



دولة إسرائيل
وزارة التربية والتعليم
الإدارة التربوية
قسم أ التعليم الابتدائي

الاحتواء على أرض الواقع

نشرة لمُرشدي الاحتواء - عدد 4

مارس (آذار) 2015

الطاقم متعدد التخصصات

طيران الإوز البري:

يطير الإوز البري في شكل V نموذجي. وفي زاوية هذا الشكل النموذجي يتواجد القائد الذي يتحمل العبء الرئيسي للنقل. يعطي الطيران بهذا الشكل لكل عضو في الفرقة القدرة على الحد من الاحتكاك مع الهواء، بالإضافة إلى إمكانية الطيران أعلى بفضل أجنحة الإوز الموجود أمامه. لذلك فإن الرحلة بهذا الهيكل هي أكثر كفاءة وأسرع بنحو 70% من رحلة الإوزة الواحدة. ونتيجة لذلك يتسع مجال طيران المجموعة ويمكنها الوصول إلى مناطق أبعد.

عندما ينحرف أحد أفراد المجموعة عن موقعه الصحيح في الشكل، سرعان ما يشعر بزيادة الاحتكاك بينه والهواء ويسرع بالعودة إلى موقعة الصحيح من أجل التمتع مرة أخرى بطرؤف الطيران المحسنة. عندما يتعب الزعيم ينتقل إلى نهاية السرب، ويحل عضو آخر في المجموعة مكانه. وعندما يتعب أحد أعضاء المجموعة ويضطر إلى الهبوط من أجل الراحة، فإنه لا يتم تركه وحده - وينضم إليه أحد أعضاء المجموعة للحماية والمساعدة. يقوم أعضاء المجموعة بتشجيع الزعيم خلال الرحلة بالهتافات - هذه هي أصوات الإوز البري.

إذا تعلمنا كيفية العمل في طاقم سنتمكن من زيادة الإنتاجية وتحقيق المزيد. وحدة الهدف، الجمع بين مجموعة متنوعة من المواهب، والمساعدة المتبادلة ستؤدي بالطاقم بأكمله إلى تحقيق إنجازات أفضل.

تشجيع القيادة أمر مهم ويساعد القادة على تحمل الضغوط اليومية. الاستعداد لمساعدة الصديق في أوقات الصعاب هو جزء من وجودنا ضمن طاقم. قدرتنا على استبدال الزعيم عند شعوره بالتعب مهم لتحقيق هدفنا المشترك.

لذلك في المرة القادمة التي ترون فيها فرقة من الإوز البري، تذكروا: إنه لشرف، وربما حتى تحدي، أن تكون عضواً في طاقم. شرف - يجب احترامه، وتحدي - يجب دراسته. تسهم هذه الشراكة لنا جميعاً - من أجل تحقيق أهدافنا.

مأخوذ من "بروش جادول"، معهد برانكو فايس لتنمية التفكير

معزوفة الأدوات الموسيقية:

هناك العديد من الآلات الموسيقية: الطبل، الكمان، الفلوت... لكل منها نغمة مميزة نغمة جميلة جداً الخاصة بها فقط

ولكن إذا جمعنا كل الأصوات سنحصل على أغنية واحدة مثالية ستكون نغمة كل أغنية أجمل وممتعة أكثر

كل شخص لديه نغمة خاصة به. إذا لم يحتفظ كل شخص بنغمته فقط لنفسه، إذا أعطى من نغمته لأغنية أصدقائه، ستكون نغمته أكثر جمالاً وأكثر تميزاً وستحافظ أغنية المجموعة على اغنيته بحيث لا تنتهي.

(مصدر غير معروف)

عمل الطاقم متعدد التخصصات - خلفية نظرية



لماذا يعتبر عمل الطاقم

متعدد التخصصات ذو

أهمية قصوى؟

يبقى القول "هناك حاجة

إلى قرية بأكملها لتربية

الطفل المعرض للخطر"،

نصب أعين المربي عندما قرر

الاستعانة في أداء عمله بشبكة رعاية المؤلفة من الموظفين التربويين، الأهل، مقدمي

الرعاية، وأي شخصية أخرى مؤثرة في حياة الطفل.

ينطوي هذا في بعض الأحيان على تجميع الموارد وتوسيع نطاق الاستجابات العلاجية والنفسية

والصحية، وخلق سلسلة متواصلة من الرعاية التي تمتد من المدرسة إلى المجتمع والمنزل.

عندما يتعلق الأمر برعاية الطفل، من المهم جداً العمل بالتعاون مع جميع المهنيين الذين يتواصلون

معه. يسمح التعاون لجميع المهنيين برؤية الصعوبات ونقاط القوة لدى الطفل من زاوية مختلفة،

وبالتالي ينشأ أسلوب مراقبة للحالة الذي يضع الطفل في المركز. هذه المراقبة المشتركة تُمكن كل

المهنيين من صياغة نظرة شمولية عن التلاميذ الذين يعملون معهم. هذا العرض الشمولي يُثري العلاج

ويسمح "بخيطة" برنامج أكثر دقة الموجه للطفل لمساعدته في نهاية المطاف على تحقيق معظم أو

كامل إمكاناته.

تسمح عملية التأزر هذه بإعطاء الطفل فرصة أكبر للتقدم بمعدل أعلى بعشرات المرات من الحالات

التي يعمل فيه كل مهني على حدة ويرى في نهجه على أنه المنظور المركزي لحالة الطفل.

من ينبغي أن يشارك في الطاقم متعدد التخصصات؟

يشارك في الطاقم بانتظام مدراء المدارس، المستشارة التربوية، مربية الصف، الأخصائي الاجتماعي في

المدرسة (إن وجد)، الأخصائي النفسي في المدرسة، معلم الاحتواء وضابط زيارة . إذا دعت الضرورة، تتم

أيضاً دعوة طبيب نفسي، عامل اجتماعي المختص في مجال العائلة، مختص في مجال الرعاية الطبية، أو

أي مهني آخر.

كيف ينبغي أن يكون مفهوم عمل الطاقم متعدد التخصصات؟

ينبغي بناء الطاقم متعدد التخصصات استناداً إلى الأهداف المركزية المشتركة المقبولة على جميع الأعضاء. أعضاء المؤمنین بقدرة هذه العملية على تحقيق أقصى قدر من الاستفادة من خبرة جميع المهنيين من خلال خلق لغة مهنية موحدة. جوهر هذا التعاون هو التأزر بين مختلف المهنيين الذين يعملون معاً على تطوير المعرفة المشتركة، اقتراح "تحليلات للحالة"، وضع خطط عمل على مستوى الصف أو على مستوى عدة صفوف في المدرسة، ورصد وتقييم تنفيذ البرنامج وأثره على تقدم التلميذ.

عمل الفريق متعدد التخصصات



تعرض مانور-بينياميني (2003) في دراستها نموذج إثنوغرافي لعناصر التعاون في العمل الجماعي متعدد التخصصات كما هو موضح في الجدول التالي:

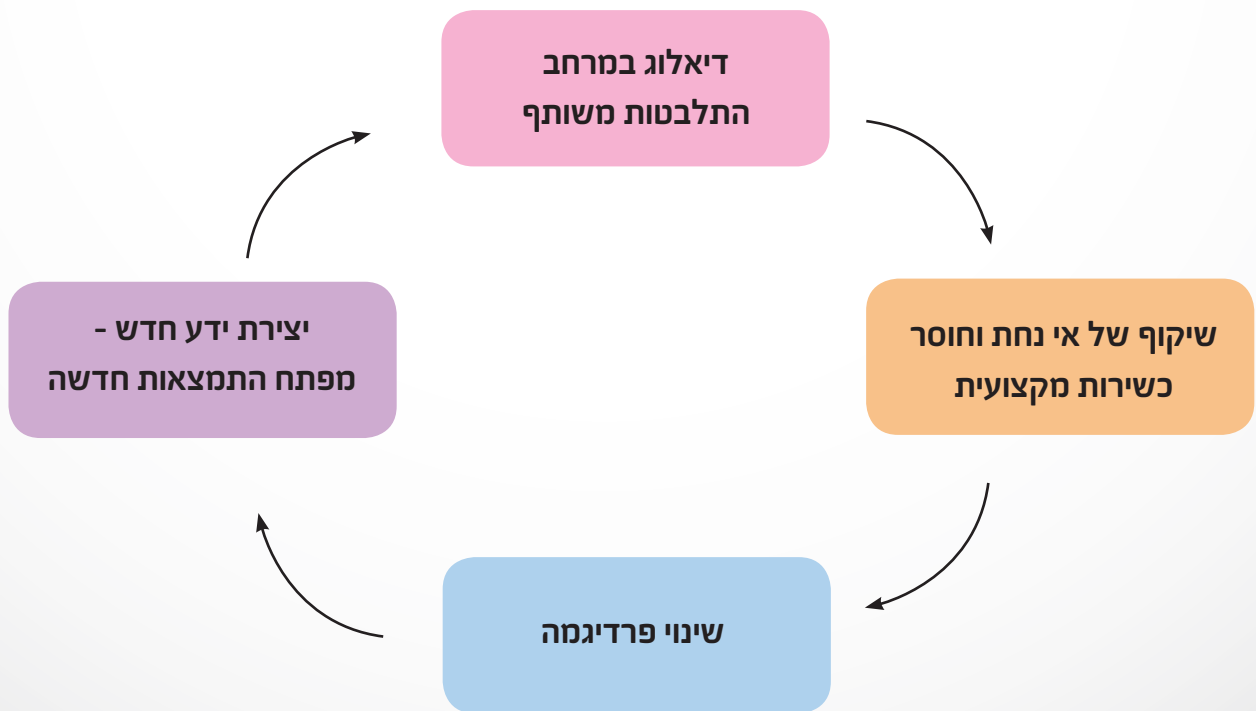
نموذج إثنوغرافي لعناصر التعاون في عمل الطاقم متعدد التخصصات (الجدول في شكل صورة). لا يمكن إجراء تغييرات

العملية المشتركة	نوع الخطاب	تركيز المعلومات وطبيعة التعاون	فئة المعرفة	الموضوع الذي يدور حوله التعاون	عناصر التعاون / الهدف من التعاون
مشاهدة والاستماع إلى الشخص المهني المتحدث	ضمن نطاق الاختصاص	التركيز على التلميذ، طبيعة التعاون المعرفي	معلومات من التدريب المهني	معلومات عن التلميذ	إعلام
تحليل التفكير المشترك من أجل بناء خطة عمل وتطوير أساليب عمل	متعدد التخصصات مشاركة التساؤلات انعكاس وتوضيح	التركيز على التلميذ وعمل الطاقم، طبيعة التعاون المعرفي	معلومات من مجال الخبرة المهنية والخبرة الشخصية	فهم وتعريف حالة التلميذ	تشاور
بناء معرفة جديدة حول مختلف مجالات التخصص، الإبداع	عابر للحدود، خلق لغة ومفاهيم مشتركة وذات مغزى	التركيز على عمل الطاقم، طبيعة المشاركة المعرفية والعاطفية	لا يتوفر المعلومات، المعلومات أو التدريب أو الخبرة ليست موجهة ولا تساعد الشخص المهني	أسئلة وتساؤلات حول التلميذ	المشاركة

وفقاً لمانور بنياميني (2003)، يعمل الطاقم متعدد التخصصات وفقاً لنموذج التقاسم، ويُجري حوار في الحيز ويشترك في التعامل مع المعضلة. ظاهرياً يبدو أن الحوار في الحيز المشترك هو حول التلميذ، بينما يدور الحوار في الواقع حول الصعوبات التي تواجه المهنيين، كل في مجال عمله، خلال العمل مع التلميذ. ويعكس هذا الحوار العجز والإحباط والغضب الذي يؤدي إلى تطوير مهارات مشتركة لكل أعضاء الطاقم، مثل: الاضغاء، مراقبة غيره من المهنيين، طرح الأسئلة للبحث عن إجابات متعمقة، التحفيز المتبادل، تقويض المفاهيم المدرسية والمؤسسية المقبولة والحصول على فرصة لطرح أفكار جديدة. مساحة التساؤلات المتبادلة تُمكن الطاقم من البحث عن إجابات وبناء مفاهيم جديدة التي قد تؤدي إلى خلق نظرة مختلفة كلياً عن التلميذ.

ويتخلى المهنيون، عند التعاون بشكل الذي يتميز بالمشاركة، عن تحديد وضعهم الشخصي وهم على استعداد للتعريف المشترك بوضع جديد. تطرح هذه العملية التعاونية وتعكس مختلف الآراء المهنية، جوانب الغموض، التناقضات، النقاط المربكة والعديد من الأسئلة والصراعات الأخرى، ولكنها تؤدي في نهاية المطاف إلى تغيير نموذج عمل كل مهني في الطاقم وإلى خلق معرفة جديدة.

تتناول مانور بنياميني (2003) أهمية التعاون الذي يهدف إلى المشاركة عن طريق الرسم البياني التالي: لم يتم التصحيح - صورة



الحوار في الطاقم متعدد التخصصات - نموذج دراسة حالة للتلاميذ المعرضين للخطر في المدارس العادية / نركيس شور (2015)

يارون هو تلميذ في الصف الثاني. ولقد اعتاد على تحريض تلاميذ الصف، مغادرة مكانه والتجول في الصف، وعلى رمي كتب ودفاتر التلاميذ الآخرين على الأرض. وهو يخاطب زملائه مستعملاً كلمات بذيئة ويقوم بدفعهم وركلهم. ويتشاجر خلال الفرص مع تلاميذ آخرين وينتهي بهم المطاف باستخدام العنف الجسدي الشديد. لا يتقن يارون القراءة بشكل جيد ومعرفته في موضوع الرياضيات أساسية. لقد أعرب يارون خلال المحادثات بينه وبين مربية الصف عن ندمه ووعد بمحاولة تغيير سلوكه، ولكن هذه التصرفات استمرت بالتكرر. في لقاءات الطاقم حول هذا الموضوع، قرر الطاقم بناء خطة التي تهدف إلى تغيير سلوكه. ينجح يارون في أول ساعتين من اليوم في المثابرة والعمل وفقاً للخطة، ولكنه يعجز عن الاستمرار لأكثر من ذلك.

هذا هو الوصف الأكثر شيوعاً في المدرسة في التعامل مع التلاميذ المعرضين للخطر. هذه هي الطريقة التي فيها عرض الحالة أمام طاقم المدرسة، المشرف، الأهل، والأطراف خارج المدرسة الذين تتم دعوتهم للمساعدة. يعرض الوصف فقط سلوك يارون العلني. وهو لا يشير إلى مشاعر يارون أو إلى دوافع هذا السلوك. كما أن الوصف يفتقر إلى شرح دور المعلمة. يمثل هذا الوصف الجزئي اللغة التي تشكل جزءاً من الثقافة التنظيمية في المدرسة عند الحديث عن التلاميذ المعرضين للخطر.

تقدم هذه المقالة نموذج من ست مراحل لدراسة حالة (Case Study) تلميذ المعرض للخطر. ويوسع النموذج المقترح أفق مراقبة التلميذ والمعلم والمدرسة كمؤسسة، ويؤثر بذلك على النظرة العامة وطرق التدخل مع التلاميذ المعرضين للخطر. يشدد الأساس النظري المعروض في كل مرحلة على ضرورة تغيير نماذج التفكير لدى التلميذ المعرض للخطر.

وقد تم بناء هذا النموذج استناداً إلى الخبرة المهنية المكتسبة من العمل مع الطواقم التي تُدرّس التلاميذ المعرضين للخطر، وهو مدعوم بالبحوث النظرية والعملية في هذا المجال. ويقترح النموذج الدمج بين وجهات النظر ونهج التدخل. الدمج هو أحد نقاط قوة النموذج الذي يؤدي إلى تغيير متزامن: على المستوى الفردي والتنظيمي، وإلى تغيير ملتزامن على مستوى التصورات وعلى مستوى الممارسة فيما يتعلق بالتلاميذ المعرضين للخطر. يتم استخدام النموذج حالياً في المدارس الابتدائية في منطقة حيفا ضمن إطار عمل مشروع الاحتواء.

في منشور المدير العام "الآخر هو أنا" (شباط 2014) تم عرض أهداف الاحتواء التي يمكن تحقيقها من خلال اهتمام مدراء المدارس بعقد اجتماعات منتظمة لأعضاء الطاقم متعدد التخصصات. سوف أناقش في هذه المقالة بأنه لا يكفي عقد هذه الاجتماعات من أجل خلق ثقافة تنظيمية أكثر احتواءً. اللغة هي واحدة من أهم العناصر التي تشير إلى وجود ثقافة خاصة بالمؤسسة. يمكن لإحداث تغيير في اللغة من خلال العمل المنهجي وفقاً للنموذج، استناداً إلى الروتين الثابت لعمل الطاقم متعدد التخصصات، إلى خلق حوار أكثر شمولاً والتأثير على الثقافة التنظيمية في المدرسة.

هذا عبارة عن نموذج من ست مراحل:

- وصف المعلم للحالة وتحليل الأعراض
- طرح التكهّنات حول العوامل
- تحديد الاحتياجات التي تنشأ عن العوامل
- ما هي "القصة الأخرى" المثلى بعد التغيير؟
- أين تلتقي قصة المعلم والتلميذ؟
- ما هو الشيء الصغير الذي سأفعله بشكل مختلف في المرة القادمة التي أرى فيها التلميذ؟



سأستعرض فيما يلي الأساس النظري الذي تقوم عليه كل مرحلة:

المرحلة أ

وصف المعلم للحالة وتحليل الأعراض

أ

الأعراض التي تظهر في دراسة الحالة هي الأوصاف التي تعبر عن مظهر يارون الخارجي: يرمي يارون الكتب والدفاتر، يغادر مكانه، يتجول، لم يكتسب القراءة، يعبر عن الندم، وما إلى ذلك.

يعتقد شاين (1990) أن اللغة المستخدمة في المؤسسة تعكس الثقافة التنظيمية. تخدم الصور والمفردات والاختصارات في هذه اللغة الفريدة احتياجات الاتصالات المحددة لأعضاء المنظمة. تخلق هذه اللغة المشتركة التفرد والشعور بتماسك الهوية. ويتحقق ذلك عبر استعمال الكلمات والمصطلحات والمفاهيم التي تشير إلى مفاهيم ومشاعر عميقة وذات مغزى بالنسبة لأعضاء المؤسسة فقط. هذه اللغة الفريدة تخلق التمييز بين أعضاء المؤسسة الذين يفهمون اللغة وأولئك الذين لا يفهمونها. وتعبر اللغة، كمجموعة من الإشارات المرئية، عن المعنى الخفي على مستوى الافتراضات الأساسية.

الافتراض الأساسي الذي يمكن أن يميز الخطاب في المؤسسة حول حالة يارون هو أن وصف القضية يستند إلى فرضيات (فيما يتعلق بالمشاعر أو الدوافع) وليس على حقائق واضحة، ويمكن تفسيره على أنه ناتج عن قلة خبرة المعلم. لذلك، يجب على المعلم تقديم تقرير عما يراه في سلوك يارون الظاهر، عن مشاعره ومشاعر التلميذ ودوافعه لسلوكه، وليس هناك "تلوث" في جدول أعمال المدرسة، ليس كخطاب شفهي أو تعبير مسجل.

وثمة افتراض آخر بأن "الخطاب السلوكي" - المبني على الأعراض والشائع في نظام التعليم - يستند إلى سنوات من الفهم النفسي الذي يتحقق من خلال مراقبة المظاهر الخارجية للسلوك. الخطاب السلوكي هو المنصة الأكاديمية التي تخدم الفهم والتدخل المستمد منه في نظام التعليم. ويقوم مقدمي الخدمات من التحقق من صحة هذا الحوار، على سبيل المثال: مقدمي الرعاية النفسية والاجتماعية، والعالقون أيضاً في نفس نموذج تحليل السلوك استناداً إلى الملاحظات. وهم مطالبون بالتشخيص والتدخل بشكل أساسي في حالات نقص القدرة لدى الفرد على التكيف. طريقة العمل هذه لا تسمح للموظفين بالتفرغ لتقديم المشورة وتعزيز التفكير النفسي على مستوى المؤسسة (غرينولد-كاشاني ومطیحاس 2009).

المرحلة ب

التكهنات حول العوامل

حوار الذي يطرح افتراضات وتكهنات حول العوامل التي تشمل السؤال "لماذا؟" لماذا يتصرف يارون بهذه الطريقة؟ ويصف دويديج (2009) في كتابه جوهر علاقة التربية "الأم التي ترافق طفلها خلال فترة حرجة من التطور العاطفي التي تتطور خلالها القدرة على التواصل مع الناس، وتعلمه ما هو الإحساس عندما تستخدم الكلام الرنان والإيماءات غير اللفظية. هي تنظر الى طفلها الذي ابتلع الهواء أثناء تناول الطعام ويمكن أن تقول أشياء مثل، "كفى، يبدو أنك تعاني. لا تخف. بطنك تؤمك لأنك أكلت بسرعة كبيرة. تعال إلى أمك، أمك سوف تمسك بك حتى تتجشأ وستعانقك وكل شيء سيكون على ما يرام."

وهي تخبر الطفل باسم العاطفة (الخوف). وهي تفسر سبب العاطفة (الأكل السريع)، والتعبير عن المشاعر التي تظهر في تعابير الوجه ("يبدو أنك تعاني")، وأن الشعور مرتبط بالإحساس البدني (آلام في البطن) وأن المساعدة من الآخرين تضمن الراحة. لقد أعطت الام للطفل دورة تعليمية سريعة حول العديد من الجوانب المختلفة للعاطفة... حتى يتعلم الطفل كيفية تحديد عواطفه والتحكم فيها".

إن مسألة المسببات للسلوك متأصلة في العلاقة مع الأهل. يجب أن نسأل أنفسنا دوماً خلال الحديث عن "علاقات التربية" ما هي الأسباب وراء سلوك طفلنا.

تماماً مثل الأهل، يقوم العديد من المعلمين فيما بينهم وفي الحوار مع التلاميذ بإجراء حوار الذي يحاول تحديد مسبب السلوك. ولكن عندما يصبح الخطاب على مستوى المؤسسة، يتم اقتلاع المسبب وبالتالي يتحول النظام الذي يُفترض أن يكون مريباً إلى نظام قمعي. إن غياب السؤال "لماذا" حول سبب السلوك من الحوار داخل المؤسسة يؤثر بشكل سلبي على شعور التلاميذ بالكفاءة، وكذلك على قدرة المعلمين على التعامل مع هؤلاء التلاميذ. الحوار، كما هو موضح في قضية يارون، قد يشمل الحديث عن مشاعر العجز والإحباط والذنب (رازر، 2011). عندما لا تتم معالجة هذه المشاعر، قد تؤدي إلى تطبيق مختلف الحلول التي تحافظ على نفس التجربة ولا تساعد على خلق التغيير المطلوب.

المرحلة ج

تحديد الاحتياجات التي تنشأ عن العوامل

إذا كان يمكن النظر إلى مسألة السبب، ظاهرياً، على أنها تستند إلى وجهة نظر خطية، فإن الانتقال إلى مسألة الاحتياجات يعزز حوار المستند إلى نهج شامل الذي يري بأنه عند النظر إلى الشخص من منظور كلي سوف نلاحظ تضارب العديد من الاحتياجات لديه في نفس الوقت: الفردية والتركيز على الانفصال وكذلك التواصل والانسجام. ويعتقد كوتنر (2002) أن القدرة على رؤية الاحتياجات المختلفة بدلاً من التركيز فقط على جانب واحد من الشخصية يفتح الباب أمام رؤية غير أحادية الطرف في علاقتنا مع الآخر. ولقد تحدث جيفن (2011) عن النهج التكاملي المستمد من النظرة الشاملة لحل النزاعات، مع التركيز على محاولة تحديد المواضيع الحقيقية في نظر الأطراف الذين يتشاركون المصالح والاحتياجات الخفية، وليس فقط المصالح الملموسة. هذا عبارة عن تفاوض الذي يتطلب من الأطراف أن يضعوا مواقفهم الأصلية جانباً للحظة والانشغال بتلبية الاحتياجات. بعد تحديد الاحتياجات ومحاولة خلق اعتراف متبادل بالاحتياجات، يمكن إيجاد حلول جديدة وخلاقة التي لم تكون واضحة من قبل.

إن وضع مسألة الاحتياجات كمتغير في الحوار تسمح لي بالتحول إلى طرف مهم في نظام المؤسسة. تؤدي محاولة تحديد الحاجة الدقيقة لتحليل القضية إلى قيام الطاقم بدراسة مجموعة من الحلول

التي تهدف إلى تلبية الحاجة إلى واقع يمكن فيه أن تكون الاحتياجات مختلفة بل ومتناقضة. هذه التجربة، في حد ذاتها، تنطوي على تجربة التعلم التنظيمي والشخصي.



المرحلة د

ما هي "القصة الأخرى" المثلث بعد التغيير؟

السؤال الذي يحاول استخلاص القصة الأخرى - المثلث - يجلبنا إلى المكان الذي يُحاصر فيه تفكيرنا في المألوف. السؤال المطروح يحشد الجهود لخلق "قصة أخرى"، المثلث، قصة التلميذ الذي يظهر بعد التدخل والتغيير. يدعو هذا السؤال إلى التعامل مع رواية المؤسسة عن التلميذ ومع القوالب النمطية التي قد تكون موجودة بالفعل عنه.

وفقاً للنهج السردى، الواقع الاجتماعي هو أولاً وقبل كل شيء واقع السرد، ولدى الإنسان "طبيعة سردية" (Sarbin, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025). بواسطة هذه القصص نحقق شعوراً من التماسك والاستمرارية (Alasuutari, 1997; McAdams, 1993; Gergen & Gergen, 1983)، نتعرف على الثقافة ونقوم بتوجيه سلوكياتنا.

وكما أنه هناك روايات شخصية، هناك أيضاً روايات التي تنشأ في حالة جماعية. هناك أهمية قصوى في هذه الروايات لسياق تطورها لأن المجموعة ليست عبارة عن لقاء عشوائي بين أشخاص، بل إطار اجتماعي الذي يخلق سرد مشترك الذي يتجاوز الروايات الشخصية لأعضائه. يحدث السرد في عمل المجموعة كنص مشترك نوعاً ما في طور التشكل، وأيضاً كحدث. "إن الإنتاج التفاعلي للسرد يخلق ويغير الناس والعلاقات. وتتأثر الطريقة التي نفكر بها بأنفسنا وبالآخرين بمضمون ورسالة القصص التي تم سردها في المجموعة ومن التجربة المشتركة لبناء سرد متماسك" (شالينسكي وأبل 2010)، ويضيف بلوم في نفس السياق: "عندما يتم النظر إلى السرد على أنه حدث وممارسة، من المستحيل فصل تحليل الخطاب السردى عن تحليل العلاقات الاجتماعية وديناميكيات الناس المشاركين في حدث خلق القصة، Bloome 2003 (في شالينسكي وأبل 2010).

يتم في العلاقات بين المعلمين والتلاميذ بناء القصص. للتوقعات والآراء المسبقة والقوالب النمطية تأثير إيجابي أو سلبي كبير على خلق قصة التلميذ.

تشير ظاهرة بجماليون إلى تفاعل شخصي بين الاطراف الذي يؤثر فيه المشرف على الشخص الخاضع له. في حالتنا - المعلم على التلاميذ - من خلال توقعاته منهم. الحجة الرئيسية التي يقوم عليها "تأثير بجماليون" مرتبطة بأحد رواد علم الاجتماع الأمريكيين، و. أ. توماس (1929)، في روزنتال وجيكوبسون (1968)، الذي طرح مبدأ أساسى في علم النفس الاجتماعي: "إذا عرّف البشر حالات معينة على أنها حقيقية، فهي حقيقية في نتائجها". في وقت لاحق يوسع روبرت ميرتون (1949)، في روزنتال و جيكوبسون (1968) الشرح عن مبدأ توماس من خلال طرح فكرة "النبوءة التي تحقق ذاتها" في مقالته

الكلاسيكية. ويرى ميرتون أن النبوءات أو التنبؤات العامة حول حالة معينة يمكن أن تصبح جزءاً لا يتجزأ منها وأن تؤثر على التطورات المستقبلية. وتتأثر النبوءات بالتحيزات والقوالب النمطية لدينا. وتشير دراسة الآراء المسبقة باستمرار إلى أن استخدام القوالب النمطية هي عملية طبيعية ومشاركة للثقافات في جميع أنحاء العالم. Gilbert & Hixon, 1991 في الثوس 2003).

على افتراض أنه لدينا ميل إلى التأثر بالقوالب النمطية وأيضاً القدرة على التأثير على من يخضعون لنا، فإن تجربة الطاقم متعدد التخصصات في استنتاج القصة الأخرى عن التلميذ والمعلم تستند إلى ما يعرفه الموظفون ويفكر فيه التلميذ ويسمح بخلق توقعات أخرى وبناء قصة إيجابية أخرى.

في جدول أعمال المدرسة المزدحم، يسمح خلق القصة الأخرى كجزء من روتين الحوار في المدرسة في طاقم متعدد التخصصات وبشكل علني تسمح لجميع المشاركين في تحليل الحالة من أجل بناء صورة لمستقبل النجاح المتوقع، وتوضيح (بشكل صريح وضمني) وجهات النظر والمواقف حول الإيمان بإمكانية نجاح التلميذ. إن مهمة استنتاج القصة ليست بسيطة، وعادة ما يكون رد الفعل الأولي هو تقديم قصة مثلى التي تشمل أعراض عكسية: "سوف يتوقف يارون عن التجول في الصف"، "سوف يحضر يارون الكتب والدفاتر"، "لن يتعرض يارون للتلاميذ الآخرين". الطاقم متعدد التخصصات قادر على طرح المزيد من الأسئلة الموجهة نحو نفس الهدف، مثل: "ماذا سنقول عن التلميذ في نهاية العام؟" "ما الذي اكتشفناه ولم نكن نعرفه من قبل؟" "كيف سيساهم يارون في تطوير المدرسة؟". يمكن لمجهود تقديم الاستجابة المشتركة أن يؤدي إلى رسم صورة أعمق للمستقبل وأن يبدد تدريجياً المعتقدات والقوالب النمطية السابقة عن فشل كل من المعلم والتلميذ، وقد يساعد في خلق قصة بديلة التي ستكون أكثر فائدة على الصعيدين الفردي والمؤسسية.

المرحلة هـ

أين تلتقي قصص المعلم والتلميذ؟

يستند النقاش حول التقاء القصص إلى الأبحاث المكثفة التي أجريت في مجال التدخل مع التلاميذ المعرضين للخطر حيث يكون المعلم والمؤسسة في مركز نهج التدخل. وتعتقد مور (2006) أن تطوير قدرة المعلم على احتواء صعوبات التلميذ وخلق ظروف للنمو والتغيير تتطلب من المعلم التعامل أيضاً مع صعوباته الخاصة. التركيز على العالم العاطفي للمعلمين ووعيهم لظروفهم وقدراتهم الشخصية والعاطفية ومجالات الصعوبة والعقبات يحسن قدرتهم على احتواء التلاميذ والتواصل معهم والتعرف على الصعوبات التي تواجههم. هذه القدرة المتطورة تخلق فرصة لتواجد المعلمين خلال اللقاء مع التلاميذ في الحيز المحتمل لنمو القدرة على استكشاف التجربة الذاتية لدى المعلم نفسه ولدى الأشخاص الذين يستعينون به. أفضل وسيلة متوفرة لدى معلم التلاميذ المعرضين للخطر هي مشاعره الخاصة التي تساعد على فهم احتياجات التلميذ. هذا النوع من التعلم الذي يربط بين عوالم من المحتوى عن المخاطر مع عالم عاطفة المعلم والعالم المشترك بين طاقم أعضاء هيئة التدريس، يساعد في خلق رؤى جديدة وقدرات في العمل مع التلاميذ المعرضين للخطر. هذه الأفكار والقدرات تختلف عن تلك التي تم اكتسابها من مجرد التعلم عن المخاطر وطرق علاجها. المعلم موجود في مركز عملية التعلم، بكل جوانب شخصيته: قدراته المهنية، وجهات نظره الأيديولوجية، إلمامه بنفسه، انفتاحه على الآخرين، هويته الشخصية والاجتماعية، أسلوبه الشخصي في التعلم وتسوية الخلافات مع نفسه والآخرين.



التركيز على العالم العاطفي لدى المعلمين أنفسهم ووعيهم للمضامين الشخصية والعاطفية لديهم، ومجالات الصعوبة والعقبات، يعزز قدرتهم على احتواء تلاميذهم والتواصل معهم والتعرف على الصعوبات التي تواجههم.

في كتابهم "علاقة أخرى في المدرسة"، قدم رازر، وارتشافسكي وشادا (2011) نموذجاً منهجياً الذي يرم فيه عمل المجموعة مع المعلمين عبر أبعاد مختلفة من المشاعر، مثل الحرمان، الذنب، الهوية، العجز، ومن خلال حالات مثل القرار، عدم التخلي، النقل، النقل العاكس

واستيضاح العمليات الموازية. الغرض من هذا النموذج المقترح في عملية تدريب الطاقم هو خلق لغة استقصاء التي يمكنهم من خلالها مراقبة أنفسهم على مستوى الفرد والمؤسسة، وبالتالي بناء أنماط جديدة وفعالة في التعامل مع التلاميذ المعرضين للخطر والاقصاء.

يثير اللقاء بين قصة المعلم الشخصية وقصة التلميذ مجموعة واسعة من المشاعر. هذه المشاعر التي يتم التعبير عنها في المؤسسة تزيد من قدرة المؤسسة على العمل مع رأس مالها البشري وتساهم في نمو وتطور الفرد والنظام بأكمله.



المرحلة و

ما هو الشيء الصغير الذي سأفعله بشكل مختلف في المرة القادمة التي أرى فيها التلميذ؟

وفي نهاية هذا الحوار، من المهم أن يتخذ الطاقم قراراً حول كيفية التدخل الفعلي. السؤال ما هو الشيء الصغير الذي سأفعله بشكل مختلف في المرة القادمة التي أرى فيها التلميذ؟ هي ضرورية في الواقع النابض بالحياة من المدرسة.

السؤال مشتق من النهج الذي يركز على حل المستند إلى علاج دي شيزر قصير الأمد (De,1986, Shazer & Berg, 1995; Shazer et al.). تعزز العديد من الافتراضات الأساسية في هذا النهج الحاجة إلى اختتام الحوار بشكل عملي:

الافتراض بأن "فهم المشكلة بالتفصيل لا يترجم بالضرورة إلى حل - التحقيق في المشكلة قد يكون أحياناً محبطاً وقد يدفع في الواقع بالحل بعيداً" (بن مناحم، 2011). ينشأ النشاط الجديد في ثقافة المدرسة خلال الممارسة، وهناك مزيج مستمر بين العملية والنتيجة. أي حوار الذي لا يشمل ترجمة عملية في الواقع المدرسي مصيره الاختفاء بسرعة كبيرة، ولذلك فإن تحليل القضية دون اتخاذ قرار بشأن مسار العمل ليس كافياً.

وهناك افتراضات إضافية مفادها أن "جوهر الطريقة التي تركز على الحل هو وجهة نظر إيجابية التي تركز على النجاحات والموارد ونقاط القوة، على عكس نهج حل المشاكل الذي يركز على المشكلة" (بن مناحم، 2011). و "التغييرات الصغيرة هي الطريقة الصحيحة للتوصل إلى حل ذو تأثير كبير" (بن مناحم، 2011). لهذا السبب يجب أن يتبنى المعلم والطاقم حوار الذي يركز على البحث عن حل ويفحصون خلال الحوار ما هو الشيء الصغير والتغيير الصغير الذي يمكن أن يقوم به المعلم في اللقاء المقبل. يساعد تعريف التدخل بطريقة مركزة ومحدودة على الحد من المخاوف والترقب، ويساعد على اتباع خطوات صغيرة في العلاقة مع التلاميذ التي تكون في بعض الأحيان مصيرية. سوف يتعاون الطاقم مع المعلمة من أجل تحديد ما هو الشيء الصغير الآخر الذي يمكن أن تفعله في اللقاء المقبل مع التلميذ، وسوف يردد الطاقم نقاط قوتها ونقاط قوة التلميذ. يشمل هذا الخطاب الموجه نحو التدخل الذي يركز على الافتراض بأن نهج حل المشاكل الذي يؤمن بأنه "ليس هناك طريقة صحيحة واحدة فقط لرؤية وفهم الوضع" بداخله قوة الطاقم متعدد التخصصات كآلية القادرة على تغيير .

ملخص

يتطلب العمل في المدرسة التنقل بين الأطراف: بين النظرة والممارسة وبين مراعاة احتياجات الفرد ومراعاة احتياجات المجموعة، وبين الاستجابة الفورية وبين العملية المطولة، وبين العاجل والمهم والمزيد غير ذلك. يقدم هذا النموذج دمج بين مجموعة متنوعة من نهج التدخل. الأسئلة المشتقة من كل نهج تساعد في الحفاظ على التوترات المذكورة أعلاه بين المتطرفين. وسيؤدي التدخل المنهجي وفقاً لهذا النموذج إلى قيام المدرسة والمعلمين بتغيير التصورات وطريقة العمل مع التلاميذ المعرضين للخطر.

تحليل الحالة بهذه الطريقة يسمح بالتدخل الذي يركز على الفرد، بالإضافة إلى التدخل على مستوى المؤسسة. حتى تتمكن من الشعور بالقيمة المضافة للنموذج على مستوى الفرد والنظام، هناك حاجة لعمل الطاقم متعدد التخصصات بشكل منتظم.

أحد التحديات الناتجة عن هذا النموذج هي تطبيق الملاحظة في السياقات التعليمية. إن مراقبة سلوكيات الفرد يؤدي إلى عملية تدريس التي تقوم بالتشخيص والسؤال دوماً "لماذا" في سياق صعوبات التعلم. يمكن للأسئلة أن تؤثر على مستوى الإنجاز الفردي وعلى مستوى إنجاز المؤسسة.

نموذج دراسة حالة للتلاميذ المعرضين للخطر في المدارس العادية - تأسيس حوار الاحتواء في المدرسة

ما هي الأعراض؟	ما هي العوامل؟	ما هي الاحتياجات التي تنشأ؟
ما هي "القصة الأخرى" المثلى بعد التغيير؟	أين تلتقي قصصنا؟	ما هو الشيء الصغير الذي سأفعله بشكل مختلف في المرة القادمة التي سنلتقي فيها؟

ورشة عمل حول الطاقم متعدد التخصصات - إيجاد أسلوب تعاوني فعال



وزعوا صحف ملونة وبالأبيض والأسود على الطاولة،
أوراق فارغة، أقلام توش وأدوات كتابة.

المرحلة أ

1. يجب اختيار تلميذ لمناقشة حالته وذكر اسمه.
2. اطلبوا من كل مشترك اختيار أي وصف يريده لوصف التلميذ، وصعوباته والحلول التي أعطيت له.
3. اطلبوا من المشتركين الصاق خيارهم على بريستول أو نصف بريستول. إذا كان هناك من يريد أن يكتب على البريستول ذاته، اسمحوا له بذلك.
4. اطلب من كل مشترك أن يكتب شعوره تجاه المهمة ومن ثم النظر في المنتج النهائي وكتابة رأيه فيه - لنفسه.
5. مشاهد - راقب الديناميكيات بين الأشخاص: هل كانت هناك مشاورات؟ خلاقات على المكان على البريستول؟ هل كان هناك شخص الذي أخذ "الكثير" وشخص الذي أخذ "القليل" من المساحة؟ هل كان لجميع المشاركين نفس المستوى من الهمينة؟ هل يعكس البريستول بشكل رئيسي صعوبات التلميذ؟ أو الصعوبة التي تواجه المعلم في التعامل معه؟ هل يعكس المنتج أيضاً الحلول والاستجابات؟ معرفة شخصية عن التلميذ؟

المرحلة ب - مناقشة عامة:

- سؤال: هل هناك ترتيب داخلي من أي نوع في المنتج؟ روابط دقيقة؟
- شارك ما كتبته: هل أنت راضٍ عن الموقف الذي اتخذته والمساحة التي أخذتها على البريستول؟ بماذا شعرت؟ هل أنتم راضون عن المنتج النهائي؟ لماذا؟ هل يعبر عن الطفل والصعوبات التي تواجهه؟ ما الذي سأحافظ عليه وما الذي يمكنني تغييره؟
- يقوم كل واحد من المشتركين بعملية انعكاس: هل أنا دائماً أكثر أو أقل هيمنة؟ ما الذي يؤثر على درجة تعاوني؟

ما هو أسلوب عملي كجزء من طاقم؟

تلخيص:

لقد وجدت الدراسات أن التزام المعلمين الكبير تجاه تلاميذهم هو العامل الذي يؤدي إلى النجاح وتمكين التلاميذ.

ويدعي النهج التكاملي بأنه لكل معلم من معلمي الطفل معرفة التي قد تساهم في تمكين الطفل. يشكل النقاش ضمن الطاقم فرصة لكل معلم ليكون شريكاً ذو تأثير في تحديد احتياجات الطفل.

لقد اخترت التطرق إلى ثلاث صور التي تحاول التعبير عن تعقيدات عمل الطاقم الذي يسعى إلى الاحتواء:

• كولاج

لصق طبقات التي لا يوجد بينها علاقة، قطع غير دقيقة، دمج بين الثقافات. تسمح طريقة الكولاج بتغطية مساحة ولكن ليس ببناء شيء جديد، متماسك.

• الزجاج الملون

لصق الأجزاء وبناء صلة دقيقة في ترتيب داخلي معين. ليس هناك تعريف دقيق للأجزاء التي تشكل النافذة الزجاجية الملونة، ولكن هناك اتصال دقيق بينها.

• لغز

لكل شكل معين مكان معين الخاص به.

حاولوا التعرف على أسلوب عملكم في الطاقم. هل يشبه الكولاج أو الزجاج الملون أو اللغز؟ تشير هذه التسميات إلى مدى دقة واتساق ترابط العوامل المختلفة فيما بينها. الافتراض هو أن العمل في مجال التعليم الذي يطمح إلى احتواء الفرد يتطلب طموحاً لتحقيق الدقة والتماسك على مستوى اللغز.



كيف نرشد حول هذا الموضوع...؟

فيما يلي بعض من عمليات التدريب الممكنة لتدريب الطاقم متعدد التخصصات في المدارس -

1. بناء طاقم متعدد التخصصات في المدرسة

خلال لقاء الارشاد الأول مع مدير المدرسة الجديد الذي تولى منصبه بداية هذا العام، قام المدير بوصف صورة المدرسة وعملية التعليم وميزاتها. لقد قال خلال وصفه للأمور: "أجد نفسي مشغولاً باستمرار في إخماد الحرائق وتحقيق الهدوء، ولا أستطيع بناء نظام دعم مثل طاقم محترف". أحد الاقتراحات العديدة لطريقة بناء طاقم متعدد التخصصات:

بناء طاقم متعدد التخصصات هي عملية متعددة المراحل.

تطرح كلمة المدير أسئلة في ثلاثة جوانب:

من ناحية الثقافة

ما هو تصور المدير حول أهمية إشراك جميع المتدربين في العمليات المخططة مسبقاً والمنظمة؟ برامج استباقية؟

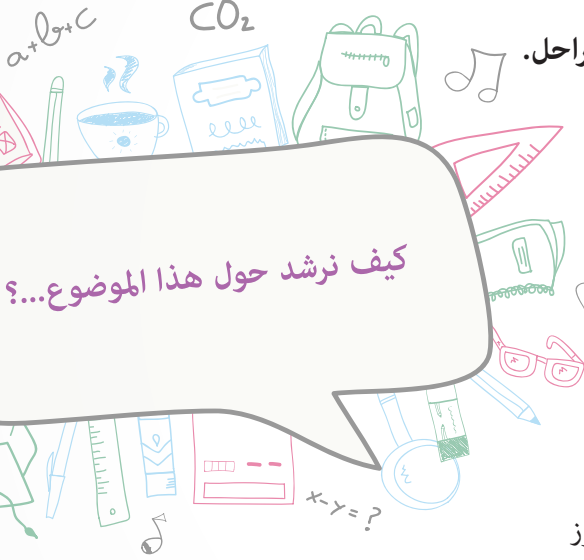
من ناحية السياسة

ما هي الآليات والإجراءات وروتين المدرسة التي تدعم وتعزز مفهوم الاحتواء؟

من ناحية التطبيق

ما هي العمليات الداعمة والمساندة (برامج التدخل، طرق العمل، المناهج الدراسية، طرق التدريس) لعمليات الاحتواء في المدرسة؟ يتطلب تمكين مختلف التلاميذ استعدادات نفسية وتربوية وتنظيمية في المدرسة وبناء طاقم متعدد التخصصات الذي يحدد السياسة المدرسية لمختلف التلاميذ. يعتبر الطاقم متعدد التخصصات آلية مركزية ومصدراً لدعم الموظفين التربويين في المدرسة وهو يقود نظام الدعم الشامل.

والسؤال الرئيسي هو كيف يمكننا بناء آليات داعمة للتعامل مع تنوع التلاميذ في المدرسة؟ كيف يمكن بناء طاقم متعدد التخصصات؟



أ. لقاء مع المدير

الغرض من اللقاء هو توضيح وصياغة النظرة فيما يتعلق بعمل الطاقم متعدد التخصصات وتعزيز عملية بناءه.

سيتم طرح ثلاثة أسئلة موجهة خلال الاجتماع: لماذا؟ ماذا؟ وكيف؟

سنفحص الحاجة إلى طاقم متعدد التخصصات؟ ما هي وظيفته؟ ما الذي يريد المدير حدوثه في الطاقم؟ ما هو معيار النجاح؟ من سيشارك فيه ولماذا؟ (أخصائي نفسي؟ مستشارة؟ مركزة الفرد؟ مرشدة الاحتواء؟ - من المهم أن يكون الطاقم غير متجانس وألا يتم اختيار الأشخاص الذين يشبهونك أو يفكرون مثلك) متى سيعقد الاجتماع الأول؟

ب. لقاء بلورة الطاقم متعدد التخصصات، خلق لغة وأهداف مشتركة.

الغرض من الاجتماع هو بلورة الطاقم متعدد التخصصات وخلق لغة وأهداف مشتركة.

خلال هذا اللقاء أيضاً سيتم طرح ثلاثة أسئلة موجهة: لماذا؟ ماذا؟ وكيف؟

ما أهمية إنشاء طاقم متعدد التخصصات في المدرسة؟ ما هو الغرض منه؟ ما هي وظائفه؟ ماذا يقدم كل شريك للطاقم؟ (القدرات، الأدوات، المعرفة)

ما هي الموضوعات التي تقع تحت مسؤولية الطاقم (نتائج الدراسة؟ جمع الموارد؟ تخصيص الحلول؟)

ما الذي سيتم طرحه ومناقشته في الطاقم؟ (جميع التلاميذ؟ التلاميذ المستعصين؟

التلاميذ في برنامج الدمج؟ الحالات المتطرفة؟ الصفوف المركبة أو كل الصفوف؟

وضع جدول زمني - متى ستتم اللقاءات وبأي وتيرة؟ (مرة في الأسبوع، مرة كل أسبوعين)

تقسيم الأدوار -

المسؤول عن التنظيم وبناء الاجتماعات (المحتوى وترتيب مواضيع العلاج بحسب الأولوية)

المسؤول عن تسجيل الاجتماعات والمشاركة

المسؤول عن مراقبة تنفيذ قرارات الطاقم

المسؤول عن الجزء الاجتماعي (الجو، فن الطهو)

ج. عقد اتفاق مع الطاقم متعدد التخصصات -

الالتزام بالدور، الحضور، السرية وغيرها من التوصيات لمواصلة العمل (Wadsworth & Kinght, 1996)

1. تجربة عمل سابقة ضمن طاقم متعدد التخصصات؛
2. إعداد الموظفين لأدوار جديدة ومسؤوليات فريدة من نوعها؛
3. زيادة الوعي حول أهمية التعاون ضمن الطاقم؛
4. تزويد المهنيين بمجموعة متنوعة من التقنيات والإجراءات وأساليب التقييم؛
5. تزويد مهارات جمع البيانات والمعلومات والمعرفة؛
6. استخدام نماذج لتقنيات السلوك والمشاركة وإدارة الحوار.

2. توسيع وتعميق عمليات الاحتواء في الطاقم متعدد التخصصات في المدرسة

لقد قالت مديرة المدرسة أثناء تقديم المدرسة : "لدينا في المدرسة طاقم متعدد الاختصاصات الذي يجتمع بين مرة كل أسبوعين ومرة في الشهر، خاصة عندما تكون هناك حالة طارئة. عندها تم دعوتهم جميعاً "إلى خدمة العلم". بشكل عام، يقوم الطاقم بمعالجة التلاميذ في برامج الدمج - لجان الدمج وتقييم للجان التنسيب أو يتعامل مع الحالات الصعبة. الاجتماعات مثيرة جداً للاهتمام وتهدف إلى إيجاد حلول سريعة لصعوبات التلاميذ. في بعض الأحيان أعتقد بأننا نقوم ب "إخماد الحرائق" فقط. يطرح هذا الوصف أسئلة مثل: ما هي أهداف الطاقم متعدد التخصصات؟ هل وظيفته هي التعامل فقط مع التلاميذ المستصعبين؟ هل هناك مراقبة منهجية لجميع التلاميذ والموظفين في المدرسة؟ كيف يمكن توسيع نطاق عمل الطاقم كآلية فعالة لتعزيز ثقافة الاحتواء في المدرسة؟ كيف نفعل ذلك؟

فحص الفجوة بين المرغوب والموجود - ما هو نموذج عمل الطاقم متعدد التخصصات المطلوب؟ (من وجهة نظر مدير المدرسة، الشركاء) كيف يعمل الطاقم المتعدد التخصصات اليوم؟ ما هي الفجوة وما هي أسبابها؟ ما الذي يجب الحفاظ عليه؟ وما الذي يجب تغييره؟ إعادة تعريف الغرض من بناء الطاقم وأهدافه (لماذا؟)، مبادئ مثل ماذا ومن سنعالج؟ (مسؤولية هذا الطاقم) وكيف سنفعل ذلك؟ (الشركاء، الأدوار، الجدول الزمني). يعتبر بناء الطاقم وخلق لغة احتواء قوية في الطاقم عنصر مهم في عملية بناء الطاقم متعدد التخصصات.

صعوبات العمل في طاقم متعدد التخصصات - أفكار لطرق للتعامل:

صعوبات في عمل الطاقم متعدد	ما العمل؟
الميل نحو السرية والانغلاق المهني	وضع عقد مشترك والالتزام بالتشاور ومشاركة الطاقم
عدم فهم أحد الخبراء لخبرات وتجارب المهنيين الآخرين	خلق مساحة لطرح الأسئلة وتوضيح المحتوى الذي ليس ضمن مجال خبرة الآخر
غياب الصفات الشخصية ذات الصلة بالتعاون، مثل المرونة والانفتاح والاستماع والتسامح والقبول التي تؤثر على تعامل الطاقم مع المهمة وعلى العمل المشترك	المبادرة (من قبل المدير أو المرشد ...) إلى تنظيم فعاليات لتوحيد الطاقم التي تسمح بالانفتاح والاصغاء وتوحد الطاقم. البدء مع لعبة استعداد - قصص شخصية لأعضاء الطاقم، البدء مع مشاركة
الاختلاف على "مناطق السيطرة" بين مختلف المهنيين، والاختلاف على تشخيص الحالة وتحديد الدور	إعطاء مكان لكل مختص في مجال عمله وفي نفس الوقت بناء عمليات الحوار المفتوحة التي تسمح بتواصل محترم بين مختلف المجالات
مشاعر انعدام الأمن التي تتفاقم بسبب العمل التعاوني	فعاليات اجتماعية... فعاليات اجتماعية...
عدم وجود إرشادات أو توجيهات مستمرة	إرشاد ومرافقة من المدير قبل وبعد اجتماعات الموظفين. حوار حول العمليات الديناميكية والديناميكيات، وأيضاً حول المحتوى الرئيسي
الميل إلى التفكير المشترك الذي يعيق الإبداع	انعدام الأحكام المسبقة - بيئة إبداعية وداعمة لإعطاء مساحة لحكمة الفرد وليس دائماً لحكمة الجماهير

التعلم التنظيمي كرافعة لتحقيق الرؤية التعليمية

يكشف مقال حانا كورلاند وراجيل هيرتز- لازاروفيتش عن الترابط بين هياكل التعلم التنظيمي والثقافة التنظيمية والرؤية التربوية التي تميز المدرسة. هذا عبارة عن بحث نوعي وصفي

اضغطوا

عمل الطاقم - بناء جسر

اذهب إلى النملة.. تعلم طرقها وحكمتها.

اضغطوا



عن أهمية المجموعة / قصة النار

توقف أحد الأشخاص الذي اعتاد المشاركة بانتظام في المجموعة عن الحضور إلى المجموعة دون سابق إنذار. ولذلك قررت الموجهة زيارته في المنزل. تحرير عليزا شاييرو

اضغطوا



الإبداع في العمل الجماعي

الإبداع في العمل الجماعي - عدة مقاطع فيديو

للدخول إلى فيديو الصور الظلية

اضغطوا

للدخول إلى الفيديو

اضغطوا





مصادر ومراجع

1010, 1011 (2012). الأنظمة التنظيمية والسلوكية.

في ح فيشر ون ميخائيلي (محررون)، تغيير وتحسين في النظم التعليمية:
مجموعة من المقالات (ص 70).

القدس: معهد افني راشا ومعهد برانكو فايس

بניה, "יעקובזון, "צדיק, " (2013). المجتمع المهني المتعلم في المدرسة, القدس: معهد
افني راشا.

בנימיני - מנור, א' (2009). عمل الطواقم متعددة التخصصات: النظرية والبحث والتنفيذ,
منشورات سيفر لكول.

" التواجد معاً هو البقاء... "

البقاء معاً هو التقدم...

العمل معاً هو النجاح."

هنري فورد

أعدّ الموادّ باللغة العربية:

نضال حجازي؛ مرشد قطري لموضوع الاحتواء،

قسم أ للتعليم الابتدائي

الطاقم متعدّد التخصصات

الخطوة الأولى في العمل الجماعي هي بناء طاقم عمل، وعلى هذه الخطوة يترتب سائر العمل. يعتبر العمل ضمن طاقم أساس أي عمل، "فيد الله مع الجماعة". والحقيقة أنّ الكل يعمل ضمن جماعة أو مجموعة؛ النملة تبني قراها بواسطة تماسكها، والنحل يجني رحيق الشهد أعواناً. إنّها سنة ربّانية أن يكون العمل الجماعي هو أصلاً الحياة، فإذا نظرنا حولنا لن نجد أبداً من يعمل وحده.

من أهمّ مبادئ الإدارة أنّك تستطيع إحداث المعجزات إذا كان لديك إيمان بالآخرين، وحتى تحصل على أفضل مالمدي الآخرين اختر أن تفكر وتؤمن بأفضل مالمديهم.

ماذا نقصد بطاقم عمل متعدّد التخصصات؟

مجموعة من الأفراد، كلّ فرد مختصّ بمجال عمل مختلف عن الآخر. يتمّ تشكيل هذا الطاقم لتحقيق هدف معيّن ومن خلال مجهود مشترك، يبذل الأفراد فيها تعاوناً متبادلاً، ويسود بينهم الشعور بالالتزام والمسؤوليّة المشتركة.

طاقم عمل متعدّد التخصصات:

يعتبر وسيلة لتمكين الأفراد من العمل الجماعي المنسجم كوحدة واحدة مع اختلاف تخصصاتهم. وهو أسلوب فعال ومثمر لأنه يتيح لكلّ فرد أن يشعر بالامتلاك والمسؤوليّة، وذلك يجعله أكثر التزاماً وإصراراً على تحقيق نتائج أفضل. والعمل بروح الفريق يساعد الناس على تحقيق تقدير أفضل للذات، وكذلك ثقة أكثر بالنفس، كما أنّه يشعرهم بأنّهم ذوو قيمة، وهذا من شأنه أن يحسّن الاتصالات ويخلق علاقات أفضل ويزيد من الإنتاجيّة.

الالتزام الفرديّ بجهد
الجماعة هو الذي يجعل
الفريق يعمل، والشركة
تعمل، والمجتمع يعمل،
والحضارة تعمل

العوامل الأربعة لتشكيل الطاقم المؤثر:

- 1- الثقة.
- 2- إعطاء كل فرد حقه من الاهتمام والتقدير.
- 3- الانضباط التام.
- 4- الإيمان بأهمية التعاون.

الخطوات السبع لبناء طاقم عمل ناجح:

- 1- تشكيل الطاقم: لا يخضع اختيار أعضاء الطاقم للعواطف بل لمعايير علمية وموضوعية بحثية وتضع مصلحة الطاقم في المقدمة.
- 2- التدريب والتعليم: لا بد من وجود خطة للارتقاء بإمكانيات الطاقم وتدريبه.
- 3- التواصل الجيد مع الطاقم ومباشرة العمل معهم والحديث عن النجاح للطاقم بأكمله وعدم جعل النجاح فردياً.
- 4- الرؤية.
- 5- تحديد الهدف.
- 6- التقدير والشكر.
- 7- عقد اجتماعات.

لا أحد من أعضاء الطاقم
يتلقى الثناء إذا جُذِفَ
بأقصى طاقته دون تناغم
مع طاقات الآخرين

(الف والدو امرسون)

مهارات مطلوبة للعمل ضمن طاقم:

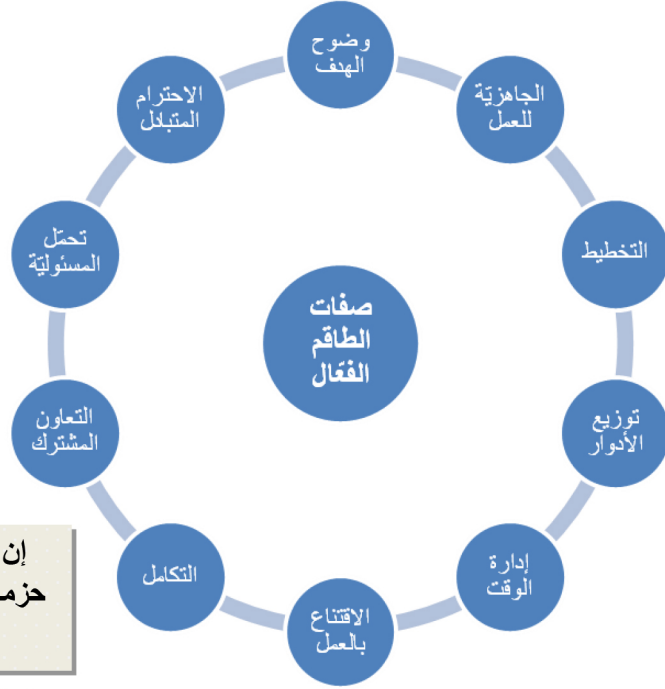
- الاستماع الفعال.
- القدرة على التفاوض والإقناع.
- احترام آراء الآخرين.
- المبادرة للمساعدة.
- روح المشاركة والمساهمة.
- تقبل النقد البناء والاستجابة له.
- مهارات الاتصال والتواصل.
- السماح للآخرين بمشاركة السلطة.

وحدنا ننجز القليل؛
مع بعضنا ننجز
الكثير

مميزات العمل ضمن طاقم:

- 1- سرعة الإنجاز والمرونة في العمل.
- 2- استخدام أكبر للكفاءات والطاقات.
- 3- بناء جسور الثقة وأسلوب حل النزاعات.
- 4- الإبداع.
- 5- تبادل الخبرات والكفاءات.
- 6- أسلوب تدريبي ناجح.

من المدهش أن
تعرف كم يمكن أن
يتحقق عندما لا يهتم
لمن سينسب الفضل



إن كانت العصي في
حزمة فمن غير الممكن
تحطيمها

عن: العمل الجماعي لإبراهيم الفقي

لماذا يهملنا عمل الطاقم متعدد التخصصات؟

إن مقولة "نحتاج لقرية بأكملها لتربية طفل واحد بضائقة أو في حالة خطر"، تصبّ في صميم الفكرة؛ بأنّ العمل مع التلميذ بصورة ناجعة يحقق الهدف، تحتاج لطاقم متعدد التخصصات لضمان إحاطة التلميذ من جميع الجوانب.

الطاقم متعدد التخصصات يوسّع بقعة الضوء عند النظر إلى التلميذ ويوضّح الصورة أكثر من خلال تبادل الخبرات واختلاف وجهات النظر المتمحورة حوله، فكلّ فرد نظرته من خلال خبرته ومعرفته بالتلميذ.

عند العمل مع التلميذ المستصعب يتوجب عقد جلسات عمل لطاقم متعدد التخصصات للكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلميذ، فمن خلال هذه الجلسات وهذا التجميع للتخصصات العاملة معه تخرج بصورة شاملة لكلّ جوانب العمل معه.

من خلال هذا الطاقم يمكن الحصول على معلومات أكثر دقة للعمل مع التلميذ، ويمكن صياغة نظرة أكثر شمولية لوضعه، بحيث أنّ كلّ فرد من أفراد هذا الطاقم يعرض وضع التلميذ من منظور تخصصه ومن خلال تجربته في العمل معه، وهذا من شأنه الكشف عن قدرات التلميذ الحقيقية والاقتراب أكثر من وضعه لفهم الطرق الأكثر نجاعة في العمل معه والتي تفيد تقدّمه وتحقيق أهداف العمل معه.

كثرة الأيدي
تخفف من
عبء العمل
مثل إنجليزي

الطاقم متعدّد الخبرات يساهم في وضع الخطّة التربويّة الأنسب للعمل مع التلميذ، كما وأنه يسلّط الضوء على قدراته وهذا بدوره يساعد في اختيار أساليب وإستراتيجيات التدريس التي تناسب أنماط التعلّم لديه.

من يشارك في هذا الطاقم؟

في هذا الطاقم يتواجد بشكل ثابت؛ المستشار التربويّ، مربّي صفّ التلميذ الذي يجتمع الطاقم لأجله، العامل الاجتماعيّ، الاختصاصيّ النفسيّ، معلّم الدمج وضابط الدوام المنتظم. وعند الحاجة يتمّ استدعاء؛ طبيب نفسيّ، والعامل الاجتماعيّ للعائلة، معالج طبيعّي أو وظيفيّ أو معالج نطق وأيّ صاحب وظيفة أخرى حسب الحاجة.

عمل الفريق يجرى المهمّة ويضاعف فرص النجاح

نهج عمل طاقم متعدّد التخصصات:

الطاقم متعدّد التخصصات يقوم على أساس الأهداف المركزيّة المشتركة، التي توافق رأي جميع المشاركين في هذا الطاقم، وهم يؤمنون بقوة هذا الفريق وقدرته على حصد أفضل النتائج من تجميع هذه التخصصات، بالإضافة إلى توسيع أفق المختصّين من خلال كشفهم على تخصصات الآخرين، ومن اختلاف وجهات النظر التي عادة ما تكون مهنيّة تفيد التعلّم بين أفراد الطاقم وتجعل العمل أكثر نجاعة وفائدة للتلميذ. ويتمّ الدخول إلى العمق أكثر من خلال وضع التلميذ في المركز وتحت مجهر التخصصات التي تعمل معه مجتمعة. ويتمّ اختيار الأنسب له وفقاً لوضعه وقدراته.

خلال سيّرة عمل هذا الطاقم تبني لغة مهنيّة مشتركة وموحّدة، ولبّ الموضوع هو التآزر بين أفراد الطاقم والتناغم بينهم على اختلاف تخصصاتهم خلال عملهم معاً بهدف تطوير المعارف المشتركة، وتحليل حالات، والتعامل مع قصّة حدث، بناء خطط عمل على النطاق الفرديّ والصفّي أو حتّى على نطاق طبقة الجيل، ولمتابعة العمل وتقييمه بعد التطبيق بهدف فحص تأثير الخطّة على تقدّم التلميذ أو التلاميذ. **المراجع: الفقيّ، إبراهيم (2009). العمل الجماعي. دار أجيال للنشر والتوزيع.**

موضوع النشرة التالية: تقييم العمليات والمعايير - الاحتواء في المدرسة

مورياه ظلمور مرشدة قطرية

طاقم المرشدين القطريين:

ياعيل جودللواء الجنوب

ميخال فرانكل لواء تل أبيب

نضال حجازي الوسط العربي

نركيس شور لواء حيفا

عيديت هوخنبرج إدارة التعليم في القدس، مانحي

عليزه شاپيرو لواء الشمال

تصميم غرافي جاليت صباغ "تو دو ديزاين"

منشورات قسم المطبوعات، وزارة التربية والتعليم

2016