبادئ وأدوات للقيادة في الصف 36
تدخّل المعلم سلوكيّا

اللقاء السابع- عُسر الإصغاء والتركيز من منظور الدراسة والتعليم.....43

اللقاء الثامن- التطبيق والممارسة 51
وضع برنامج عمل لتلميذ يعاني من اضطرابات الإصغاء والتركيز

ملاحق

ملحق رقم 1 - تعرّف موسّع ومجدّد على التلميذ ضمن بيئات متنوّعة 55

ملحق رقم 2 - استبانة للمعلم - صفاتي كمعلم قائد 56

ملحق رقم 3 - أنواع الاتصالات: حل مشاكل 60

ملحق رقم 4 - أنواع الاتصالات: محادثة تأديبية.....62

ملحق رقم 5 - تنظيم الدراسة - أوراق تجربة.....64

ملحق رقم 6 - وضع برنامج شخصي لتلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز.....66

ملحق رقم 7 - معايير لتمييز اضطرابات الإصغاء والتركيز.....68
«سلة اقتراحات» لبناء برنامج عمل

مقالات

بروفسور أ. أور نوي، اضطرابات إصغاء وتركيز - أسباب، تشخيص وعلاج.....75

د. ع. عينات - الأهل، المعلمون وما بينهم.....82

د. ش. تشسنر - الولد مع الدرع 87

د. ر. بلوتنيك - التعليم المُصحّح الوظيفي - برنامج للتدخّل المنهجي 89
لعلاج الأطفال والمراهقين الذين يعانون من عُسر تعلمي، إصغاء
وتركيز، وأهاليهم

د. أ. هلبرين - أهمية البيئة المادية في الصف لتنفيذ عمليات.....106
تعلّم سليمة لتلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز مرشدة قطرية لعلم
السمع التربوي وطاقم أخصائيات النطق واللغة، علم السمع التربوي

كتب موصى بها في موضوع اضطرابات الإصغاء والتركيز 110

أقراص مضغوطة:

CD عارضة معلومات حول «دراما الحياة مع اضطرابات إصغاء وتركيز»

CD لفيلم «المحرّك الداخلي»

مقدّمة

.....عندئذ أدرك فجأة أن لا أحد، لا المعلمين ولا الأهل،

يرى أو يفهم هذا...

أول شعور أحسّ به رامي عند انتقاله إلى الروضة كان الارتباك. أولاد لم يعرفهم يتراكضون من حوله، الرسمات الملوّنة التي أبهرته على كل الجدران، برج المكعبات الذي انهار مُحدثا ضجيجا صاخبا، السيلوفونات الطارقة. تمسّك بيد أمه وتشبّث بها للفرار من الصيحات والمناظر. «ما أجمل هذه الروضة»، قالت أمه، «ليست صغيرة وجرداء وهادئة كتلك التي كنت بها حتى الآن».

وبعد أن ودّعته بطلب من المربية، جلس على الكرسي المحدد له بين كراسي سائر التلاميذ، وشاهد أفواههم تتحرك، سمع كثيرا من الكلمات تصدر منها، ولكنه لم يفهم معظم الوقت ماذا يقولون بالضبط. وعندما شعر أنه لا يستطيع احتمال المزيد من جلبة الكلام والكراسي المتحركة خرج راكضا. وهناك، على الأرجوحة، تأرجح بشدة ولم يبطئ. شاهد المربية تخرج وتلوّح له بيديها وفهم أيضا أنها تصرخ وتتكلّم، لكنه لم يستوعب ماذا هنالك، وواصل تأرجحه.

عند الظهر سمعها تقول لأمه بألّا تقلق، فدائما يحصل ارتباك في البداية عند الجميع، ثم يزول هذا لاحقا.

لكن هذا لم يزُل عنده... بعد عدة أيام تعلم كيف يهرب من هذا، كيف يغلق أذنيه ويهرب إلى الداخل، إلى حيث الهدوء.

هكذا تصرّف حتى انتقاله إلى الصف الأول. ولكن مع البلبلة والأصوات أُضيفت حروف وأرقام، تصرخ من اللوح وتخرج من الجدران وتقفز من الأوراق التي وزّعتها المعلمة، وأصوات وكلمات تصدر من شفاه المعلمة والتلاميذ وتنفذ عبر أصابعهم، لكنّه لم يستطيع أن يستوعب منها شيئا. فكانوا جميعا كخليط واحد من الصراخ والجلبة.

وبعد مدة وجيزة تبِع ارتباكه هذا خوف...

ومع السنين، تفاقمت مشاعر الارتباك والخوف... وأدرك أنه لا يستطيع قطعيا الجلوس مثل الجميع، وأن جسمه المشحون بالتوتر لا يطيع أوامر الهدوء عند الجلوس... عندئذ أدرك فجأة أن لا أحد؛ لا المعلمين ولا الأهل، ولا أحد، يرى أو يفهم هذا.

مستهل

الحديث العام عن اضطرابات الإصغاء والتركيز يدور غالبا حول مصاعب أداء المصاب بهذه الأعراض.
أحدث الأبحاث حول المواضيع مثل: القيادة الخطرة للسيارات، تعاطي المخدرات، التسرّب من المدرسة، السلوك العنيف والسلوك الجانح هي مجرد جزء صغير من الأبحاث التي تعتبر اضطرابات الإصغاء والتركيز مسبّبا لها (عينات وعينات 2003: Daniel et al, 2006, Goldston, 2007). وفي نفس الوقت، نشهد خبرات علماء، رسّامين، سياسيين، باحثين، رياضيين وإعلاميين ناجحين يعزون نجاحهم لاضطرابات الإصغاء والتركيز. الأمر المشترك بين الأبحاث والمعرفة العملية المتراكمة من الأدلة يكمن في وجود عوامل تؤثر إيجابا على مسار اضطرابات الإصغاء والتركيز وتداعياتها.

وبالاستناد إلى حصيلة المراجع والأبحاث والمعرفة الطبيّة المتعاقبة، يمكننا التعرف على عوامل تتعلق بطبيعة الاضطرابات، وكذلك بظروف البيئة التي تتطور فيها. تتشكّل ظروف البيئة وتتلاءم مع التطور العاطفي السليم والأداء الأفضل لأولاد ذوي اضطرابات الإصغاء والتركيز في إطار المنظومات الرئيسيّة التي تحيط التلميذ في حياته اليومية؛ العائلة، المدرسة والمجتمع. داخل كل واحدة من هذه المنظومات وبينها يجب أن تتوفّر علاقة بين مجالات: المعرفة، الفهم، الاحتواء والدعم التي تسمح لتلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز بأن يستعمل قواه ومزاياه ويقلّص من تأثير العناصر المؤذية لاضطرابات الإصغاء والتركيز بحدّها الأدنى.

للأهل والمعلمين دور هام في صقل شخصية التلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز. والأهل لهم الدور الأساسي سواء كان ذلك في مساعدته على التصرف في البيئة المنزلية أو أثناء الفحوصات، وأمام الأجهزة الطبية واتّخاذ القرارات بشأن اختيار طرق العلاج الطبي ولاسيما التعامل مع الجهاز المدرسي لخلق حوار بنّاء مشترك حول طرائق التصرف وأساليب التعامل في المدرسة، ويكون المعلمون مسؤولين عن تصميم وتوفير بيئة مدرسية تلبّي احتياجات التلميذ وتخلق حوارا مشتركا مع الأهل.

وكون المعلمون والأهل شخصيات مهمة وبارزة في العلاقة مع التلميذ فإن وظيفتهم كـ «بالغ مهم» أن يوفّروا فرصا وظروفا تتيح للتلميذ نموّا وتطوّرا، ممّا يساعده على مواجهة أفضل للعسر، لصقل التصور الذاتي وتعزيز قدرة التحمّل في أوضاع مختلفة.
لا شكّ بأن العلاقة مع الشخصيات الهامة، المُحبة، الداعمة والمتقبّلة تُكسب التلميذ ثقة وتفاؤلا في مواجهة المشكلة. والسؤال الأساسي في هذه العلاقة ليس ما المشكلة مع التلميذ؟ وإنما كيف نحن كشخصيات بالغة من حوله يمكننا تلبية احتياجاته الخاصة ووضع حدود واضحة له وتوقعات لتقدّمه؟

من المهم أن نفهم كيف يمكن أن يخلق المعلمون والأهل تفاعلا يؤدّي إلى حلقة مفرغة سلبية وبالعكس - كيف يمكنهم المساعدة على مواجهة الصعوبات اليومية. لبناء علاقات تنمي الثقة مع هؤلاء التلاميذ، من المهم تطوير القدرة على الإصغاء لعدة موجات بصورة متزامنة، ومحاولة فهم ماهية تلاميذ يعانون من اضطرابات إصغاء وتركيز، ما هي وجهة نظرهم؟ ما هي مصاعبهم؟ وما هي طريقة تصرفهم؟ وكذلك كيف يمكن أن يكون البالغون المهمّون في حياتهم مثل المعلمين والأهل مصدر حماية وأمان، ومحرّكا يدفعهم نحو التطور الإيجابي، وذلك إذا أدركوا كيف يحتوون الصعوبة، كيف يرون التلميذ من خلال هذه الصعوبة.
إن هذه العلاقة هي سر نجاح التلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز، وهي التي تؤدي إلى الانفتاح، والمرونة، والحساسية والإبداع.

في هذا الصدد تعاونت طواقم من وزارة التربية والتعليم (قسم العسر التعلميّ وقسم التعليم الابتدائيّ) وجمعية أهالي أولاد مضطربي الإصغاء والتركيز، وجمعية «بياحد»، لبلورة وتطوير هذه الحقيبة لتكون مرشدا ومعينا لأعضاء الهيئة التربويّة في المدرسة،تساعدهم في التعرّف على ظاهرة ADHD وترشدهم إلى طرق مواجهة الصعوبات الكامنة فيها. تشمل حقيبة الإرشاد هذه فيلما وثائقيا، معروضة معلومات، مواد نظريّة، وآليّات عمل للمعلمين والأهل.

علينا أن نتذكر أن التعاون بين هيئة المدرسة والأهل يشكّل مصدر قوّة للتلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز. لذا علينا أن نحرص على أن يشعر التلميذ طيلة مسار حياته بأن ثمة من يقف بجانبه...

حنه شدمي
مديرة قسم الخدمات النفسية

د. يهوديت ألدور
مديرة قسم العُسر التعلمي
قسم الخدمات النفسية

صوت الأهل

جمعية «بياحد» (معًا) - جمعية للأهل، تأسست من قبل الأهالي، بهدف العمل على تحسين جودة حياة أولاد وبالغين ذوي مصاعب على الإصغاء والتركيز، ADHD، وتمكينهم أن يحققوا بنجاح قدراتهم الكامنة فيهم في كل مجالات حياتهم.

أهل أولاد لديهم هذا العسر هي تجربة متواصلة من القلق الشديد على مصيرهم ومستقبلهم. ويتمثّل الأمر بكل النشاطات الرئيسية التي تبادر إليها جمعية الأهل، ومن بينها: «خط مفتوح للأهل»، «مجموعات إرشاد ودعم للأهل»، «نادي الأهل»، «منتدى الأهل»، «أيام دراسية»، وغيرها.

يتألم الأهل كثيرا من ضائقة أولادهم الذين يقولون بطرق مختلفة: «ليس لدي احتمال أن أنجح، أنا أحمق وكسول، أنا لا أسيطر على نفسي، التلاميذ لا يريدون اللعب معي». . .

أهالي أولاد يعانون مصاعب في الإصغاء والتركيز يقعون تحت وطأة أعباء عاطفية شديدة. ويكونون متيقظين لكل إمكانية إخلال بالروتين، مثل مكالمات هاتفية من المدرسة أو من التلميذ، وهم قلقون طوال الوقت: هل يتجول وحده في الاستراحات؟ هل نجح في النسخ عن اللوح؟ هل انجرّ إلى مشادّة؟

في حين كل والد يطمح أن يكون مشاركا في شؤون ابنه بصورة روتينية، يضطر هؤلاء الأهل أن يشاركوا بصورة مضاعفة مقابل جهات مهنية كثيرة، معلمين، أطباء، مستشارين، أخصّائيين نفسيّين، وغيرهم.

ويُطلب من هؤلاء الأهالي أن يلبوا بصورة متكررة الاحتياجات المتزايدة لأولادهم مثل: الحماية، الدعم والاحتواء عند الضائقة والإحباط، من خلال الإرشاد وتوجيههم إلى نجاحات لتحسين التصور الذاتي.

أحد المواضيع المشحونة جدا والتي وجّهها الأهل للجمعية هو العلاقة المركّبة مع المدرسة. ففي بيئة المدرسة تكون تعليمات الإصغاء والسيطرة على الدوافع مهمة للنجاح. في هذه البيئة غالبية التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات الإصغاء والتركيز يشعرون بالإحباط والمصاعب الشديدة، وبعضهم كما يقول الأهل «يضيعون».

بالرغم من أن هذا العُسر غير متعلق بإمكانيات التعلم، فإن المصاعب المميزة لهؤلاء التلاميذ تؤثر جوهريا على تعليمهم. فهم ينجرّون للتقصير بتحصيلاتهم، وهذا يمس بقدر كبير بتصورهم الذاتي، واندماجهم الاجتماعي وفي احتمالات نجاحهم في المستقبل.

كثرة توجهات الأهل للجمعية في مواضيع تخص المدرسة أوصلتني إلى الاستنتاج بأنه يجب المبادرة إلى تغيير موقف المدرسة تجاه التلاميذ وبألا يتم دمغهم كتلاميذ مثيري مشاكل، بل عليهم الوقوف على مسببات لتفاعلاتهم السلبية مع بيئتهم وهكذا يمكنهم مشاهدة التلميذ بألوانه الحقيقية المميزة له؛ وكذلك رؤية وفهم صعوباته وقيوده وتشخيص قواه وقدراته وميوله.

يجب أن يستند التغيير على حوار وتعاون بين المعلم والأهل، من خلال التعرف على الأنماط المميزة للتلميذ، على النقاط التي يصعب عليه ملاءمة نفسه للبيئة، والقوى المميزة له.
وإذا لم نعرف نحن؛ الأهالي والمعلمون، أن نعكس لهؤلاء التلاميذ صورة شاملة تتفهّم وتُشخص مصاعبهم، وفي نفس الوقت ترى قواهم وقدراتهم، لا يمكننا أن نغرس في قلوبهم الثقة بأنفسهم وأن نزرع فيهم الأمل للتغيير.
الأهل، كما أكّد «كوهوت»، هم الشخصيات الأكثر أهمية في حياة التلميذ، وهو بحاجة لتقديرهم، هم وكلاء التغيير الرئيسيون، وهم الشخصيات التي تعرف التلميذ أفضل من الجميع. كل تلميذ بحاجة كي ينجح إلى إطار احتواء واسع من الشخصيات المهمة في حياته، يشمل الأهل والمعلمين، لكي يوفّروا له معًا فرص النجاح، ويشجّعوه على السلوك الملائم.
إن فهم أهمية التعاون بين الأهل والهيئة التربوية في المدرسة دفعنا إلى المبادرة والتطوير بالتعاون مع قسم العُسر التعلمي وقسم التعليم الابتدائي في وزارة التربية والتعليم لإعداد هذه الحقيبة الإرشادية - «لمس من خلال الدرع».

تحتوي الحقيبة منظومة مضامين مبنية على ورشات عمل للهيئة التربوية في المدرسة. ترشد المستشارين والمعلمين في كيفيّة توطيد التحالف بينهم وبين الأهل وتعميق تعاطفهم معهم ومع أولادهم، وتوسيع معرفة ومهارات المعلمين في عملهم مع التلاميذ الذين يصعب عليهم الإصغاء والتركيز. تشمل الحقيبة فيلم «المحرّك الداخلي»، وعارضة معلومات، وتتضمن منظومة مبنية من عدة لقاءات لطواقم المعلمين وكذلك مجموعة مقالات.
فيلم «المحرّك الداخلي» هو فيلم وثائقي يبني لغة مشتركة بين المعلمين والأهل، لغة تفتح القلب تجاه التلميذ وتعمق من تفهّم عالمه العاطفي. قامت جمعية بياحد بإنتاجه، وأخرجه غلعاد توكتلي. هذا الفيلم المثير يرافق القصص الشخصية لتلاميذ وبالغين ذوي ADHD ويفتح نافذة إلى عالم الأهل الذين يساعدونهم على اختراق دوائر الإحباط وممارسة مهاراتهم.

كلّي أمل بأن المشروع القطري «لمس من خلال الدرع»، والذي هو نتاج تعاون مميز بين «جمعية بياحد» - جمعية أهل، وقسم العسر التعلمي وقسم التعليم الابتدائي في وزارة التربية والتعليم، يعمّق الوعي لهذه الظاهرة، ويوسّع المعرفة عنها ويعبّد الطريق لبناء تحالف بين المعلمين والأهل، لتنمو علاقة من الأمل من أجل أولادنا.

أوسنات دري، مديرة عامة لجمعية بياحد

www.byahad.com

ما هي اضطرابات الإصغاء والتركيز؟

اضطرابات الإصغاء والتركيز ADHD موجودة على الأقل لدى 5% من تلاميذ المدارس بأعمار 6-12 عاما، ووتيرتها لدى البنين أعلى بـ 2-3 أضعاف مما هو لدى البنات. جزء بارز من التلاميذ تستمر معاناته من هذه الاضطرابات حتى في سن المراهقة والبلوغ. للتشخيص المبكر وعلاجه أهمية بالغة، بسبب الأضرار المحتملة للتحصيلات التعليمية وللمجال الاجتماعي والنفسي التطوري، ولأضرار أخرى قد تلحق بالمجتمع.

لدى نسبة كبيرة من التلاميذ تظهر الأعراض منذ سن الروضة:

مؤشرات طبيّة: في سن صغيرة تمتاز اضطرابات الإصغاء والتركيز بقلّة الهدوء، انعدام الانضباط، انعدام التركيز، إجهاش متكرر وشديد بالبكاء والغيظ، انعدام الرغبة والقدرة على إتمام مهمات، صعوبة الإذعان للقوانين بما فيها قوانين اللعب، وأحيانا فرط في النشاط، ولاسيما النشاط الحركي. أحيانا لا يكون الأطفال مدركين لعواقب الأخطار على أنفسهم أو الآخرين. أما في جيل المدرسة فإن سلوكهم يتّسم بردود فعل اندفاعية، انفجارات من الغضب ونزعة للانطواء. وهم غير مقبولين في المجتمع ويطورون ميولا عدائية نحوه. حتى عندما يصبحون مراهقين أو بالغين يصعب عليهم الإذعان للقوانين، وأحيانا يصبحون عنيفين ويميلون، أكثر من غيرهم، إلى الإدمان وارتكاب أعمال غير قانونية وخطرة عليهم وعلى المجتمع. كما ويشاركون أكثر في حوادث من أنواع مختلفة منها حوادث الطرق وعدم التقيّد بقوانين المرور.

أسباب المرض: ADHD هو نتيجة لدمج عوامل وراثية بنسب متفاوتة والتي لها حصة الأسد، وعوامل بيئية (داخل الرحم وبعد الولادة) وعوامل ثقافية. وفي أعقاب تزايد الوعي لاضطرابات الإصغاء والتركيز، فإن غالبية التلاميذ المصابين بها يتم تشخيصهم حتى قبل وصولهم إلى المرحلة الإعدادية أو الثانوية، ولكن في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لا تزال نسبة ملحوظة من أولاد ADHD غير مشخّصين. ويصح الأمر بشكل خاص بالنسبة لتلاميذ يعانون من اضطرابات الإصغاء والتركيز دون فرط النشاط - وهؤلاء يملكون قدرة فكرية عالية تمكّنهم من مواجهة هذا النقص بنجاح نسبي طالما كانوا في الصفوف الدنيا. ومع ذلك فإن انعدام تشخيص الاضطرابات قد يؤدي إلى ظهور أعراض جانبية عاطفية، اجتماعية وسلوكية.

تشخيص وعلاج متعدد المجالات

التعرف والتمييز

يتم تحديد اضطرابات الإصغاء والتركيز من قبل الأهل و/أو جهات في جهاز التربية. وتشير المعطيات المعتمدة على التجارب إلى أن غالبية التلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز

يتحددون من قبل جهات تربوية نتيجة خلل في الأداء التعلمي تصاحبه أحيانا صعوبات عاطفية و/أو سلوكية. تظهر اضطرابات الإصغاء والتركيز كثيرا إلى جانب أنواع مختلفة من العسر التعلمي أو صعوبات وظيفية إضافية.

يتم التعرف وتشخيص ظواهر اضطرابات الإصغاء والتركيز في جهاز التربية بالاستعانة بفحص وتقييم نفسي. الهدف من التقييم النفسي: وصف التطور، الوضع الفكري، الأكاديمي، العاطفي، الاجتماعي والسلوكي للتلميذ وشخصيته.

يتطرق التقييم لعملية شاملة يتم من خلالها جمع معطيات بشكل منهجي ويشمل كل المعلومات المتوفرة من مصادر مختلفة عن التلميذ (مقابلة معلمين، استبانات، مقابلة أهال، اتصال بالتلميذ وآليات مختلفة للتشخيص).

أهدافه: فهم نقاط القوة والضعف لدى التلميذ، أسلوب التعلم، الدافعية، مهارات التعلم ومستوى نضوج المتعلم. في نهاية هذه العملية نحصل على التشخيص. على ضوء التشخيص يوصي الأخصّائي النفسي بطرق المساعدة والتدخل الدافعة للتلميذ، لجهاز التربية وللعائلة.

يمكن مساعدة التلميذ بواسطة تشخيص من قبل جهات مهنية في مجالات مختلفة وفقا لسبب توجيهه. يمكن أن تشمل المساعدة للتلميذ تدخلات تربوية، عاطفية وسلوكية. وفي الحالات التي يتطلب فيها التشخيص التدخل الطبي كالعلاج الدوائي، مثلا، يتم توجيه التلميذ لتشخيص طبي يُجرى بحسب القواعد المفصّلة في منشور مدير عام وزارة الصحة.

تشخيص بهدف العلاج الطبي

يُجري التشخيص الطبي طبيب مختص في مجال اضطرابات الإصغاء (طبيب أعصاب للأطفال، طبيب نفسي أطفال وشبيبة، طبيب أطفال مختص بتطور الطفل) ويستعين باستبانات مختلفة تصف سلوك التلميذ سواء في البيت أو المدرسة، وأحيانا يمكن الاستعانة باختبارات إصغاء وتركيز محوسبة. وكذلك، في أعقاب المصاعب المرافقة لكثير من التلاميذ الذين يعانون من ADHD (مثل العسر التعلمي، و/أو صعوبات عاطفية مثل: الاكتئاب، القلق وغيرها) من المستحسن الاستعانة بأخصائيين إضافيين (أخصّائيي نفس، مشخِّصين تعليميين وغيرهم).

العلاج- يكون علاج اضطرابات الإصغاء والتركيز متعدد المجالات ومتعدد الأجهزة، يشمل علاجا طبيا وعلاجا تربويا وعلاجا عاطفيا سلوكيا مساندا. يوفّر قانون الصحة الرسمي بالأساس التشخيص العام والعلاج الطبي، بينما بقية العلاجات المساندة لا تلتزم الدولة بتقديمها. كما لا يوجد في إطار قانون الصحة الرسمي التزام بعلاج البالغين الذين تم تشخيص ADHD لديهم وهم كبار.

علاج دوائي- يتم وصف علاج دوائي فقط اعتمادا على التشخيص الطبي.

علاج عاطفي- العلاج العاطفي موجّه لمرافقة التلميذ في البيئة الطبيعية التي يتواجد فيها معظم ساعات اليوم، أي في البيت وفي الإطار التربوي. بحيث تكون الطواقم التربوية الحاضرة في حياة كل تلميذ وكيلة للعلاج، ووظيفتها تنمية الوعي الشخصي والمهني للتلميذ.

معايير اضطرابات الإصغاء والتركيز (ADHD)

تقسم المعايير إلى ثلاث فئات كبرى وهي:

أ . قلة الانتباه (Inattention)

ب. فرط النشاط (Hyperactivity)

ت. الاندفاع (Impulsivity)

أ. أعراض قلة الانتباه:

- لا يحرص على الانتباه للتفاصيل، أو يرتكب أخطاء في المهمات التعليمية وغيرها.
- يجد صعوبة في مواصلة المحافظة على الانتباه في المهمات أو فعاليات اللعب.
- لا يصغي للكلام الموجه إليه مباشرة.
- لا يعمل بحسب التعليمات، ولاينهي مهمات تعليمية، وظائف بيتية وما شابه.
- يجد صعوبة في الاستعداد للمهمات والفعاليات.
- يتجنب، أو لا يحب ممارسة مهمات تتطلب جهدا ذهنيا لمدة طويلة (مثل الوظائف البيتية).
- يفقد أغراضا تلزمه لتنفيذ المهمات أو الفعاليات (مثل ألعاب، أوراق العمل، أقلام رصاص، كتب، أو أدوات).
- يصرف نظره بسهولة بواسطة محفزات لا قيمة لها.
- كثير النسيان في النشاطات اليومية

ب . أعراض فرط النشاط:

- يتحرك على كرسيه وينشغل بأشياء بيديه ورجليه.
- يقوم عن كرسيه في الصف أو في حالات أخرى يتوقع فيها من التلميذ أن يجلس في مكانه.
- يتراكض أو يتسلق بشكل مبالغ به في حالات غير لائقة.
- يجد صعوبة في اللعب أو الانشغال بنشاطات ترفيهية بهدوء.
- دائم الحركة أو أنه يتصرف كأن محرّكا يحركه.
- يتكلم بلا انقطاع.

ت. أعراض الاندفاع:

- يُطلق أجوبة قبل إتمام السؤال.
- يصعب عليه انتظار دوره.
- يزعج الآخرين أو يتدخّل بمحادثاتهم وألعابهم.

اللقاء الأول:

افتتاحية-
العيش مع اضطرابات الإصغاء والتركيز

التعرف على اضطرابات الإصغاء والتركيز
بمفهومها الشخصي والمهني

الهدف من اللقاء:
التعرف على ظاهرة اضطرابات الإصغاء والتركيز من الجانب الشخصي والجانب المهني بواسطة فيلم «المحرك الداخلي». يقدم الفيلم قصصا شخصية لأولاد، شبيبة وأهال يعيشون في ظل هذه الظاهرة. توضح مجموعة من أخصائيي العلاج الذين يظهرون في الفيلم ماهية الظاهرة، تداعياتها على مجالات حياة المصابين بها عامة وعلى حياتهم في المدرسة خاصة.

مبنى اللقاء:
- عرض فيلم «المحرك الداخلي»
- مشاركة ونقاش
- رسالة وقراءة قصة قصيرة للختام

عرض الفيلم
ملخص فيلم «المحرّك الداخلي»
إخراج: غلعاد توكتلي
مبادرة وإنتاج: جمعية بياحد

يعرض الفيلم الوثائقي «المحرّك الداخلي» توثيقا حسّاسا وعميقا، أبطاله هم أولاد وبالغون يعانون من اضطرابات الإصغاء والتركيز. يعرض الفيلم صورة مركّبة من منظور التلاميذ، الأهل وخبراء بمجالات علم الأعصاب، علم النفس والطب النفسي.
الهدف من الفيلم هو إثارة التماهي والتعاطف مع التلاميذ والبالغين الذين يعانون من اضطرابات الإصغاء والتركيز. يمكن بواسطته فهم عالمهم العاطفي بشكل أفضل من خلال القصص الشخصية للمشاركين.
ومن خلال التلاميذ المشاركين في الفيلم يمكن أن نشعر ونفهم الصعوبات الكثيرة في المدرسة، ومن ضمنها: صعوبة التركيز في المادة التعليمية مقابل محفزات أخرى في الصف، وصعوبة تذويت المعرفة المتعلّمة اقتباس من الفيلم على لسان أحد التلاميذ: «أصغيت وأصغيت ولا أذكر شيئا». وحول المواجهة المؤلمة مع مجتمع التلاميذ في

الصف يروي: «دائما عند وجود صديق عزيز أقوم بتدمير هذا، وعندها يبعدونه ثانية». . .
عن طريق الأهل المشاركين في الفيلم تبرز المصاعب العاطفية التي كانت من نصيب مضطربي الإصغاء والتركيز، مقابل مصاعبهم اليوم كأهل لأولاد يعانون من هذه الاضطرابات.
يرافق الفيلم المشاركين، التلاميذ، الشبيبة والأهل في اللحظات التي تمثل الصعوبات، وكذلك النجاحات في مواجهة هذا العُسر.
أبطال الفيلم هم طبعا التلاميذ ولكن أيضا أهاليهم الذين يتجندون لمساعدتهم كل الوقت، لتعزيز التصور الذاتي لأولادهم ومساعدتهم على اختراق دوائر الإحباط بكل وسيلة وتحقيق قدراتهم.
الخبراء الذين يظهرون في الفيلم (من بينهم بروفسور شوفار، بروفسور أور نوي، د. تشسنر، د. رونيت بلوتنيك وغيرهم) يشرحون ما هو الأساس البيولوجي للعُسر، ويفصّلون الصعوبات العاطفية للعسر التي تسببها للتلميذ. ويؤكدون على الأهمية الحرجة لتشخيص العسر وعلاجه المبكر، ويشيرون إلى طرق العلاج متعددة الأجهزة.
يبرز في الفيلم التصوّر أن علاج اضطرابات الإصغاء والتركيز يتطلب عملا متعدد المجالات يستند إلى لغة مشتركة بين كافة الجهات المعالجة. يشمل العلاج متعدد الأجهزة على: برنامج تعليمي مناسب، علاج دوائي مراقب، تقويم السلوك، علاج عاطفي للتلميذ والعائلة، وإرشاد للأهل. لكل تلميذ كهذا توجد احتياجات خاصة، وعلاجه بكل مركباته المختلفة تتم ملاءمته بصورة فردية.
يعيش في إسرائيل اليوم آلاف التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات الإصغاء والتركيز ولا يُشخَّصون ولا يُعالَجون. هؤلاء التلاميذ معرّضون لخطر ترك الدراسة والإساءة المدمرة للتصور الذاتي.
الرسالة الرئيسية للفيلم هي أنه يجب معالجة التلاميذ ذوي اضطرابات الإصغاء والتركيز في العائلة والمدرسة. هؤلاء التلاميذ لديهم الإمكانية للنجاح في كافة مجالات الحياة. تحديدهم وعلاجهم المبكر يتيح لهم النجاح في تحقيق قدراتهم والاندماج في المجتمع في أي مجال وحتى التقدم نحو مناصب قيادية.

نقاش بعد عرض الفيلم

للموجّه: الهدف دعوة المشاركين لمشاركة تجاربهم الشخصية في أعقاب عرض الفيلم. يمكن القيام بذلك من خلال حوار مفتوح (إثارة تداعيات) أو بصورة منهجية أو عن طريق كتابة على ورقة تُسلّم للمشاركين وتكتب عليها النقاط الثلاث التالية للنقاش:

- ماذا أثار الفيلم لديك؟ تحدث عن مشاعر، ذكريات، أفكار، إلهام أو أمور أخرى.
- هل تماهيت مع إحدى الشخصيات أو أكثر؟ إذا كانت إجابتك نعم - اذكر من هي، واشرح لماذا.
- لو شاركت في الفيلم، أي دور كنت تختار و/أو ماذا كنت ترغب أن تقول فيه؟

تلخيص النقاش:

- حاولوا أن تكتبوا رسالة شخصية لإحدى الشخصيات التي ظهرت في الفيلم. سجلوا مضامين أو قضايا أُثيرت خلال النقاش.
- اكتبوا تبصرات تجمعت لديكم في أعقاب الفيلم والنقاش.
- اذكروا شيئا واحدا تتبنّونه في حياتكم من لقاء اليوم.
- اكتبوا ماذا فاجأكم اليوم في لقاء اضطرابات الإصغاء والتركيز؟

تكون مواجهة صعوبات اضطرابات الإصغاء والتركيز يومية سواء للتلاميذ المصابين بها أو للمعلمين العاملين معهم.
ويتيح فهم هذه المواجهة، للمعلمين والتلاميذ، بناء مجال اتصال يلزم لخوض النجاح في عملية التعليم والتعلم.

في ختام اللقاء، يُقترح سرد القصة الصينية التي تهدف إلى تمثيل العلاقة بين طريقة نظرة الناس لعملهم وبين طريقة تنفيذهم له.

قصة صينية

مرّ رجل في طريقه بموقع بناء وشاهد ثلاثة عمال مشغولين في عملهم.
«ماذا تفعل هنا؟» سأل أحدهم.
«ألا ترى؟ أنا أنقل الطوب من هنا إلى هناك. طوال حياتي وأنا أقوم بذلك».
تو جه الرجل للعامل الثاني وسأله: «وماذا تفعل أنت هنا يا سيدي؟»
«ألا ترى؟» أجاب العامل «أنا أعمل هنا لكي أحصل على أجري. على الإنسان أن يرتزق».
تقدم الرجل نحو العامل الثالث وسأله: «وأنت يا صديقي، ماذا تفعل هنا؟»
«ألا ترى؟ الأمر واضح» أجاب العامل وعيناه تلمعان «أنا أبني معبدا هنا».

محطة للتفكير: أي بنّاء تختار أن تكون؟ علّل إجابتك.

اللقاء الثاني:

دراما الحياة مع اضطراب ADHD

توسّع في معرفة عُسر الإصغاء والتركيز

أهداف اللقاء:

- فهم التجربة العاطفية المتعلقة باضطرابات الإصغاء والتركيز.
- اختبار تطور الوقاية النفسية- الذاتية للتلاميذ.
- معرفة الحلقات المؤثرة على تطور وقاية التلميذ لعالمه العاطفي ولأدائه.

مبنى اللقاء:

- محاضرة تشمل عرض شرائح للعارضة المرفقة داخل القرص المضغوط.

للتوسّع:

- مقال د. تشسنر (المرفق في ملحق المقالات)
- مادة مقتبسة من المقالات المرفقة في الملاحق
- محاضرة علمية من قبل مختصّ

من المهم التأكيد على أهمية فهم وتوسيع معرفة كل من يتعامل يوميا مع التلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز حول العالم العاطفي لهؤلاء التلاميذ، بهدف منع التفسيرات الخاطئة لسلوكهم، وملاءمة ردود الفعل بصورة أدق لمساعدتهم والانتباه للأمور التي تجعل التلاميذ ينطوون داخل الدرع أو رفض كل ما حولهم.

دراما الحياة مع اضطرابات إصغاء وتركيز - د. تشسنر

(*عارضة معلومات مرفقة في CD داخل جيب الحقيبة)

المشاكل السلوكيّة في المدرسة تتمثّل بـ:
مشاكل انضباط
تحصيل متدنٍ في الدراسة
مشاكل اجتماعيّة
رفض من قبل المجتمع
بعد كل هذه الصدامات مع بيئته يبني الولد درعا "عاطفيا" لحماية نفسه
درع عاطفي
سلوكيات سلبية
مزاج عصبي
علاقة
الدرع العاطفي
"أنا حزين لأنني لا أساوي شيئا بنظر أهلي.
المعلمون يكرهونني، لا يوجد لي أصدقاء أعزاء"
حزن

الدرع العاطفي
يحاول الولد الهرب من الحزن ويبني طبقة من الغضب
غضب
حزن
"أنا غاضب لأن الجميع يسخرون مني ويتهمونني دائما بأنني السبب في كل شيء..."
الدرع العاطفي
يحاول الولد أن يخفي الغضب تحت قناع من اللامبالاة
"لا يهمني...
لامبالاة
غضب
حزن
عائلة معلمون دراسة..."
يؤدي تطور الدرع العاطفي إلى رواية شخصية (سرد) يصيغها الولد عن نفسه ويأتي بها عند لقائه مع المحيطين به...
رواية
درع عاطفي
سلوكيات سلبية
مزاج عصبي
علاقة

رواية الولد ذي ADHD هي رواية سلبيّة
"كان في ولد، غضب الجميع منه ولم يحبّوه، وقد فشل في النهاية فطردوه..."
غالبا الولد ذو ADHD يدير حياته مثل مُخرِج يرشد القريبين منه إلى تمثيل أدوار وفق روايته السلبية...
Lights
Camera
Action
مخرج
..."المعلمون والأهل يمثلون أدوار
غاضبين
ناقدين
عاجزين، وما شابه..."

هدف البرنامج
كتابة الرواية من جديد (مصحّحة) تسمح بتشكيل علاقة تعتمد على الشراكة والتبادلية مع البيئة
أهل
معلمون
ولد
يخلق الأهل والمعلمون ظروفا تتيح لقاءً إيجابيا مع البيئة ويكتبون روايةً إيجابيةً مُصحّحة
رواية مُصحّحة
بيئة داعمة
مزاج عصبي
علاقة

اللقاء الثالث:

الرواية الذاتية في لقاء يتمحور حول اضطرابات إصغاء وتركيز

ربط وجداني مع اضطرابات الإصغاء والتركيز
وفحص المفاهيم تجاهها

أهداف اللقاء:

- تحفيز المعلمين نحو ربط وجداني مع تلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز.
- فحص المفاهيم الخاطئة بشأن التلاميذ ذوي ADHD من خلال النظر إلى التلاميذ كوحدة متكاملة مركبة أكثر من معرفتهم للأداء التعليمي في الصف.
- الافتراض هو أن تغيير تصور ونظرة المعلمين يؤدي إلى فهم متعاطف مع التلاميذ وإلى تغيير إيجابي بطريقة العمل معهم.

مبنى اللقاء:

- ثلاثة تمارين للاختيار
- نقاش في الصف

تمارين للاختيار:

تمرين 1 - استعارات

ندعو المعلمين المشاركين للتفكير باستعارات (أو فعّاليّة إبداعية أخرى) تتعلق بالعاطفة التي يشعرون بها تجاه التلاميذ ذوي اضطرابات الإصغاء والتركيز.

للموجّه: عمل ضمن أزواج (مثال داخل الإطار)

- تذكّروا **تلميذا** يعاني من اضطرابات الإصغاء والتركيز في صفكم.
- صفوا **التلميذ** بواسطة استعارة - ماذا يشبه؟
- صفوا **أنفسكم** بطريقة الاستعارة - مثل كيف تبدون أنتم بهذه العلاقة مع التلميذ؟
- اكتبوا بجانب كل واحدة من الاستعارات جميع مميزاتها.
- توزّعوا في أزواج وكل واحد يعرض للآخر استعاراته.
- لخّصوا لأنفسكم - ماذا تعلمتم في هذا التمرين عن التلميذ، وعن أنفسكم؟
- في كل زوج من الاستعارات، يمكن أن نجد اتجاها لمواصلة العمل مع هذا التلميذ. حاولوا أن تكتشفوا اتجاها مبدئيا للعمل أو توجّها جديدا.

مثال لتمرين يعتمد على استعارات:

تذكّر تلميذا يعاني من اضطرابات الإصغاء والتركيز في صفك.
صِفْه بواسطة استعارة - من عالم الحيوان، النبات، الجماد (أغراض في البيت أو خارجه).
مثلا: «يذكّرني بأسد».

صِف علاقتك مع هذا التلميذ بطريقة الاستعارة.
مثلا: «أشعر بجانبه كأنني مُروّض أسود».

حدّد صفات كل استعارة ذُكرت. اكتب أمورا تذكرك بالاستعارة نفسها (دون علاقة مع التلميذ أو معك).
مثلا: «الأسد - جوع، عصبي، عدم الهدوء، خطير، نبيل، ملكي، مرن، خفيف الحركة، يعيش بمجموعة متعاونة، جريء، مدلّل».
*«**المروِّض** - يجب أن يسيطر، لديه القدرة على القيادة، يفهم الحيوانات، حازم، حذِر، متعجرف، عدواني، متوثّب متكبر، ذكي، ماكر، يحترم الحيوانات، يعترف بحدود قوته».*

ماذا يمكن تعلمه عن التلميذ بواسطة استعاراته؟
مثلا: «مركّب؛ صحيح أنه مرعب، لكنه يثير التقدير؛ مثل الأسد، غير متوقع، لكنه يهتم بالضعيف، وهو عديم الهدوء لكنه جريء».
ماذا تعلمتم من الاستعارة التي تمثل العلاقة مع التلميذ؟
مثلا: ***«أنني بحاجة للسيطرة وعليّ إظهارها، لكنني أتفهم روح التلميذ؛ أنني حقا أتكبر تجاهه، لكن مع ذلك أحترمه، ويهمني أن يشعر بذلك».***

في كل استعارتين، بعد تحليلهما وفهمهما، يمكن أن نجد اتجاها لمواصلة العمل مع هذا التلميذ.
مثلا: «مع أن حزم المروِّض ضروري، لكن الاهتمام بالتلميذ والاستثمار العاطفي فيه حيوي لنموه؛ لا يمكن تغيير طبيعة الأسد، ولكن يمكن تفهمه وتغيير التوجّه إليه».

تمرين 2 - التفكير بطريقة أخرى

- كل واحد من أعضاء الفرقة يكتب لنفسه عادة أو صفة واحدة يحبها قليلا في نفسه، ويحاول أن يفكر ويصف كيف يمكن تحويل هذه الصفة إلى ميزة حسنة بالنظر إليها بطريقة أخرى.
- فكر بأحد التلاميذ من ذوي اضطرابات الإصغاء والتركيز في صفك، واذكر صفة/ سلوكا واحدا له يزعجك. حاول النظر إليها بشكل آخر وأن تفسرها بصورة إيجابية.

مثال:

سهى: *أنا لا أحب كثيرا وزني الزائد وعدم مقدرتي على تمالك نفسي أمام الإغراءات. كعكة، شوكولاطة وشتى أصناف الحلويات تضعني أمام امتحان أفشل به دائما. أنا أتعهد إلى ما لا نهاية من المرات أن أكون قوية، ولكنني أستسلم مرارا وتكرارا للإغراءات. ربما أنا ضعيفة بطبعي.*

تعريف من جديد: *سهى، كما يبدو أنت إنسانة تحبين الحياة. لا شك أنك شهوانية ولديك شغف لمتع الحياة. أنت حقا تعرفين كيف تحتفلين من كل قلبك. نقاط الضعف التي تصفينها تنير الإنسانية والدفء اللذين فيك وفرح الطفولة الذي تستسلمين إليه.*

حنين: *أنا لا أحب في نفسي الهوَس للترتيب. إذا لا أرى ترتيبا من حولي أفقد الهدوء ولا أقدر على العمل. كما أن الالتزام بالمواعيد مبالغ به عندي. أنا ممن يصلون دائما قبل الموعد، في حين يتصرف الآخرون وفق زمن خاص بهم. هذا يضغطني ويثير أعصابي، وأصبح متوترة جدا وغير لطيفة.*

تعريف من جديد: *حنين، يبدو أنك إنسانة حساسة وتتأثرين من بيئتك وتستوعبين فروقا طفيفة لا يراها الآخرون مطلقا. أحيانا هذا الأمر يكون ضاغطا ويسبب عدم الهدوء، وتدل حاجتك للترتيب والتزامك بالمواعيد على استقامتك وجديتك. يبدو أنك إنسانة يمكن الاعتماد عليها تماما. التقيد في المواعيد والترتيب يشكّل مركبا أساسيا هاما في الحياة وهذا ينقص مجتمعنا في جميع مجالات الحياة. بقدر مناسب، يمكن اعتبار هذه الميول عندك بأنها أفضليات كبرى.*

تمرين 3

للموجّه: تقسم المجموعة إلى فرقتين.

الفرقة الأولى - يُطلب منها أن تصف «كيف يشعر **تلميذ** ذو ADHD في الصف».

يحضر أعضاء الفرقة قائمة من المشاعر التي تُذكر في الفرقة.

الفرقة الثانية - يُطلب منها أن تصف «كيف تشعر **معلمة** تلميذ ذي ADHD".

يحضر أعضاء الفرقة قائمة من المشاعر التي تُذكر في الفرقة.

نقاش في الصف بعد الفعّاليّات:

مردود: ماذا تعلمت من الفعّاليّات عن:

- نفسك؟
- عن التلميذ؟
- عن إمكانية العلاقة بينكما؟

تصوغ الفرقة اقتراحات لجوانب جديدة لتقييم تلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز.

تحضير للقاء الرابع:

للموجه: *من المرجح أن المعلمين يشعرون بالتلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز عن طريق السلوك والمصاعب التي يثيرها. لكن الكثير منهم تنقصهم معلومات عن التلميذ، مجمل شخصيته، حياته واحتياجاته.*

اللقاء الرابع مكرّس للتعرّف على التلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز.
تحضيرا للقاء يجب توزيع ورقة الفعالية ***«التعرّف الواسع والجديد على التلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز في بيئات متنوعة»*** *(ملحق 1) والطلب من المعلمين تحضير ذلك استعدادا للقاء الرابع.*

في عملية جمع المعلومات، حاولوا أن تكتشفوا أمرا واحدا جديدا على الأقل، مثيرا ومميزا يتعلق بالتلميذ.

اللقاء الرابع:

من قلب الصعوبات تكمن الفرص

التعرف على التلميذ كمؤثر على موقف المعلم تجاهه

(يتمحور اللقاء حول جمع معلومات عن التلميذ أُعطيت للمشاركين في نهاية اللقاء السابق)

أهداف اللقاء:

- التعرف على التلميذ بصورة عامة «تعرف موسع» وليس فقط من خلال المشكلة.
- استخدام «التعرف الموسع» على التلميذ كمنطلق لتغيير المواقف تجاهه.

مبنى اللقاء:

- تمرين زوجي: مشاركة تجربة جمع المعلومات عن التلميذ (المهمة التي أُعطيت في نهاية اللقاء السابق).
- تلخيص وأمثلة.
- عرض المعلومات التي جُمعت بمخطط كطريقة للمسح وإمكانية تغيير الحالة.

القسم (أ): تمرين زوجي

يحصل كل زوج على الأسئلة التالية، على كل واحد منهما أن يطرحها بدوره على زميله.

الأسئلة المقترحة للنقاش: (يمكن التحدث بصورة حرة حول تغيرات بالأحاسيس والمواقف خلال عملية التعارف).

1. ماذا عرفت عن التلميذ قبل جمع المعلومات الجديدة والتعرف الجديد عليه؟
2. كيف وصلتك المعلومات السابقة؟
3. كيف أ ثرت المعلومات السابقة على علاقتك مع التلميذ؟
4. أية معلومات كانت تنقصك، وما هي أسباب هذا النقص حسب رأيك؟
5. كيف وممن جمعت المعلومات الجديدة، وأي أحاسيس جديدة أثيرت لديك ولدى التلميذ؟
6. كيف غيرت المعلومات الجديدة تعاملك مع التلميذ وفهمك له؟

القسم (ب): تلخيص وأمثلة

يحبّذ إعطاء أمثلة لموقفين:

- موقف جامد: ضيّق، يرى التلميذ فقط من خلال مصاعبه ومشاكله الناجمة عنها، مُعمِّم، متشدّد ولا يعطي أيّة فرصة للتغيير الإيجابي والأمل.
- موقف دينامي: واسع، يتعامل مع التلميذ بتفهم وتعاطف، ويرى التلميذ بشموله وتركيبه-احتياجاته، دوافعه، نواقصه، ولكن أيضا تميّزه وحسناته– ويعي أن مصاعبه قابلة للتغيير.

مثال على الموقف الذي يعكس نظرة ضيّقة ويصف التلميذ من خلال المشكلة فقط:

«منير ولد مفرط النشاط. فهو يزعج الآخرين ويخلّ بسير الدرس؛ يُصدر أصواتا ويغيّر ملامح وجهه. وهو لا يستطيع التدبر وحده، ولا ينبغي أن أراقبه طوال الوقت. التلاميذ في الصف يسخرون منه، وغير مستعدين للجلوس معه. من المستحيل التعليم وهو في الصف».

هذا موقف يعتمد على التعميم ويؤدي إلى العجز والتنازل: الموقف: "يوجد لدى منير شيء من الخلل بصورة أساسية وغير قابلة للانعكاس، وهو يؤثر للأسوأ على كل مَن حوله.

مثال على موقف يصف التلميذ من خلال نظرة واسعة:

«أشرف لديه قدرات عالية. وهو ولد حساس ومتيقظ لكل تغيير في بيئته. وبسبب نشاطه، يصعب عليه الجلوس مدة طويلة في الصف أثناء الدروس الوجاهية أو تحضير وظائفه البيتية، ولكنه في حفلة أو رحلة مع الأصدقاء، تراه متميزا. إنه يحب الإثارة ويبحث عن فعالية مثيرة، مع أنه يصعب عليه أحيانا ضبط نفسه، ويتورط في خصومات».

الموقف: *أشرف تلميذ مركّب. بصورة عامة هو تلميذ إيجابي وموهوب بالرغم من اضطرابات الإصغاء التي لديه. في مجالات حياتية معينة صفات «ADHD» يمكن أن تُكسبه حتى أفضلية، بينما التي مجالات أخرى تعيقه هذه الصفات في التعبير عن مواهبه.*

القسم (ج): عملية تنظيم معلومات عن التلميذ

بعد أن جربنا الطريقة التي تتبلور عن طريقها مواقفنا تجاه الآخرين، ولا سيما تجاه التلاميذ الذين يثيرون المصاعب في بيئتهم. وبعد أن رأينا أن الموقف الداخلي هو مسألة وجهة نظر، نستخدم أداة مرئية يمكننا بواسطتها وبصورة منهجية أن ندير عملية التغيير (التحوّل) في مواقفنا تجاه التلميذ في أعقاب جمع معلومات إضافية.
مثل هذه العملية تعني أن نكون في نهايتها قادرين على أن نروي قصة تفاعلية ومتعاطفة.

توجيهات:

1. يجب تعبئة المخطط بمساعدة المعلومات التي جمعها المعلم.
2. تُنتج تعبئة المخطط عادة عملية منهجية من تغيير المواقف تجاه التلميذ.

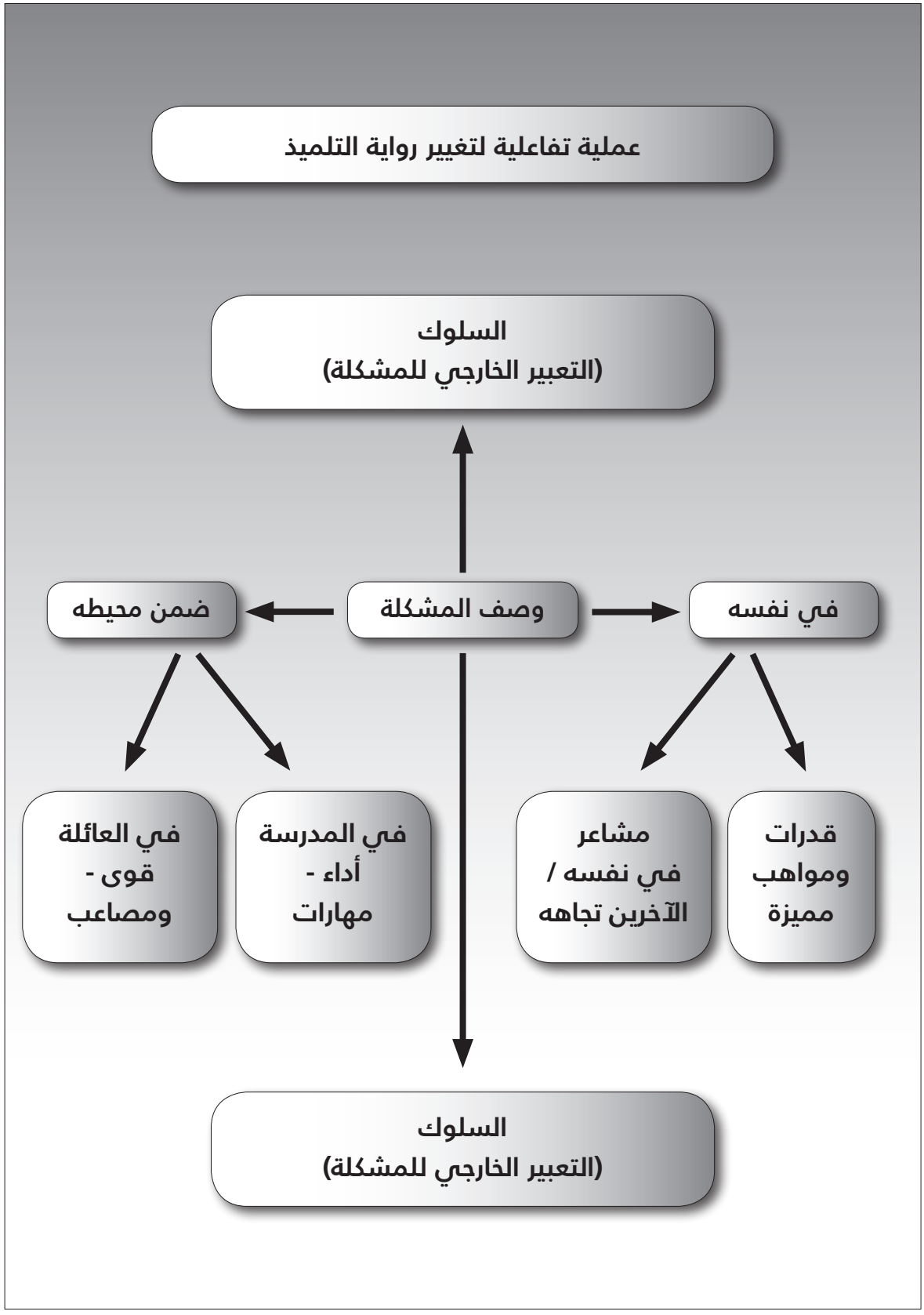
أ. خانة «السلوك» تحتوي على التعبير الخارجي غير المُعالَج للتلميذ «وصف حر»، تعبير يمثل الموقف الساكن - الأولي.

ب. خانة **«وصف المشكلة»** تحتوي على معلومات متعددة الأبعاد عن التلميذ وتشرح جوانب مختلفة عنه.

ج. خانة **«التفسيرات»** - في نهاية عملية الكتابة يمثّل **السرد التفاعلي الجديد** عن التلميذ سردا يشمل تصوّرا شاملا، متعاطفا وديناميكيا، يوفّر إمكانية النمو والتغيير.

د. يمكن أن تكون المعلومات المعروضة في المخطط أداة أساسية لبناء وتشغيل برنامج علاجي - تربوي شامل للتلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز.

- التوجه الشامل الذي يرى بالتلميذ إنسانا مر كبا وكاملا، يساعد على فهم أعمق له.
- الموقف يؤثر على دافعية المعلم والتلميذ وعلى مدى إمكانية التعاون بينهما.
- موقف يخص موضوعا معينا يعكس "النظرية" أو تفسيرنا عن التلميذ.


عملية تفاعلية لتغيير رواية التلميذ
السلوك
(التعبير الخارجي للمشكلة)
وصف المشكلة
ضمن محيطه
في نفسه
في العائلة
قوى -
ومصاعب
في المدرسة
أداء -
مهارات
مشاعر
في نفسه /
الآخرين تجاهه
قدرات
ومواهب
مميزة
السلوك
(التعبير الخارجي للمشكلة)

اللقاء الخامس:

جسر للعلاقة - أنواع الاتصالات

هدف اللقاء: تعرف على مقومات الإصغاء الناجع ومعيقاته، وتمييز بين أنواع الاتصالات

المركب الرئيسي في العلاقات مع التلاميذ عامة ومع التلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز خاصة، هو مركب الاتصال. يشكل الاتصال وسيلة هامة للغاية في توطيد العلاقة الأصلية والجارية التي توفر وسائل لحل المشاكل والتعبير عن الاهتمام والقرب، والتي هي شرط ضروري وأساسي للتعاون.

ملاحظات تمهيدية:

- تمتاز حياة التلاميذ ذوي اضطرابات الإصغاء والتركيز عادة بحلقات اتصالات سلبية، والتي تميل إلى تصعيد وتعزيز السلوكيات غير المرغوبة عندهم. وقد تساعد الاتصالات الإيجابية على وقف هذه الحلقة المفرغة، وتقلّل من شدة ردود الفعل السلبية وتقلّص من تكرارها.
- عندما يطور المعلم نمط علاقة إيجابيا يعتمد على الثقة مع هذا التلميذ، يساعده على التخلص من دائرة التعرض للإصابات ومحاولة البقاء التي كان فيها سابقا. فتتكشّف لديه الدافعية للمحافظة على العلاقة الإيجابية مع المعلم تجاهه ويحاول ألا يخيب أمله. وقد تؤدي العلاقة الإيجابية المتطورة إلى انخفاض حاد في تشويشات التلميذ في الدرس، وحتى خارجه، وتدفع بالتلميذ قدما في جوانب أخرى من حياته.
- لتشجيع العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ، على البالغ أن يجعلها ذات أهمية للتلميذ، أن يعتبرها تحدّيا مهمّا وأن يبذل التفكير والجهد من أجل بناء علاقات الثقة المتبادلة المستقرة وطويلة المدى.
- ومن أجل تحسين العلاقة مع التلميذ، يجب التعرف على الفروق بين أنواع الاتصالات، وفهم تأثيرها على العلاقة مع التلميذ وعلى استعداده للتعاون.
- أحيانا هناك ميل شديد للخلط بين أشكال الاتصالات المختلفة في العمل مع تلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز، مثل: اتصالات موبّخة، إبداء التعاطف فجأة، لين وتفهم لوضعه، وبالعكس، من اتصالات لحل المشاكل، إلى نفاذ الصبر فجأة، وتوبيخه،

وتهديده وتأنيبه. هذا الخلط يربك التلميذ. فهو يشعر أنهم لا يصغون إليه حقا، وعندما يتّبعون نهجا سلطويا، فالاتّصالات اللينة تُضعف السلطة. مثل هذا الارتباك يضر بفعّاليّة الاتصالات بين البالغ والتلميذ. لذا يجب تخطيط الرسالة التي نرغب بتمريرها، واختيار أفضل طريقة لتمريرها.

تحسين الإصغاء:

- إزالة «منافسين» للإصغاء - إبعاد التشويشات الخارجية (ضجيج في الخلفية، أصوات وبيئة خارجية) وتشويشات داخلية (انشغال، برامج وآراء) والتفرّغ لمحادثة توجّه الانتباه.
- الامتناع عن الثرثرة - من المهم الاستماع أكثر من الإسماع. الكلام الزائد دافعه عدم الإصغاء الحقيقي للآخر ويثير مقاومة.
- تجنّب ارتجال الحلول والوعظ - التركيز على الحل يمنع الحصول على معلومات شاملة وكاملة ويؤدي للانشغال بالحل بدلا من رسائل الآخر.
- لست ملزما بالموافقة - الإصغاء للآخر لا يعني الموافقة مع كل رسائله.
- موقف يشمل قلبا ورأسا منفتحين ومرنين - من المهم أن تكون يقظا وواعيا للأفكار، المواقف، المشاعر والتوقعات التي تأتي بها إلى المحادثة.
- تجنّب الآراء المسبقة - من المهم العمل في مجال إصغاء منفتح ونقي.
- ردع مقاومة التلميذ للإصغاء - يمكن فعل ذلك بطرق متنوعة، مثلا بلغة الجسم الموجّهة، بالكلام بمستوى الأعين، بكلمات استدراج مثل «أحقا؟ آهه... حقا هذا شيء صعب.». . .
- تجنّب الرسائل «المبطلة للضائقة» - تجنّب أقوالا تُقزِّم الصعوبة، مثل «لا بأس، لا حاجة لتضخيم الأمر». مثل هذا الرد يشعر به كإخفاق في التعاطف.

أنواع الاتصالات:

اتصالات متعاطفة - إصغاء فعّال:

أثناء الإصغاء الفعّال يتعلم التلميذ تلقي أقصى انتباه في وقت مُعطى. وهذا قد يهدّئه. بالإضافة لذلك، هذا النوع من الاتصالات يدرّب التلميذ على مهارات الإصغاء وتوسيع إدراكه لمشاعره الداخليّة ومشاعر من حوله. دور البالغ في هذا النوع من الاتصالات هو الاهتمام والتصديق.

الاتصالات المتعاطفة لها هدفان رئيسيان:

1. إعطاء الشعور بأنه مهم لنا، ويهمنا ما يشعر به الآخر.
2. توسيع استخدام اللغة العاطفية وزيادة وعي التلميذ لمشاعره.

تحسين الإصغاء:

- الظروف المكانية - مكان هادئ نسبيا يسمح بالخصوصية ودون ضغط للوقت.
- تفرّغ عاطفي وجداني.
- خلال المحادثة، الإصغاء للحوار الداخلي مع نفسك.
- احترام الغير.
- التقليل من الكلام من جانب المصغي وتشغيل تقنية الاستدراج.
- الاهتمام بالرسائل العلنية والرسائل الخفية (كلامية، لغة الجسم، نبرة، وتيرة، تردد، وغيرها).
- تخصيص وقت ثابت لإصغاء فعال ومحادثة هامة: حوالي 5-10 دقائق محادثة بصورة منتظمة وفي وقت ملائم للمعلم و التلميذ.

في وضعية «واحد مقابل واحد» يختار التلميذ موضوع المحادثة. إذا بدا التلميذ منزعجا ولكنه لم يبادر إلى الحديث، يمكن بدء الحديث معه من خلال وصف شعوره (مثلا: *«أنت هادئ جدا في المدة الأخيرة، هل يوجد شيء يزعجك/يغضبك/يحزنك؟»*).

مثال:

الولد: *«أنا أكره هذا الصفّ».*

المعلم: *«أنت تكره كلّ الصفّ».*

الولد: *«ولا أحد فيه يحبني، وهم يتعمدون إغاظتي».*

المعلم: *«أنت تقول أن لا أحد في الصف يحبك».*

الولد: *«أجل، إنهم طوال الوقت يشتمونني ويسخرون مني».*

المعلم: *«الأولاد يشتمونك ويسخرون منك».*

بناء اتصالات متعاطفة

مرحلة الصدى

على المعلم أن يحاول الإصغاء جيدا ويفهم الرسالة العلنية للتلميذ. ليعطيه الشعور بأنه يصغي له، ويشجعه على إعطاء المزيد من المعلومات، عليه أن يكرر- مثل الصدى- بعض كلماته بنبرة لينة.

المرحلة الثانية - مرحلة الانعكاس

على المعلم أن يتعرف على المشاعر المصاحبة لأقوال التلميذ ويحاول أن يعكسها بكلماته.
مثال:

المعلم: *«إذًا في الواقع أنت تشعر في الصف منعزلا وحزينا... محبطا، غاضبا».*

المرحلة الثالثة - تصديق الشعور

يعطي المعلم في هذه المرحلة تصديقا لشعور التلميذ، يعكس بكلماته شعور التلميذ من خلال الإعراب عن تعاطفه.

مثال:

المعلم: *«حسب أقوالك، الأمر حقا صعب، غير لطيف، مغيظ... يمكن التفهم لماذا تشعر هكذا». . .*

من المرجح أن شعور التلميذ يتحسّن عندما يحسّ أن أحدا يفهمه حقا.

ملاحظة: الاتصالات المتعاطفة تبدو بأنها أبسط اتصالات للتنفيذ، ولكنها عمليا هي الأصعب. نندفع أحيانا إلى الحزم وتقديم النصائح («أنا أفهمك، ولكن». . .). لذا من المهم التدرب عليها لكي نتقنها.

تدريب:

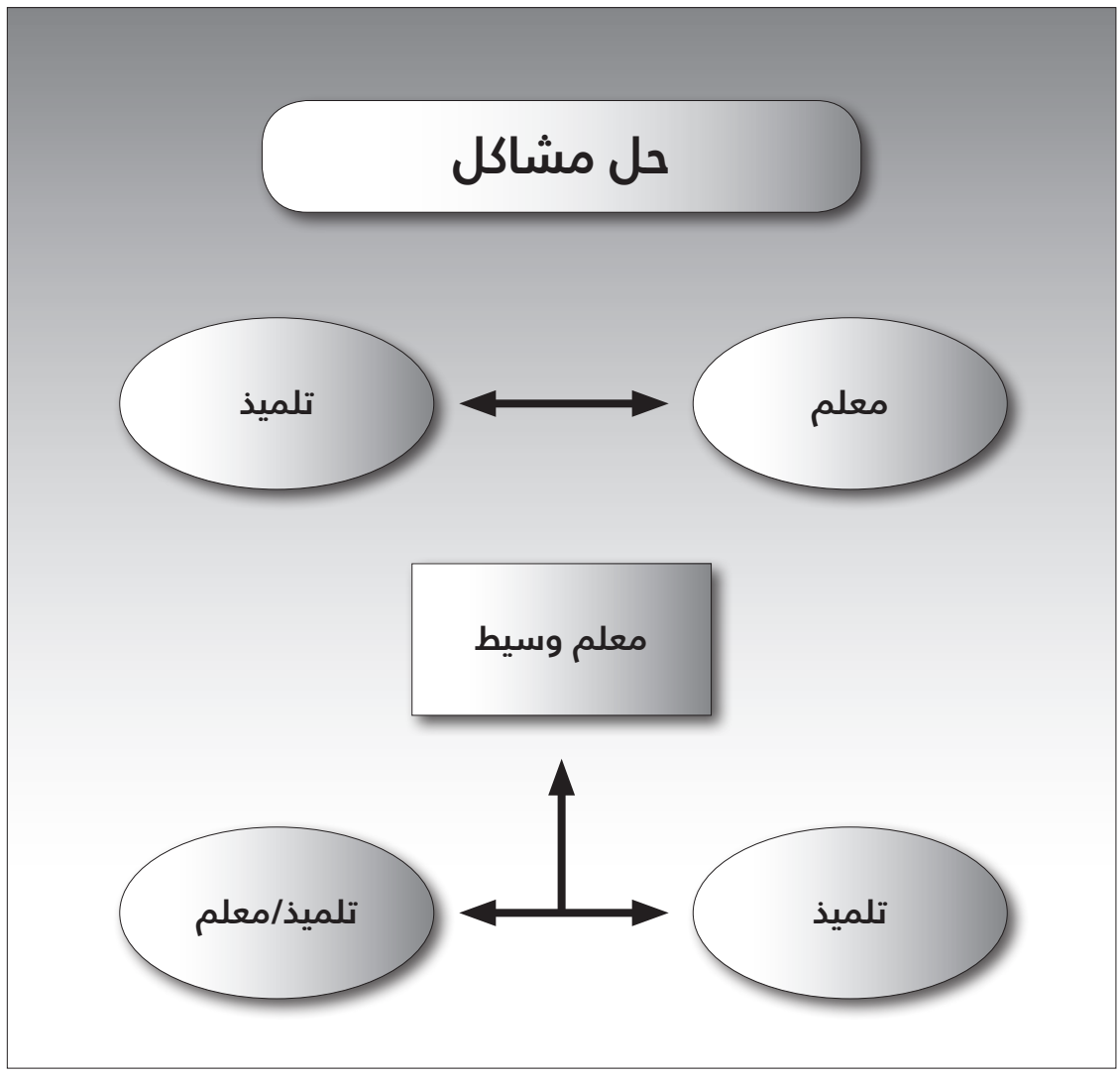
يطلب الموجّه من المشاركين أن يذكروا صعوبة معينة صادفتهم مؤخرا، وحول هذه الصعوبات يجري اتصالات وإصغاء متعاطف. بعدها يُطلب من المشاركين مشاركتهم في الشعور الذي برز من هذه الاتصالات.

اتصالات لحل مشاكل – لإجراء حوار

هذا النوع من الاتصالات يناسب وضعيات كالمشاكل والمآزق، التي يواجه فيها أحدهم صعوبة ناتجة عن سلوك الآخر.
موقف البالغ متساوٍ، مهتمّ، موضوعي ويعمل للتسوية. طبيعة المحادثة هي المفاوضات، ويميزها الإصغاء المتبادل الكامل (يُعرض في المخطط أدناه).

أوضاع ممكنة لهذا النوع من الاتصالات:

1. معلم يريد التخلص من صعوبته الناتجة عن سلوك التلميذ.
2. تلميذ يريد التخلص من صعوبته الناتجة عن سلوك المعلم.
3. معلم يريد التوسط في صراع بين تلميذين وحل الخلافات بينهما.
4. معلم يتوسط بين معلم موضوع وتلميذ لحل خلافات بينهما ويواجه صعوبات من قبل معلم الموضوع.
5. معلم يتوسط بين معلم موضوع وتلميذ لحل خلافات بينهما ويواجه صعوبات من قبل التلميذ.



محادثة حول «حل مشاكل»:

شروط:

- موافقة كل أطراف الحديث أو الموضوع على إجراء حوار والتوصل إلى حل وسط.
- المحافظة على حوار حضاري، يتطلب قواعد إصغاء متبادل، والكلام بحسب أدوار محددة.

المراحل:

1. **تعريف «المشترك أ» للمشكلة بكلماته**

- قل لآخر/ين ما هو الشيء الذي تراه في سلوك الغير ويسبب لك صعوبة (عدم ارتياح، غضب، إحباط، إزعاج، وما شابه).
- عبّر عن مشاعرك بلغة المتكلم، وابدأ وصفك بقول «أنا».

يوجّه المعلم التلميذ إلى التكلم بوضوح، بلغة الوصف دون اتهامات، إهانات وتهجمات على الغير، وإلى الاختصار من أقواله.

- استوضح ما إذا نجحت بتمرير الرسالة. اطلب من آخر تكرار المشكلة بكلماته للتأكد من فهمه لأقوالك. إذا لم تُفهم، كرر تعريفك بصورة أوضح.

2. **تقديم اقتراحات متنوعة للحل**

- قدموا اقتراحاتكم بشكل دوري.
- اكتبوا أكبر عدد ممكن من الحلول. كونوا مبدعين، دعوا أحد المشاركين في المحادثة يكتب الحلول.
- لا تقيّموا الأفكار.

3. **تقييم الأفكار واختيار أفضلها**

أ. قيّموا كل فكرة بشكل تتابعي.
ب. أجروا تصويتا حول تأييد الفكرة، أو معارضتها، وسجلوا النتائج على ورقة.
ج. اختاروا أفضل فكرة.
د. ابحثوا عن أفكار صوّت الجميع تأييدا لها.
هـ. اختاروا واحدة منها.
و. ادمجوا عدة أفكار كهذه.

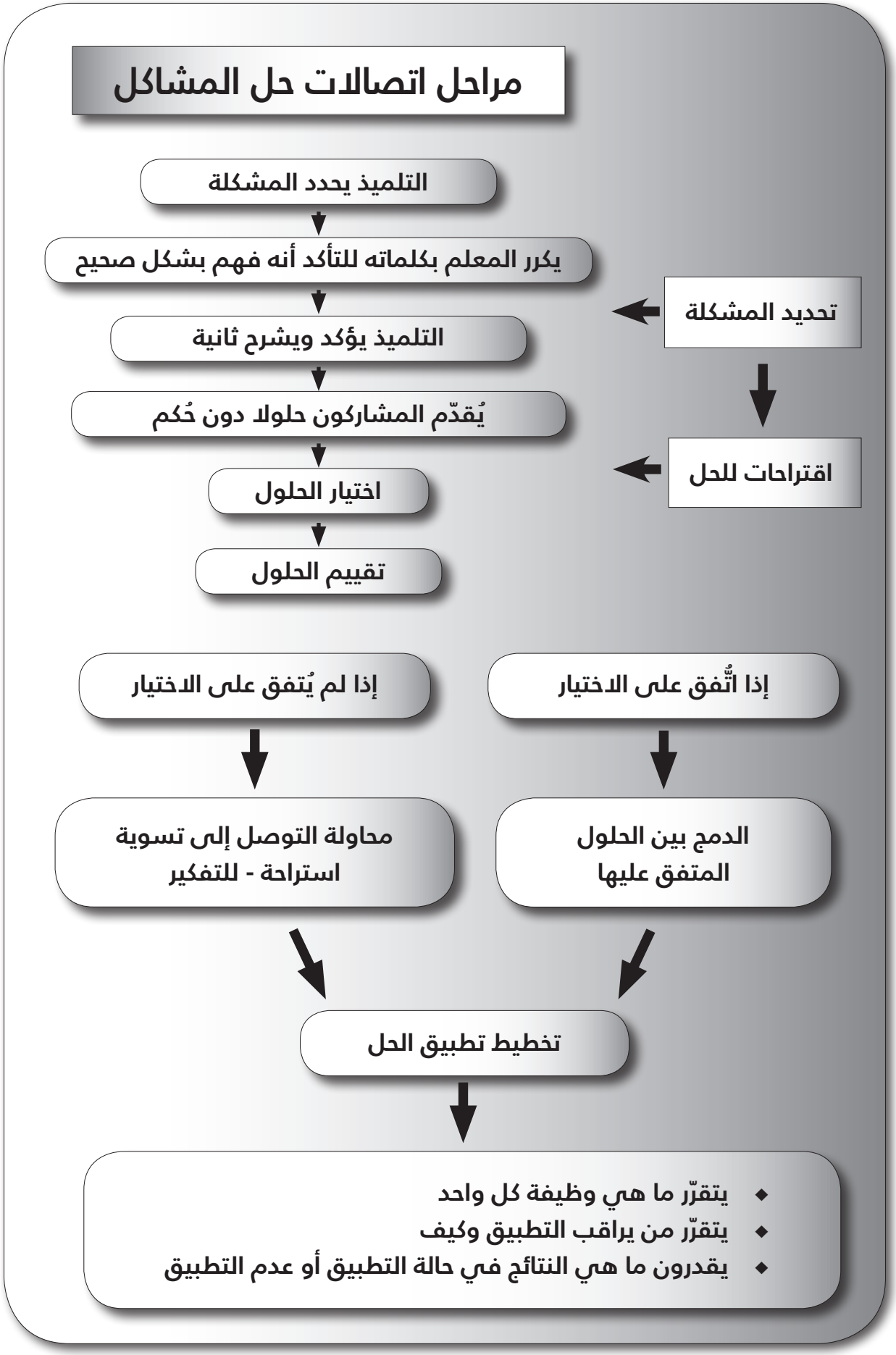
4. **إجراء مفاوضات للتسوية (إذا لم تتوفر فكرة تحظى بالدعم العام)**

حاولوا التوصل لاتفاق يكون مقبولا على الجميع. إذا ما زلتم لا تستطيعون التوصل لاتفاق، عينوا لقاء إضافيا شرط أن يحضّر كل طرف أفكارا إضافية لهذا اللقاء.

5. **تخطيط لتطبيق الحل المختار**

أ. قرروا من يقوم بماذا، أين، كيف، ومتى.
ب. قرروا من يراقب تنفيذ الحل المختار.
ج. قدّروا ماذا ستكون النتائج في حالة تطبيق الحل المختار، وفي حالة عدم تطبيقه، واكتبوا تقديراتكم.

(مثال مفصّل من «حل مشاكل» في ملحق رقم 3)


مراحل اتصالات حل المشاكل
التلميذ يحدد المشكلة
يكرر المعلم بكلماته للتأكد أنه فهم بشكل صحيح
التلميذ يؤكد ويشرح ثانية
يُقدّم المشاركون حلولا دون حُكم
اختيار الحلول
تقييم الحلول
تحديد المشكلة
اقتراحات للحل
إذا اتُّفق على الاختيار
إذا لم يُتفق على الاختيار
الدمج بين الحلول المتفق عليها
محاولة التوصل إلى تسوية استراحة - للتفكير
تخطيط تطبيق الحل
يتقرّر ما هي وظيفة كل واحد
يتقرّر من يراقب التطبيق وكيف
يقدرون ما هي النتائج في حالة التطبيق أو عدم التطبيق

اتصالات تأديبية - محادثة انضباط

الاتصالات التأديبية لها هدفان رئيسيان:

1. تعزيز سلطة المعلم لدى التلميذ.
2. نقل رسالة واضحة وقاطعة والحصول على طاعة فورية.

ملاحظات تمهيدية:

- خرق الانضباط يعني عدم التقيد بالقوانين والمعايير المتعارف عليها.
- يجب طلب الانضباط في مواضيع مختلفة، وحسب سلم الأولويات. ليس من المناسب فرض الانضباط عند أي سلوك انحرافي، وذلك لتفادي سيطرة المعلم على العلاقة كلها.
- لا يتوقع المعلم أن التلميذ سيُرحب بالفكرة عندما يُطلب منه المحافظة على الانضباط. من المرجح أن يعرب عن احتجاجه، يجب تفهّم ذلك. يمكن تقييد السلوك، ولكن لا يمكن تقييد المشاعر.
- يجب أن نأخذ بالحسبان أن عدم الانضباط أحيانا يتعلق بتصرفات المعلم وليس بتصرفات التلميذ. توجد لدى المعلم أحيانا دوافع مُضعفة للانضباط والسيطرة (أفكار مثل - يأخذ التلميذ انطباعا سيئا عني، التلميذ يعاني وعديم السيطرة، غير منصف استخدام قوتي مع التلاميذ، وما شابه).
- كثير من التلاميذ الذين يعبّرون عن مشاكل سلوكية لديهم صعوبة في تنظيم مستويات النشاط، وعمليا يبحثون عن الإثارة في المجابهة لتحفيز أجهزة في دماغهم تكون أقل نشاطا. ولذا من المستحسن عدم تأجيج المحادثة بل التكلم باختصار.
- رد فعل المعلم المفرط يكون فرصة ذهبية لتحفيزهم، وتفاقم المشاكل السلوكية. ولذا من المحبّذ عدم مجادلتهم أمام الصف كله.
- يجب أن يكون طلب الانضباط من التلميذ في إطار قدرته على تنفيذه وأن يُعطى في الوقت المناسب.
- عدم الاهتمام بهؤلاء التلاميذ أو تجاهلهم المتواصل عندما يكونون هادئين، قد يثير لديهم سلوكا سلبيّا. لذا يوصى بإعطائهم تعزيزات لسلوكهم الهادئ، ليدركوا أنهم يستحقّون الانتباه غير المرتبط بالسلوك السلبي فقط.
- أحيانا يكون تجاهل السلوك المزعج للتلميذ، وفي نفس الوقت إعطاء تعزيز لتلميذ آخر لقاء سلوك لائق، مساعدًا على تقليص السلوك السلبي دونما مجابهة مباشرة.
- العقاب غير المتدرّج ودون إنذار مسبق قد يكون أحيانا ناجعا، لكنه يترك التلميذ غاضبا ومحبطا.

محادثة تأديبية:

ردا على تجاوز التلميذ للقواعد وللقوانين الواضحة المتّبعة في المدرسة، يجب إجراء محادثة تأديبية. يجب أن يكون موقف المعلم حازما. عليه أن يتكلم باختصار وبشكل موضوعي وأن يتفادى التعبير العاطفي المفرط.

- إذا اقتضى الأمر إبداء ملاحظة على سلوك هؤلاء التلاميذ أو طلب التنفيذ منهم، يجب الاقتراب منهم والهمس لهم بصورة حازمة ولكن بالسر، ثم الابتعاد وتجاهل رد فعلهم، «للبتّ» وعدم السماح لهم بالتمادي في الموضوع. يمكن القيام بعمل ما لتعزيز الرسائل (فتح الكتاب على الصفحة المناسبة، وضع اليد على كتف التلميذ، وما شابه).
- يجب إعطاء ملاحظة المعلم أو طلبه دون تريُّث. يجب أن تكون صياغة الطلب قصيرة وواضحة (وليس «محاضرة» أو وعظا).

سير المحادثة

1. وصف قصير من قبل البالغ لسلوك التلميذ الإشكالي.
2. تعليل منطقي وقصير - وصف تبعات السلوك المستقبلية (أو تأثيرات إضافية محتملة لهذا السلوك على الآخرين).
3. ذكر القانون أو القواعد التي خرقها التلميذ على مسمع منه.
4. أحيانا بالإمكان السماح للتلميذ بأن يعبّر عن رد فعله ولكن ليس دائما (مثلا ليس خلال الدرس).
5. عقاب أو إنذار قبل العقاب.
6. تحذيرات للمستقبل.
7. الإشارة والتوضيح إلى أنه في نهاية المحادثة ومع العقوبة «تُغلق الصفحة».

(مثال على «محادثة تأديبية» في ملحق 4)

اللقاء السادس:

مبادئ وأدوات للقيادة في الصف

تدخّل المعلّم سلوكيّا

الهدف من اللقاء: مساعدة المعلمين وتعزيز تأثيرهم على التلاميذ المصابين باضطراب ADHD، والذين يتعلمون في صف غير متجانس. يُقترح القيام بهذه المبادئ والأدوات بواسطة تدخلات سلوكية بمشاركة جميع الجهات المهمة لهم في بيئتهم التعليمية. تم بلورة هذه المداخلات بالاعتماد على مقابلات أجريت مع معلمين ومديرين يواجهون التحديات التي يضعها أولاد يعانون من ADHD، واعتمادا على مشاهدات وأبحاث أُجريت في مدارس كثيرة، وقد اقترحت بعد أن تبين أنها سلوكيات تميز المعلمين الذين ينجحون في دمج هؤلاء التلاميذ جيدا في صف عادي، مما يجعلهم يتصرفون بشكل لائق ويدفعهم نحو تحصيلات تعليمية جيدة.

مبنى اللقاء:

- استبانة للمعلم ونقاش حول التفاصيل
- عرض مبادئ القيادة في الصف وتنفيذ ورشة جماعية
- نقاش وإجمال

القسم (أ): صفات المعلم كقائد

للموجّه: يحصل المعلمون على **استبانة للمعلم - صفاتي كمعلم قائد (ملحق رقم 2).**
بعد تعبئة الاستبانة، يُطلب من المعلم، كلّ حسب دوره، مشاركة المجموعة ببند من الاستبانة أشار إليه بدرجة 2، أي تصرّف يتصرفه كثيرا.

أسئلة مثل:

- صف بالضبط كيف تقوم بهذا التدخل؟
- لماذا تقوم بذلك؟

تقيس الاستبانة الصفات التي تعزز من روح القيادة عند المعلم تجاه التلاميذ المصابين بـ ADHD. يمكن توجيه المعلمين إلى الإدراك بأن طرق التدخل الفعالة هذه ليست ارتجالا، بل نواتج تفكير وخبرة في العمل مع هؤلاء التلاميذ.

القسم (ب): مبادئ القيادة في الصف

يعرض الموجّه في هذا القسم المبادئ الستة للتصوّر الفكري الذي تستند عليه.
بعد عرضها يختار كل معلم أكثر مبدأ يهمه. يتوزع المعلمون في مجموعات مقسمة وفق هذه المبادئ. في المجموعة يعرض المعلمون طرق التدخل الناجحة لتطبيق المبدأ.

أسئلة لتوجيه اللقاء في المجموعات:

1. ما هو المبدأ الذي اخترتموه؟
2. حددوا طرق التدخل التي قمتم بها في الماضي والتي تلائم المبدأ.
3. صِفوا كيف قمتم بالتدخل وفصلوا مراحله.
4. صِفوا الوضع قبل التدخل الذي قمتم به والوضع بعده.
5. حاولوا تحديد مدى النجاح بعد التدخل.
6. ماذا برأيكم ساعد على نجاح التدخل؟ أي مرحلة كانت أكثرها معنى؟ أي عامل إضافي أثر؟

القسم (ج): نقاش إجمالي

تُقدم كل مجموعة توصيات التدخل التي توصلت إليها في أعقاب العمل في القسم (ب).
يمكن إضافة اقتراحات للتدخل من «طرق التدخل» المقترحة لكل مبدأ.

المبادئ:

المبدأ الأوّل: "المطلوب: مجتمع لتربية ولد"

التصوّر الفكري:

أن يقوم المعلم باتصالات دائمة مع أهل التلميذ المصاب بـ ADHD ومع معلميه، هذه الاتصالات من شأنها أن تساهم في إنشاء علاقة إيجابية بين المعلم وتلميذه.
لدى التلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز، يبرز الميل إلى التفكير أن «ما لا نراه غير موجود». وهم يميلون لرد الفعل فقط على محفزات قوية تكون محسوسة أمام أعينهم. عندما لا يكون المعلم واقفا أمامهم، فهو يختفي أيضا من عالمهم الداخلي. مقابل ذلك، عندما يتعرف المعلم أكثر على التلميذ ويدخل في نسيجه العائلي يصبح محفزا له معنى أكبر في حياة التلميذ، ومن الصعب تجاهله.

بشكل عام أهالي مثل هؤلاء التلاميذ معتادون على التعرف على المعلم فقط في سياق سلبي، مثلا بعد حادث مشكِل تورط فيه ابنهم في المدرسة، وغالبا لا يوجد تعاون بين المعلم والأهل. لذا من المهم خلق سياق إيجابي بين المعلم والتلميذ وعائلته، واهتمام المعلم بهم وتواجده معهم أيضا خارج المدرسة تعزز التلميذ وكذلك أهله، وتوطد العلاقة بين المعلم والتلميذ.

طرق التدخل:
التدخل حسب هذا المبدأ والتصوّر الفكري من المفروض أن يكسر الرواية السلبية للأهل تجاه المعلم (فهُم معتادون فقط أن يشكو المعلم من التلميذ) وتعزز حضور المعلم وتواجده الإيجابي في قصة التلميذ الشخصية.

المعلمون الفعّالون لأولاد يعانون من ADHD، يبذلون وقتا وجهدا للتعارف والتواصل بينهم وبين أهالي التلاميذ. في أحيان كثيرة، يتصل المعلمون مع الأهل وبمبادرتهم الذاتية عن طريق مكالمات هاتفية ورسائل، ويذكرون بالتفصيل أهدافهم وتوقعاتهم. من الجدير ذكره أن المعلم يبادر إلى ذلك بصورة منتظمة وليس كرد فعل على مشكلة معينة تورط بها التلميذ.

المبدأ الثاني: "تعرّف عليّ كإنسان، حينها أسمح لك بالتعرّف عليّ كتلميذ»

التصوّر الفكري:
اهتمام المعلم بكل ما يحدث مع التلميذ الذي يعاني من ADHD خارج الصف يعزز من الدافعية الإيجابية للتلميذ، ويُحسّن من سلوكه مع المعلم في الصف.
وفق القصة الشخصية لغالبية هؤلاء التلاميذ، يطلب المعلم من التلميذ طلبات مشدّدة دون أن يبدي تجاهه تفهما وتعاطفا مع احتياجاته. لذا كلما زاد اهتمام المعلم بالتلميذ وشمل اهتمامه مواضيع أكثر من حياته خارج مجالات الدرس، كلما وثق التلميذ أكثر في المعلم وشعر بتعاطف المعلم واهتمامه به: «ربما هذا المعلم ليس مجرد معلم، ربما مختلف. ربما يهتم بي حقا، وربما سأنجح معه».

طرق التدخل:
يتمثّل التدخل وفق هذا المبدأ في كل نشاطات المعلم التي تربط بينه وبين التلميذ خارج عمله ضمن إطار التعليم.
يمكن أن يهتم المعلم بهوايات التلميذ، بتفاصيل جدوله الزمني، مثلا:
كيف يستيقظ في الصباح؟ من يقرر ما هي الملابس التي يرتديها؟ أي مأكولات يحبها؟ من يطبخ في البيت؟ ما هي الألعاب المفضّلة لديه؟ في أي ساعة عادة يذهبون للنوم في بيته، ومتى ذهب للنوم أمس؟ وما أشبه.
وعلى مستوى آخر، يمكن أن يهتم المعلم بأداء التلميذ في حصص أخرى، مثلا: كيف يتدبر مع معلمين آخرين؟ في أي مواضيع ينجح، وأي مواضيع صعبة عليه؟

إمكانية أخرى للعلاقة مع التلميذ هي بواسطة وسائل الاتصال المتّبعة في المدارس. استعمال منطقي لهذه الوسائل قد يساهم في تعزيز العلاقة بين التلميذ والمعلم المعني بتقدمه.

المبدأ الثالث: "المعلم المفاجئ هو المعلم المؤثر»

التصوّر الفكري:

المعلم الذي يُفرح مرّة واحدة في الأسبوع على الأقل تلميذا يعاني من ADHD يزيد من احتمالات التلميذ بأن يردّ مكافأته بالتعاون معه.

لأسباب فسيولوجية متعلقة بالأعصاب يحتاج التلاميذ الذين يعانون من ADHD إلى محفزات أشد وبوتيرة أعلى من التلاميذ العاديين. غالبا، لا تنجح المدرسة والمعلمون في توفير التحفيز الحيوي الذي يحتاجه هؤلاء التلاميذ، ولذا فقد يحفزون أنفسهم بطريقة غير مرغوبة. عندما يبادر المعلم للقيام بأعمال تُفرح وتشجع التلميذ، فهو يوفر له بشكل إيجابي المحفز اللازم له ويدفعه للأمام تدريجيا.

طرق التدخل:

يُحبّذ مفاجأة التلميذ، على الأقل مرة في الأسبوع، والتصديق له على نشاط إيجابي ومحبوب دون علاقة بتحصيلاته وسلوكه. مثلا، السماح له بالاستماع للموسيقا بجهاز MP3 الخاص به، اللعب بألعاب حاسوب، الرسم، مساعدة السكرتيرة أو إعفاؤه من الوظائف ليوم واحد.

المبدأ الرابع: «استثمر بالتلميذ إدارته لنفسه وسوف تجني الثمار»

التصوّر الفكري:

تصعب على التلاميذ الذين يعانون من ADHD الإدارة الذاتية، الأمر الذي لا يمكن التعلم بدونه. كما أن مشاكل الإدارة الذاتية تفسد استعداد التلميذ لتذويت مهارات حياتية حيوية. المعلم الذي يبذل وقتا لمساعدة هؤلاء التلاميذ في شؤون الإدارة الذاتية، مثل إدارة الوقت، الترتيب، التنظيم وضبط النفس في التصرفات، يخلق جوا يتيح لهم التعلم. بالمقابل، المعلم الذي يفكر أن شؤون الإدارة الذاتية أمور بديهية ولا تتطلب تدخلا لا يساعد التلميذ على اكتساب المهارات الضرورية للتعلم.

طرق التدخل:

التدخل الأساسي الذي من شأنه تعزيز قدرات الإدارة الذاتية يكمن في الاهتمام ومتابعة وظائف الإدارة الذاتية كجزء من يوميات الصف. قبل أن يبدأ المعلم في الدرس عليه أن يفحص الأمور التالية:

أ. نظافة الصف
ب. حضور الدرس في الوقت
ج. جلب معدّات الدرس ولوازمه
د. تخفيف التشويش خلال الدرس

المعلم الذي يكرس وقتا ويولي أهمية لهذه الشؤون يتيح للتلميذ الذي يعاني من ADHD أن ينتبه لهذه الوظائف، وأن يفهم أهميتها ويحاول تحسينها لإدارة حياته بطريقة ناجعة.

عندما يرى المعلم صعوبة ما في أداء مهمة ما لدى التلميذ، من المستحسن أن يحاول تجاوز المشكلة، مثلا:
التلميذ الذي ينسى كتبه باستمرار يمكن التفكير بترك مجموعة من الكتب في الغرفة له؛
التلميذ الذي يصعب عليه الوصول في الوقت يمكن أن نقترح عليه ضبط المنبّه ليرن قبل بداية الدرس ببضع دقائق.
يمكن إلصاق ملصقة على حقيبة التلميذ لتذكيره بمهمة خاصة.

المبدأ الخامس: «سلطة المعلم أمر ضروري لتعزيز السيطرة الذاتية للتلميذ»

التصوّر الفكري:

المعلمون الناجحون مع التلاميذ ذوي ADHD يبثّون سيطرة وقدرة سلطوية. وهم لا يستجيبون لعجز التلميذ وينجحون غالبا في تفادي الوقوع في المكيدة التي قد تزعزع سيادتهم.
بالرغم من القناع الخارجي العدواني للتلاميذ الذين يعانون من ADHD فإن غالبيتهم حساسون ومعرضون للإصابة. وبما أنه يصعب عليهم السيطرة على دوافعهم الداخلية فهم بحاجة إلى شخصية مستقرة وقوية تحتويهم وتعلمهم ضبط النفس. سلطة المعلم تعزز من السيطرة الذاتية عند هؤلاء التلاميذ.

يمكن تشبيه السلوك الاندفاعي عند هؤلاء التلاميذ بحريق في غابة. من السهل نسبيا إطفاؤه في البداية، ولكن إذا لم يحضر الإطفائيون في الوقت تشتعل النار ونفقد السيطرة عليها. ولذا يوصى أن يتصرف المعلم وفق القاعدة: **«أطفئ الشعلة وهي صغيرة».**

طرق التدخل:

يحدد المعلم السلوكيات المتوقعة من التلميذ ويحرص على تنفيذها.
مثلا، إذا قرر المعلم تخصيص ربع ساعة للقراءة الصامتة وبدأ أحد التلاميذ بالثرثرة مع آخر، على المعلم أن يرد فورا ويذكّر التلميذ ما هو السلوك المتوقع منه، قبل أن يتغلب التشويش على الهدوء في الصف. أسهل بكثير وقف الثرثرة في بدايتها من إخماد شغب صاخب في أوجه. ولذا يجب أن يكون هنالك رد فعل فوري على التشويشات وهي ما زالت في بدايتها. أي، أطفئ الشعلة وهي صغيرة.

يشترط المعلم أعمالا إيجابية بالمنجزات والنواتج وليس فقط بالقيود الزمنية. معنى ذلك أنه أحيانا يسمح للتلميذ الذي تمكّن من إنهاء عمل معين أن يخرج من الدرس بالرغم من عدم انتهاء الدرس لأن الجرس لم يقرع بعد. وبالمقابل، يقطع الجرس أحيانا تعلم شيء ما قبل نهايته، والمعلم لا يسمح بخروج التلاميذ مع قرع الجرس ويؤخرهم قليلا لإنهاء تعليمه.

المعلم الناجح مع التلاميذ الذين يعانون من ADHD يتحكم في سلطته ويختار الوقت والمكان المناسبين لمواجهة التلميذ مثلا، عندما يرفض تلميذ إطاعة طلب، لا يشكّل خطرا على الآخرين وعلى نفسه، عليه أن لا يعالج هذه المشكلة فورا وإنما يمكنه الانتظار لوقت آخر مناسب أكثر لمعالجتها. على سبيل المثال، عندما يرفض تلميذ البدء بحلّ ورقة العمل، المعلم السلطوي يعود إلى طاولته ويسجل في مفكرته إشارة بجانب اسم التلميذ لتذكيره للتطرق لهذه المشكلة فيما بعد. وفي الوقت الذي يراه المعلم مناسبا، يدعو التلميذ إلى محادثة حول الإشكالية التي حدثت، وبالطريقة التي يختارها – وجها لوجه بحضور المدير أو بحضور الأهل. في حالات كثيرة لا داعي لطرق الحديد وهو ساخن. المعلم الواثق من نفسه يحافظ على سلطته بالذات إذا عالج الموضوع بعد بروده.

المبدأ السادس: "أنا أتعلم، يعني أنا موجود»

التصوّر الفكري:

لا مفرّ - التعليم في المدرسة هو الأساس. يجب أن يشعر التلميذ بنشوة النجاح في التعلم.

التجربة الأساسية لغالبية التلاميذ الذين يعانون من ADHD هي الفشل في الدراسة. لدى كثير من هؤلاء التلاميذ لا ينبع الفشل عن عدم مقدرة فكرية، بل عن مصاعب في الإدارة الذاتية أو عدم الملاءمة بين أسلوب التعليم وأسلوب التعلم/الاحتياجات الخاصة للتلميذ.
لأن ذكاءهم سليم فلا حاجة للتستير على الوضع بشعارات جوفاء مثل «المهم أن التلميذ سعيد». لا يهمني تعليمه/تحصيلاته التعليمية، فهي أقل أهمية، وذلك لأنه في نهاية الأمر «سعادة» التلميذ منوطة بتصوره الذاتي الذهني.
في أغلب الحالات التلميذ الذي يعاني من ADHD يصل إلى الصف مع رواية شخصية يتوقع فيها الفشل في الدراسة، ولذا فهو يمتنع سلفا عن بذل جهد فيها. ولذا على المعلم أن يوفر له تجربة نجاح في مجال الدراسة، وبذلك يتيح له البدء بتغيير السيناريو في داخله وينجح في الدراسة وفي مجالات أخرى أيضا.

طرق التدخل:

التدخل في مجال الدراسة مناسب لكل التلاميذ، ولكن بالنسبة لأولاد يعانون من ADHD فهو حيوي أكثر. يجدر بالمعلم أن يبدأ العام الدراسي بامتحانات سهلة ووظائف سهلة نسبيا ليمكّنهم من النجاح دونما جهد كبير. مثلا يوصى بامتحان الصف بواسطة امتحانات

قصيرة ووظائف عن مادة قليلة، وليس بواسطة وظائف كبيرة وامتحانات طويلة ومركّبة في نهاية السنة.

يمكن أن تشمل امتحانات تلاميذ يعانون من ADHD ملاءمات ضرورية، مثل تمديد الوقت، امتحانات شفهية، وما شابه. إذا لم ينجح في امتحان الصف، يجدر السماح له بإعادة الامتحان، ليتمكّن من تحسين علامته. الفكرة العامة هي أن نبيّن للتلميذ أن هناك أملا، وأنه قادر على تغيير الاتجاه والنجاح في الدراسة.

اللقاء السابع:

عُسر الإصغاء والتركيز
من منظور الدراسة والتعليم

تنظيم الدراسة – كم هو أمر بسيط... وكم هو أمر هامّ...

يدور هذا اللقاء حول المبدأ السادس من اللقاء السابق، أنا أتعلم، يعني أنا موجود، والذي يؤكد على الحاجة لتجربة نجاح في الدراسة.
نختار في اللقاء وسيلة واحدة كمثال لعامل نجاح في الدراسة وهو: التنظيم.

الهدف من اللقاء:
التأكيد على أهمية التنظيم في الدراسة.
اقتراح طرق لتنظيم التعليم بالنسبة للمعلم وتنظيم الدراسة للتلميذ.

مبنى اللقاء:
- 3 ممارسات في مهمات أو مجال التنظيم/ عدم التنظيم (طريقة التنظيم، عنوان وأسئلة مركّزة).
- نقاش قصير بعد كل ممارسة (نقاط هامة لتلخيصها).
- نقاش تلخيصي.

أسئلة للنقاش بعد كل ممارسة:
- ماذا كان شعورك أثناء تنفيذ المهمة؟
- أي أوضاع دراسية توفر للتلاميذ تجربة مشابهة لتلك التي شعرتم بها؟
- ما هي رؤيتكم من هذه الممارسة؟
- في أعقاب هذه الممارسة، ماذا تنصحون أن نعمل (في مجالي التعليم والدراسة)؟

من المهم فتح المجال أمام المعلمين للتعبير عن مشاعرهم المرتبطة بالتجارب التعليمية المألوفة لهم، وطرح أكبر قدر من الأفكار لتحسين وتعزيز التجربة من خبرتهم. وكلما طرحت أفكار أكثر من المشاركين، يكون احتمال تذويتها وتطبيقها أفضل.

ممارسة 1 - تنظيم الأفكار

حول العلاقة بين «تنظيم الأفكار» وعُسر الإصغاء والتركيز

الدراسة المنظمة والمبرمجة تساعد الدارس كثيرا. فعندما تقسم المادة إلى فئات، ومواضيع فرعية يمكن فهمها بشكل أفضل. الدراسة المنظمة تساعد على فهم التسلسل وفهم موضع المعلومات الجديدة ضمن الصورة العامة. إضافة إلى الفهم، تساعد كذلك على حفظ ما تمّ دراسته بشكل أفضل، بحيث يتذكر الدارس تعميمات ويدرك وظيفة التفاصيل، يستعين بالمنطق والتسلسل.

وهذا الأمر له أهميته وقيمته بالنسبة للتلاميذ ذوي اضطرابات الإصغاء والتركيز، والذين يتصعّبون في تنظيم الدراسة بشكل مستقل. لذا، فمن جهة هناك أهمية بالغة لدراسة منظمة، ومن جهة أخرى هنالك حاجة لتعليم طرائق مختلفة تساهم في تنظيم الدراسة والتعليم ليصبح التلميذ مستقلا في تعلمه ودراسته.

التدريب:

(أوراق التجربة في ملحق رقم 5)

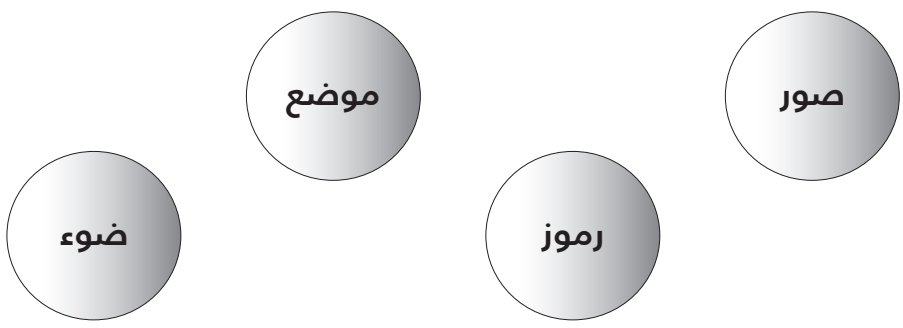
في هذا التطبيق جرّب المعلمون نوعين من الدراسة - دراسة منظمة ودراسة غير منظمة. يحصلون على ورقة مليئة بالمعطيات والتفاصيل والتي يمكن بسهولة تنظيمها في مجموعات بحسب المضمون. إحدى المجموعتين تحصل على الورقة دون تعليمات التنظيم، والمجموعة الأخرى تحصل على الورقة ويُطلب منها تنظيمها ضمن مجموعات في جدول حسب فئات معطاة مسبقا.

تنكشف المجموعتان للورقة مدّة 3 دقائق تقريبا ثم يُطلب من أعضائها أن يذكروا ما يتذكرونه منها. بعدها تجري مقارنة بين ما قالته المجموعة التي طُلب منها تنظيم المعلومات، وتلقت مبدأ التنظيم مسبقا، وبين ما قالته المجموعة التي حصلت على الورقة كما هي، وطُلب منها قراءتها دون تنظيم المعلومات فيها.

(كما يمكن تمرير التمرين لمشتركين في المجموعة، يمثل كل واحد منهما المجموعة).

مثال لأوراق تُعطى للمجموعات (ملحق رقم 5)

للمجموعة ا: تُعرض ورقة 1



للمجموعة ٢: تُعرض ورقة 1 وورقة 2

الأهداف	الأماكن / الغرف التي تُنفّذ فيها	ما الذي يؤخذ بالحسبان عند التصميم؟	على أية تفاصيل في البيت يتم التأكيد؟

نقاط مهمة لتلخيص ممارسة ١: تنظيم الدراسة

- من المهم التأكيد على الفروق، سواء في الفهم أو تذكر التفاصيل بين المجموعتين.
- من المهم التأكيد على العوامل التي ساعدت المجموعة الثانية: الموضوع المحدد والتنظيم.
- يوصى بالتفكير بطرق مختلفة لتنظيم الدراسة. تفصيل المواضيع الفرعية مسبقا، كشف عددها في الوقت الذي فيه على التلاميذ أن يحددوها بشكل مستقل.
- يجب النظر إلى طرق مختلفة من التنظيم: جدول، تخطيط أو مخطط، والتفكير لمن أو لماذا يناسب أكثر كل نموذج من تخطيطات التنظيم: تسلسل، تعارض، سبب ونتيجة، إضافة، وما شابه.
- يجب ربط الأمور بمهارة **تلخيص الدرس** والتأكيد على أهمية تلخيص المادة من قبل التلاميذ أنفسهم.
- التلخيص هو أحد المهارات الصعبة جدا على التلاميذ، ولكن بواسطة أدوات بسيطة نسبيا، يمكن تحسينها.

تجدر مناقشة طرق مختلفة لتلخيص درس/ مادة مع المعلمين. فيما يلي بعض الاقتراحات:

- يُعطى في بداية الدرس جدول أو مخطط للدرس مع عناوين أو بدونها، وعلى التلميذ أن يملأها خلال الدرس.
- بعد أن تعرّف التلاميذ على عدة طرق للتنظيم، يمكن الطلب منهم أن يحضّروا بأنفسهم المخطط المنظم للدرس.
- تحديد عدة أسئلة توجيهية للدرس، ويُطلب من التلاميذ الإجابة عنها خلاله.

ممارسة 2 - أهمية العنوان

حول العلاقة بين «العنوان» وعُسر الإصغاء والتركيز

العنوان، سواء كان لدرس في الصف أو نص في القراءة، له أهمية كبيرة وحاسمة في فهم الموضوع وتذكّره. يساعد العنوان على التركيز، ويكوّن تعميما حتى قبل مشاهدة التفاصيل، ويساعد على إظهار التوقعات والفرضيات بالنسبة للدرس، الأمر الذي يساعد المتعلم أن يشارك أكثر في التعلم. كما يساعد على «فتح مخططات» معروفة ويتيح للقاء بين معرفة جديدة ومعرفة سابقة وبذلك يبني معرفة في التعلم.
التلاميذ مضطربو الإصغاء والتركيز، تكون لديهم أهمية التأكيد على العنوان أضعافا مضاعفة وذلك:

- جرّاء تصعُّبهم مهارة الاستنتاج بشكل مستقل لما هو العنوان، عندما لا يكون التعلم متصلا ولا يذكرون كل التفاصيل التي تقال / تُكتب.
- جرّاء صعوبة «التهيئة» و «الحضور» منذ بداية الدرس، في الوقت الذي يطرح فيه العنوان للتلاميذ ويتم شرحه وتوضيحه بصورة مباشرة أو غير مباشرة.
- جرّاء مصاعب الذاكرة، والتي هي موازية لمصاعب الإصغاء. عندما يكون عنوان يسهل على التلاميذ تذكّر التفاصيل.

التدريب:

في هذا التدريب يمارس المعلمون تجربة الجلوس في الصف، دون أن يكونوا قد عرفوا أو سمعوا بعنوان الدرس أو النص.
يحصل المعلمون على نصّ يحتوي مجموعة من الجمل. وعليهم أن يكتشفوا موضوعه. يعدّ التعامل مع نص بلا عنوان بمثابة مواجهة تحدٍّ، من الصعب معرفة الموضوع، إذ قد تبدو كل الجمل غير مرتبطة ببعضها تماما. بعد محاولات المعلمين لتخمين الموضوع، يجب كشف عنوان القطعة، والسماح لهم بقراءتها ثانية ووصف الفرق في فهمها.

نص للتدريب:

الصحيفة أفضل من الكراسة.
شاطئ البحر أفضل من الشارع.
في البداية الركض أفضل من المشي.
يجدر تجربة عدة مرات.
تلزم مهارة معينة، ولكن من السهل جدا تعلمها.
كل طفل يمكنه التمتع من ذلك.
عندما تنجحون - لا تتوقّعوا التعقيدات.
أحيانا بعيدة قد تزعجكم العصافير.
من المستحسن أن يكون المكان واسعا.
يمكن أن تستخدموا حجرا كمرساة.
إذا نجحتم - يمكن أن تستمتعوا بالهدوء والطمأنينة.

موضوع القطعة هو: طيارات ورقية (ينبغي كشف الموضوع بعد مرور 5 دقائق على الأقل، من السعي والمحاولة في معرفته والتعرف عليه).

نقاط مهمة لتلخيص تدريب 2: أهمية العنوان

- من المهم فهم تجربة التلميذ الجالس في الصف أو الذي يقرأ نصا، وبالنسبة له كل التفاصيل المذكورة هي مجموعة أشياء غير مترابطة. تماما مثل التعليمات في نص الطيارات الورقية، قبل أن نعرف ما هو الموضوع.
- شعور التلاميذ هذا يفسر، في كثير من الأحيان، الانقطاع عن الدرس، التشويش والأجوبة والملاحظات غير المناسبة.
- ولذا يجب التأكيد على الأهمية البالغة للعنوان وموضوع الدرس.
- يجب تأكيد العنوان في الحديث وبالكتابة على اللوح أيضا.
- يجدر التفكير بطرق مختلفة لتحديد العنوان / الموضوع: المعلم يضع العنوان؛ التلاميذ يضعون العنوان بعد التدرب، قطعة قراءة، تجربة، صورة وما شابه؛ يبقى العنوان مجهولا وعلى التلاميذ كشفه في نهاية الدرس. الكلام مع التلاميذ حول حسنات وسيئات كل واحدة من الإمكانيات.
- من المحبّذ إجراء نقاش قصير بالنسبة للموضوع/ العنوان لخلق توقع واهتمام به.
- من المحبّذ إدراج روابط مع العنوان خلال الدرس نفسه وتذكير الناسين، المنقطعين، أننا لا زلنا في نفس الموضوع. كما يجدر التحدث عن أنواع العلاقات الجارية بين التفاصيل والعنوان: داعمة، معارضة، شارحة، ممثّلة، وغيرها.
- يجب التأكيد على أهمّيّة قراءة العنوان في القراءة الذاتية للتلاميذ، والتوصية بنقل المهمة للصف كله في محاولة التأكيد على أهمية قراءة العنوان، وانعكاس ما يحدث بدونه.
- من المهم التأكيد على الجهد الصغير، نسبيا، المطلوب من المعلمين في التأكيد على العنوان، مقابل الجهد الكبير الذي يثيره بين التلاميذ.

ممارسة 2: أسئلة مركّزة

حول العلاقة بين «الأسئلة المركّزة» وعُسر الإصغاء والتركيز

يوصى بتحديد أسئلة يدور حولها الدرس في بداية كل موضوع/ درس. تساعد الأسئلة المركّزة، المعلم أو التلميذ على فهم أهداف الدرس، وانتقاء المهم منه وتذكّره.
وبالنسبة لمضطربي الإصغاء والتركيز أهمية الأمر مضاعفة، وذلك لأنّ كل ما يقال في الصف، يدخل كما هو «إلى المحضر» ولا تجري تصفيته تقريبا، ولا يتم أيّ تدريج بحسب أهميته.

في أيّ درس عادي، والذي تُسمع فيه مقاطعات، أسئلة وأجوبة، مقدمات وتوسيعات حسب الحاجة، هناك صعوبة في التركيز على هدف الدرس، وانتقاء المهم منه وتذكّره.
تساعد الأسئلة المركّزة على إجراء هذه العمليات بصورة طبيعية وتساعد على تذكّر المادة الرئيسية ووظيفة الإضافات.

التدريب:
يجرب المعلمون في هذا التدريب محاولة تذكّر مادة والتركيز عليها مرة دون أسئلة موجّهة ومرة أخرى مع أسئلة موجّهة. هكذا يشعر المعلمون بأهمية التركيز في الدراسة.
تُعرض على المعلمين صورة مثقلة بالتفاصيل، لمدّة 5 ثوانٍ فقط. بعد مشاهدة الصورة، يُطلب من متطوع الإجابة عن أربعة أسئلة تخص الصورة. بسبب كثرة التفاصيل في الصورة هناك صعوبة ملحوظة في تذكّر التفاصيل والإجابة الصحيحة عن الأسئلة.
بعد التدريب بهذه الطريقة يجب تكرار التدريب بطريقة أخرى: تحديد مسبق للأسئلة الأربعة ثم كشف الصورة ثانية. التدريب الثاني أسهل بشكل ملحوظ بسبب التحديد المسبق للأسئلة التي تتيح التركيز على «المهم» (حسب تحديد المعلم)، والأهم أنها تتيح تذكّره بشكل أسهل.

صورة التدريب 3:

الأسئلة المركّزة للصورة:

1. ما هو نموذج المنديل الذي على الطاولة؟
2. كم كرسيا يوجد حول الطاولة؟
3. ماذا يوضع على خزانة الرفوف إلى جانب / في ركن الغرفة؟
4. كم فنجانا وُضع على الطاولة؟

نقاط مهمة لتلخيص تدريب 3: أسئلة موجّهة

1. إن الكشف الأولي للصورة دون طرح أسئلة موجّهة سيخلق بلبلة وقلّة تركيز، بينما طرح أسئلة موجّهة سوف يساهم في سهولة تنظيم المعطيات وترتيبها.
2. يحبّذ السماح للمشاركين أن يتحدثوا عن تجارب مشابهة من حياتهم: كتلك التي كان فيها تركيز وأخرى لم يكن فيها، ووصف ماذا كانت النتائج في كل حالة. يمكن ذكر تجارب من مجالات مختلفة وليس بالذات من الدراسة، مثلا من السياقة، من مشاهدة فيلم أو عرض، من زيارة متحف، وما شابه.

3. من المهم كتابة الأسئلة -إضافة لقولها - على اللوح، في الدفتر، لكي تبقى مع التلميذ وتساعده، ولا يضطر لبذل جهد لتذكّرها.
4. من المهم الحديث حول طبيعة الأسئلة الموجّهة في الدرس: أسئلة واسعة مقابل أسئلة مختصرة وصغيرة.
5. من المهم التأكيد على الكلام المشترك مع التلاميذ حول أنواع الأسئلة، بهذه الطريقة يتعلمون التمييز بين أسئلة تعميم وأسئلة قليلة، في الوظائف عامة والامتحانات خاصة.
6. من المهم أن تُطرح قضية الأسئلة للنقاش مع التلاميذ، والتفكير بأساليب لتعليم التلاميذ مهارة طرح الأسئلة في أعقاب موضوع، عنوان، قراءة نص، من خلال التمييز بين أنواع الأسئلة التي نوقشت في البند السابق – بين واسعة ومختصرة.
7. من المهم أن تُطرح طريقة إعطاء الجواب عن السؤال للنقاش: متى نجيب عنه؟ كيف - خطيا أم شفهيا؟ من المستحسن التخطيط لتخصيص وقت للإجابة عن الأسئلة. كما يجدر السماح، على الأقل مرة كل ثلاثة دروس، بالإجابة خطيا، وفحص الجواب وإعادته للتلميذ. بهذه الطريقة يستطيع التلاميذ التدريب على كتابة أجوبة عن أسئلة واسعة، ليس بوضعية الامتحان الضاغطة، ويتيح ذلك للمعلمين أن يتتبّعوا طريقة كتابتهم، تذكرهم، فهمهم لما قيل وإعطائهم تغذية مرتدّة على ذلك.

للنقاش الإجمالي:

الهدف الرئيسي في هذا الجزء هو «كسر قيد»، بمفهوم ما، هالة المصطلح «استراتيجية تعلّم» وما يتضمّنه، ونقل الرسالة أنه لا توجد مجموعة أسرار كهذه، وإنما القدرة للتوصل إلى ذلك موجودة لدى كل واحد من المعلمين، وحتى أكثر من الخبراء في مجال العُسر التعلمي، وذلك لأن المعلمين هم الخبراء في مجال المعرفة التي يدرسونها ومعرفة كيفية التغلب على المصاعب في هذا المجال.

***الاستراتيجية** هي تعيين أهداف واختيار طرق العمل لتحقيقها. استراتيجيات التعلم هي الأدوات وطرق العمل التي يتّخذها التلميذ بهدف فهم وتعلم مادة جديدة أو تحضير وظيفة. يتعلم كثير من التلاميذ استراتيجيات التعلم بصورة مستقلة، ولكن الأمر أصعب على التلميذ الذي لا يعي قدراته، ولا يعي الطرائق المختلفة التي تحت تصرفه.*

لذا، هناك أهمية كبيرة جدا لرفع الوعي وإدراك أساليب الدراسة إلى جانب مضامينها.

من المهم التأكيد على أن تحديد الاستراتيجية له أهمية بالغة في الدراسة. إلى جانب موضوع الدرس يجب أن تكون الاستراتيجية مباشرة ومشروحة بالكلمات. معنى ذلك، يجب أن يكون لكل درس هدفان: هدف مضموني وهدف استراتيجي، ويُحدَّد كلاهما مسبقا. يمكن أن يكون الهدف الاستراتيجي: طريقة التلخيص، وسائل الحفظ، تعلم طرح الأسئلة وما شابه. ومن المناسب أن نتذكر دائما، أننا كمعلمين، مسؤولون عن المادة وأيضا وبالأساس عن التلاميذ، طريقة دراستهم ومدى فهمهم للمادة.

اللقاء الثامن:

وضع برنامج عمل لتلميذ يعاني من اضطرابات الإصغاء والتركيز

تحضيرات للقاء:

تحضيرا للقاء يُطلب من كل معلم أن يجمع معلومات عن تلميذ في صفّه، وفق معايير محددة.

(تظهر ورقة التحضير في ملحق 6 «وضع برنامج عمل»)

- كما يمكن استخدام المعلومات التي جُمعت استعدادا للقاء الرابع والإضافة عليها بمعطيات عن القسم التعليمي، بحسب الحاجة.

الهدف من اللقاء:

عمل تكاملي- شمولي لكل المبادئ التي تعلمناها خلال اللقاءات السابقة والتدرّب على تطبيق المعرفة المكتسبة بأن يقوم كل معلم بوضع برنامج عمل لتلميذ من صفّه، تمّ التشخيص على أنه مضطرب الإصغاء والتركيز.

مبنى اللقاء:

- جولة افتتاحية - ماذا يلزم لوضع برنامج عمل فردي لتلميذ يعاني من ADHD يكون ناجعا وذا معنى؟ أي من الأمور التي تعلمتها في اللقاءات السابقة يمكن أن يساعدك على وضع مثل هذا البرنامج؟ يجمع المرشد كل المعلومات خلال الجولة ويلخصها على اللوح لكل المجموعة.
- تقسيم إلى فرق عمل حتى 3 مشاركين، لتضع برنامج عمل لـ 3 تلاميذ اختارهم أعضاء الفرقة مسبقا، وجمعوا عنهم المعلومات المطلوبة. تجري العملية لكل تلميذ على انفراد.
- نقاش في الصف - التطرق للنقاط ليهتم بها المرشد في هذا النقاش.
- فعّاليّة تلخيصية للتجربة التعليمية التي مرّوا بها على امتداد الاستكمال كله.

مراحل العمل في الفرق:

أ. مشاركة في المعلومات التي جُمعت عن التلميذ قبل اللقاء.

ب. جولة لعرض المعلومات التي حصلوا عليها، داخل الفرقة. وجمع الانطباعات التي حصلت عند كل مشارك بالنسبة لمميزات التلميذ.

ج. بناء صورة- بروفيل للتلميذ اعتمادا على معايير التمييز (ملحق رقم 7أ)

د. وضع برنامج عمل للتلميذ بمساعدة «سلّة اقتراحات» (ملحق رقم 7ب). يوضع

البرنامج في قسمين: القسم الصفي والقسم الشخصي، بحيث يتم في كل منهما التطرق للجانب التعليمي وكذلك للجانبين العاطفي الاجتماعي.

هـ. التطرق لمواضيع تسهّل و/أو تصعّب تنفيذ البرنامج في الحقل.

نقاش إجمالي في الصف:

1. من المهم الاستماع للمشاركين حول عملية جمع المواد. ممن جُمعت؟ كيف تمّ جمعها؟ هل اكتشفوا أشياء جديدة؟ كيف أثّرت عليهم؟ هل الأسئلة التي وجّهوها للطاقم الذي يعمل معهم أثارت الوعي بالنسبة لهذا التلميذ أو عموما للظاهرة؟
2. من المهم فحص التلاؤم بين المادة التي جُمعت وبين بناء الصورة في الفرقة على أساس معايير التحديد. هل التلاؤم كان واضحا، أم كانت هناك أسئلة وتخبط؟
3. من المهم السماع عن وضع البرنامج. هل ساعدت «سلّة الاقتراحات»؟ هل أضافوا لها اقتراحات من خبرتهم؟
4. من المهم التطرّق لكيفيّة تنفيذ البرنامج: مصاعب وتجارب ناجحة.
5. من المهم التأكيد على أهمية مشاركة الشخصيات المهمة في حياة التلميذ في البرنامج المقترح: التلميذ طبعا، أهله وجميع المعلمين الذين يعلّمونه. ومن المستحسن حتى وضع البرنامج بالتعاون معهم.
6. في كل صف هنالك أولاد لا يتم تشخيصهم كأولاد مضطربي الإصغاء والتركيز، لكن يبدو لكم كمعلمين أنه تنطبق عليهم بعض من مميزات اضطرابات الإصغاء والتركيز. في هذه الحالة، يوصى بالعمل على النحو التالي:

أ. تعبئة استبانة في موضوع ADHD بالنسبة للتلميذ الخاص (كما يمكن الاستعانة بقائمة معايير التشخيص المرفقة).

ب. استشارة الأخصّائي النفسي في المدرسة، فيما يتعلّق بحالة التلميذ وبالاستناد على الاستبانة وعلى مشاهدات لإجراء تقييم أولي للوضع.

ت. في حالة اعتقاد الأخصّائي النفسي أو المستشار بأن هناك احتمال لاضطرابات الإصغاء والتركيز، عليك كمربّ مشاركة أهل التلميذ بتقييمك المبكر هذا.

ث. إذا لم يُجرَ بعد فحص طبي للجهاز العصبي عند التلميذ حتى اليوم - يُوجّه الأهل لفحص أعصاب أولي.

ج. في حالة تم إجراء فحص طبي للجهاز العصبي في الماضي، يجدر الاستيضاح إذا كان التلميذ يتناول أو تناول في الماضي أدوية ما، وإذا لم يتناول مطلقا، يجب استيضاح ما إذا كانوا يفكرون فعلا، بهذه الإمكانية في المستقبل.

ح. في الحالات التي يحتار فيها الأهل أو يترددون بالنسبة لإجراء فحص لابنهم حول أداء جهاز الأعصاب يمكن توجيههم إلى المستشارة التربوية أو الأخصّائي النفسي في المدرسة أو طبيب العائلة، والاقتراح عليهم مواصلة الاستشارة قبل التوصل لقرار ما بالنسبة للفحص.

خ. في الحالات التي يحتار فيها الأهل بالنسبة للعلاج الدوائي في أعقاب التشخيص العصبي، يوصى بتوجيههم لأهالٍ آخرين مرّوا بهذه التجربة في الماضي، لمشاركتهم في تجربتهم هذه.

د. من المهم تذكير الأهل كل ستة أشهر لإجراء متابعة وفحص الجهاز العصبي عند ابنهم.
ذ. في حالة تقرر أن التلميذ مضطرب إصغاء وتركيز، يجب وضع برنامج عمل فردي له، مثل البرنامج المقترح في هذا الفصل.

فعّاليّة إجمالية وربط بين كل الوحدات:

يمكن أن أن يكون لقاءً مستقلا مع دمج أمثلة وقصص من الصف والبيت...

أ. يجدر ترتيب اللقاءات بأسمائها وكذلك الإشارة لبعض النقاط المبدئية لمضمونها.
ب. من المهم أن يشير أعضاء الفرقة إلى أي من اللقاءات أو أجزاء منها كانت مهمة بالنسبة لهم، وماذا تعلموا منها.
ت. في النهاية يمكن تمرير سلة حلويات بين الجميع بحيث يختار كل مشترك 2-3 قطع حلوى، ويروي أي أجزاء خلال العمل كله كانت مهمة بالنسبة له من بين اللقاءات المختلفة .

التوجيه: «اختر 2-3 قطع حلوى من السلة وصِفّ بمساعدتها أي أجزاء في اللقاءات المختلفة كانت بالنسبة لك «حلوى» لماذا؟ كيف ظهر هذا؟ صِف التجربة».

من المهم أن تمثّل قطع الحلوى أكثر من لقاء واحد.

ملاحق

ملحق رقم 1 (تحضير للقاء الرابع)

(تُستخدم المادة التي تُجمع في اللقاء الأخير أيضا، لبناء وتخطيط برنامج عمل.من المهم حفظ هذه المادة).

تعرّف موسّع ومجدّد على التلميذ ضمن بيئات متنوّعة

- مراقبة ومشاهدة بيئة التلميذ (مَن هم أصدقاؤه، ما هي طبيعة العلاقات مع الآخر، وغير ذلك).
- زيارة بيت التلميذ للتعرف على المناخ العائلي، أخذ انطباع عام حوله.
- محادثة شخصية.
- محادثات مع معلمين آخرين يعلّمونه وسبق أن علّموه.
- قراءة سجلات مهنية تتعلق بالتاريخ التعليمي - الاجتماعي للتلميذ.
- محادثات مع الطاقم المهني في المدرسة والذي يعرف التلميذ.

اعتمادا على المعلومات التي جمعتموها، افحصوا إذا كان هذا التعارف يتيح لكم فهم الأمور التالية:

- ما هو المهم بالنسبة للولد وما الذي يعنيه؟
- ما الذي يفرحه، وما الذي يثير انفعاله؟
- ماذا يحب، ومما يستمتع؟
- ما الذي يثيره، وما الذي يضايقه؟
- بماذا يعتبر نفسه جيدا؟
- بماذا هو أقل ثقة في نفسه؟
- كيف يشعر بأحداث الصف، في الدروس، في الرحلات، في صحبة التلاميذ بعد الظهر؟
- كيف يشعر في المدرسة، وماذا يفكر عن نفسه كتلميذ؟
- كيف يشعر كفرد من العائلة (كابن، أخ، حفيد، عم، خال)؟

ملحق رقم 2 (للقاء السادس)

استبانة للمعلم - صفاتي كمعلم قائد

وُصفت في الاستبانة التي أمامك، سلوكيات معلم في أوضاع مختلفة. أشر إلى الدرجة التي تلائمك في كل سلوك مقترح. رجاء أشر اعتمادا على الوضع الحقيقي في الحقل، وليس وفق طموحات مثالية.

السلوك الذي يسلكه المعلم **كثيرا** - يُشار إليه بالدرجة **2**.
السلوك الذي يسلكه المعلم **أحيانا** - يُشار إليه بالدرجة **1**.
السلوك الذي **تقريبا لا** يسلكه المعلم - يُشار إليه بالدرجة **0**.

الاستبانة

1. أهالي تلاميذي يعرفونني. أنا أتواصل معهم هاتفيا، وأبعث إليهم برسائل، وأشرح القوانين في الصف، وتوقعاتي من التلاميذ. أنا أقوم بهذا باستمرار وبمبادرتي الذاتية وليس كرد فعل على مشكلة ما.

   درجة _____

   ملاحظات: _____

   _____

2. قوانين السلوك في صفي واضحة، أنا أحرص على تطبيقها في كل درس، وتلاميذي يعرفون أنني لا أسمح بخرقها.

   درجة _____

   ملاحظات:

   _____

   _____

3. مستوى التعلم في دروسي يمكّن نجاح كل تلميذ تقريبا، وبذلك كل واحد من تلاميذي يشعر بالنجاح في بداية الطريق، وتدريجيا أرفع من مستوى صعوبة الدراسة.

   درجة _____

   ملاحظات: _____

   _____

4. أنا أقرر نظام جلوس التلاميذ في الصف، لزيادة فرصة نجاح التلاميذ الضعفاء (في السلوك أو الدراسة).

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

5. لا أبدأ الدرس، إلا إذا كانت الغرفة نظيفة ومرتبة.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

6. عندما أرى أوساخا على الأرضية في الرواق أو الساحة، أرميها في برميل القمامة أو أطلب من أحد التلاميذ القيام بذلك.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

7. عندما أرى تلاميذ يخرقون النظام في المدرسة أتدخل، حتى لو لم يكونوا من تلاميذ صفي.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

8. أنا أحضّر درسا لتمكين نجاح التلاميذ حتى التلاميذ الضعفاء.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

9. من حين إلى آخر أوافق لتلميذ على نشاطات إيجابية ولطيفة، مثل استراحات أثناء الدرس، دون اشتراطها بناتج أو مُنجز للتلميذ أو بقيود زمنية.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

10. أنا أعطي تلاميذي باستمرار امتحانات قصيرة بمادة قليلة.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

11. لا أجابه التلاميذ أمام الملأ عندما لا ينضبطون (لا أجري مفاوضات معهم أمام باقي تلاميذ الصف).

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

12. أحاول التعرف على الوضع العائلي لتلاميذي، وأحاول أن أفهم كيف يؤثر على أدائهم في المدرسة.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

13. أتحدث مع معلمين آخرين لأتعرف أكثر على التلاميذ، ولا سيما في حالة وجود تلميذ مثير للجدل.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

14. أتحدث مع تلاميذي حول هواياتهم وأشجّعهم على التحدث عنها بينهم، ومشاركتهم بها إذا أمكن.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

15. أبادر مرة كلّ أسبوع، لعمل خاص مع أحد التلاميذ بهدف إسعاده.

درجة _____

ملاحظات: _____

_____

16. أخصّص وقتا لأكون مع التلاميذ خارج غرفة الصف.

درجة _____

ملاحظات: _____

اجمع الدرجات التي أشرت إليها؛ المجموع: _____

احسب الدرجة المتوسطة: _____

بحسب الاستبانة التي ملأتها، لخص لنفسك نقاط قوتك ونقاط ضعفك.

نقاط قوّتي: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

نقاط ضعفي: _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم 3

حل مشاكل – إجراء حوار، بحسب المراحل التالية:

أ. تحديد المشكلة

يتوزّع المشاركون إلى أزواج: تلميذ ومعلم.
كل واحد منهما يحدد المشكلة، بحسب القواعد التالية:

- قل ما هو الشيء الذي يزعجك، ولماذا أنت غاضب / غير راضٍ.
- ابدأ أقوالك بـ «أنا»، تكلم بوضوح وباختصار، لا تتهم ولا تُهن الغير.

كل زوجين يسجلان المحادثة، ثم يقدمان تقريرا عنها أمام جميع المشاركين.

مثال

التلميذ: «أنا أظن أنك راقبتني. كل الصف يشوّش وأنت تنبهني».

- استوضح إذا نجحت بتمرير الرسالة. اطلب من آخرين تكرار المشكلة بكلماتهم للتأكد من فهمهم لأقوالك. إذا لم يفهموا، كرر الشكوى بصورة واضحة أكثر.

المعلم: «أنا أفهم أنك تشعر أنني أنبهك أكثر من اللازم، وأنت تظن أن عندي شيئا شخصيّا ضدك».

التلميذ: «صحيح».

ب. اقتراحات لحل المشكلة

كل واحد من المشاركين يكتب لنفسه عدة اقتراحات للحل، دون انتقاء، ويعرضها أمام الجميع، كلّ بحسب دوره. يكتب أحد المشاركين الاقتراحات، دون أن يقيّمها.

أمثلة لحلول ممكنة:

المعلم: «اكتب لي رسالة وصِف فيها الأحداث الأخيرة التي شعرت فيها هكذا، بوضوح واختصار، لأجد الوقت للتفكير وسوف أتطرق لجميعها، وأعقب عليها».

التلميذ: «ربما أكتب كل الحالات التي ستحدث في الدروس الـ 8 التالية وأقدمها لك».

المعلم: «هيا نجري محادثة ثلاثية- أنت وأنا ومعلم إضافي تتدبر معه، لنستوضح معًا كيف تتدبران في الدرس ونأخذ أفكارا من هذه المحادثة».

التلميذ: «بإمكاني أن أجلس أسبوعا وحدي، كتجربة».

المعلم: «افهم الأمور التي تزعجني وحاول تجنبها قدر إمكانك».

التلميذ: «هلا سمحت لي بالثرثرة قليلا أو الخروج للترويح. يصعب عليّ أحيانا الجلوس بهدوء وانضباط فترة الدرس كله».

المعلم: «يجدر أن نجري بيننا اتفاقا: عندما تشوّش في الدرس أعد لك ثلاثة تحذيرات، قبل أن أخرجك من الصف لمدة 10 دقائق لتهدأ».

ج. تقييم الاقتراحات واختيار واحد

أ. قيّموا كل اقتراح على انفراد، حسب الترتيب.

ب. أجروا تصويتا مع وضد كل اقتراح، وسجلوا النتائج على ورقة.

ت. اختاروا أفضل اقتراح.

ث. إذا نالت عدة اقتراحات تأييد أغلبية المصوّتين ،اختاروا أحدها.

ج. محبّذ الدمج بين عدة اقتراحات جيدة.

مثال لحل مشكلة عن طريق دمج عدّة اقتراحات:

التلميذ: «أنا سأكتب حالات تجري خلال 4 دروس. ثم نلتقي ونفحصها معًا، وكل واحد منا يعبّر عما أزعجه».

المعلم: «بعد مشاغبتك في الدرس، سأعدّ حتى ثلاثة قبل أن أرد (إخراج من الصف لمدة 10 دقائق)، وإذا شعرت أنني أبالغ ارفع إصبعين.

كما يمكنك الخروج بإذن لمدة 5 دقائق في الدرس للترويح».

التلميذ: «مقبول عليّ».

المعلم: «بعد أسبوعين نلتقي ونفحص كيف التزم كل واحد منا بهذا الاتفاق وإذا كان ناجحا، نفكر معًا بطرق للتحسين، إذا لزم الأمر».

د. إجراء مفاوضات للتسوية، إذا لم تتوفر فكرة تحظى بالدعم العام

أ. اكتبوا أكثر ما يمكن من التسويات.

ب. قيّموا التسويات، حسب ترتيبها.

ت. توصّلوا لاتفاق بموافقة الجميع.

إذا ما زلتم لا تستطيعون التوصل لاتفاق، عينوا لقاء إضافيا، شرط أن يحضّر كل طرف أفكارا إضافية.

هـ. تخطيط لتطبيق الاقتراح المختار

أ. اتخذوا قرارات حول من يقوم بماذا، أين، كيف، ومتى.

ب. قرروا من يراقب/ يشرف على التطبيق.

ت. عينوا سلفا ماذا ستعملون في حالة عدم تنفيذ القرارات كما اتفقتم.

تمرين: يجب التدريب المتواصل مع المجموعة، مرحلة تلو أخرى بهذا النوع من الاتصالات بواسطة مثال جديد.

ملحق رقم 4

محادثة تأديبية

تلزم محادثة تأديبية ردّا على سلوك مشكِل للتلميذ، وبعد أن تجاوز القواعد والقوانين الواضحة المتّبعة في المدرسة. يجب أن يكون موقف المعلم جازما وحازما وسلطويا. عليه أن يتكلم باختصار وبشكل موضوعي ويتفادى التعبير العاطفي المفرط.

سير المحادثة:

1. وصف قصير من البالغ للسلوك المشكل للتلميذ.
المعلم: «اليوم في الاستراحة لاحقت بهاء في الرواق ودفعته».
2. وصف أعراض السلوك (أو تأثيرات إضافية قد تظهر على الآخرين).
المعلم: «وقع وجُرح في رأسه».
3. ذكر/ إشارة للقانون/ القوانين أو القاعدة/ القواعد التي خالفها التلميذ.
"**خالفت قاعدتين:** ممنوع الركض في الأروقة، وممنوع منعا باتا استخدام العنف الجسماني».
4. منح التلميذ فرصة الإجابة والتعبير عن نفسه.
التلميذ: «لكنه شتمني». . .
المعلم: «لاحقا نعالج هذا أيضا. لكن هذا لا يعفيك من المخالفة. خالفت قوانين المدرسة».
5. فرض عقوبة أو إنذار قبل العقوبة.
المعلم: «سأدعو الآن أهلك ليصطحبوك إلى البيت، وغدا نجري محادثة عند المدير معهم ونقرر حول طرق رد فعل إضافية».
6. تحذيرات للمستقبل.
المعلم: «أذكّرك، هذه أول مرة لك هذه السنة، تذكّر في المرة القادمة سيكون الرد أشد».
7. الاتفاق أن بالمحادثة والعقاب «تُغلق الصفحة».
التلميذ: «لكنه». . .
المعلم: «الموضوع انتهى لهذا اليوم. خالفت قانونين، وعرفت مسبقا ماذا ستكون النتيجة. كما قلت غدا، عندما تعود إلى المدرسة، نجري محادثة أو استيضاحا، والآن لا مجال لمواصلة المحادثة».

تمرين: اتصالات - حوض سمك

للمرشد: اختر متطوعين لتمثيل أدوار. أحدهم يمثل التلميذ، وآخرون يمثلون معلمين يعرضون أنواع الاتصالات الثلاثة التي تعلمناها. يمثل المتطوعون أدوارهم في وسط الدائرة، ويجلس بقية المشاركين من حولهم ويستمعون للحوار. على المشاهدين أن يُعبّروا عن الأحاسيس التي أثارها كل واحد من أساليب رد فعل المعلمين. يجب الانتباه للغة الجسم وتعابير الوجه، لنبرة الكلام، لشكل الصياغة، للمضامين، لوتيرة الكلام.

مثال

دور التلميذة: «في المدرسة أحاول كثيرا، وأحاول التصرف كما ينبغي. أحضّر دروسي، أحضر جاهزة، أحاول عدم الكلام مع الزملاء وعدم الخصام في الدرس. أحاول الكلام مع المعلمة بأدب، ولكن لا شيء يفيدني. معلمتي تتذكر طول الوقت السلوك الذي تصرفته قبل أن أقرر أن أتغير - الفترة التي لم أحضّر دروسي، تواقحت، تغيبت...

مثلا، البارحة لمجرد استدرت لحظة في الدرس حالا صرخت المعلمة بي، ولم ترغب سماعي وطردتني من الصف. لم أتمالك نفسي وبدأت بالتهجم بالكلام... مزاجي متعكر تماما. يا للاكتئاب. عندي نفس القصة مع أهلي. إنهم لا يثقون بي بشيء، طول الوقت يفحصونني، لا يصدقونني، يخاصمونني، ولا يسمحون لي في الخروج مع الأصدقاء. كفى، سئمت»

دور معلمة مشاركة أ:

اتصالات متعاطفة: يجب على هذه المعلمة أن ترد بحسب مبادئ الاتصالات المتعاطفة (صدى، انعكاس وتصديق الشعور). عليها التطرق للتلميذة من موقف مصغٍ ومشجّع. كلام قليل، وعدم النصح أو النقد. من المفروض أن تصغي بتركيز لأقوال «التلميذة»، وتميل بجسمها قليلا باتجاه المتحدثة، والإعراب عن فهم لمشاعرها. وأن تقول لها من حين لآخر أشياء من هذا النوع: «فهمت، هذا حقا صعب ومُحبط».

دور معلمة مشاركة ب:

لإجراء اتصالات حل مشاكل، حسب القواعد التي تعلمناها («المعلمة» تكرر المشكلة التي وصفتها التلميذة، كلتاهما تقترحان حلولا، كل واحدة بدورها، تختاران الحل الأمثل، تتفقان على طرق التنفيذ وعلى فحص نجاعته).

للمرشد: *لتلخيص التمرين توجه للمشاركة التي مثّلت دور التلميذة، واستوضح ماذا كانت أحاسيسها خلال التمرين تجاه كل شخصية معلمة على انفراد. اسألها ما هو شكل الاتصالات التي لاءمها، واطلب شرحا لجوابها.*

بعد ذلك توجّه للمشاهدين، واسألهم عن رأيهم باللعبة التي شاهدوها، وشجّعهم على وصف كيف كانوا يختارون التصرف.

ملحق رقم 5: تنظيم الأفكار عند الدراسة

ورقة رقم 1:

ورقة رقم 2:

الموضوع: تصميم البيت بطريقة "الفينج شوي»

أهداف الطريقة	الأماكن / الغرف التي تُنفّذ فيها	ما الذي يؤخذ بالحسبان عند التصميم؟	على أية تفاصيل في البيت يتم التأكيد؟

ملحق رقم 6

تحضير للقاء تلخيصي - «وضع برنامج شخصي لتلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز» - عمل تلخيصي للاستكمال كله

يشكّل اللقاء التالي تلخيصا، جمع وتطبيق الدراسة والتجربة التي مررنا بها حتى الآن.
يضع كل مشترك في هذا اللقاء بمساعدة المجموعة برنامجا شخصيا لتلميذ مضطرب الإصغاء والتركيز يعلّمه هذه السنة بهدف تذويت الدراسة التي تعلمها، حتى الآن والخروج إلى العمل الحقيقي والناجع....

استعدادا للقاء من المهم جمع معلومات عن التلميذ المقترح.

فيما يلي توجيهات لجمع المعلومات استعدادا للقاء التالي:

اختر تلميذا تمّ تشخيصه كمضطرب الإصغاء والتركيز تعلّمه هذه السنة واجمع معلومات عنه في المجالات الثلاثة التالية، يمكن الاستعانة بنقاط التطرق المقدّمة فيما يلي:

- اجتماعي - عاطفي
  - اجتماعي- مَن أصدقاؤه، كيف يقضي فترة الاستراحة، ما هو شعوره في المناسبات الصفّية (دروس، رحلات، حفلات وغيرها)، هل يشعر أنه منبوذ أم محبوب في الصف، هل له علاقة مع أولاد من صفوف أخرى أو من شرائح أخرى، هل له علاقة مع بنين وكذلك مع بنات، هل له صديق قريب واحد أم عدة أصدقاء قريبين، ممن يطلب الوظائف البيتية إذا تغيب، كيف يقضي أوقات فراغه، أية حلقات وهوايات لديه وما أشبه.
  - عاطفي- ماذا يحب أن يعمل، ماذا يفرحه، ممّ يستمتع بصورة عامة، ماذا يضايقه، ما هو شعوره في المدرسة وماذا يفكر عن نفسه كتلميذ، ماذا يمكن القول عن تصوره الذاتي.
- عائلي- كم ولدا يوجد في العائلة وما هو ترتيبه بينهم، ما هو الوضع العائلي لوالديه، الوضع الاقتصادي للعائلة، كيف يتصوره والداه في البيت، كيف يتصور التلميذ مكانه في البيت، كيف تبدو علاقاته مع من حوله؛ إخوته، أخواته، أجداده، أقاربه ...
- تعليمي - في هذا المجال من المهم إنشاء صورة للتلميذ كـ «متعلم فعال» ومقارنتها بين أدائه التعليمي في الساعات المختلفة من اليوم (في الصباح مقابل الظهر)، في الدروس المختلفة، في المواضيع المختلفة، في أجزاء مختلفة من الدرس، في التعلم الوجاهي مقابل التعلم في مجموعات صغيرة، كيف يدرس للامتحانات، كيف يحضّر وظائفه، هل يلخص المواد، هل ينسخ كل المعلومات عن اللوح، هل يشارك في الدرس ويجيب عن أسئلة المعلم، جودة العلاقة مع مختلف المعلمين وغير ذلك.

يوصى بجمع المعلومات من عدة جهات متوازية:

- محادثة شخصية مع التلميذ نفسه.
- جمع معلومات من أهل التلميذ.
- معلمون مهنيون وأعضاء طاقم آخرين يعرفونه (مثل المستشارة، معلمات دمج وما شابه).
- مراقبة ومشاهدة التلميذ خلال الدروس والاستراحات.
- قراءة مواد علمية تتعلق بوضعية التلميذ التعليمية والاجتماعية (الملف الشخصيّ).

ملحق رقم 7أ

معايير لتمييز اضطرابات الإصغاء والتركيز ADHD

تقسم المعايير إلى ثلاث فئات كبرى كما يلي:

أ. **قلّة الانتباه (Inattention)**

ب. **فرط النشاط (Hyperactivity)**

ت. **الاندفاع (Impulsivity)**

أ. أعراض قلّة الانتباه:

- لا يحرص على الانتباه للتفاصيل أو أنه يرتكب أخطاء في المهمات التعليمية وغيرها.
- يجد صعوبة في مواصلة المحافظة على الانتباه في المهمات أو فعّاليّات اللعب.
- لا يصغي للكلام الموجّه إليه مباشرة.
- لا يعمل بحسب التعليمات، ولا ينهي مهمات تعليمية، وظائف بيتية وما شابه.
- يجد صعوبة في الاستعداد للمهمات والفعّاليّات.
- يتجنب، أو لا يحب ممارسة مهمات تتطلب جهدا ذهنيا لمدة طويلة (مثل الوظائف البيتية).
- يفقد أغراضا تلزمه لتنفيذ المهمات أو الفعّاليّات (مثل ألعاب، أوراق العمل، أقلام رصاص، كتب، أو أدوات).
- يُصرف نظره بسهولة بواسطة محفّزات لا قيمة لها.
- كثير النسيان في النشاطات اليومية.

ب. أعراض فرط النشاط:

- يتحرك على كرسيّه وينشغل بأشياء بيديه ورجليه.
- يقوم عن كرسيه في الصف أو في حالات أخرى يتوقع فيها من التلميذ أن يجلس في مكانه.
- يتراكض أو يتسلق بشكل مبالغ به في حالات غير لائقة.
- يجد صعوبة في اللعب أو الانشغال بنشاطات ترفيهية بهدوء.
- دائم الحركة أو أنه يتصرف كأن محركا يحركه.
- يتكلم بلا انقطاع.

ت. أعراض الاندفاع:

- يُطلق أجوبة قبل إتمام السؤال.
- يصعب عليه انتظار دوره.
- يزعج الآخرين أو يتدخل بمحادثاتهم وألعابهم.

ملاحظات عامة للتشخيص:

- بعض الأعراض ظهرت قبل سن 7.
- نجم ضرر في مجالين أو أكثر (المدرسة، البيت وما شابه).
- إثبات لضرر طبي في الأداء الاجتماعي، التعليمي أو التشغيلي.
- لا يمكن تفسيره باضطرابات نفسية أخرى.

ملحق رقم 7ب

«سلّة اقتراحات» لبناء برنامج عمل لتلاميذ مضطربي الإصغاء والتركيز: على مستوى الصف والمستوى الشخصي، في والجانبين التعليمي والجانب العاطفي الاجتماعي

	في الدرس
تعليمي	◆ إعطاء مهمة فعالة للإصغاء في الدرس، تلخيص المادة بعدة نقاط، أسئلة توجيهية وما شابه. ◆ من المهم تحديد المهام والوظائف بصورة واضحة وحتى كتابتها، ليتمكن التلميذ من مراجعتها تجنبا للنسيان أو الانقطاع عنها. ◆ من المهم تخطيط الدرس بحيث لا تكون فجوة بين المهمات. يجب تقليص الوقت الضائع دون هدف محدد. ◆ من المهم تقليص المحفزات التي قد تُلهي خلال الدرس. ◆ التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات إصغاء تكون مهمة النسخ صعبة وتتطلب طاقة كبيرة. من المهم السماح للولد بأن يصور تلخيصات الدروس من دفتر زميل له. ◆ من المهم دمج عناصر بارزة لتوجيه الإصغاء نحو الأجزاء الهامة للدرس أو المهمة. ◆ تكرار التعليمات. من المهم أيضا كتابة جميع التعليمات وكذلك ترديدها شفهيا. يجدر تكرار التعليمات عدة مرات. ◆ من المهم أن تُنظم لهؤلاء التلاميذ إمكانيات ترويح عن النفس لفترة قصيرة. مثلا، إمكانية للخروج من الصف للترويح لفترة قصيرة. إذا أمكن يُضاف هذا إلى قوانين الصف، فهذا يتيح للولد مغادرة الصف بدلا من الانفجار وفقدان السيطرة. كما يمكن التلميذ من البدء بتعلم أدوات جديدة حول التأمل الذاتي والتحكم الذاتي. ◆ خلق تواصل بالعين. يمكن إعادة أولاد يعانون من ADHD إلى التركيز بواسطة التواصل بالعين. من المستحسن التواصل بالعين في أحيان قريبة وذلك لأن النظرة يمكن أن تعيد التلميذ من أحلام اليقظة أو تمنحه تعزيزا.

	برنامج على المستوى الشخصيّ
تعليمي	◆ من المهم تعليم طرق تنظيم وتلخيص مختلفة والسماح للولد بأن يختار الطريقة المناسبة له. ◆ من المهم تملية عمليات العمل وعمليات التفكير. ◆ من المهم تعليق القوانين في الصف. هذا يهدئ التلاميذ عند معرفة ما المتوقع منهم. ◆ طريقة اتصالات محبذة هي: الإبلاغ عما ننوي قوله قبل أن نقوله، ثم نقوله وبعدها نعيده. ◆ يجدر دائما الدمج بين القناة المرئية والقناة السمعية. يساعد هذا المبنى على «إلصاق» الأفكار معا في دماغهم. ◆ مهم أن يكون المنهج التعليمي متسقا ومعروفا مسبقا. يجدر تعليقه على اللوح أو على طاولة التلميذ. من المهم التطرق للمنهج عدة مرات في اليوم. إذا كان المنهج يوشك على التغير من المهم إعطاء تحذيرات وتحضيرات كثيرة مسبقا. عند وجود وقت شاغر في التخطيط، من المهم مساعدة هؤلاء التلاميذ على تخطيطه لأنفسهم مسبقا. **في الامتحانات:** ◆ من المستحسن إعطاء التلميذ استراحات خلال الامتحان أو تجزئة الامتحان له. في حالة عدم قبول هذه الشروط، من المحبذ إعطاؤه وقتا إضافيا. سيكون الوقت الإضافي ناجعا إذا عرف التلميذ أن يخطط بشكل صحيح وقت الامتحان واستعمال الوقت أيضا للانتعاش والمحافظة على اليقظة. ◆ من المهم توفير أوراق عمل وامتحانات واضحة ومريحة. ◆ في الامتحانات مهم توفير بيئة هادئة للولد. إذا لزم للتلميذ تمديد الوقت، من المهم عدم نقله إلى غرف أخرى. ◆ يجب تحديد مادة الامتحان بصورة واضحة ومكتوبة. ◆ من المهم إعطاء توجيهات بالنسبة لوقت الدراسة للامتحان وكيف يوصى بالدراسة. ◆ كتابة الأجوبة: من المهم تعليمه منهجيّة عمل مرتّبة تُكتب فيها نقاط أو مخطط في البداية، ثم الجواب وفي النهاية عمليات مراقبة.

	برنامج على المستوى الشخصي
عاطفي اجتماعي	◆ **متعة الدراسة -** التلاميذ الذين يعانون من - ADHD بحاجة إلى مساعدة كبيرة في إيجاد المتعة في الدراسة داخل الصف. من المهم مساعدتهم للشعور بالسيطرة على مهارات بدلا من الفشل والإحباط، الانفعال بدلا من الملل أو الخوف والرغبة بالتعلم. مهم جدا الانتباه للمشاعر المتعلقة عندهم بعملية التعلم. ◆ **وضع حدود-** المقصود شيءٌ يتيح الاحتواء ويعمل على التهدئة، وليس معاقبا. يجب أن تكون الحدود متّسقة، قابلة للتنبّؤ مسبقا، بسيطة، واضحة وتُعطى بالوقت. لا يجدر الخوض في نقاشات حول النزاهة، هذا فقط يُصرف النظر. على المعلّم أن يتسلّم زمام الأمور في هذا المجال. ◆ **إبراز النجاحات -** من المهم البحث عن نجاحات وإبرازها قدر الإمكان. يعيش هؤلاء التلاميذ مع الكثير من الفشل ولذا فهم بحاجة لمعاملة إيجابية يمكن تقديمها لهم. إنهم بحاجة لكميات هائلة من المديح، التعزيزات والتشجيع. الجزء الأصعب عادة في ADHD هو الضرر الثانوي الناتج لـ «التصور الذاتي» والتقييم الذاتي للولد.
	برنامج على مستوى الصف
تعليمي	◆ من المهم التأكد أننا نواجه مشكلة إصغاء وتركيز. من المهم التأكد أنه تم إجراء فحص سمع ونظر للتلميذ في المدّة الاخيرة، وأنّه لا توجد مشاكل صحّيّة أخرى قد تُفسّر مصاعبه. هذا ضمن مسؤوليات الأهل طبعا، ولكن مهم دعمهم ومرافقتهم في عمليّة فحص المعلومات. ◆ من المهم سؤال التلميذ ما الذي يساعده على التعلم. التلاميذ الذين يعانون من ADHD هم عادة بديهيون جدا، وإذا استوضحتم ذلك معهم يمكنهم أن يقولوا لكم كيف يدرسون بأفضل شكل. وهم لا يبادرون بهذه المعلومات بأنفسهم. يُحبّذ الجلوس مع التلميذ على انفراد وسؤاله أسئلة توجيهية. مثير للاهتمام معرفة كم نحن نميل إلى تجاهل رأي هؤلاء التلاميذ أو عدم استفسارنا عن رأيهم. لدى التلاميذ الأكبر سنّا مهم بشكل خاص التأكد أنهم يفهمون ما هو ADHD. هذه المعرفة من شأنها أن تساعد المعلّم والتلميذ. ◆ ومهم أن نتذكر أن أولاد ADHD بحاجة للكثير من البنائية البيئية. إنهم بحاجة إلى أن تُبنى بيئة لهم خارجيا ما لا يستطيعون بناءه

تعليمي	لأنفسهم داخليا. يوصى بتحضير قوائم وجداول يمكنهم العودة إليها عندما يضيعون وينسون ماذا يفعلون هذا يساعدهم جدا. إضافة إلى ذلك يحتاج هؤلاء التلاميذ كثيرا من: التذكيرات، المقدمات، الإعادات، التوجيه والحدود. ◆ يوصى بمساعدة التلاميذ مع ADHD على تخطيط وقت ما بعد الظهر، وذلك للمساعدة على منع سلوكيات تأجيل الوظائف إلى اللحظة الأخيرة. ◆ في الوظائف البيتية مهم التطرق للجودة وليس للكمية. يجب عادة التخفيف من عبء العمل عليهم. المهم أن يتعلموا مصطلحات أساسية وألا يغرقوا في كميات لا يستطيعون مواجهتها. ◆ من المهم تجزئة المهام الكبيرة إلى مهام صغيرة جدا بالنسبة لهم. المهام الكبيرة تغمرهم حالا وتجعلهم يشعرون أنهم لن ينجحوا أبدا في تنفيذها. أما تقسيم المهمة إلى أقسام صغيرة وواضحة فلن تسبب لهم ضغوطا وشعورا بعدم السيطرة والعجز. ◆ من المهم مساعدتهم في تقوية الذاكرة. غالبية التلاميذ مع ADHD يعانون من صعوبات في الذاكرة. من المهم تعليمهم طرائق مختلفة ووسائل للتذكر، استخدام بطاقات لتذكر كلمات ومصطلحات، استخدام الرموز، السجع، الشيفرة (الرموز) وما شابه. ◆ من المهم استخدام ملخصات ورؤوس أقلام. من المهم تعليم التلاميذ استعمال هذه الطرق. من المهم تعليمهم على إبراز جمل هامة والبحث عن أفكار مركزية. تشكل هذه الطرق وتبني المادة خلال تعلمها. ◆ طرق النقاط، اللاصقات، التعزيزات الإيجابية و/أو دفاتر الاتصال مع البيت تكون ناجعة جدا ومناسبة للأولاد مع ADHD. ◆ يُستحسن تشجيع مبنى عمل بمساعدة التقرير الذاتي والمراقبة الذاتية مع هؤلاء التلاميذ. تغذية مرتدة قصيرة في نهاية كل درس قد تساعد جدا على بناء قدرة التقرير الذاتي. ◆ التلاميذ الأكبر يمكنهم الاستفادة من كتابة بطاقات صغيرة لأنفسهم لتذكيرهم ماذا كانت الأسئلة أو ملاحظاتهم أثناء التعلم. هذا يجعلهم ينتبهون أيضا لما هم يفكرون به وليس فقط لما يقال لهم. وهذا يساعدهم على الإصغاء بشكل أفضل. ◆ الكتابة صعبة جدا على أولاد مع ADHD. ولذا يجدر التفكير ببدائل في حالات فيها الصعوبة بارزة مثل: إدخال لوحة المفاتيح، إملاء، الكتابة بنقاط وتصوير النواقص من زميل. ◆ إذا أمكن، يجدر أن يكون لكل ولد قرين للدراسة في كل موضوع مع هاتف البيت.

	برنامج على المستوى الشخصيّ
عاطفي اجتماعي	◆ من المهم استعمال التغذية المرتدة التي تعزز الوعي الذاتي وتحسن القدرة على التأمل الذاتي للولد. عادة لا يعلم هؤلاء التلاميذ كيف يبدون بنظر الغير أو كيف هم يتصرفون. ولذا يوصى بمحاولة إعطائهم معلومات في هذا المجال على شكل تغذية مرتدة بناءة وإيجابية. يمكن طرح أسئلة مثل: «هل تعلم ماذا عملت الآن؟» أو «كيف تفكر أنك كنت تستطيع أن تقول ذلك بشكل آخر؟» أو «لماذا تظن أن هذه البنت بدت حزينة حينما قلت هذا؟». هذه الأسئلة تشجع التأمل الذاتي. ◆ كثير من التلاميذ ذوي ADHD يصعب عليهم فهم الرمز الاجتماعي. إنهم لا يفهمون لغة الجسم، نبرة الكلام، التزامن وما شابه. يمكن تقديم نصائح مختلفة لهم لإرشادهم في العالم الاجتماعي. مثلا يمكن القول: «قبل أن تروي قصتك اطلب سماع قصة زميلك قبلها» أو «انظر إلى الشخص الذي يكلمك أثناء الكلام». ◆ من المهم مقابلة أهل التلاميذ في أحيان قريبة وليس في حالات الطوارئ. عمل مشترك يشمل الشخصيات المهمة في حياة التلميذ يفيده أكثر بكثير. ◆ النشاط البدني يشكل طريقة علاج ممتازة للأولاد الذين يعانون من ADHD. يتيح لهم النشاط البدني المكثف إخراج الطاقة الزائدة والتركيز. مثل هذا النشاط يثير أيضا هورمونات تساعد على الدراسة كما يشكل تجربة ممتعة ولطيفة.

مقالات:

اضطرابات إصغاء وتركيز - أسباب، تشخيص وعلاج
(Attention Deficit Hyperactivity Disorder – ADHD)

بروفسور آشر أور نوي، قسم تطور الطفل وتأهيله، وزارة الصحة وكلية الطب في الجامعة العبرية وهداسا، القدس.

مقدمة: اضطرابات الإصغاء والتركيز ADHD، حالة شائعة موجودة لدى 5% تقريبا من تلاميذ المدارس، بأعمار 6-12 سنة، ويتواجد لدى البنين أعلى بـ 2-3 أضعاف ما هو لدى البنات. جزء بارز (50-80%) من التلاميذ تستمر معاناته من هذه الاضطرابات حتى في سن المراهقة والبلوغ. هنالك أهمية بالغة للتحديد المبكر والعلاج، بسبب الأضرار الممكنة للتحصيلات التعليمية وللمجالات الاجتماعيّة والنفسيّة التطوّريّة. تتمثل الاضطرابات بتشويشات في الإصغاء والتركيز، اندفاعية وأحيانا نشاط مفرط. لدى نسبة كبيرة من التلاميذ تظهر الأعراض منذ سن الروضة (2,1).

أسباب الاضطرابات (العوامل):

ADHD هو نتيجة دمج بين عوامل، وراثية، ولها الوزن الأكبر، بيئية (داخل الرحم وبعد الولادة) وثقافية، بنسب متفاوتة (1-4). توجد إذًا خلفية عائلية وراثية في جزء كبير من الحالات ومن المقبول اليوم اعتبار ADHD اضطرابات من أصل عضوي وسلوكي. المشكلة الرئيسية من الناحية السلوكية هي انعدام الكبت، أي التفكير بالسلوك اللائق. ينسبون هذه الظاهرة لاضطرابات دماغية، وغالبا في قشرة المخ الكبير في منطقة الجبهة. وفي أعقاب تزايد الوعي لهذا الوضع، فإن غالبية التلاميذ يتم تشخيصهم حتى قبل وصولهم إلى المرحلة

الإعدادية أو الثانوية، ولكن في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (صفوف الأول - الرابع) لا تزال نسبة ملحوظة من أولاد ADHD غير مشخّصين. وهذا ينطبق بشكل خاص، بالنسبة لتلاميذ يعانون من اضطرابات الإصغاء والتركيز دون فرط النشاط وبشكل خاص فإن هؤلاء يملكون قدرة فكرية عالية تمكّنهم من مواجهة هذا النقص بنجاح نسبي طالما هم في الصفوف الدنيا. ومع ذلك فإن انعدام تشخيص الاضطرابات قد يؤدي إلى ظهور أعراض جانبية عاطفية، اجتماعية وسلوكية.

هناك نظريتان رائدتان في سياق تغيرات أداء الدماغ في ADHD. الأولى تقول إن التغيّرات تكون في جهاز الدوباميـنيرجي والأخرى تقول إن التغيّرات تكون في جهاز النورأدرينرجي. هاتان المادتان هما من المواد الكيميائية المنبهة للنشاط العصبي ويعتقدون أن أداءهما منخفض. دعم إضافي للنظرية يمكن إيجاده في الواقع في حقيقة أن الأدوية المنبهة (مثل الريتالين والأمفيتامينات) والتي تعمل على الجهاز النورأدرينرجي والدوباميـنيرجي ناجعة جدا في العلاج. هذه النظريات تلقى دعما أيضا من خلال فحوص محاكاة الدماغ حيث شوهد ارتفاع بـ L- DOPA في منطقة المخ المتوسط (MIDBRAIN). فعندما سببوا نقصا في الدوبامين في الفئران، سواء بهدم كيميائي أو في فئران تمّ فيها كبت الجينات الملائمة، أظهرت الفئران سلوك فرط النشاط (5).

العوامل الوراثية:

تشير الأبحاث العائلية أن ADHD هو اضطراب عائلي وراثي. هناك نسبة عالية لحدوث هذه الظاهرة لدى أقارب المرضى. نسبة الخطر لدى أهل وأخوة المرضى الذين يُشخّصون خلال حياتهم بهذه الاضطرابات تكون خمسة أضعاف مما لدى السكان عامة. إضافة إلى ذلك فهم معرضون لخطر زائد لاضطرابات نفسية أخرى، مثل القلق، سلوك مضاد اجتماعيا، الميل للإدمان والعُسر التعلّمي.

تشير أبحاث التوائم أن هناك نسبة حدوث أعلى لدى التوائم المتطابقة (أحادي البويضة) مما لدى التوائم غير المتطابقين (ثنائي البويضة). العامل الوراثي لـ ADHD يشمل كما يبدو جينات عديدة في مواقع مختلفة. وتشير عدة أبحاث إلى العلاقة بين التغيرات في أليلات خاصة لمستقبِلات مادة الدوبامين وبين ADHD (1-5).

التشخيص الطبي:

لا توجد فحوصات مخبرية لـ ADHD، ويكون التشخيص طبيا وفق معايير محددة، والتي يجب إيجادها من خلال مراجعة تاريخ المرض من أكثر ما يمكن من المصادر: التلميذ، الأهل، المدرسة (1, 2).

أصدرت وزارة الصحة مؤخرا منشور مدير عام يصف الطريقة التي يجب بواسطتها تشخيص اضطرابات الإصغاء والتركيز. لتمييز وعلاج حالات مشكوك بأنها ADHD يجب التوجيه إلى أخصائي في المجتمع: طبيب أعصاب أطفال، طبيب نفساني للأطفال والشبيبة أو طبيب أطفال مع خبرة معترف بها بتطور الطفل. الطبيب الأخصائي هو الشخص المسؤول عن التشخيص. يجب الدمج بالتشخيص، إذا لزم الأمر، تشخيص نفساني وتشخيص تعليمي أيضا. يجب الاستعانة باستبانات مثل - Conners من أجل وصف الحالة الطبية بواسطة

المعلمين والأهل. أعراض ال ADHD يجب أن تكون ظاهرة سواء في المدرسة أو البيت، ولذا على المعلمين والأهل أيضا أن يسجلوها في الاستبانة. توجد في الحالات العادية تأثيرات في أداء التلميذ في المدرسة والبيت، أي في المستوى الاجتماعي والعائلي. تُستخدم هذه الاستبانة أيضا لتقييم نجاعة العلاج -الدواء.

التشخيص في البلاد هو غالبا بحسب - DSM – IV- (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). التعريف هو لـ «ADD» (Attention Deficit Disorder) أو لـ ADHD وهو أوسع بكثير. وهو يتطلب ظهور أعراض من مجموعتين:

أ. اضطرابات إصغاء: ستة أعراض

ب. نشاط مفرط / اندفاعية: ستة أعراض

يُطلب أن تظهر هذه الأعراض على التواصل لمدة تزيد عن ستة أشهر.

التلاميذ الذين يُشَخَّصون مع ADHD يمكن ضمهم إلى إحدى ثلاث مجموعات فرعية:

- بالأساس مشكلة إصغاء: Inattentive type
- بالأساس فرط النشاط: Hyperactive impulsive type
- شكل مدمج: Combined type

تشخيص تفريقي: من المهم نفي الحالات الشائعة التي تسبب الضرر لقدرة التركيز والإصغاء، مثل: القلق أو اضطرابات فعالة، اكتئاب، مرض ثنائي القطب، تعاطي المخدرات، ذِهان[1]، اضطرابات في نشاط الغدة الدرقية، تشنّجات وأرق. سن مبكرة للبداية، اضطرابات متواصلة وسيرة عائلية يمكنها أن تدعم تشخيص ADHD من المهم تقدير وجود حالات مرافقة (co-morbidity) بضمنها عُسر تعلّمي يظهر لدى نصف حتى ثلثي حالات ADHD. في بعض الحالات القليلة يوجد اضطراب عصبي على اسم Tourette، أو اضطراب كلام أو لغة. بالإضافة، من المهم أن نذكر أنه يوجد أولاد نشيطون بشكل استثنائي ولكن دون مشاكل إصغاء وتركيز، أو أولئك الذين لديهم مزاج حاد بشكل خاص، وقد يدمغون بـ ADHD دون تبرير، وبذلك يجب الحذر في التشخيص. مشاكل السلوك شائعة جدا لدى أولاد مع ADHD وتسبب احتكاكات دائمة بين التلميذ وزملائه، معلميه وأهله. زملاء المراهق مع ADHD يرفضونه في أحيان كثيرة جرّاء سلوكه العدواني، الاندفاعي وعدم القدرة على الالتزام بمعايير سلوكية مقبولة.

العلاج

تتأثر الأعراض بالعلاقة العلاجية بين التلميذ، الأهل وجهاز المدرسة. الهدف من العلاقة العلاجية هو تحسين التفاعل الاجتماعي مع المعلمين والزملاء والتقليل من العدوانية الجسمانية والكلامية. لاحقا يجب توقع تحسن ما بالعمل الأكاديمي، ويتعلق بالقدرة الشخصية والفجوات الناتجة قبلالعلاج. من المهم دمج تدخلات إضافية مثل تغييرات في البيئة التعليمية: الموضع في الصف، إرشاد الطاقم، دفتر اتصال مع الأهل، واستعمال تغذية مرتدة بصورة عقلانية.

أدوية منبهة (محفّزة) تعمل على المدى القصير تكون الخيار الأول لعلاج (6.7) ADHD.

1. الذهان مصطلح طبي نفسي psychiatric للحالات العقلية التي يحدث فيها خلل ضمن إحدى مكونات عملية التفكير المنطقي rational thought والإدراك الحسي.

عند تناول الأدوية، حوالي 70-80% من التلاميذ الذين يعانون من هذه الاضطرابات يمكن ملاحظة تحسّن في سلوكهم وقدراتهم الإدراكية. يتمثّل التحسّن بانخفاض النشاط النفسي والعدوانية، وارتفاع في الإصغاء والذاكرة وتحسين التعلم ولكن ما زالت نسبة معينة من المشاكل الاجتماعية والتعليمية قائمة لدى غالبية التلاميذ.

مع أنه أُبلغ في الولايات المتحدة عن عدة حالات وفاة جرّاء اضطرابات نبض لدى أولاد لديهم عيوب وراثية في القلب أو أمراض قلب عولجت بالريتالين، إلا أنه هناك جدل يمكن الربط بين الأمور. في كل حالة فيها شك لإصابة في القلب في التلميذ الذي سيُعالَج بالريتالين يجب تحويله إلى طبيب قلب للفحص وتعيين صلاحية الدواء.

توجد عدة منشطات رئيسية مستعملة، أكثرها انتشارا هو الريتالين (ميثيلفنيديت). بالرغم من أن ميثيلفنيديت أكثرها استعمالا إلا أنه لا يوجد دليل على الفروق في النجاعة بينها.

وأكثر الأعراض الجانبية انتشارا هي انخفاض الشهية والأرق في بداية العلاج، صداع، عصبية وتعكر المزاج في مراحل متأخرة من العلاج. ظاهرة أقل انتشارا هي التقليل من زيادة الوزن. لدى مرضى معينين هناك انتعاش في أعراض ADHD بعد توقف تأثير الدواء، في الساعات المتأخرة من اليوم. المرضى الذين لديهم أيضا اضطرابات عرّات (tics)[2] يمكن أن يعانوا من تفاقم هذه الظاهرة.

في الحالات التالية هناك حاجة لاستعمال أدوية غير منشطة: عندما تكون الأدوية المنشطة غير ناجعة، وعندما توجد أعراض جانبية لا يحتملها المريض، وعندما يوجد خطر عال لظهور عرّات بسبب تاريخ عائلي من العرّات أو عندما يحصل صمود للدواء المنشط.

الأدوية غير المنشطة المستعملة مختلفة وتُستعمل أيضا لأغراض أخرى. بعضها أدوية ثلاثية الحلقات مضادة للاكتئاب من مجموعة الأدوية ثلاثية الحلقات (TCA) وبعضها ينتمي لمجموعات أخرى من الأدوية.

لا يتم اختيار هذه الأدوية كإمكانية أولى وذلك لأنها لا تعمل على مجموعات الأعراض الثلاث كلها: ADHD فرط النشاط، اندفاعية وعُسر الإصغاء. ومع ذلك فهي ناجعة جدا في معظم الحالات التي لا تفيد فيها المنشطات. من الأفضليات الأخرى للعلاج بمواد غير منشطة أنها؛ تعمل على المدى البعيد، إمكانية تغيير الجرعة حسب الحاجة، إمكانية استكشاف المستوى في البلازما واحتمال سوء استعمالها منخفض.

من المهم التأكيد بأن RITALIN يتم استعماله بنجاح منذ 65 سنة وهو الدواء الذي تمّ بحثه بشكل واسع جدا من بين الأدوية المستعملة لعلاج الأطفال. وهو دواء آمن جدا ومريح للاستعمال. لا يوجد ميل زائد للإدمان على المخدرات في أعقاب العلاج. بل بالعكس، هناك ارتفاع بالإدمان على المخدرات والكحول لدى مراهقين مع ADHD غير معالَجين. بالإضافة، المدمنون على المخدرات والكحول والذين يعانون من ADHD لا يمكنهم الفطام دون علاج موازٍ لـ ADHD.

اضطرابات الإصغاء والتركيز لا تزول في معظم الحالات، وهي ترافق المراهق وكذلك البالغ. مع أنه يمكن تعلم السيطرة على بعض الأعراض إلا أن الاضطرابات الأساسية تبقى

2. هي حركات تكرارية في مجموعات عضلية بغية تفريغ شحنات من التوتر في حالات انفعالية أو اجتماعية، دون أن يكون لها وظيفة واضحة، وقد تكون قصدية في البداية وسرعان ما تصبح عادة؛ لولبة الشعر، مصّ الأصابع، صرير الأسنان...

كالاندفاعية، التفجرات، وأحيانا العنف ومصاعب دراسية. البالغون مع ADHD متورطون أكثر بمخالفة القوانين، بما فيها قوانين السير والحوادث سواء في البيت أو حوادث الطرق (9). لذا فإن العلاج الدوائي، ولاسيما بالريتالين بعيد المدى، يساعد البالغين في المجالات الحياتية المختلفة. وحقا فإن استعمال الريتالين لدى المراهقين والبالغين يزداد في العالم كله، وكذلك في البلاد. جزء بارز من زيادة استعمال الريتالين في إسرائيل في السنوات الأخيرة ناجم عن استعمال أكثر لريتالين بعيد المدى لدى المراهقين والبالغين.

يخشى المرضى من تناول دواء اضطرابات الإصغاء والتركيز كونه يسبب تغييرات في نفسيّتهم لدرجة الاكتئاب كما يدّعون، ويبطئ من نشاطهم اليومي وتأقلمهم لواقعهم. وعادة هذا شعور من الإبطاء العام في النشاط الحركي و/أو «عودة إلى الواقع» بتأثير الدواء. من المهم التطرق لهذه الادّعاءات بمبادرتنا وتفسيرها، وتهدئة المعالج وأفراد أسرته لأنه مع الزمن تقل عوارضه المزعجة.

يمكن التغلب عادة على الأعراض الجانبية الشائعة إذ يمكن تقليص نقص الشهية بتناول الدواء أثناء الأكل. وبالنسبة للأرق يجب تقديم تناول الجرعة الثانية وتقليلها. تفاقم الأعراض بعد انتهاء تأثير الدواء (rebound) يكون عادة عودة إلى الوضع الأساسي بعد زوال مفعول الدواء وربما أحيانا يتوجب تغيير الدواء. تاريخ من العرّات في الماضي أو ظهورها أثناء العلاج ليست سببا للتوقف عن استعمال أدوية مثل Ritalin ولكن من المهم التفكير جيدا بمواصلة العلاج مع متابعة. كما يجب التفكير بالتحوّل إلى Ritalin SR أو إلى CONCERTA وهي أدوية ذات تأثير لمدة طويلة، وكما يبدو لها أعراض جانبية أقل.

علاجات غير دوائية:

العلاج الدوائي، بالرغم من نجاعته العالية، يجب أن يكون مقرونا أيضا بعلاج مساند في المدرسة والبيت (10). بالرغم من العلاج الدوائي فإن التلاميذ مع ADHD يظهرون مستوى عاليا من المشاكل السلوكية مقارنة مع أقرانهم. بالإضافة إلى ذلك ورغم انخفاض الاندفاعية، وزيادة الإصغاء والنشاط، في أعقاب تناول الدواء، لا يكون التحسن ملموسا في التحصيلات التعليمية والحالة الاجتماعية، لذا عند اختيار علاج للتلميذ يجب اختبار إمكانيات أخرى لعلاج غير دوائي من قبل طاقم متعدد الاختصاصات، بحيث من المستحسن، الدمج بين العلاجات. تجدر الإشارة أن صناديق المرضى بدأت بإنشاء مراكز تشخيص وعلاج للأولاد الذين يعانون من اضطرابات الإصغاء والتركيز وفي بعضها يعمل طاقم متعدد الاختصاصات يقترح العلاج الشامل.

أهداف العلاج اللادوائي: تقليل فرط النشاط، اكتشاف وعلاج اضطرابات مرافقة، منع تطور اضطرابات السلوك أو تقليلها، النهوض بالتعلم الأكاديمي والاجتماعي، تحسين التكيف الاجتماعي وتخفيف الضغط العائلي. هناك امكانيات واسعة للعلاج اللادوائي حيث لكل منها حسناتها وسيئاتها.

من البديهي، أنه في حالة فرط النشاط يكون فقط في وضعية معينة، مثلا: فقط في البيت، أو فقط في المدرسة، كمرحلة أولى لكل تدخل يجب البحث عن أسباب التوتر في هذه الوضعية ومحاولة إزالتها. كما يجب فحص هل توجد مشكلة أخرى تسبب هذا السلوك، مثل: عُسر تعلمي، مشاكل مع الأهل، وما شابه.

العلاجات المقبولة هي تدخل في الصف، علاج سلوكي نفسي تربوي للتلميذ وعلاج للأهل.

مما سبق، تبرز أهمية الطاقم الصحي في المدرسة في المجالات التالية:

1. المساعدة على رفع الوعي للظاهرة والطبيعة الآمنة لعلاجها بين العاملين في المدرسة والتلاميذ والمعلمين.
2. محاولة تحديد تلاميذ لم يتم تشخيصهم أو مَن تم تشخيصهم ولكن لم يعالَجوا.
3. الاندماج في النظام العلاجي في المدرسة في حالة وجوده.

عندما يشك الطاقم التربوي أو الصحي في المدرسة بوجود تلميذ يعاني من ADHD يجب توجيهه لتشخيص شامل من قبل الجهة المهنية الطبية الملائمة، لرسم خطة علاجية والتأكد من تنفيذ الجزء المتعلق بالمدرسة.

حقوق التلميذ مع ADHD بحسب قانون الصحة الرسمي: يمنح قانون الصحة الرسمي التلميذ حتى سن 18 سنة تشخيصا كاملا لـ ADHD وفق المعايير التي حدّدتها وزارة الصحة. بالنسبة للعلاج: ينص القانون على الصناديق بأن تزود العلاج الدوائي لكل شخص تمّ تشخيصه بأنه يعاني من ADHD قبل سن 18 سنة. وبما أن الريتالين العادي فقط موجود في سلة الأدوية، فإن الصناديق غير ملزمة بتوفير الريتالين بعيد المدى، مع أن غالبيتها تدعم شراءه. كما توجد «فجوة» في سلة الأدوية، حيث الشخص البالغ الذي تمّ تشخيصه كمن يعاني من ADHD بعد سن 18 سنة لن يستحق علاجا دوائيا من الصندوق. في هذه الحالات أيضا تميل الصناديق إلى دعم العلاج.

والصناديق غير مسؤولة عن العلاجات المساندة المختلفة، ولذا فإن العلاج المقترح على الذين يعانون من اضطرابات الإصغاء والتركيز في إطار قانون الصحة الرسمي ليس العلاج الكامل. التلاميذ أو البالغون مع ADHD واضطرابات أخرى يستحقون علاجا من قبل جهات أخرى. مثلا، الاضطرابات السلوكية تعالجها جهات الصحة النفسية (في هذه المرحلة في وزارة الصحة) والعُسر التعلمي بواسطة جهاز التربية. بدأت صناديق المرضى بإنشاء مراكز متعددة الاختصاصات لعلاج اضطرابات التركيز والإصغاء، مع أنها ما زالت لا تلبي كافة الاحتياجات. كما توجد عدة جمعيات متخصصة في موضوع علاج ADHD، وبضمنها مجموعات دعم مختلفة.

المصادر:

1. American Psychiatric Association (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th edition.

2. Yochman A, Ornoy A, Parush S. Co-occurrence of developmental delays among preschool children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Develop. Med. Child Neurol, 48:483-486, 2006.

3. Thapar A, Holmes J, Poulton K, Harrington R (1999). Genetic basis of attention deficit and hyperactivity. British Journal of Psychiatry, 174: 105-111.

4. Stephen E (2005) highlights of the Attention Deficit Hyperactivity disorder (ADHD). News Media briefing. Medscape Psychiatry & Mental Health, 10:1-11.

5. Merle GP, Andrew SR, Sherry AF, John JC, Rosemary T, James MS & Xavier FC (2000). Attention deficit / Hyperactivity disorder: characteristics, interventions and models. Neurotoxicology and Teratology, 22: 631-651.

6. Chalman TD, Lipsky JJ (2000). Methylphenidate: Its pharmacology and uses. Mayo Clinical Proc, 75: 711-721.

7. Madaan V, Daughton J, Luberstedt B, Mattai A, Vaughan BS, Kratochvil CJ (2008). Assessing the efficacy of treatments for ADHD. CNS drugs, 22:275-290.

8. Richards TL Deffenbacher JL, Rosen LA Barkley RA, Rodricks Tl (2006). Driving anger and driving behavior in adults with ADHD. J. Attention Disorders 10:54-64.

9. Hoffman JB, DuPaul GJ (2000). Psycho educational interventions for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 9: 647-661.

الأهل، المعلمون وما بينهم / د. عميلا عينات

أول شعور أحسّ به رامي عند انتقاله إلى الروضة كان الارتباك. أولاد لم يعرفهم يتراكضون من حوله، الرسوم الملوّنة التي بهرته على كل الجدران، برج المكعبات الذي انهار مُحدثا ضجيجا صاخبا، السيلوفونات الطارقة. تمسّك بيد أمه وانطوى في داخلها للفرار من الصيحات والمناظر. «ما أجمل هذه الروضة»، قالت أمه، «ليست صغيرة وجرداء وهادئة كتلك التي كنت بها حتى الآن».

وبعد أن ودّعته بطلب من المربية، جلس على الكرسي المقرر له بين كراسي سائر التلاميذ وشاهد أفواههم تتحرك، وسمع كثيرا من الكلمات تصدر منها، ولكنه لم يفهم معظم الوقت ماذا يقولون بالضبط. وعندما شعر أنه لا يستطيع احتمال المزيد من جلبة الكلام والكراسي المتحركة خرج راكضا. وهناك، على الأرجوحة، تأرجح بشدة ولم يخفّف. شاهد المربية تخرج وتلوّح له بيديها وفهم أيضا أنها تصرخ وتتكلّم، لكنه لم يستوعب ماذا هنالك، وواصل التأرجح.

عند الظهر سمعها تقول لأمه بألا تقلق، ودائما يكون ارتباك في البداية، لدى الجميع تقريبا نفس الشيء، ثم يزول هذا لاحقا.

لكن هذا لم يزُل عنده... بعد عدة أيام تعلم كيف يهرب من هذا، كيف يغلق سدادات الأذنين ويهرب إلى الداخل، حيث الهدوء.

هكذا تصرّف حتى انتقاله للصف الأول. ولكن مع البلبلة والأصوات أُضيفت حروف وأرقام، تصرخ من اللوح والجدران والأوراق التي وزّعتها المعلمة وتصدر من شفاه المعلمة والتلاميذ وأصابعهم، فلم يستطع أن يستوعب منها شيئا. وكانوا جميعا كخليط واحد من الصراخ والجلبة.

وبعد مدة وجيزة تبِع هذا الارتباك خوف أيضا. لأن المعلمة، بخلاف مربية الروضة، لم توافق على التنازل له. "أنت ولد حكيم» - قالت له - «يبدو ذلك في عينيك. أنت تلميذ نبيه مهما كان». وكل صباح كانت تفحص رسم الحروف التي لم يُفلح برسمها بشكل صحيح في الدفتر، ثم تدعوه إلى اللوح لتقرأ بصوت عالٍ ما كتبته هي. وهو، لمجرد رؤية إصبعها الملوّن ظفره بالأحمر موجّها نحوه، كان ينكمش مرتعبا وبدلا من الذهاب إلى اللوح كان يقفز راكضا إلى الخارج مجهشا ببكاء هستيري. ثم كانوا ينادون أمه وأحيانا أباه وفي البيت بدأت العقوبات «التلفزيون ممنوع حتى تتعلم القراءة والكتابة كما يجب»، وَ «الحاسوب ممنوع».

وهو أراد أن يقول لهم: «لا أستطيع في هذا الضجيج، لا أستطيع في هذا الخوف، لا أستطيع مع كل هؤلاء التلاميذ الأذكياء وأنا فقط لا»، لكن صيحات والده - «هذا لا يمكن عند ولد حكيم مثلك!» - كانت قوية لدرجة، والوجه المسكين لأمه كان مسكينا لدرجة لم يُفلح بأن ينبس ببنت شفة، وفقط كان يهرب كالعادة ويختبئ في غرفته تحت البطانية حتى الغداة صباحا حيث كان الكل يبدأ من جديد.

بعد الخوف بقليل حل القلق، وهو ما يخيف أكثر من الخوف، والذي لفّه بلا انقطاع مثل بطانية خانقة تقريبا. حدث له هذا أول مرة ذات يوم عندما نظر دون قصد إلى رهام التي جلست أمامه وشاهد الحركات الجميلة ليديها تخرجان براحة الدفتر والكتاب من الحقيبة ثم تتشابكان معًا. حاول أن يقلدها ولم ينجح لأن شيئا في راحتيه لم ينسجم له جيدا، وكذلك شيء في رجليه لم يدعه يرتاح فاستدار على كرسيّه يمينا ويسارا مرارا، وصاحت المعلمة به أن يجلس أخيرا لحظة بهدوء، وفجأة أدرك أنه يرغب بأن يصبح مثل رهام، ولكن في تلك اللحظة تماما تفاقمت مشاعر الارتباك والخوف... وأدرك أنه لا يستطيع قطعيا الجلوس مثل الجميع، وأن جسمه المشحون بالتوتر لا يطيع أوامر الهدوء عند الجلوس ... عندئذ أدرك فجأة أن لا المعلمين ولا الأهل، ولا أحد، يرى و يفهم هذا.
حاول عندئذٍ لآخر مرة، بكل قواه، أن يعطي أمرا لرجليه بأن تخمدا ولم تريدا ذلك، عندها غمره هذا القلق الفظيع الذي لم يتوقف منذ ذلك اليوم، ولم يستطع أبدا أن يعمل شيئا له، لأن هذا المزعج الموجود داخل جسمه يعمل معه ما يريد ولا يمكن إيقافه بأية طريقة.
عندما اندفع آنذاك راكضا كأنه ركض عادي للخارج، عرف أنه لن يعود إلى هذا المكان أبدا، وأن أحدا لا يستطيع إجباره على العودة، لأن أحدا لا يفهم ما عنده، وأنه ربما الأفضل له ولوالديه أن يموت وكفى.
بالطبع طلبت المعلمة حالا أمه، لكنه لم يوافق بأي حال على الدخول إلى الصف وفي الطريق إلى البيت صرخ وبكى دون انقطاع.

فيما بعد خضع للأوامر وعاد إلى الصف، وعلى مر السنين التالية أدرك أن لا مناص له، وأن عليه التسليم بالكابوس اليومي، كما على والديه التسليم بخيبة أملهما منه، وعلى المعلمين تحمّل الغضب الذي يسبّبه لهم.
تصبب منه عرق بارد أغرق قميص المدرسة نتيجة الجهد الذي بذله أثناء جلوسه طوال الدروس، كان رأسه مشوّشا معظم الوقت وأحيانا كثيرة أصيب بصداع شديد. وفي لحظات معيّنة لم يحتمل الجلوس، فكان يخرج ويتجول في الساحة دون أن يزعجه المعلمون. كان أهله ينظرون إليه دائما بوجه حزين خائف، ينتظرون اللحظة التي تهوي على رؤوسهم نذير الإبعاد النهائي من المدرسة.

تصف التجربة السابقة، تطور الأداء السلوكي العاطفي بإيقاع ضاغط لتلميذ لديه قدرة فكرية طبيعية، لكنه يعاني من اضرابات إصغاء وتركيز في البيت والمدرسة على حد سواء. ويستدل من هذه التجربة أن الاضطرابات البدنية والنفسية تتأثر من عوامل بيئية فتؤثر بالتالي على تطور الشخصية. تماما كتأثرها من العوامل الفسيولوجية، وهذه الأمور تزيد من صعوبة فهم وقبول هذه الاضطرابات وتعسر التعامل والتأقلم معها، خاصة وأنها تتميز بمركبات مضللة عديدة. يبدو التلميذ الذي يعاني من اضطرابات الاصغاء والتركيز للوهلة الأولى عاديا بكل المقاييس الحسية والبدنية وكذلك العقلية الظاهرة للعيان. ورغم ذلك يفاجئنا بتصرفات مغايرة عما هو مألوف في مجالات معينة، فتبرز عندها فجوة بين مقدرته الفكرية وبين مستوى تطبيقها بالتحصيل العلمي.

مثل هذه الأوضاع تخلق صعوبة ذاتية شديدة، وردّ فعل لدى كل الأطراف المعنية؛ الأهل، والطواقم التربوية في الأطر التربوية. عندما تستمر هذه الصعوبة ولا تحظى بالعلاج اللائق تتحوّل إلى لولب عاطفي يأخذ بالاتساع أبعد من أبعاد العُسر الموجود في أساسها، وفي أحيان كثيرة تكبّل الإنسان-التلميذ المكبل داخلها وتمنع عملية اختراقها من قبل مختصّين.
الشخصيات الأولى والمهمة جدا في حياته والتي تبث ردودها العاطفية والسلوكية على التلميذ المصاب هي، بالطبع، شخصية الأهل.

أن تكونوا أهلا لولد يعاني من اضطرابات الإصغاء والتركيز

كما نعرف، فإن الدافع الأولي للإنجاب هو الحاجة الأساسية لاستمرارية النوع. وعلى المستوى البشري تلقى هذا الدافع اتجاها عاطفيا يتوق لاستمرارية الوراثة العائلية. أي لنقل وتخليد جينات الأبوين، بحيث يشكّل كل فرد من نسل السلالة قطعة من لحمهما ويحمل بنفسه، تجسيدا للفكرة الكامنة في حلم الكمال الوراثي لهما.
وفي كل حالة يتحطم فيها هذا الحلم، يكون أسى الوالدين قاسيا ومؤلما. وبصورة عبثية يكون هذا مأساويا بشكل خاص عند الحديث عن ولد يعاني من مشكلة عقلية، وذلك كما قلنا، بسبب الطبيعة المضلّلة التي تتكشف عادة في سن متأخرة نسبيا، وجرّاء كل هذا ينشأ لدى الأهل المشاهدين للنتائج أحساس أنها نابعة عن أسباب ذاتية فقط والسيطرة عليها تتطلب قدرة ونية ابنهم.
ولذا يخالط ردود أفعالهم إخفاقات في المجال السلوكي، العاطفي والإدراكي، وفي بداية العملية تبدأ مشاعر عدم ثقة وعدم تقبّل، ثم خيبة أمل شديدة وشعور بالذنب. ولاحقا قلق وعجز، تآكل ويأس واستسلام في المراحل المتأخرة:

"أنت خائبة الأمل لأنه لديك توقعات مختلفة عن الواقع. أنت ترين ولدا ذكيا جدا وعنده مشكلة لا يستطيع مواجهتها، ومع ذلك فهو على مستوى أعلى بكثير من التلاميذ، وماذا إذًا؟» (الأهل أمام حاجز الديسلكسيا، صفحة 131)

"لم أعرف ماذا لديها. هل هو شيء في داخلها، هل هو بسبب البيت، بسببنا، بسبب أخطاء ارتكبناها كأهل؟» (ن.م، صفحة 128)
"أشعر بعجز مطلق» (ن.م، صفحة 130)
"أظن أنه يستخف ببساطة... إنه لا يبذل مجهودا» (ن.م، صفحة 133)
"غضبت. لا أدري على من. على نفسي، عليها. جدا غضبت. غضبت جدا. كان هذا يجنّني. يفجّرني، عدم النظام، البكاء». . . (ن.م، صفحة 135)
"سبّبت لي هذه الفوضى نوبات غضب شديد» (ن.م، صفحة 137)
"المدرسة وكل جهاز التربية ظلموه جدا من البداية حتى النهاية. لن أغفر لهم هذا أبدا». (ن.م، صفحة 140)
"وبّخناه. كان ولدا تعيسا جدا... كان كل شيء خطأ وإضاعة للوقت... لقد عانى كثيرا». . . (ن.م، صفحة 150)
"أمست الحياة في البيت جحيما. (ن.م، ن.م)

إن أهمية ردود أفعال الأهل العاطفية والسلوكية تجاه التلميذ الذي يعاني من اضطرابات أو عُسر كالموصوفة، تفوق في أحيان كثيرة، المعنى المحدد لما ذُكر أعلاه، وذلك لأنها تُغرق بكيانه صورتهم الذاتية الأوسع بكثير من مجرد الخلل الموضوعي، وتمثّل في داخله الخوف من الفشل مسبقا والذي يُضعف بشكل حاسم مقدرته على المواجهة الكلية له طوال السنين.
ومع ذلك يجب أن نفهم أن ردود فعل الأهل هذه هي طبيعية مع مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية التي وقعوا فيها وأنه بدون دعم مهني و/أو مؤسساتي لا يمكن تغيير مسارات الطاقة إلى مسارات ناجعة وبنّاءة أكثر.

معلمون

يعتبر البيت والمتمثّل بشخصية الأهل، الإطار الأول الذي يشكل تأثيرا أساسيا على تطور شخصية الطفل لما يصدر منه من ردود فعل عاطفية وسلوكية تجاه الطفل. أما المدرسة والمتمثلة بشخصية المعلم، فتأتي في المنزلة الثانية بعد البيت إذ تعتبر إطارا تربويا وعاملا بارزا في تأثيرها على الطفل.
وتكمن المشكلة عندما لا يتم تأهيل معلمين أكفاء يتفهمون احتياجات الطفل الخاصة ويساندونه، فتتأزم شخصية الطفل عندما يواجه معلما غير مؤهل للتعامل معه.
عدا عن ذلك، تتولّد عند المعلم مشاعر تأنيب الضمير وعدم الارتياح عند مواجهته حالة فشل للتلميذ. كونه يعتبر نفسه مسؤولا عن تقدم واندماج التلميذ في الصف، وفشل التلميذ يعتبر تقصيرا بواجبه المهني. تتفاقم هذه المشاعر عندما يوجّه الأهل والجهاز للمعلم اتّهامات متكرّرة بالتقصير فيزداد الإحباط والاستسلام.

«كنت عاجزة جدا. رأيت هؤلاء التلاميذ كالمسوخ التي جاءت لتدمير خطتي ولإفشالي. كان لدي أولاد كرهتهم حقا. كلّ صباح كنت أتمنى أن يمرضوا ليتغيبوا، كثيرة هي لحظات خيبة الأمل والعجز» (تصور ذاتي في مرآة الديسلكسيا، صفحة 83).
"العجز وعدم النجاح في إيجاد حل يخلقان شعورا بالفشل، وإذا شعرت بالفشل أحقد على التلميذ الذي سبّب لي ذلك، ولا أشأ أن يحصل لي هذا لكنه حصل لي» (ن.م، صفحة 84).
"أنت تشعر أنك ربما لم تفهم التلميذ حتى النهاية... وربما اتهمت مَن لا يجب... أنا أحاول ألا أصدر أحكاما وهذا صعب، فإذا لم تتهمي الأهل والتلميذ، فمن المتّهم إذًا؟ أنت نفسك المتّهمة لأنك لم تحققي الهدف الذي وضعته لنفسك... وربما لو كانت معلّمة أخرى مكانك لنجحت أكثر». . . (ن.م، صفحة 86)
«كان لدي شعور بالإحباط، الارتباك، عدم المعرفة، وبالأساس الغضب» (ن.م، صفحة 90).
بناء على تصريحات المعلمين العاطفية نراهم يقفون بموقف المصارعين العاجزين وسط حلبة محاطة بتحديات صعبة ومطالب فظّة، وحينما لا يستطيعون المواجهة كما ينبغي، يتفاقم لديهم شعور الفشل.

الأهل أيضا يمرّون بنفس تجربة الفشل المحبطة نتيجة للاتصالات الجارية بينهم وبين المعلمين بلا انقطاع، والتي تتناول غالبا الجوانب السلبية للتلميذ. يعي التلميذ كل المشاعر العاطفية التي تنبعث من الطرفين: الأهل والمعلمين؛ اتهام، غضب، سوء فهم، انعدام ثقة وما شابه – ويذوتها كجزء لا يتجزأ من شخصيته السلوكية والتعليمية النامية. إضافة لحالات الفشل التي تغمره طوال ساعات المدرسة جرّاء الاضطرابات الخاصة الذي يعاني منها، فهو يتلقى وجبات كبيرة من انعدام الثقة، خيبة الأمل، وقلق والديه، إلى جانب الغضب والاتهامات العلنية والخفية من معلميه. نتيجة كل هذا ليس له إلا الاستسلام للصورة الذاتية المتدنّية التي تنعكس على كافة مجالات حياته.

«أنا متعلق جدا بالآخرين... لست واثقا بنفسي، ومتأكد أن كل عمل أقوم به، أي شخص آخر يمكنه القيام به أفضل مني» (مفتاح لباب مقفل، صفحة 154).

"قررت الذهاب للدراسة في الجامعة فقط لفحص حدود حماقتي. رأيت أن كثيرا من الناس الذين أعرفهم والذين يتعلمون في الجامعة ليسوا الأذكى أو الموهوبين الأكثر في العالم. أردت أن أرى إذا كنت حقا الأكثر حماقة... الأكثر غباء في العالم» (ن.م، صفحة 162).

"أحيانا أريد الهرب من الكل. حتى من الحياة. وأظن أنني لست جيدا بأي شيء، أنني لا أسوى شيئا، أنني تافه كتلميذ... فماذا تبقى لي في الحياة أن أعمله؟» (ن.م، صفحة 164).

الاستنتاجات النابعة من مجمل الأمور السابقة واضحة جدا. فقط جزء من صورة الوضع الفاشل هو فعلا نتيجة العُسر أو الاضطرابات. لكن الجزء البارز والمصيري للغاية، ينبع من تعامل الأطراف البيئية معه، ومما يبثّه هذا التعامل على روح التلميذ الحساسة والقابلة للاستيعاب. لذا هنالك أهمية مصيرية لمرافقة ومساندة الأهل أو المعلمين، مرافقة تركّز، أبعد من توسيع المعرفة والوعي في هذا المجال، على ردود الفعل العاطفية اليومية لكل الأطراف المعنية بشأن وضعهم العاطفي الإشكالي تجاه الولد ذي العسر التعلّمي.

المصادر

דוקינס, ר. **הגן האנוכי**, דביר, 1989

וייס, מ. **אהבה התלוייה בדבר, הילד הפגיע בעיני הוריו**, ספרית פועלים,1991

זקסנברג, מ. **הקשר בין תפיסת עצמאות של בנים לקויי למידה לבין גישות הוריהם**, אוניברסיטת תל אביב, 1983

עומר, ח. **שיקום הסמכות ההורית**, הוצ' מודן, 2000

עינת, ע. **מפתח לדלת נעולה**, הוצ' הקיבוץ המאוחד, קו אדום, 2000

עינת, ע. **הורים מול מחסום הדיסלסיה**, הוצ' הקיבוץ המאוחד, קו אדום, 2003

עינת, ע. **דימוי עצמי במראת הדיסלקסיה – מורים במילכוד**, הוצ' הקיבוץ המאוחד, קו אדום, 2006

פרידמן, י. **הדימוי העצמי של המורה ושחיקתו**, מכון הנרייטה סאלד, ירושלים,1992

الولد مع الدرع / د. تشسنر

(للتوسّع، انظر الشرائح المرفقة في جيب الحقيبة)

يعتبر موضوع اضطرابات الإصغاء والتركيز/ فرط النشاط موضوعا مركزيا في القرن الواحد والعشرين. في القرن العشرين، غيّر فرويد مفهومنا عندما اكتشف اللاوعي كدافع مركزي في أداء الإنسان وشخصية الـ «أنا» (ID) بأنها الشخصية الأساسية للإنسان. بحث فرويد عن المركز العصبي للـ «أنا» ولكنه لم ينجح في اكتشافه.

في العقد الأخير من القرن العشرين أتاح لنا الطب النووي فرصة أن نرى نشاط الدماغ ونكتشف مناطق مسؤولة عن السلوك البشري، اللوزة (amygdala) والجهاز الحوفي كمراكز للدوافع، الغرائز والمشاعر، والقشرة الأمامية الجبهية كمركز المخ المفكّر أو بمصطلحات فرويد الأنا والأنا الأعلى.

بموازاة الاكتشافات المثيرة عن الدماغ، تطور مفهوم بالنسبة لـ ADHD والذي قد تطغى نتائجه على إنجازاته.

وبناء على مفهومه هذا، فإن ال ADHD **يعتبر مشكلة عصبية نتيجة عدم ضبط النفس والتنظيم الذاتي الموجود في القشرة الأمامية الجبهية للدماغ، ومرتبطة مع المادة العصبية «دوبامين». ويتجاهل هذا المفهوم حقيقة أن اضطرابات الإصغاء هي دمج بين عوامل عصبية، سلوكية، إدراكية وعاطفية تعمل آنيا بتفاعل رقيق لا يمكن فصله.**

ويتضح أن الأساس الأولي هو العامل العصبي، الذي اكتُشف في الخمسينيات في البحث الرائد حول المزاج للباحثين تشيس توماس وبيرتس. وقد أشارت نتائج البحث إلى أن كل رضيع يولد مع طبع عصبي - مزاج. وقد أشار الباحثون إلى تسع صفات وراثية، ومن بينها: مستوى النشاط الحركي، مدى صرف النظر، التنظيم، مجال الإصغاء، شدة التحفيز، جودة التحفيز، وغيرها.

عندما نتحدث اليوم عن ADHD بأنها اضطرابات وراثية لها ثلاثة مركبات مركزية؛ وهي فرط النشاط، اندفاعية وعدم التركيز، فنحن نتعامل بنفس الصفات التي شُخّصت قبل حوالي ستين سنة بأنها وراثية.

يولد التلميذ مع ADHD بمستوى عالٍ جدا من النشاط الحركي والاندفاعية، وبمستوى منخفض من القدرة على الإصغاء المتواصل. هذه الصفات ليست موجودة في فراغ، بل يُعبّر عنها فقط عند التقاء الإنسان ببيئته. إنشاء التلاؤم بين هذه الخصائص الوراثية والبيئية هو شرط ضروري للتطور العاطفي والسلوكي السليم.

تؤثر البيئة بشكل بارز جدا على قدرة الفرد على كبح وتنظيم حركاته ودوافعه. كما أن البيئة هي العامل المركزي في قدرة الإنسان على التركيز المتواصل. وكلما وفّرت البيئة محفزات فورية وشديدة، ينجح التلميذ/ البالغ مع ADHD أكثر في التركيز وكبح نفسه.

الأهل والمعلمون، كوكلاء للتنشئة الاجتماعية، مهمين في حياة التلميذ. من المفروض أن يؤثروا على جودة حياة الشخص مع ADHD. وكي يؤثروا، عليهم أن يفهموا ويشعروا من القلب التحدي الحقيقي الذي يواجهه من يعاني ADHD في الحياة اليومية.

التلميذ مع ADHD يحتاج إلى محفزات مكثّفة، لا تهمه المحفزات الأدنى من شدة اضطراباته. فهو لا يستوعب تلميحات دقيقة، نظرات موجّهة وأعرافا اجتماعية. ونتيجة هذه المصاعب تجعل التلميذ مع ADHD يعيش في عدم تزامن وضبط مع بيئته.
وعادة يغضب أهله ومعلموه عندما لا يصغي. وهو يرد بغضب وثورات في أوضاع اجتماعية عندما يتجاهل المحفزات المناسبة والتي لا تكون شديدة لدرجة كافية لتجاوز عتبة دخول جهاز الإصغاء لديه. ونتيجة ذلك، التلميذ مع ADHD يشعر وحيدا وشاذا. وهو يميل إلى الامتناع عن النشاط في حركات الشبيبة، المخيمات الصيفية التي تتطلب كبحا وانضباطا ذاتيا.
وطبعا، طلبات المدرسة لضبط النفس والتنظيم تكون عذابا بالنسبة له. مستوى التحفيز المنخفض نسبيا لكتاب التاريخ أو درس في الأدب القديم لا تحفز لديه رغبات ولا تشبع إثاراته. والفشل المتراكم يجعله يؤمن بأن وكلاء الثقافة، العائلة والمدرسة، هم عوامل محبطة بالنسبة له، لا تلبي احتياجاته الشخصية. هذا الشعور يجعله ينفصل عنهم ويبحث عن تعزيزات بواسطة عوامل أكثر إشباعا. وللأسف، عوامل مثل المخدرات، الكحول، المواضيع الإباحية والجنائية تصبح جُزُرا من الإشباع الروحي في عالم كابت ومحبط. في العقل اللاواعي، يبدأ التلميذ مع ADHD بتأليف السيناريو الذي يعتمد على رواية هدّامة تصبح فيها، المدرسة والأهل ووكلاء التنشئة الاجتماعيّة عوامل معادية. والتصعيد في العلاقات مع البيئة تجعل التلميذ مع ADHD يبني لنفسه درعا من الطبع يختبئ خلفه - ملجأ من مستقبل مشبع بالفشل يتنبأ به لنفسه.
هدفنا نحن كرجال تربية وتعليم أن نتحوّل إلى عوامل إيجابية في حياة التلميذ مع ADHD. نحن نحاول في هذا البرنامج مساعدة المعلم على فهم مصاعب التلميذ بحيث يصبح شريكا للولد في كتابة رواية إيجابية أكثر ومرنة تحتل مكان النبوءات اليائسة المروّعة التي يتنبأ بها التلميذ لنفسه.
من المفروض أن يشق التلميذ الطريق إلى تجربة مصحّحة في المدرسة. في التجربة المصحّحة، الأهداف مفهومة، يتقدم المعلم خطوة تلو الأخرى نحو التلميذ ومعًا يصلان إلى نجاحات صغيرة ولكنها ذات معنى. يبدأ المعلم بتصور التلميذ بصورة إيجابية مما يعزز السلوكيات الإيجابية. ويبدي المعلم يقظة وتأهبا لضبط نفسه وهو يقع في فخ «يمثل» فيه دور معلم غاضب، صارخ ومحبط. يملي المعلم أهدافا عملية وكذلك مشاعر ترافق العملية مع التلميذ. وفي نهاية الأمر يصبح المعلم شريكا متعاطفا، يفهم مدى تعقيد ADHD. يذوّت المعلم الفهم بأن اضطرابات الإصغاء والتركيز لها مركّب عصبي ولكن بمقدوره توجيه التعبير عن ذلك المزاج بالتواصل مع التلميذ، والمواظبة والتعاون مع الأهل. في هذه الرحلة المشتركة نسعى ليس فقط لتحسين حياة التلميذ مع ADHD وإنما بقدر متواضع لنرفع من أنفسنا إلى مستوى إنساني أكثر تسامحا واحتواء تجاه الغير.

«التعليم المُصحّح الوظيفي» -

برنامج للتدخل المنهجي لعلاج الأطفال والمراهقين الذين يعانون من عُسر تعلمي، واضطرابات في الإصغاء والتركيز، وأهاليهم د. رونيت بلوتنيك

(فصل من كتاب: «الكبر بشكل آخر» - 2008، دار نشر يسود).

1. العُسر التعلمي كنموذج متعدد الأبعاد

العُسر التعلمي، مع أو بدون اضطرابات إصغاء وتركيز وفرط النشاط، هو عرض تطوري- شامل متعدد المجالات، يتطلب تدخلا من قبل أخصائيين من مجالات مختلفة.

التلاميذ والشبيبة الذين يعانون من هذا العرض لديهم أعراض خاصة متنوعة، تشكّل حقا صورة مميزة لكل فرد، ولكن الجميع لديهم صورة مبدئية مشتركة. إصابة في أجهزة عصبية مركزية تؤثر على مجرى تطورهم وتكيفهم للعالم.

كل تلميذ يعاني من عُسر تعلمي هو جزء من نظام عائلي، فيه أهل وأخوة، والمركّب الوراثي له وزن إضافي في حياة العائلة. والحياة إلى جانب ولد لديه عُسر تعلّمي مع اضطرابات إصغاء وتركيز، تتعرض للضغوط والمصاعب، تنبع من مجرد العُسر ومن وجوده في الحياة العاطفية، السلوكية والاجتماعية للولد.

كذلك يؤكد البحث العصبي النفسي الجديد على العلاقة التي لا تنفصم بين الاضطرابات العصبية والاضطرابات النفسية، ويعتبرها وحدة واحدة (سولمس وترنبول، 2005).

يتبين إذًا أن عرض العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز يتواجد بدرجات متفاوتة في كافة مجالات حياة التلميذ - كعامل أولي وثانوي - ومن ذلك ينبع تبلور الأساس المنطقي الذي يجب النظر إليه بتوجه متعدد المجالات.

صعوبات في التطور العاطفي والاجتماعي - عُسر تعلمي - إصغاء - وتركيز كمبنى نفسي مميز

(Unique State of Mind):

التطور العاطفي، ثم البيشخصي، يستند في غالبيته على سلامة التطور كله. باستثناء حالات مرضية خطيرة لدى الشخصية المعالِجة الأولية (الوالد) أو مبنى نفسي مريض للمولود (اضطرابات وراثية مثل التخلف العقلي، التوحد وغيرهما)، يستند التطور العاطفي على علاقات متبادلة مركبة بين المولود وأهله، ولاحقا - بين التلميذ وأهله. إصابة أو صعوبة موروثة في كل من مركبات التطور، وتواجدها الدائم كبنية عصبية لدى التلميذ- تعني تشويشا في النظام العاطفي والبيشخصي. ونتيجة ذلك يمكن أن نعتبر التلميذ الذي يعاني من عُسر تعلمي/ إصغاء كمن لديه حالة نفسية مميزة (Unique State of Mind) حاضرة في كل مراحل التطور.

2. أهل لأولاد يعانون من عُسر تعلمي-إصغاء-وتركيز

أهل أولاد يعانون من عُسر تعلمي هم أهل مميزون، وغالبا يتألمون ويعانون من صعوبة التعامل مع أولادهم. وفي مجتمعنا المعاصر ما زال الرأي السائد بأن السلوك الظاهر للولد، مع إنجازاته التنفيذية والتعليمية- إشارة على أن الأهل جيدون. أهل التلاميذ الذين يعانون من العُسر التعلمي والإصغاء ليس المطلوب منهم فقط المواجهة الصعبة والمركبة، وإنما غالبا ما يُحكم عليهم من قبل البيئة المحيطة بأنهم «أهل غير صالحين كفاية»، يصعب عليهم وضع الحدود والتربية اللائقة، مهملون، عنيفون وغير ذلك.

قيمة الأهل بمجملها هي حالة مركبة ومتعددة الوجوه. يمكن تعريف الأهل كحالة نفسية تطورية، يُبنى كل مرة من جديد مع القرار بإنجاب ولد جديد، ولها جوانب متعلّقة بمراحل حياة التلميذ. نموذج «صوت الأهل» (بلوتنيك ر.، 2006)، يعرض كل أهل كحال مميزة خاصة، لمرة واحدة لكل تركيبة والد-ولد.

«صوت الأهل» والتجربة النفسية الأبوية لأهل التلاميذ، الذين يعانون من عُسر تعلمي وإصغاء، تتسم بمركبات خاصة بها، وهي خاصة لهذه الفئة السكانية.

3. مكان البيئة التربوية والثقافية

يؤكّد الحقل التربوي على أن مصادر اضطرابات الأداء التعلمي، هي المصاعب العصبية- التصورية- الإدراكية واللغوية؛ ولكن الجوانب العاطفية تُنقل في غالبيتها لعلاج منفصل من قبل أخصائيي الصحة النفسية، وغالبا خارج الحقل التربوي، ولكن القليل منها من قبل اختصاصات داعمة من داخل الحقل التربوي. يخلق هذا الواقع تشويهات في فهم العرض وصعوبة في معالجته بنظرة متكاملة متعددة المجالات، كما يتواجد في داخل وعالم كل ولد. بالإضافة لذلك هناك نهج خاطئ بالنسبة لمكان العائلة وطرق مشاركتها في علاج التلميذ ومصاعبه.

الظروف المتغيرة مع السن للبيئة الاجتماعية والمتطلبات التعليمية، تؤثر على مدى الصعوبة أو الضعف الذي يبديه أولاد ذوو عُسر تعلّمي في عمليات التكيف والمواجهة. تختلف الظروف التربوية المطلوبة في الروضة عن تلك المطلوبة في المرحلة الثانوية. الزيادة المطلوبة في مستوى الإصغاء والتركيز، كثرة الوظائف، كمية المواد التعليمية، اكتساب معايير سلوكية وغيرها - كل هذه تعزز من الضغط مع التقدم في السن. بالإضافة، بما أن البيئة التربوية مبنية على عملية متراكمة من اكتساب المعرفة، نماذج سلوكية، مهارات تعليمية (أكاديمية) وغيرها، فإن النقص المتراكم من القدرات في هذه المجالات لدى التلميذ ذي العُسر التعلمي قد يبقيه متخلفا جدا من الوراء، بينما أقرانه ينطلقون للأمام.

ودخول الطلبات المتنوعة والمركبة صباح مساء إلى حياة المراهقين والبالغين الشباب في المجتمع الغربي المعاصر يوسع من تعريف العُسر ومدة وجوده على نطاق واسع لم يُعرف في العالم القديم.

هذه الظروف المتغيرة تتطلب منا تقديم التدخل إلى سنوات الطفولة المبكرة، ومواصلته «وشدّه» إلى سنوات تشكيل الشخصية البالغة.

كل ولد لديه عُسر تعلّمي وإصغاء يحمل معه سلما شخصيا ومميزا خاصا به من ناحية درجة

تواجد مركبات هذا الاضطراب. من أجل تخطيط هذا النموذج المدمج، لفهم الاضطراب يجب النظر إلى مجمل الجوانب، ولكن علينا أن نتذكر أن وجودها ودرجتها لدى كل ولد تكون مميزة ومختلفة.

برونفنبرنر (Bronfenbrenner، 1986، 1979)، واضع المذهب النفسي البيئي، يعرّف من جديد الصحة النفسية لكل فرد بأنها تنبع من التفاعل الدائري بين ثلاثة عوامل بيئية: البيئة العائلية، البيئة التربوية والبيئة الثقافية-السياسية (التي تحدد للفرد القيم، معايير السلوك وسلم الأولويات). وفضلا عن ذلك، في كل مجتمع أو ثقافة يوجد توزيع أدوار يختلف قليلا بين المهام الملقاة على الأهل فقط إزاء تلك التي تقع على مسؤولية الجهاز التربوي وتلك المشتركة بينهما التي تخلق أحيانا صعوبات وصراعات.

يؤثر علم البيئة المحيطة مباشرة على قدرات التلميذ وأهله على الصمود أمام متطلبات المجتمع. وكلما تناقضت خصائص الاضطراب مع المطلوب من التلميذ، ازدادت الصعوبات والتوترات.

4. تلخيص

يهدف هذا المقال لتلبية حاجة عرض نموذج متعدد الأبعاد ومتعدد المجالات، يؤكد على الجوانب «الخفية» والعلنية على حد سواء في حياة أولاد وأهل ذوي عُسر؛ تعلمي، إصغاء وتركيز.

بينما كُرّست معظم المصادر، البحث والمعرفة للمجال التعليمي ودلالاته، فقد أهملت الجوانب النفسية، السلوكية، الاجتماعية والعائلية. وبالإضافة لذلك، فقد وُصفت بأنها ثانوية للمتلازمة وتم تحويلهم للعلاج والتقييم من قبل اختصاصات أخرى. وهكذا نتج واقع مربك وصعب على التلاميذ والأهل.

يتم التركيز على فهم المصادر العصبية (الخفية) للعُسر والتي تتمثل بالجانبين (العلني) السلوكي-الاجتماعي، وتداعياتهما على تكيف التلميذ وصحته النفسية.

«التعليم المُصحّح اجتماعيا» - مبادئ موجّهة للتدخل الاجتماعي في جهاز التربية وفي الأطر العلاجية. العُسر التعلمي الاجتماعي من الجانب التطوري

«العُسر التعلمي الاجتماعي» هو تصوّر لتطور مصاعب التكيف والاندماج الاجتماعي للأولاد والشبيبة الذين شُخّصوا بأنهم يعانون من العُسر. الجانب الاجتماعي هو وجه إضافي يُعبّر فيه العُسر، مثل الجوانب الأخرى (السلوكية، التعليمية، العاطفية وغيرها). من هنا الأهمية البالغة لفهم جوانب العُسر الاجتماعي، ولاحقا تطوير برنامج تدخل مناسب له.

يظهر العُسر التعلمي أولا في سن ثلاث-أربع سنوات، في حين يبدي غالبية الأطفال أولى الاهتمامات الاجتماعية ويبدأون باكتساب القدرة على أن يكونوا جزءا من جماعة أقران.

في سن الروضة والمدرسة الابتدائية الفترة التي تصبح فيها التنشئة الاجتماعية بؤرة مركزية يمكن التشخيص بوضوح الألم والضائقة التي يثيرها العُسر في أوساط التلاميذ الذين يعانون منه.

دائرة معاناة اجتماعية أخرى تبدأ في سن المراهقة، عندما تصبح جماعة المتمردين مصدر جاذبية، ومنطقة نفوذ مركزية للقاء الاجتماعي.

يمكن في كل المراحل وصف العُسر الاجتماعي كتعبير إضافي لجوانب العُسر العام. لذا يجب بناء برامج تدخل ذات صبغة «تعليم مُصحِّح اجتماعيا»، لتلبية مصاعب التلاميذ والمراهقين.

تُظهر المهارات الاجتماعية منذ سن الطفولة المبكرة تعبيرا داخليا وطبيعيا عن نضوج قدرات وحاجات. الطفل الموجود في بداية طريقه بوضع أناني، يحتاج إلى أصدقائه لخدمة حاجاته الآنية، حيث يتواجد من ناحيته في مركز العالم. المعاملة باتجاه واحد وهذه الـ «منفعية» تميز التلاميذ كافة بأعمار ثلاث-أربع سنوات، وتوصف بـ «الفترة الأنانيّة»: مجموعة أولاد يلعبون جنبا إلى جنب ويُطلب منهم تفاعلات مع بعضهم البعض للحظات معدودة لتحقيق احتياجات ونشاط. في اللحظة التي ينشأ فيها عدم اهتمام أو عدم توافق، ينقطعون وينتقلون للولد التالي، وهكذا. وغالبا ما تؤدي حالات تناقض المصالح إلى مجابهة جسدية مكشوفة (عضّة، شدّ الشعر، بصقة وغيرها) أو إلى الابتعاد والتجنّب (يتراجع التلميذ إلى مكان آخر، إلى غرض مختلف أو إلى ولد آخر مستعد للتجاوب معه).

دخول حياة الروضة في الفترة الأوديبية توسع الاتصال الاجتماعي بجوانب ذات طبيعة مراعية وتعترف بالآخر. وتخدم الآن ألعاب الجماعة مصدر تنفيس عاطفي من مخاوف الموت والخصي الأوديبية، وطريقة لتخفيف الصراعات مع الأهل. هذه أيضا محاولات أولية للعمل في إطار قانون الحفظ والعمليات الملموسة، والتي تتيح للجماعة الاعتراف بوجود قوانين وإجراءات ثابتة، مع بداية الاعتبار الأخلاقي وتطوير موقف إيثاري أوسع. وللتوصل إلى هذا الموقف تُطلب من التلميذ لياقة عصبية في كل خطوط التطور. هذه اللياقة ناقصة إلى حد ما لدى التلاميذ ذوي العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز، وانعدامها يفسد التطور الاجتماعي السليم.

ميزة إضافية للتعلم الاجتماعي هي مكان الحدث و«طرق التعلم»: غالبا ما تُكتسب مهارات اجتماعية بعمليات تعلم غير رسمية (نمذجة، تقليد) في أوقات غير مخصّصة في إطار غير مباشر وبحضور أطراف عديدة على حد سواء. اتساع نطاق التعلم الاجتماعي ليس فقط ثمرة النهج متعدد المجالات، وإنما نتيجة واقع متعدد المحفزات، لا يمكن تفكيكه. يستعين غالبية التلاميذ بعمليات الارتباط مع البالغين ويعممونها على علاقات الجماعة، ويطورون تعلما من خلال ممارسة أوضاع متنوعة في الحياة اليومية. أما زملاؤهم الذين يعانون من العُسر فيتخلفون، ويصعب عليهم تحقيق ارتباطات.

مصادر العُسر الاجتماعي هي دمج بين جوانب بنيوية (عصبية موروثة ومكتسبة) وبين جوانب ثانوية للاضطرابات الأولية. يلائم ظهور العُسر الاجتماعي سن التلاميذ وتطورهم ويتضمن صعوبات متنوعة من مصادر عديدة، ولكن جوانبه مشتركة: الشعور بالنبذ و/أو الرفض من قبل الأقران، اتّهام التلميذ بأنه مشوّش/ عنيف/ مضايق، أو بالمقابل ولد ممتنع، ليس مرفوضا فعالا، لكنه يمنع نفسه من الحياة الاجتماعية والعلاقة البيشخصية ويمارسها بأقل ما يمكن. المشترك للجميع - إساءة متواصلة للقيمة الذاتية والتصور الذاتي.

التأكيد هو على التلاميذ، الذين تكون مصاعبهم الاجتماعية ثمرة العُسر الخاص. بالرغم من قدرتهم العقلية السليمة ورغبتهم التطورية الشديدة للانتماء اجتماعيا فإنهم يفشلون أيضا في هذا المجال - فشل يلقي بظلال شديدة على جودة حياتهم النفسية وعلى

تصورهم الذاتي. يمنع العُسر التعلم التلقائي، ولا يتيح «تعلم الدروس والعبر»، ويتركهم مرة تلو الأخرى مصابين «وخارج المعسكر».
نصادف في بعض الحالات أولادا، أصبحت المهارات الاجتماعية لديهم تشكل جانبا إيجابيا مركزيا في تطورهم، بالرغم من وجود هذا الاضطراب أو أي عُسر آخر. هؤلاء أولاد تتيح لهم المهارات اللغوية والقدرات البدنية وقوة الشخصية القيادية تحويل الملعب الاجتماعي إلى منطقة القوة في حياتهم ومركز الهرب والاستقرار إزاء الفشل التعلمي وغيره؛ ولكنهم معرضون للمحن: فقد يجدون أنفسهم قياديين بثمن باهظ من الاستثمار، ومواجهة العديد من الصراعات والقهر في كل ما يتعلق باحتياجات سيطرتهم. في فترات وأعمار معينة قد يشعرون في داخلهم، إلى جانب النجاح، بالقلق من الفشل. وقد تجرّهم هذه المصاعب أحيانا لاستخدام «سلبي» لقوة القائد – "مضايق"، «مهرج»، «مخرب»، "متصدر لسلوكيات خطرة وممنوعة». التحوّل من القائد الإيجابي إلى السلبي يكون أحيانا سريعا وغير مفهوم للولد والبيئة، وينطوي على جوانب خفية للتلميذ نفسه، مثل قلقه وتصوره الذاتي المركب والمهدَّد. وأحيانا يوصله الخوف إلى فقدان الحلقة المركزية والإيجابية الوحيدة مع هؤلاء التلاميذ، حيث يقومون باتخاذ قرارات خطرة عليهم وعلى بيئتهم. وهكذا تتحول أحيانا القوة إلى نقطة انكسار وخطورة، وهكذا دواليك.
من بين مميزات العُسر، التي تشارك وتشوّش على التعلم والتطور السليم للأولاد - بالرغم من دافعية تطورية سليمة - يمكن أن نعدد عدة عوامل تكون متفاوتة في درجة صعوبتها وتركيبها من ولد لآخر، لكنها حاضرة دائما (جزئيا أو بكاملها) لدى كافة التلاميذ، وتشارك بإيذاء «الذات» للولد وفي صعوبته على اكتساب سلوكيات اجتماعية لائقة والتي تسبب لهم سوء فهم للاتصالات غير الكلامية. الصعوبة في فهم الآخر ودوافعه، والاعتراف به ككيان منفصل عنه، له رغباته الخاصة، والصعوبة في فهم فكرة مركزية في الاتصالات البيشخصية - كل هذه الصعوبات هي عراقيل جدية عندما يُطلب من التلميذ أن يواجه الآخر.
تظهر هذه الصعوبات بدرجات متفاوتة لدى جميع التلاميذ الذين يعانون من عُسر تعلمي، إصغاء وتركيز، وتجعلهم «مقاتلين» يقفون كل الوقت على الجبهة، في صراع يومي، على مدار الساعة. الفجوة بين الحاجة السليمة وبين عدم المقدرة على التحقيق تجعل غالبيتهم حسّاسين، مشوّهين، يردون على الألم بصورة تبعدهم فقط عن فرص الاندماج.
يجب أن يشمل برنامج تدخل يركّز على المجال الاجتماعي مركبات تتيح تعلم التعويض وخلق مسارات بديلة لمصادر الصعوبة هذه.

دائرة علاقات تصعيدية مع البالغين

إن التلميذ الذي يعاني من عُسر في التعليم والإصغاء والتركيز، يبدي أمام أهله وأصدقائه مصاعبه، ويثير لديهم شعورا بعدم الارتياح. كما أن المربين، الذين يصارعون على مكانتهم في الصف، يجدون أنفسهم أحيانا ينجرفون إلى داخل العاصفة أو الانغلاق الذي يبثّه التلميذ ذو العسر التعلمي أمامهم. في مثل هذه الحالة فإن محاولة وضع حدود وكبح التلميذ، أو مطالبته بالالتزام في أداء، يتم ليس من خلال موقع محتوٍ ومقيّد، مسيطر ومتزن، وإنما من خلال موقع تهديد، عجز وغضب من قبل البالغ، الذي يشعر بفشله

أمام التلميذ. الحالة المثلى هي المعلم الذي ينصّب نفسه شخصية مثالية، تتيح إمكانيّة التذويت ومن ثمّ تحويل عمليات التنظيم (Kohut,1979)، (نوفار يشاي وحين، 2006) تمالك أو عمل؛ ولكن عندما يكون البالغ بعيدا عن الشخصية المثالية بسبب الشعور بالعجز الذي يثيره لديه التلميذ في الموقف، أو بسبب عدم مقدرته على فهم مصادر العُسر (وبدلا من ذلك يأتي تحليل «تربوي-علاجي» لولد غير مرّبّى، عديم العادات، وقح وغيرها)، هو نفسه يفقد السيطرة ويعزز من عجز وعدم سيطرة التلميذ.

هذه الدائرة من العلاقات التصعيدية تضع أمام جهاز التربية تحديا مركبا. فلا يكفي وضع برنامج تدخل خاص من قبل هذا الأخصائي أو ذاك، والذي يعمل بعيدا عن أداء التلميذ وعالمه الاجتماعي. وبدلا من ذلك يُطلب العمل الجماعي الشامل، الذي يشارك به جميع البالغين، كل في موقعه، ويشكّلون شخصيات مثالية، «معلمون للتعليم المصحّح اجتماعيا» كموضوع مركزي أو مرافق لعملهم التربوي.

توزيع العمل في الطاقم يستلزم تطوير معرفة، رؤى ولغة موحّدة بالنسبة لمصدر صعوبات التلاميذ وطرق التدخل. حتى لا يصبح التعلق المتواصل للأولاد ذوي العُسر التعلمي والإصغاء- بالنموذج الذي يضعه لهم البالغون المختلفون، المتدخلون، المساعدون أو المفاقمون لمصاعبهم - حرجا في المدرسة.

تتنوع برامج التدخل وطرق مساعدة التلاميذ الذين يعانون من العُسر الاجتماعي، وتمتد على مسار متواصل وواسع من العلاجات الفردية والجماعية التي تدمج بين النواحي الجسدية والنفسية أو أنها تتناول أحدهما فقط. لكل نهج حسناته وسيئاته، وفي كل واحد من العلاجات يمكن الحصول على جوانب مختلفة من التقدم. معظم طرق العلاج الحالية ينقصها جانب هام؛ تعليم المهارة الاجتماعية بصورة مباشرة وموجّهة. والتي تكسب التلميذ مهارات وآليات تساعده على مواجهة العلاقات والتفاعلات في مثل تلك السياقات والمواقف الاجتماعية

النهج الشامل للتعليم المصحّح اجتماعيا هو نهج تربوي-علاجي، يرى أن العمل في السياق الاجتماعي هو حاجة أساسية وفي صلب برنامج التدخل، للحاجات العلاجية التي يعرض بها كل ولد.

يدمج هذا النهج في داخله جوانب من مجالات مختلفة: بدءا بمجال التعليم المصحّح التعليمي واستمرارا بمجال عالَم العلاج الجماعي (النفسي، أو العلاجات بالتعبير) حتى مبادئ التدخل الخاصة والمميزة للحياة الاجتماعية. يكون التدخل الشامل آنيا في البيئة الطبيعية لكل ولد (في الروضة، الصف، الاستراحة) وفي البيئة العلاجية الموجّهة لهذا الهدف. وكلاء العلاج هم المربون المتواجدون في حياة كل ولد، إلى جانب معالِجين خاصين تأهلوا أو سوف يتأهلون لهذا الهدف. وظيفة هؤلاء الوكلاء هي تطوير وعي شخصي ومهني ليس فقط كوكلاء التنشئة الاجتماعيّة للولد، بل أيضا كوكلاء للصحة النفسية، كما يمكن فهمه من نهج كوهوت حول التطور الذاتي في التفاعل مع البيئة العائلية والتربوية (أوسترفيل، 1995؛ نوفار يشاي وحين، 2006؛ Kohut , 1979).

إن تعلُّم التنشئة الاجتماعية هو مهمة صعبة من عدة جوانب: أنه يحدث يوميا، طوال اليوم، في سياقات مختلفة - في البيت مع الأهل والأخوة، في الحيّ (في الملعب،

في لقاءات عابرة)، في مناطق الترفيه (في الأساس في سن المراهقة)، في الروضة أو المدرسة، في الساحة في الاستراحة، في حركة الشبيبة أو حلقة ما. ولذا يتوجب التعاون وتوحيد اللغة بين جميع البالغين المحيطين بكل ولد.

التعليم المُصحِّح اجتماعيا - مبادئ أساسية

كل وضع اجتماعي، سواء كان تلقائيا أو مخططا، يستلزم البالغ الحاضر فيه أن يعمل بناء على خمسة مبادئ أساسية. تخلق هذه المبادئ واقعا بيئيا-تربويا متلائما مع عُسر التلميذ وتحسّن من جودة التفاعل الاجتماعي.

بواسطة هذه المبادئ، يستطيع مختلف البالغين في بيئة التلميذ أن يهيئوا دائرة معاملات مهمة لبناء قيمة ذاتية إيجابية؛ في سياق الحياة الأدائية والسلوكية، في العلاقات مع أفراد الأسرة، مع الأقران أو مع بالغين مهمين آخرين في حياتهم. تُستخدم هذه المبادئ الخمسة آنيا سواء في عملية بناء تعليم مصحّح اجتماعيا أو كمبادئ أساسية لأهل في إطار تعليم مصحّح (انظر الفصل التالي).

فرضية العمل هي أنه عندما «يتكلم» التلميذ « بشكل معسر» بدلا من "الاعتيادي" فإنّه يفشل بتنفيذ حاجات، دوافع أو رغبات مشروعة تعبر عن «ذاته». لكي يستطيع التعبير بشكل معياري، عليه أن يحصل على مساعدة متواصلة، حاضرة ومتاحة. يستند تدخل البالغ الفعال الذي يريد تغيير طرق العمل ورد الفعل لدى التلميذ على المبادئ الخمسة التالية:

أ. حضور حارس

أحيانا كثيرة يجد التلاميذ ذوو عُسر التعليم، الإصغاء والتركيز صعوبة في ضبط أنفسهم وتنظيم وتخطيط عملهم تجاه هدف منشود.

وعندما لا تكون اللياقة العصبية موجودة (أو أنها غير ناجعة بشكل كافٍ، حسب عمق الإصابة)، يلزم طرف خارجي «يعمل» في خدمة التلميذ في طرقه إلى السلوك الاجتماعي. هذا الطرف هو البالغ المهم في حياته، الحاضر طوال الحالة ويلبي بحضوره وظائف متنوعة ناقصة. «الحضور الحارس» هو الأساس الأول في البرنامج. من واجب البالغ التواجد باستمرار في حالة مشاركة التلميذ بالفعّاليّات المتنوعة. يوفر هذا الحضور حراسة للولد من جوانب عريضة ومتنوعة:

- مجرد الحضور يوفر تجربة حراسة وتركيز.
- يتيح الحضور للبالغ التدخل مباشرة أو قبل ذلك، وتصحيح «خلال الحركة» لأخطاء اندفاعية أو غيرها قد يرتكبها التلميذ.
- يمكن أن يحفظ حضور البالغ مواظبة وتركيز التلميذ، وإعادته إلى المركز كلما انصرف بإصغائه.
- يمكن أن يضمن الحضور الحارس «تدخلا كلاميا»، والذي ينقص التلميذ المُعسر كلاميا، وتفضيل التعبير السلوكي عليه (رد فعل يسبب اضطرابات وضررا).
- الحضور الحارس يكشف التلميذ المُعسر «ذات» أخرى ناجعة، يحضر بشكل مكثّف مما يمكّن نوعا من «التذويت المحوّل». هذه العملية ممكنة بفضل رد الفعل الصحيح (المنظّم) والمتلائم مع حاجات ابن البالغ، وكذلك بفضل الإمكانية الممنوحة للولد والتي تساعده

على تحويل صعوبات الذاكرة والتذويت أو استخراج المعلومات في وقت حقيقي، من قبل شخص محدد يقوم مؤقتا بهذه الوظائف.
«الحضور الحارس»، لا يعني ملازمة بالغ للولد ومنعه من أي عمل ذاتي، وإنما بالغ يحضر ويتابع عن بعد معين، يعود ويقترب حسب الحاجة، يبتعد بقدر ما، ولكنه دائما متأهب للحراسة للعودة والتدخل، قبل نشوب العاصفة أو وقوع الفشل التالي.
الشخص الخارجي هو عمليا بديل للوظائف العصبية غير الناجعة، وهو شخصية تساعد على الحفاظ على علاقة جيدة تُستخدم بديلا مؤقتا إلى أن ينجح التلميذ في حفظ ذاكرة داخلية واستخدامه كرمز منبه للذاكرة، والذي يتيح رد الفعل/ السلوك المتلائم.
القدرة على أن تكون، ولكن لا تتدخل دون حاجة، هو الجزء المعقد في المساعدة. البالغ ملزم بتدريب وتأهيل، من جهة، وبضبط النفس والصمود أمام الإحباط العاطفي، من جهة أخرى. وأحيانا يحدث بأن التلميذ «المحروس» يشعر بالضغط، والتهديد أو «غير حر» للعمل بتلقائية نتيجة عُسره، وهو يَصبّ على البالغ «الحارس» غضبه. وأحيانا يرفض التلميذ البالغَ بهدف الرفض بحد ذاته «انصرف من هنا!» يقول التلميذ للوالد، وبالواقع بصورة متناقضة يطلب منه: «لا تنصرف، وأرني بأنك لا تفزع مني وتنصرف لأنني طردتك، بل تبقى وتثبت لي مواظبة، صمودا أمام الإحباط وتعاطفا عاطفيا». قدرة البالغ تستوجب ليس فقط تدريبا وصمودا أمام الصعوبة العاطفية، بل أيضا تفرغا نفسيا والتفرغ من كل شيء لهذا الهدف الخاص على امتداد أجزاء بارزة من زمن نشاط التلميذ. أحيانا يُطرح الادّعاء بأن هذا التفرغ هو مورد غير واقعي في أعباء الحياة لدى الأهل، مربيات الروضة أو المعلمين، كل واحد ووظيفته.
تشير التقارير بحسب الملف الشخصي لتلميذ ذي عسر تعلمي، أو يعاني من اضطرابات في الإصغاء والتركيز، إلى أنه كلما غاب البالغ أو لم يحضر أو لم يكن تواجده متاحا (لأسباب منطقية؛ نتيجة كثرة الالتزامات والأعباء، أو لتلبية احتياجات كثيرة مع الآخرين وغيرها) دائما يسعى التلميذ لإيجاد تقنيات تساعده في «جذب» البالغ و «جرّه» نحوه إلا أن هذا «الجر» يستنفد تقريبا في الوقت الذي يكرسه البالغ لو كان في حضور حارس، ولكن هذه المرة في ظروف أقل من مثالية: كرد فعل على البالغ، وليس بمبادرته، من خلال الغضب على وقت الإزعاج وعلى السلوك غير اللائق، بدلا من التنظيم العاطفي الموجّه الذي يحتوي التلميذ بشكل صحيح (تذويت محوّل بانعكاس سلبي، بدلا من إيجابي ومنظّم). وقت الحضور، الذي ينجر إليه البالغ في أعقاب عاصفة التلميذ، ليس أقل من وقت الحضور المبادَر إليه والحارس، لكن جودته وفائدته أقل بكثير ولا يفهم التلميذ أو يدرك كما يجب نمط التفاعل المرغوب.

ب. الاستباق- ما قبل (BEFORE)

التلاميذ ذوو العُسر التعلمي، وذوو اضطرابات في الإصغاء والتركيز معرضون دائما لتدخلات مصحّحة بعد وقوع الحدث. تحدث هذه التدخلات بعد الخطأ/ الضرر/ الإصابة وتستلزم من التلميذ أن يتعلم عن سلوكه غير المرغوب عندما يصبح في حالة عاطفية صاخبة، ومعرّضا مرارا وتكرارا للإحساس بالفشل ومشاعر الذنب.
"التعلم للوراء» - من النتيجة إلى السبب - أصعب بكثير من «التعلم للأمام» الذي يتناول

وضع سيناريو من السبب إلى نتيجة ممكنة - من ناحية إدراكية وكذلك من ناحية عاطفية. يحتاج «التعلم للأمام» على الأقل إلى موارد إصغاء، ويتيح تركيزا ناجعا أكثر و «يوفر» الوقت الضائع ونتائجه.

الاستباق: هو مبدأ رئيسي في التعليم المصحّح اجتماعيا. الاستباق هو قدرة البالغ الحارس على اتخاذ إجراءات وقائية، والعمل من خلال مبدأ الوقاية، مساعدة التلميذ على الاختيار، اتخاذ قرارات، التخطيط قبل العمل. بهذا الشكل يبني الاستباق قدرة التريُّث لدى التلميذ قبل الرد، قدرته على اختيار «ذكي» قبل المبادرة، والتنبؤ بالنجاح أو الفشل قبل الممارسة الفعلية. عندما يتمرن التلميذ مرات لا نهاية لها على هذا النهج، يتحوّل لديه بالتدريج إلى استراتيجية عمل ويتبنّاه كأداة عمل اجتماعية. صحيح أنه مقابل العُسر مطلوب الكثير من العمليات الاستباقية وفي أوضاع متنوعة، أماكن وأشخاص، لكي تنظم جميع التفاصيل في إطار عام عند التلميذ.

بالإضافة لذلك، يُستخدم الاستباق كوسيلة تحضيرية لحالات الانتقال أو التغيير. وكما ذُكر سابقا، فإن حالات الانتقال، التغيير أو فراق عمل لصالح آخر يرافقها مصاعب جمة لدى هؤلاء التلاميذ، مثل صعوبة الانتظام في وضع جديد وصعوبة عاطفية (احتمال الإحباط). الانتقال غير المبرمج يعزز لدى التلميذ الشعور بعدم السيطرة والعجز، والشعور بالحرمان العاطفي، ولذلك أيضا الميل للتمرد والرفض. إذا استُبقت حالة انتقال (قُدّمت) بتوجيه وإنذار قصيرين، هذا يمنح التلميذ فترة من الزمن للاستعداد لحالة الفراق وقبولها، وهكذا يحصل ارتفاع في شعور السيطرة الذاتية عنده وقدرته على إدارة الانتقال تلقائيا. من هذه الناحية لا يبني الاستباق فقط البرنامج الذي ينقصه جدا، بل أيضا يتيح له وقتا للاستعداد المطلوب إذا لم تتوفر المرونة.

ج. وساطة ونسخ

الوساطة هي سلسلة من أعمال واعية ذات مميزات خاصة، يعرضها البالغ أمام التلميذ أثناء مواجهته مع بيئة المحفزات الموجود فيها. بحسب بنينه كلاين (1986، 2000)، يهدف التعليم الوساطي لتحضير التلميذ لأنواع جديدة من التعلم وزيادة مرونتة لاستيعاب معلومات جديدة. والمقصود هو مجموعة فعّاليّات قائمة على تخطيط موجّه لإحراز تغيير في وضوح مفاهيم التلميذ، ومعالجته الذهنيّة وتعبيره. وهي تبني في التلميذ بالتدريج إدراكا لوجود عوامل مختلفة؛ يشجع التركيز بالجوهري منها، التأمل والإصغاء؛ يشجع مسحا موجّها وانتقاء المحفزات المركزية، والذي يطمح إليه البالغ الوسيط لإيصال التلميذ إليه.

بواسطة التعلم الوساطي يحصل التلاميذ الصغار بدون عُسر على إثراء إدراكي وتطور للتفكير المجرد بصورة تلقائية وبطريقة تزيد من فعّاليّة لقائهم مع كل بيئة محفزات. بالمقابل يحتاج التلاميذ ذوو العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز إلى وساطة على امتداد حياتهم وفي أوضاع مختلفة ومتنوعة: ابتداء من الأداء اليومي، ووصولا إلى انتقالات بين أوضاع مختلفة، وحتى أداء التفكير العالي؛ من اختيارات مراكز الاهتمام الاجتماعي وحتى اختيارات العمل الأكاديمي. إن تبنّي النهج الوساطي كأداة فعالة في تفاعل التعليم المصحّح اجتماعيا يتيح للولد ذي العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز أن يتمتع من مساعدة مضاعفة من جانب البالغ المهم في حياته في كل وضع: أولا، يركّزه نحو التحفيز المهم،

يساعده في اختياره، في تركيزه، في تجنّب صرف النظر الزائد والمشوّش؛ ومن جهة أخرى فهو يساعده على بناء رد الفعل المتلائم وطرق التعبير الصحيحة. بالإضافة إلى ذلك «يبني» تدخلا ثابتا بطريقة الوساطة لدى التلميذ القدرة التدريجية على الوساطة الذاتية. وهو يمنحه بشكل واعٍ ومتكرر نهج الوساطة في أوضاع حياتية وتعليمية مختلفة، ولذا تصبح تقنية تعليم مصحّح اجتماعيا.
كلما كانت الوساطة حاضرة ومتكررة في أوضاع حياتية مختلفة، كلما كسب التلميذ من ذلك مرتين: سلوك متلائم الآن؛ ولبنة أخرى لتعلم الوساطة الذاتية في أوضاع جديدة في المستقبل.

النسخ هو توسيع للوساطة بواسطة اللغة المحكية. حتى عندما نساعد التلاميذ ذوي العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز على الاختيار والتركيز، يصعب عليهم تنظيم اللغة المناسبة في أعقاب شعور، أمنية، دافع أو عاطفة يشعرون بها أثناء تركيزهم في وضع ما. كلما كانت اليقظة العاطفية أعلى، كلما ضعفت قدرتهم على التركيز وإعطاء رد فعل كلامي ملائم أو التعبير عن مشاعرهم بالنسبة للحدث. ونتيجة ذلك يحصل تراجع في أدائهم، وهم يميلون إلى التعبير عن أنفسهم بشكل «سلوكي». انعدام اللغة الداخلية (inner-Language، بحسب بيركلي، 1997، 2008)، كمركب ضروري في التخطيط السابق للغة العلنية، يتركهم داخليا مكشوفين لقوة دافعية/ عاطفية، والطريقة الوحيدة للتعبير عنها هي بالوسائل المبكرة «للغة السلوكية». أي عن طريق إعطاء ردود فعل سلوكية يتمّ اعتبارها كـ «مشكلة سلوكية» لأنها لا تليق بسن التلميذ ووضعه، ومن هنا يتوقع بأن يتحول التواصل معه بلغة «بالغة»، رغم أنها تبدو أحيانا كـ «عنيفة».
«الكلام السلوكي» يضع الولد ذا العُسر التعليمي، الإصغاء والتركيز موضع الولد المشوّش، غير المؤدب، عديم الاتصالات - أو أخطر من ذلك: معتدٍ وعنيف، اجتياحي ولا يحترم حدود الآخر. كلما كانت شدة الكلام السلوكي أكبر ومنتشرة أكثر، يزداد الوصم تبعا لذلك. «لغة السلوك» هي «لغة العجز»، والطريقة لمواجهتها وتمكين التلميذ من تحقيق تغيير يكون عن طريق مبدأ النسخ. يستطيع البالغ الماثل أمام التلميذ والمراقب لسلوكه، أن يطلب منه ترديد ونسخ ما يمليه عليه من ألفاظ وعبارات تعبر عن نواياه الأصلية وليست السلوكية، كقوله:

«أنا أفهم أنك غضبت عندما تجاوزك عادل، ولكن ممنوع التعبير عن الغضب بالدفع. يمكنك أن تقول له إنك غاضب». . . ؛ «مسموح أن تكون عصبيا، وممنوع أن تشتم بسبب ذلك. يمكن أن تقول إنك عصبي، أو الذهاب إلى غرفتك وتُنفّس عن نفسك بالصراخ». . . .

واضح أن عناصر - مثل فرط النشاط والاندفاعية، مصاعب التخطيط والتنظيم، عدم الضبط، عجز لغوي، عتبة إحباط منخفضة، شدة رد فعل مرتفعة وغيرها - تعزز من الصعوبة وتزيد من الكلام السلوكي. وهي تُلزم البالغ بضبط النفس، وضع الحدود، احتواء ونسخ في نفس الوقت.

د. مِرقاب (Monitoring)

«جهاز كهربائي لمتابعة عمل يحتاج إلى متابعة ومراقبة دائمين» - هذا هو تعريف قاموس سبير (1997). كالمرقاب (monitor)، المطلوب لأشخاص معرضين للخطر، مثل دائرة المراقبة المركبة للمغنين على المنصة، الذين تنقصهم أنغام الجوقة المرافقة وقد ينقطع الاتصال المطلوب، هكذا يحتاج التلاميذ ذوو العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز إلى مِرقاب. التعليمات التي تُعطى لهم في لحظة معينة، حتى لو اجتازت حاجز صرف الإصغاء (وليس مقاومة السماع والإصغاء)، حتى لو استُوعبت بين هذا التشابك الكثيف من المحفزات التي تغمرهم في كل لحظة معينة (وليس رفض الإصغاء) - لا تُحفظ لمدة طويلة، لأنها لا تشكل منافسا للملهيات. وهي لا تُحفظ لمدة طويلة بسبب مشاكل المواظبة، التركيز، عدم المرونة والانقطاع عن عمل واحد (مثل النوم أو مشاهدة التلفزيون أو اللعب بالحاسوب). وهذه الأعمال غير متاحة للولد بسبب صعوبات في تشغيل ذاكرة العمل (ولذا فهو «ينسى» فورا ما طُلب منه). حضور البالغ، الذي يعمل كمرقاب، يُبقي «الطلب» في منطقة وبؤرة المحفز عند التلميذ، ويقوم بحفظ التعليمات خارجيا في حالة عدم المقدرة على الحفظ الداخلي.

وأكثر من ذلك؛ بسبب عتبة الإحباط المنخفضة، وبسبب صعوبات التنظيم وصعوبات الانتقال يميل التلاميذ ذوو العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز إلى «تأجيل» المهمة لوقت آخر، ما يسمونه بالعامية: «بعدين» (أو بدلا من ذلك: «بكرة»). مشاكل تصور الزمن كميزة أخرى للعُسر تطيل التأجيل إلى فترة زمنية طويلة دون حدود وتقييد. «يستيقظ» هؤلاء التلاميذ ليكتشفوا بأن القطار قد فاتهم، وأنه فات الأوان؛ وأنهم لم يعملوا مرة أخرى كالمطلوب، تأخروا، أو لم ينفّذوا التعليمات. تجارب الفشل هذه، المشتقة من العجز تجعل حياتهم رحلة طويلة من الفشل - - > مشاعر النقص - - > اكتئاب. وهم معرضون للمقولة الدائمة «انعدام الدافعية»، «غير منضبطين» أو «صُمّ» عن قصد، في حين أن الحقيقة الداخلية لهم هي ضياع، عدم يقظة، عدم تركيز، تلهّي، عتبة إحباط منخفضة وغير ذلك.

البالغون محقّون بادّعائهم أن هذه المشكلة تخف كثيرا، والتلميذ حتى يُفاجَأ بقدرته على تنفيذ التعليمات، وإبداء دافعية مثيرة، لمهمة يرغب بها ولها معنى مرغوب جدا بالنسبة له. وفعلا، حتى في واقع عصبي صعب من العُسر تكون الدافعية الشخصية هي العامل المتجاوز للعُسر - ولكن ليس لمدة طويلة، يمكن تعميمها على حالات أخرى. وأكثر من ذلك؛ استعداد التلميذ لحدث له أهمية إيجابية كبيرة بالنسبة له (الالتحاق بدورة أو نزهة للترفيه وغير ذلك)، حتى لو كان يلتزم بالوقت والساعة - قد يصادف مشكلة في عدم المرونة أثناء التأجيل أو التأخير، أو أخطر من ذلك - عند إلغاء مفاجئ له. يكون التلميذ معرضا لرد فعل سلوكي صعب من الإحباط، وعدم المرونة في تقبل والتسليم بـ «ممنوع» الآن.

حتى لو استُوعبت التعليمات واستعد التلميذ لتنفيذها، أو اختار بنفسه رد فعل مرغوبا، ما زالت تواجهه مشكلة الاستمرارية والمواظبة على التنفيذ الصحيح. أحيانا نرى بشكل تلقائي قدرة على الاختيار الصحيح وانحراف عن العمل الملائم، عندما يُطلب لمدة طويلة، جرّاء دخول محفزات أو مُلهيات جديدة إلى حقل نشاط التلميذ.

لذا فإن وجود البالغ الحاضر كمرقاب يوفر للولد منطقة آمنة؛ وهذا عامل خارجي، يعيده إلى المسار الصحيح طالما كان بحاجة له. فهو يرسل له «تلميحات» في زمن حقيقي بالنسبة

للانحراف وإصلاحه. انعدام المرقاب يعرض التلميذ مرارا وتكرارا للإحباط المنوط باكتشاف النتيجة بعد العمل، بدلا من التفكير والتخطيط قبل العمل وخلاله.
بواسطة المراقبة، مثل الحضور المراقب لمدة طويلة، يكتسب التلميذ نجاحات في زمن حقيقي إلى جانب اكتساب استراتيجية يتعلمها من الخارج للداخل - من البالغ إلى عالمه الداخلي بواسطة التذويت المحوّل. البالغ المراقب الذي له علاقة بارزة مع التلميذ يشكّل له حماية مضاعفة: آنية وفورية، كما وتساعده على تعلّم المراقبة الذاتية واكتسابها لتساعده مستقبلا.

هـ. تغذية مرتدة (مردود) وتصحيح

تكون دائرة التعاملات المتطورة بين التلميذ والبالغ دينامية ومتغيرة. والتلميذ الذي يحظى بحضور بالغ، يعمل بوظيفة «غير ذاتي» إيجابي، والذي يتيح عمليات تذويت محوّل بالنسبة لأدائه وبناء التصور الذاتي الإيجابي له، يربح لحظات من الرضا والإثارة إلى جانب إجراءات تصحيح ومراقبة. ومع الزمن يحتاج التلميذ بشكل أقل إلى حضور البالغ الحاسم ويمكنه أن يبدأ بالاستناد إلى التذويت، الذي بناه في داخله بصورة متعددة المجالات بطرق مختلفة. هذا التذويت المتنوع يسهل عليه عندما يحين الوقت أن يستخرج عبر إحدى القنوات الأقوى حضوره الداخلي، والاستعانة به كعامل موجّه لتحركاته بصورة مستقلة. ولكي تستجمع هذه العملية القوة والتسارع، يحتاج التلميذ المتعلم مواصلة التعزيزات والتوجيهات. وتساعده على تحقيق ذلك دائرة التغذية المرتدة التي تُبنى بينه وبين البالغ.
وبقدر كبير يمكن أن نرى في هذه المرحلة استعادة لخطوة سابقة، بُنيت بين الطفل الصغير والبالغ في فترة بناء الانفصال والتفرّد. ماهلر (1975) ترسم مرحلة وسطية بين التكافل والانفصال، تؤكد على حاجة التلميذ إلى الابتعاد والاقتراب من البالغ بواسطة «تأجيج» الحضور (reaprochment). الطفل الصغير، الذي رسّخ للتو قدراته الحركية التي تحمله لبعد ما عن الوالد الذي معه، يفزع لحظة من اكتشافه بأنه وحده في العالم. شبكة المفاهيم الأساسيّة للوالد لم تترسخ بعد بقدر كافٍ كي يكون بالنسبة له مصدر أمان يبعث في نفسه السكينة والطمأنينة ، ومن خلال فزع النقص يركض راجعا إلى الوالد، يلتصق به جسمانيا (يمسك بأطراف ثيابه أو بجسمه) أو نفسيا (بنظرة، باتصال بالعين أو بكلمة)، «يؤجج» الحضور الحاسم والمهدّئ، يحظى بلحظة سامية من «انبهار» الوالد منه (انعكاس مؤجج: «ما أجمل ركضك»، «مرحى لك على توقفك بالوقت» وغيرها)، ويمكنه المواصلة قدما. أحيانا يجد التلميذ ذو العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز نفسه يبتعد ويفزع، ولا يجد طريقه للعودة إلى الوالد، يرد بذعر، أو يضطر للتوقف بسبب طلب مانع من الوالد، ولكن غير منبهر («كفى ركضا بهذه السرعة! هذا خطر»، «كم مرة قلت لك إذا واصلت الركض هكذا لن أخرج معك للرحلة»)، لكن دون القدرة على التذويت المحوّل. ولذا ينقصه حضور الوالد الذي يتنازل له بالقيمة السلبية.
يمكن تصحيح الوضع ليس فقط بمساعدة المبادئ الأربعة التي تطرّقنا لها سابقا، وإنما أيضا بمساعدة دائرة التغذية المرتدة المصحّحة. بمبادرة البالغ المهم في حياته يحظى التلميذ الذي تجرأ وبدأ يعمل بنفسه بتغذية مرتدة مؤيّدة، تعزز القدرة - أو تستبدلها برد فعل آخر، يتلاءم أكثر مع الوضع المتغير. بهذا الشكل يحظى التلميذ في نفس الوقت

بممارسات ذاتية متنوعة، تزيد من مرونته عند ردود فعله، وذلك بحسب الظروف، مع المحافظة على حماية البالغ ولكن من موقع أكثر استقلالية، وبناء قيمة ذاتية إيجابية ومستقلة على أساس ممارسة محمية. تدريجيا تكبر دوائر البعد الاستقلالي، تكثر ردود الفعل الذاتية للولد، وتُحفظ بواسطة التغذية المرتدة المصحّحة للبالغ.

معلمو الساحة ووظيفتهم كـ «غير-ذاتي» في التعليم المصحِّح اجتماعيا

يشكّل جهاز التربية من سن الطفولة المبكرة وحتى نهاية المرحلة الثانوية ملعبا واسع النطاق سواء بمفاهيم زمن-يوم أو بعدد السنوات التي يعيشها التلميذ ليتعلم تعليما مصحّحا اجتماعيا. التلاميذ ذوو العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز يشاطرون وقتهم في الجهاز مثل سائر أقرانهم. ولذا، هل المربون المتواجدون في الجهاز يبادرون للتعليم المصحّح - أم يعملون من خلال عجز وعدم معرفة ؟- هذا هو السؤال المناسب. لمجرد وجودهم في الجهاز يصبح ذوو اضطرابات الإصغاء والعُسر التعلمي - تحديا بالنسبة للمربين - أو عبئا وصعوبة. أمر واحد واضح: تجاهلهم ليس خيارا. الجهاز الذي يحاول التجاهل، يكتشف سريعا جدا أنه «ينجرف» وراء حاجات هؤلاء التلاميذ وينشغل بردود فعل دفاعية بدلا من المبادرة البنّاءة.

ولتلبية حاجات التلاميذ بشكل استباقي وموجّه للهدف هنالك حاجة لتخصيص وتأهيل قوى بشرية مختصة لهذا الموضوع. أكثر وقت للتعليم الاجتماعي الفعال خلال اليوم الدراسي هو وقت الاستراحة، وكذلك أوقات الانتقال والزوايا المختلفة في الروضة وفي الساحة في الروضة. المشكلة أن هذا الوقت يبقى غالبا متروكا، دون أي مراقبة من المربين - أو مراقبة جزئية، غير كافية، من قبل «غرباء» بالنسبة لغالبية التلاميذ ولا يمكنهم أن يمثّلوا لهم كـ «غير-ذاتي» فعال. بينما وقت الدرس الرسمي يمسك بزمامه شخص ثابت، يبني علاقة مهمة على مدار سنة وأكثر، فإن وقت الساحة يغطي معظمه معلمون عابرون فقط («مناوبون»)، لا يعرفهم غالبية التلاميذ وليس لهم علاقات مهمة معهم (باستثناء تلك القلّة، التي قد تكون متواجدة يوم المناوبة، كمربي الصف أو معلم هذا الموضوع أو ذاك).

لا يحقّق التعليم المصحّح هدفه إذا كان من قبل بالغ عابر، لا يمكنه أن يمثّل الـ «غير-ذاتي» المهم للولد، وحتى تنقصه غالبا المعرفة الخاصة والمهارات المطلوبة للتعليم المصحّح اجتماعيا. وأحيانا تكون نتائج اللقاء بين هذا البالغ والتلميذ ذي العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز هدّامة وقاتلة. فالمسؤولية الملقاة على عاتق البالغ «لحل» مشاكل الانضباط مع التلاميذ، دون معرفتهم، تعرّض البالغ لرد فعل التلميذ الذي يعبر عنها بـ «لغة عُسره السلوكية»، ويثير لديه ردود فعل عاطفية صعبة: عجز، عدم سيطرة، عدوانية وغضب من تصرف التلميذ، وأحيانا الشعور بالخزي والإهانة («كيف يجرؤ أن يكلمني هكذا». . . ، «ما هذه الشتائم التي يشتمني بها»، «يا له من وقح» وغيرها). في ذات الوقت، عندما يحتاج التلميذ اليائس إلى بالغ «غير-ذاتي» يعرفه ويتفهمه، ويستطيع أن يقدّم له تعليما مصحّحا اجتماعيا (وربما حتى التدخل وفق مبدأ الاستباق وتقليص مدة المشكلة) - يجرّب بالغا صاخبا، يرد بشكل تصعيدي بدلا من الشكل المهدّئ والمصحّح.

والأصعب من ذلك؛ تأتي مناوبة المعلمين على حساب الاستراحة والراحة، التي هم

أنفسهم بحاجة ماسة لها. ولذا فإن دخولهم إلى وظيفة يشوبه موقف عاطفي من عدم التحيز والضغط. مثل هذا المعلم لا تنقصه المعرفة والمهارات المطلوبة فحسب، وإنما تنقصه أيضا الحالة النفسية المطلوبة.

«معلمو الساحة» يمكن أن يكونوا من مجالات متنوعة: تربية، علاج، تربية بدنية، تربية لامنهجية وغيرها - على أن يكون حضورهم في الاستراحات المجال المركزي في حياتهم المهنية ويتأهلون له، كمعلمين «للتعليم المصحّح اجتماعيا». ساحة المدرسة هي الصف الرئيسي لهم، وحضورهم فيها دائم ولا يتبدل. التلاميذ الذين يخرجون إلى الساحة في ظروف مختلفة (استراحة، خروج من الدرس، طرد من الصف)، يقابلونهم دائما. هذا اللقاء المستمر والدائم بين التلاميذ وهؤلاء المعلمين، يتيح لهم أن يكونوا في موقف «غير-ذاتي» مهم في حياتهم. وبهذه الصفة يتيحون للأولاد عمليات تذويت محوّل وتطوير استراتيجيات اجتماعية آمنة.

يعمل معلمو الساحة في ثلاثة مستويات في نفس الوقت، وهكذا يمكنهم إتاحة تغطية واسعة من الحاجات الاجتماعية في جهاز التربية:

أ. **تواجد دائم في الاستراحة -** في منطقة محددة مسبقا (في الفناء، الملعب، خلف مبنى معين وغير ذلك، كل معلم ومنطقة نفوذه).

ب. **تواجد مبادَر إليه في الاستراحات -** لبناء مناطق تفعيل متنوعة في أيام مختلفة، لتمكين مناطق نشاط منظمة، تنمي قيمة التسامي وتطور المهارات الاجتماعية (مثلا: زاوية ملاكمة، صناديق ألعاب، ألعاب كرة، زاوية حيوانات وللزراعة وغيرها).

التواجد الدائم في الاستراحة يتيح لمعلمي الساحة أن يتعرفوا ويعرفوا سلفا من هم التلاميذ ذوي العُسر التعليمي، الإصغاء والتركيز الذين يحتاجونهم. وهم يتوجهون إليهم وفق المبادئ الخمسة التي فُصّلت سابقا. يستطيع التلميذ الاستعانة بـ «مرحلة ما قبل» للاستعداد بشكل متلائم مع رغباته وإمكانيات الآخرين؛ يحظى التلميذ بمرافقة وساطة ونسخ، مراقبة وتغذية مرتدة متواصلة؛ وعند تفجّر مشكلة يلقى ردا فوريا في زمن حقيقي - مقابل «تشريح ما بعد الوفاة»، الذي يجريه المعلم المناوب غير المشارك كفاية، والذي يُستدعى من قبل التلاميذ بعد حدث قد وقع. إن إمكانية مساعدة تلميذ يعاني من العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز بعد وقوع الحدث ضئيلة، وغالبا ما تحتاج إلى توجيه من شخصية معروفة أخرى (المربي الشخصي)، الذي لم يكن مشاركا بتاتا حتى الآن. وهكذا تبدأ دائرة تصعيدية من التدخل بعد وقوع الحدث، «من يد ثانية»، مع بعد زمني ملحوظ منذ وقوع الحادثة، دون القدرة على التصحيح في زمن حقيقي. معلم الساحة، بصفته «غير-ذاتي» دائم في حياة التلميذ يتواجد في زمن حقيقي، يبني استراتيجية «قبل» ويصحّح حسب الحاجة «أثناء». هكذا يصبح التعليم المصحّح اجتماعيا لغة مهمة **في حياة التلاميذ جميعا.** يساعد تواجده جميع أولاد المدرسة على تحسين المناخ الاجتماعي وتطور اللغة الاجتماعية والقيّمية في المدرسة.

معلم الساحة، الذي يجلب معه نشاطا بدنيا، مهارات للعب، علاقة مع الطبيعة (مع النباتات والحيوانات)، مهارات فنية (فن تشكيلي، دراما وما شابه)، يوسع من فرص انشغال التلاميذ في إطار الحياة الاجتماعية، ويتيح للأولاد الارتباط، كل واحد في المجال الذي يختاره.

ج. تأثير تواجد معلمي الساحة يبقى ساريا خلال الدرس الرسمي أيضا.

عند تواجد تلاميذ الصف في الساحة يتأثر التلاميذ ذوي العسر التعلمي، الإصغاء والتركيز، لأنهم يجدون أنفسهم خارج الدرس (أو يُخرَجون منه) وهم مصابين، ويصعب عليهم ضبط أنفسهم (فقدوا الإصغاء والتركيز وخرجوا بمبادرتهم للترويح؛ أو «شوّشوا» وأخرجهم المعلم عقابا أو للترويح؛ أو فقدوا السيطرة وانفجروا، ولذلك أُبعدوا من الصف «ليهدأوا» وغير ذلك). في مدرسة دون معلم ساحة يجد مثل هذا التلميذ نفسه في إحدى اللحظات القاسية من اليوم: فهو متروك وحده في أحسن الحالات، أو منبوذ، وحيد لا قوة لديه لضبط نفسه في أسوأ الحالات. والأخطر من ذلك؛ يشعر بتعاظم العدوانية جرّاء إحساسه بالإهانة التي تعرض لها في الصف. في هذه اللحظة أكثر ما يحتاجه هو بالغ («غير-ذاتي») ماهر، يضبط ويعرف كيف يعمل.

إن معلم الساحة بالنسبة للتلميذ أولا وقبل كل شيء، «مانع صواعق»، وفي نفس الوقت يعالج معه (بواسطة مهاراته) الأحداث والسلوكيات المطلوبة والملائمة؛ ويبني معه حدودا آمنة في ظروف الاحتواء والتوجيه لمشاعره وردود أفعاله. لم يعد التلميذ وحده؛ فهو يحظى ليس فقط بمساعدة في زمن حقيقي، وإنما أيضا ببناء استراتيجية مواجهة أزمات في المستقبل.

د. معلمو الساحة يكتشفون المواهب ويوجّهون المهارات.

كثير من التلاميذ ذوي العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز يملكون مهارات عالية في الذكاء التنفيذي - مقابل صعوبات في القسم الكلامي. وتبرز الدروس في المدرسة درجة تفاوت فيما بينهم واختلافهم، وتقلّل من إبراز مهاراتهم العالية. معلمو الساحة، الأمناء على التعليم المصحّح اجتماعيا، يمكنهم تسريع الأحداث في الصف، المدرسة، والتي تعزز من هذه المهارات - وليس الصعوبات. التلميذ الذي فاز ببطولة، أقام عرضا، قام بتزيين المدرسة، شارك في احتفال وما شابه، يجرب - أحيانا لأول مرة - انبهار الملأ من مهاراته وقدراته، ويشعر لأول مرة بالقيمة الذاتية الإيجابية، وليس السلبية. ذلك الانبهار الناقص جدا من سن الرضاعة، يمكن أن يُستخدم انطلاقة أولى خارج دائرة الشعور بالنقص والذنب. معلمو الساحة، الذين يركزون على إيجاد إمكانيات لهذه الانطلاقة، يعملون أحيانا وفق سلم أولويات يختلف عما هو لمعلم الصف، وهكذا يصبحون تدريجيا أيضا وكلاء التنشئة الاجتماعيّة بارزين في الاندماج التربوي للأولاد ذوي العُسر التعلمي، الإصغاء والتركيز.

المصادر

אוסטרוויל, ז. (1995). **פתרונות פתוחים.** שוקן. תל-אביב.

אריקסון, א.ה. (1974). **ילדות וחברה.** ספרית הפועלים. תל-אביב.

בידרמן, ח. (2007). **יעילותה של התערבות טיפולית ב"קבוצות פעילות" בקרב ילדים בעלי ADHD.** תזה לקבלת מוסמך. החוג ללקויות למידה, אוניברסיטת חיפה. חיפה.

בלאנק, ש. ופוקס-שבתאי, א. (2004). **הורים טובים מדי.** כנרת. אור יהודה.

ברגמן, ז. וכהן, א. (1994). **המשפחה - מסע אל עמק השווה.** עם עובד. תל-אביב.

ויניקוט, ד.ו. (1988). **הילד, משפחתו וסביבתו.** ספרית הפועלים. תל-אביב.

ויניקוט, ד.ו. (1998). **תינוקות ומשפחותיהן.** דביר. תל-אביב.

מוס, ר.א. (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות.** ספרית הפועלים. תל-אביב.

נופר-ישי, ק. וחן, מ. (2006). **ילדים מיוחדים - המפגש של ילדים היפראקטיבים (ADHD) ולקויי למידה עם מערכת החינוך על פי תיאורית העצמי.** פסיכולוגיה עברית ברשת.

סגל, ח. (1979). **מלאני קליין.** עם עובד. תל-אביב.

סולמס, מ. וטרנבול, א. (2005). **המוח ועולם הנפש.** הקיבוץ המאוחד. תל-אביב.

פיאז'ה, ג'. ואינהלדר, ב. (1972). **הפסיכולוגיה של הילד.** ספרית הפועלים.

פינטולי, א. (2001). **מעובר לילד.** מודן. בן שמן.

פלוטניק, ר. (2006). **הקול ההורי כתהליך נפשי התפתחותי.** אצל: כהן, א. (עורכת). חווית ההורות. הוצאת אח. קרית ביאליק.

קליין, מ. (2002). **כתבים נבחרים.** תולעת ספרים. תל-אביב.

קליין, פ. (1985). **ילד חכם יותר, הגמשה שכלית בגיל הרך.** אוניברסיטת בר אילן. קרית אונו.

קליין, פ. (2000). **תינוקות, טף, הורים ומטפלים.** רכס. אבן יהודה.

Ainsworth, M.D.S. (1963). The Development of Infant-Mother Interaction among the Ganada. In: Determinates of infant Behavior. Vo. 2, ed B.S. Foss, pp. 67-112. Wiley. N.Y.

Ainsworth, M.D.S. & Bowlby, J. (1991). An Ethological Approach to Personal Development. American Psychologist. 46: 333-341.

Anthony, E.J. & Benedek, T. (1970). Parenthood. Its Psychology and Psychopatalogy . Jason Aronson Inc. N.J. & London.

Barkley, R.A. (1997). ADHD and the Nature of Self Control. The Guilford Press. N.Y. & London.

Barkley, R.A. (2008) . ADHD in Adults . The Guilford Press. N.Y & London.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Harverd University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). :Ecology of the Family as a Context for Human Development". Development Psychology. 22: 723-742.

Brown, T.E. (2000). Attention Deficit Disorders and Co morbidities in Children, Adolescents & Adults. American Psychiatric Press Inc. Washington & London.

Brown, T.E. (2005). Attention Deficit Disorder. Yale University Press. Health & Wellness. N/Y/ & London.

Fonagy, P. (2001). Attachment Theory and Psychoanalysis. Other Press. N.Y.

Fonagy, P. ; Gergely, G. ; Jurist, E.L. & Target, M. (2002). Affect Regulation, Mentalization and the Development of the Self. Karnac. London & N.Y.

Greenspan, S.I. (1992). Infancy and Early Childhood. The Practice of Clinical Assessment and Intervention with Emotional and Developmental es. International Press. Inc. Madisson Connecticut.

Greenspan, S.I. & Weider, S". Regulatory Disorder". In: Zeanach, C.H. (ed). Handbook of Infant Mental Health. The Guilford Press. N.Y. & London.

Greenspan, S.I. Chair (1994). Diagnostic Classification: 0-3 : Diagnostic Classification of Mental Health and Developmental Disorders of Infancy and Early Childhood. Arlington, VA: ZERO to THREE. National Center for Clinical Programs.

Greenspan, S.I. (1998). The Growth of the Mind. And the Origins of Intelligence. Preseus Books. Massachusetts.

Kohut, H. (1979). "four Basic Concepts in Self Psychology". In: Orenstien, P. (ed). The search of the self: Selective Writings of Heinz Kohut. Vo. 4. N.Y.

Mahaler, M.S.; Pine, F. & Bergman< A. (1975). The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation. Basic Books. N.Y.

Rapoport, J.L. $ Ismond. D.R. (1996). DSM-IV. Training Guide for Diagnosis of Childhood Disorders. Brunner/Mazel. Philadelphia.

Stern, D.N. (1985). The Interpersonal World of the Infant. A view from Psychoanalysis and Developmental Pschology. Bassic Books N.Y.

Thomas, A. ; Chess, S. $ Birch, H.G. (1970). "the Origins of Personality". Scientific American. 223: 4-102.

أهمية البيئة المادية في الصف لتنفيذ عمليات تعلّم سليمة لتلاميذ ذوي اضطرابات الإصغاء -

د. أورلي هلبرين، مرشدة قطرية لعلم السمع التربوي وطاقم أخصائيات النطق واللغة، علم السمع التربوي: (أيار 2009)

(بالاعتماد على مقال Blumsack and Anderson في 2004-09/ Hearing Review)

يصعب على جميع التلاميذ فهم الكلام في حالات الضجيج. وخاصة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الإصغاء والتركيز، العُسر التعلمي، ضعف السمع (حتى الخفيف أو من جهة واحدة فقط) وذوي الاحتياجات الخاصة الآخرون.

في واقعنا، حيث تجري الدروس في صفوف صاخبة، قد يفقد التلاميذ معلومات ويتعبون ويتنازلون. التلميذ الذي يتنازل عن الاستماع تتضرر دراسته وقد يشوّش على من حوله. ولذا، من المهم محاولة تحسين البيئة السمعية وتقليل شدة الضجيج في الصف وخارجه. اعملوا على تخفيف الصدى وتحسين الإضاءة واهتموا بأن يراكم التلاميذ ويسمعوا ما تقولون.

قوموا بفحص البيئات السمعية المختلفة في المدرسة وتطرقوا إلى ذلك عند وضع الحيز التعليمي المختلف.

ستكون النتيجة صفوفا أقل ضجيجا، ويؤدّي ذلك إلى تحسن في أداء التلاميذ التعلّمي والسلوكي وتقليص أعباء المعلم.

فرضيات أساسية:

- التعليم في الصف لن يكون ناجعا، إذا لم يسمع التلاميذ لمعلمهم جيدا. التلاميذ حتى سن 15 سنة، يصعب عليهم استيعاب الكلام في أجواء صاخبة، ولهذا هم يحتاجون إلى صف هادئ، عندها. لن يضطروا، كل الوقت، إلى البحث عما فاتهم من كلمات وجمل بسبب الضجيج.
- يشعر كثير من المعلمين، وبحق، أن الضجيج في الصفوف عالٍ جدا. ولذا فهم يرفعون من أصواتهم. رفع صوت المعلم يفاقم مصاعب استيعاب الكلام لدى التلاميذ أكثر، وذلك لأنه يضيف ضجيجا وكذلك يشدّد على الحركات على حساب الحروف وبهذا يشوّه النطق. من المهم أن نعرف أن سماع الأحرف ضروري للتمييز بين الكلمات (مثلا: «ثلاثين» مقابل «ثمانين»، «طيارات» مقابل «تيارات») واستيعاب الكلام بشكل أفضل.

- كلما كانت المسافة بين المعلم والتلاميذ أكبر، كلما كان سماع صوت المعلم أضعف وبالتالي سيصعب عليهم أكثر استيعاب أقواله.
- كل ضجيج يشوّش على استيعاب الكلام، ولكن الضجيج الذي يشمل عنصرا لغويا، يشوّش أكثر. مثلا، أي كلام من الغرفة المجاورة، أو من المارّة في الرواق أو التلاميذ في الصف نفسه.
- الضجيج في الصف ولاسيما كل الأصوات الصادرة عن أجهزة التكييف، تؤدّي إلى إخفاء نغمات الكلام، ويشوّش على التمييز بين الكلمات ومباني القواعد المختلفة.
- الدمج بين ضجيج خلفية مع صدى (ارتداد الأصوات من السقف، الأرضية والجدران) يشكّل ضربة قاضية للقدرة على فهم الكلام. التلاميذ الذين يتعلمون في ظروف تثير الضجّة، يستوعبون الكلام بصورة جزئية، ولذلك يصعب عليهم القيام بالتمييز السمعي، وتطوير وعي فونولوجي سليم وتحقيق إنجازات في القراءة.

التلاميذ الذين يتعلمون في بيئة صاخبة، لا يتكيفون للاستماع في هذه الظروف ولذا فهم يتنازلون ببساطة عن الاستماع، ويبدأون أيضا بالتشويش على البيئة المحيطة.

إذًا، ما الذي يمكن فعله؟

- **مكان الجلوس:** أجلسوا التلاميذ ذوي اضطرابات الإصغاء والتركيز قريبا منكم.
- **المحافظة على آداب الكلام والحوار:** يجب أن يكون المعلمون قدوة للتلاميذ، وتجنّب الصراخ والكلام المرتفع والحرص على «أخذ دور» في الحديث. هكذا، في نهاية الأمر، يقل الضجيج في الصفوف والأروقة.
- **تقليل الضجيج داخل الصف:**

أ. أخفضوا درجة الصوت لمكبّر الصوت، وعيّنوا أنظمة استخدام واضحة. باستثناء حالات الطوارئ، يكون استخدام مكبر الصوت فقط في بداية الدرس.

ب. استخدموا أجهزة إلكترونية هادئة (إضاءة فلورسنت، مروحة حاسوب وما شابه).

ت. أطفئوا أجهزة إلكترونية تصدر ضجيجا، في حين لا حاجة لها في الدرس (مثلا عارض الشرائح).

ث. أطفئوا الهواتف النقّالة.

ج. حافظوا على صيانة المكيفات (مثلا تنظيف دائم للمصافي)، لتخففوا من شدة الضجيج التي تطلقها.

تجنّبوا تركيب المكيف فوق اللوح. لتمنعوا «التنافس» بين صوت المعلم وضجيج المكيف. أخرجوا ضاغط المكيف خارج الصف وابعدوه عن النوافذ.

ح. تجنّبوا جرّ الكراسي والطاولات خلال الدرس.

خ. أبعدوا زوايا الموسيقا، التلفزيون والحاسوب عن وسط الغرفة. وجّهوا مكبرات الصوت المستخدمة فيها باتجاه معاكس لوسط الغرفة. أخفضوا شدة الصوت واستخدموا سماعات الأذنين أثناء العمل في هذه الزوايا.

د. أضيفوا أشرطة عازلة للنوافذ والأبواب. بذلك تخففون الضجيج الناتج عند اهتزازها أو إغلاقها بقوة وكذلك شدة الضجيج المتسربة عبرها من خارج الغرفة.

ذ. تجنّبوا استخدام أجهزة تكبير الصوت داخل غرفة تُصدر صدى!

- **تخفيف الصدى:**

أ. غطّوا الجدران بألواح فلين أو لبّاد وزينة مختلفة مصنوعة من مواد لينة (تفي بمواصفات سلامة النار).

ب. ضعوا حواجز ساترة من مادة لينة (3 دفّات) في زوايا الغرفة.

ت. غطّوا النوافذ بستائر.

ث. ضعوا على الأرضية مسطحات لينة (سجاد، حُصُر، مشمّعات وما شابه).

- **تخفيف الضجيج خارج الصف:**

أ. أغلقوا الباب المتجه نحو الرواق والنوافذ المتجهة نحو الساحة الصاخبة.

ب. أحكموا إغلاق النوافذ الداخلية المتجهة نحو الرواق.

ت. تجنّبوا تقسيم فضاءات بواسطة بناء جدار (مثلا جدار جبس قياسي)، لأنه يمرر الضجيج من فضاء إلى آخر.

ث. خفّضوا من درجة مكبرات الصوت في ساحة المدرسة.

- **تحسين الظروف المرئية:**

أ. استخدموا الإضاءة دائما. رؤية وجه المعلم تحسّن من استيعاب الكلام.

ب. استخدموا ستائر فاتحة وشبه شفّافة. هكذا تسمحون بدخول الضوء، دون إبهار.

ت. اهتموا بصيانة دائمة لكل الإضاءة في الصف. ولاسيما الإضاءة على اللوح وعلى المعلم.

ث. تجنّبوا الكلام عندما يكون الظهر متجها نحو التلاميذ، أو عند الوقوف مقابل نافذة مُبهرة.

ج. أجلسوا التلاميذ ذوي اضطرابات الإصغاء بشكل يمكنهم أن يروا وجه المعلم.

ح. خففوا من المحفزات المرئية، المُلهية، المحيطة بالمعلم.

- **توجيهات عامة**

أ. أعدّوا مسحا سمعيا لصفوف المدرسة. أشيروا فيه إلى المناطق الهادئة جدا.

ب. احرصوا على وضع صفوف التلاميذ ذوي اضطرابات الإصغاء، في منطقة هادئة في المدرسة.

ت. احرصوا على وضع الصفوف المميزة (لغات، حاسوب وغيرها) في منطقة هادئة في المدرسة.

ث. تجنّبوا الجلوس في الرواق أثناء التعليم الفردي للتلاميذ المستصعبين.

ج. معرفة السياق تساعد على استيعاب الكلام. ولذا من المهم مثلا، استباق مادة الدرس، وكتابة كلمات مفتاحية على اللوح، والإعلان عن تغيير موضوع وما شابه.

ح. إذا حدث صخب شديد خلال الدرس غلب كلام المعلم، يجب تكرار الكلام ثانية. ولتسهيل استيعاب الكلام في بيئة صاخبة يوصى بإبطاء وتيرة الكلام.

قد تبين أن السقف الإيكوستي (الصوتي) هو من أبرز العوامل لتحسين الظروف الصوتية في الصف. يجب تطبيق معايير صوتية، متبعة في العالم، على البناء الجديد وترقية الصوتيات قدر الإمكان في الأبنية القائمة. من المهم أن نتذكر بأن المحافظة على بيئة صوتية لائقة قد تحسن من أداء التلاميذ في الصف.

للأسئلة ولمزيد من المعلومات، يمكن التوجه لمنتدى علم السمع التربوي:

http://www.tzafonet.org.il/forums/LiveForum.asp?fnumber=1643

كتب موصى بها في موضوع اضطرابات الإصغاء والتركيز:

אמן, ד. (2008). **ריפוי ADD פריצת דרך המאפשרת לכם להבחין בשישה סוגים של ליקויי קשב וריכוז ולרפא אותם.** נתניה: שמעוני לאור בע"מ.

בארקלי, ר. (1997). **לשלוט ב-ADHD.** הוצאת גלילה.

בארקלי, ר, אדוארדס, ג. ורובין, א. (2005). **המתבגר המרדן.** הוצאת גלילה.

בלומקוויסט, מ. (2005). **ילדים עם הפרעות התנהגות: הקניית כישורים.** קרית ביאליק: הוצאת אח.

גימפל, א. (2008). **אימון מוחי לריפוי הפרעת קשב וריכוז.** בוקסרג' הוצאה לאור.

גרוס, א. (2008). **סיפור מעודד.** ירושלים: הוצאת ארט פלוס.

גרין, ר ואבלון, ס. (2009). **ילד דינמיט.** חיפה: הוצאת אמציה.

דיווס, ד. (2008). **הילד כועס.** קרית ביאליק: הוצאת אח.

דליות, מ. (2008). **אין ילדים רעים.** הוצאת קשת.

האלוול, א. ורייטי, ג'. (2001). **ספר התשובות להפרעת קשב (A.D.D).** הוצאת אור-עם.

דנינו, מ. (2007). **ההורה כמאמן, המסע של הורה לילד עם ליקויי למידה ו/או הפרעת קשב ורכוז.** הוצאת רימונים.

הרמתי, א. (2005). **הילד שלא ידע פחד, סיפור על חיים עם לקות למידה ועם ADHD.** תל-אביב: הוצאת רימונים.

וולמר, ל. (2008). **האיידיאייצ'די שלי, מסע לעולם הפרעת הקשב והרכוז דרך אגדה והדרכה מעשית.** חיפה: הוצאת אמציה.

חגי, ע. (2005). **ילד שלי מיוחד.** בן שמן: הוצאת מודן.

טגנסקי, ש. (2006). **מי מפחד מ-ADHD?** הוצאת רימונים.

יגיל, ד. ויגיל, ס. (2008). **תמיד אני אשם!?** הוצאה פרטית.

לאבוי, ר. (2006). **קשה כל כך להתיידד אתך איך לעזור לילד הסובל מליקויי למידה להשיג הצלחה חברתית.** חיפה: הוצאת אמציה.

לאבוי, ר. (2008). **פריצת דרך במוטיבציה.** חיפה: הוצאת אמציה.

לווין, מ. (2006). **כל ילד חושב אחרת, דרך צלחה לליקויי למידה ולבעלי הפרעות קשב וריכוז.** בן שמן: הוצאת מודן.

מוס, ד. (1989). **שלי - הצב ההיפראקטיבי.** חולון: הוצאת יסוד.

מנדן, א. וארסלוס, ג'. (2005). המדריך ל **ADHD.** קרית ביאליק: הוצאת אח.

מנור, א. וטאנו, ש. (2003). **לחיות עם הפרעת קשב וריכוז ADHD.** תל-אביב: הוצאת דיונון.

עומר, ח. (2000). **שיקום הסמכות ההורית.** בן-שמן: הוצאת מודן.

פלוטניק, ר. (2008). **לגדול אחרת.** חולון: הוצאת יסוד.

פנטקוסט, ד. (2004). **הורות לילדים הסובלים מהפרעת חוסר קשב והיפראקטיביות.** קרית בילאיק: הוצאת אח.

צ'סנר, ש. (1999) **רכז הריכוז.** הוצאת מכון מטרה.

צ'סנר, ש. (2005). **הילד בתוך השריון.** קרית ביאליק: הוצאת אח.

קורת, ע. (2008). **AD(H)D הפרעת קשב וריכוז אצל מבוגרים.** הוצאת כתר.

קרול, ל. וטובר, ג'. (2000). **ילדי האינדיגו – הילדים החדשים הגיעו.** הוצאת אור עם.

קרונדרון, ב. (2006). **איך לגדל ילדי אינדיגו.** הוצאת אור עם.

קרנוביץ, ס.ק. (2006). **הילד הלא מתואם נהנה, פעילויות לילדים עם הפרעה בעבוד חושי.** חיפה: הוצאת אמציה.

קרנוביץ, מ.א, סטוק, ק. (2007). **הילד הלא מתואם, זיהוי הפרעה בעיבוד חושי והתמודדות עמה.** חיפה: הוצאת אמציה.

קרלין, ד. (2006). **אני זה אני ואני יכול.** חולון: הוצאת יסוד.

רוברטס, ס. ויאנסן, ג'. (2005). **לחיות עם ADHD.** קרית ביאליק: הוצאת אח.

ריף, ס. (2009). **כיצד לחנך וללמד ילדים עם ADD/ADHD.** חלק א' וחלק ב'. חיפה: הוצאת אמציה.

ריף, ס. (2008). **ADD/ADHD תוכנית הפעלה מקיפה.** קרית ביאליק: הוצאת אח.

רשפי-תור, ד. (2005). **מי מפחד מהחושך?** הוצאת תמוז.

שטיין, ד. (2007). **ריטלין אינו התשובה.** קרית ביאליק: הוצאת אח.