אבני ראשה
המכון הישראלי למנהיגות בית ספרית
المعهد الاسرائيلي للقيادة المدرسية

משרד החינוך
Ministry of Education
وزارة التربية والتعليم

جزر الأمن

المدرسة كمصدر أمل للأطفال الذين يعيشون في فقر

دمج المعرفة | نوعمي مندل - ليفي

المدارس في أفضل حالاتها، هي مصدر أمل في عالم تسوده الفوضى

van der Kolk

الكتابة: د.نوعمي مندل - ليفي

المحرّر المسؤول: **أرياف يوست**

التحرير اللغويّ بالعبريّة: فاردا بن يوسف

التصميم: ريكّي ونوعا

التنقيح والإعداد للطباعة: حايا درور

ألترجمة: صالح عليّ سواعد، شركة GATS

آب 2021

الفهرس

موجز

مقدّمة

القادة التربويون كمهندسي أحلام
مقاربة العجز
هدف الوثيقة

1 الفقر والإقصاء الاجتماعيّ 13

تعريفات عمل من الحياة
الأطفال الذين يعيشون في فقر وليس الأطفال الفقراء
آخر تحذير من الرحلة: الهياكل الاجتماعية والصورة الكاملة

2 ما الذي نتعلمه من أبحاث الدماغ حول التعلم والعيش في فقر؟ 19

الفجوة التطوّريّة
تأثير التوتّر السامّ على التعلم
الوظائف الإدارية: الأساس البيولوجي للاستعداد للمدرسة

3 تطوير القدرة على التعلم: الجوانب غير المعرفية للتعلم 29

الحصانة: كابح للصدمات النفسيّة
شبكة علاقات أوّلاً
السياسة، الانضباط والعقاب
الأهليّة الثقافيّة

ملخّص تنفيذيّ

تهدف هذه الوثيقة إلى إتاحة بنية تحتيّة معرفيّة حديثة ومحتلنة لطواقم التربية التي تلتقي يوميًّا بالأطفال الذين يعيشون في فقر وبأسرهم. الفرضيّة الأساسيّة لهذه الورقة هي أن العيش في فقر تنبثق عنه قائمة طويلة من التحديات ذات التأثير الكبير والهامّ على تعلّم الأطفال. بناءً على ذلك، هناك حاجة إلى معرفة فريدة واستجابة خاصّة لمساعدة المعلمين على جعل عملهم أكثر دقة وصلة.

يدلّنا التقدم الذي يتمّ إحرازه في البحث في العقدين الماضيين على الطرق العديدة والمعقّدة التي يؤثر بها العيش في فقر على حياة الأطفال وأسرهم؛ في الوقت نفسه، تسمح لنا المعرفة الهائلة المتراكمة بالتمعّن من جديد بالقدرات الكامنة الهائلة للمدرسة في تنميتها.

تبيّن العديد من الدراسات في السنوات الأخيرة أنه في حين أن العيش في فقر يؤثر سلبًا على مجموعة واسعة جدًّا من جوانب حياة الأطفال - بما في ذلك بنية الدماغ والنظام الهرموني والقدرة على تنظيم وإدارة العواطف والعلاقات واحترام الذات وإحساسهم بالقدرة - هناك أدلة كثيرة على أن هذا الوضع قابل للإصلاح. هناك أدلّة على أنه من خلال التوجّهات، اللغة والعمل الملائم، يمكن للمدارس أن تحدث تغييرًا حقيقيًّا في مسار حياة الأطفال المولودين في ظروف حياة صعبة.

لهذه الوثيقة مركزا ثقل رئيسيّان: أحدهما يتناول، كما ذكرنا، المعرفة المتراكمة حول تأثير العيش في فقر على نمو الدماغ وآثار هذه العملية على الاستعداد للتعلم؛ بينما يتناول مركز الثقل الثاني مجالاً قريبًا ومكمّلاً- عواقب العيش في فقر على تطوّر القدرات غير المعرفية، أو كما يطلق عليها اليوم - المهارات الاجتماعية -العاطفية. يعتمد القسمان على المعرفة المتراكمة في السنوات الأخيرة في الدراسات، تقارير التقييم، مراجعات الأدبيات والنماذج المكتوبة في السنوات العشر الماضية. على الرغم من أن الوثيقة نفسها لا تقدم معرفة جديدة، إلاّ أنّ جمع المعرفة والخبرة من العالم، المكرسة لفهم تأثير الفقر على حياة الطلاب والطالبات - باللغة العبرية - هو أمر جديد.

تتناول المقدّمة تعريفًا واسعًا لمفهومي الفقر والإقصاء وارتباطهما بالمدرسة ودورها. في حين تسعى خاتمة الوثيقة إلى التفكير في المؤسسة المدرسيّة من خلال نموذج واعٍ الفقر يتطور منذ أكثر من عقد في إسرائيل، ويغير بشكل جذري الطريقة التي ننظر بها إلى الواقع ونعمل فيها أيضًا.

بنظرة فاحصة، يتناول الجزء الأوّل من الوثيقة مساهمة الحياة في فقر في التأثيرات البيولوجية للتوتّر السام الذي يعاني منه الأطفال، على تطوير وأداء الوظائف الإدارية، التي تشكّل الأساس لإمكانية وجود عمليّات تعلم فعال. إلى جانب ذلك، يعرض هذا القسم من الوثيقة أيضًا بإيجاز القدرة العجيبة لدماغنا على الاستمرار في التغيير في أي عمر تقريبًا، وبالتأكيد في الأعمار ذات الصلة بجهاز التربية والتعليم الرسميّ. من هذه الناحية، يمكن القول، بدرجة عالية من الثقة واليقين، واستنادًا إلى سلسلة طويلة من الدراسات، إن السنوات التي يتواجد فيها الأطفال في مؤسسات التعليم الرسمي - من سن الثالثة إلى الثامنة عشرة - هي في الواقع نافذة فرص طويلة، يمكن فيها إحداث تغيير كبير ومستدامة في حياة الأطفال المولودين في بيئات معيشة صعبة.

أما القسم الثاني الذي يكمل الجزء الأول فيتناول أثر العيش في فقر على تطوير القدرات غير المعرفية التي تكمل وتدعم القدرات المعرفية. يعرض هذا القسم من الوثيقة تأثير الوظائف الإدارية غير المتطورة على جوانب مختلفة من قدرة الأطفال على التعلم، ومفهوم الحصانة، والتأثير الدراماتيكي غير المسبوق للعلاقات الوثيقة على حياة الأطفال. تظهر الدراسات، الواحدة تلو الأخرى، كيف أنّه لا يمكن المبالغة في أهمّيّة علاقة الأطفال بشخص بالغ هامّ وثابت في حياتهم، والذي يرافقهم كطلاب.

إلى جانب الأجزاء المعرفية وغير المعرفية، من المهم أيضًا تذكر السياق الثقافي الذي يعيش فيه الأطفال. لذلك، في نهاية الوثيقة، هناك أيضًا نقاش موجز للعلاقة بين الحساسية الثقافية والنجاح الأكاديميّ.

من المهم التأكيد على أن هذه الوثيقة تحدّد اتجاهات للتفكير والتطوير المهني للطواقم التربويّة. والغرض منها هو تمكين الطواقم التربويّة التي تخدم الأطفال الذين يعيشون في فقر من الوصول إلى معرفة تساعدهم على فهم البيئة التي يعملون فيها بشكل أفضل، على أمل أيضًا التخفيف قليلاً من التحديات العديدة في عملهم. لذلك، تظهر على طول الوثيقة، من وقت لآخر، أسئلة للنقاش في الطاقم. ومع ذلك، فإن طواقم التعليم التي ترغب في تعميق معرفتها ستحتاج إلى مواصلة التعلم وتطوير مهنيتها في هذا المجال. من هذه الناحية، تعد الوثيقة خطوة صغيرة واحدة في رحلة حياة.

مقدّمة

القادة التربويون كمهندسي أحلام

مقاربة العجز

هدف الوثيقة

القادة التربويون كمهندسي أحلام

تخدم العديد من المدارس في جميع أنحاء البلاد الأطفال الذين يعيشون في فقر وإقصاء. هناك مدارس تعيش فيها الغالبية العظمى من الأطفال في فقر، أو بالقرب منه، بينما في المدارس الأخرى يكون عدد الأطفال الذين يعيشون في فقر أقل، وربما يكونون مخفيّين عن الأنظار. للمدارس التي تخدم بشكل رئيسيّ السكّان الذين يعيشون في فقر وإقصاء مميّزات متشابهة: فهي متجذرة بعمق في المناطق البعيدة عن المركز على الصعيد الاجتماعي أو الجغرافي، وصغيرة الحجم، وبالتالي توجد دائمًا علامة استفهام كبيرة تحوم فوقها - ما إذا كانت ستستمر في العمل وتُفتح في العام الدراسي التالي، أو أنّ السلطات ستقرّر إغلاقها وتوزيع تلاميذها بين مدارس أخرى (في بعض الأحيان، مدارس ذات مميّزات مماثلة). علاوة على ذلك، فهي تتميز بصفوف غير معياريّة، وطبقات تتكون من صفّ أو صفين، وتبادل متكرر لقيادة المدرسة - أحيانًا بمعدل واحد (وأكثر) في السنة - جنبًا إلى جنب مع طاقم مخضرم "رأى كل شيء" وبالكاد يتبدّل، والذي هو نفسه عرضة للخطر والإقصاء. أكثر من مرة يشبه الطاقم المدرسة بـ "عائلة دافئة ومحبة"، ويشهدون على أن المعلمين غالبًا ما يعانقون الأطفال ويحبونهم كثيرًا؛ لكن في تسع مرات من أصل كل عشر مرات، يكون الحب والعناق تعبيرًا عن شفقة الطاقم وتخليه عن الأطفال، نتيجة عدم إيمانهم بقدرتهم على تحقيق أي إنجازات ("ماذا الذي سيحقّقونه، إنّ حقّقوا شيئًا أصلاً؟"). علاوة على ذلك، غالبًا ما يفتقر الطاقم إلى المعرفة والمهارات والأدوات الفريدة التي يحتاجها للنجاح بالفعل في مساعدة الأطفال على التعلم والاستفادة القصوى من أيامهم كتلاميذ وتلميذات. ماديًا، تروي البنية التحتية في كثير من المرّات أيضًا قصة الإهمال والهجر واليأس والهجر: النوافذ مكسورة، نقص في المعدات، وما توفّر منها ليس موحدًا ولا كاملاً؛ ساحات الباطون مهجورة، المراحيض غير لائقة، وأحيانًا حتى غرفة المعلمين لا تعبّر عن احترام من يجلس فيها. بالطبع، من نافلة القول تقريبًا، إن التحصيلات التعليميّة والمناخية لهذه المدارس في أدنى مستوياتها على الإطلاق: "الفقر يؤثر على الصحة (مشاكل السمع ستجعل اللغة والقراءة صعبتين، وسيؤدي عدم علاج الربو لدى الأطفال الفقراء إلى التغيب عن المدرسة، والنظام الغذائي غير المتوازن سيؤدي إلى فقر الدم ونقص الفيتامينات والسمنة ومرض السكري - وكل هذه ستؤثر على التعلم والتحصيل). لا يعاني الفقراء من دونية وراثية، لكن للبيئة (الصحة والتغذية والأمن العاطفي وإتاحة اللغة والكتب) تأثير حاسم على تحصيلهم الأكاديمي" (קוזמינסקי, 2018، إبراز النصّ ليس في الأصل).

يزعم العديد من المربّين، بقدر معقول من الصدق، أنهم ليسوا مسؤولين عن محنة الأطفال، والتحديات التي يواجهونها، ومصاعب العيش في فقر. وليس هذا فقط ، ولكن على أي حال لا يملكون الموارد أو القدرات أو الأدوات اللازمة للتعويض عن كل حالات عدم الإنصاف التي تراكمت على الأطفال منذ لحظة ولادتهم وحتى دخولهم جهاز التربية والتعليم. على خلفية هذا الادعاء، هناك حتى أولئك الذين يحذرون من "الإفراط في التربية والتعليم" (Hanauer, 2019) - تصور بموجبه فقط تحسين جهاز التربية والتعليم يقف في طليعة القضاء على الفقر في المجتمع. يعرّف هذا المفهوم جهاز التربية والتعليم والمدارس على أنها الجناة والمسؤولون الوحيدون عن إصلاح حالة الفقر في المجتمع - إذا قمنا فقط بتحسين المدارس، هكذا يدّعي مناصرو هذا المفهوم، سنقوم بتحديث المناهج وطرائق التدريس، نزيد ميزانيات التعليم، نرفع جودة التعليم ونُقيل معلّمين غير مناسبين- فقط حينها سيتحقّق التغيير المنشود؛ سوف يتعافى الجهاز ويصبح أكثر نجاعة وينجح في أداء مهمته وتحقيق أهدافه. ومن ثم، تقول الحجة، سيزداد عدد الخريجين، وسيكون من مستحقّي شهادة البجروت التي ستسمح لهم بدخول مؤسسات التعليم العالي عالية الجودة، ومن هناك سيشقّون طريقهم إلى سوق العمل وصعود سلم الحراك الاجتماعي. في ضوء هذا التصور الشائع، من المهم أن نقول في البداية: لا تستطيع المدارس وحدها القضاء على الفقر في المجتمع، ولا حتّى منعه. لإحداث تغيير طويل الأجل ومستدام في عمق الفقر في المجتمع وحجم التباينات الاقتصادية، هناك حاجة إلى حملة مزدوجة - واحدة تحدث خارج جدران المدرسة، وتعمل على تغيير الأنماط الاجتماعية والدفع نحو التغييرات الهيكلية وإزالة الحواجز، والحملة الثانية التي تركّز على داخل المدارس، وتحوّل المدارس التي تخدم الفئات السكّانيّة الضعيفة والعرضة للأذى إلى أكثر المدارس مهنيّة ودقة التي يمكن أن تكون من حيث الاستجابات التي تقدمها للتلاميذ، وبالتالي - إلى الأكثر فاعلية.

> لا تستطيع المدارس وحدها القضاء على الفقر، لكن يمكنها - ويجب - أن تؤثر إيجابيًّا وتحسن التربية والتعليم، التدريس والتعلم في المدارس التي تخدم الأطفال الذين يعيشون في فقر وأسرهم

يوجه هذا المستند النظر إلى الداخل، إلى المدارس، ولكنه ينطلق من فرضية أن جهاز التربية والتعليم في الصورة الكاملة هو "جزء" من اللعبة التركيبيّة، وليس الإطار. لا

تستطيع المدارس وحدها القضاء على الفقر، لكن يمكنها - ويجب - أن تؤثر إيجابيًّا وتحسن التربية والتعليم، التدريس والتعلم في المدارس التي تخدم الأطفال الذين يعيشون في فقر وأسرهم[1]. فحصت دراسة أجريت في السنوات الأخيرة في 33 دولة حول العالم مناهج الرياضيات للأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عامًا، ووجدت أن هذه المناهج تختلف اختلافًا جذريًّا في المدارس التي تخدم مجموعات سكانية ذات قدرات، مقارنة بالمدارس التي تخدم التلاميذ الذين يعيشون في فقر؛ تظهر نتائج الدراسة، المستندة إلى نتائج اختبارات PISA، أن مستوى مناهج الرياضيات أقل في المدارس التي يتعلّم فيها تلاميذ من خلفيات اقتصادية متدنية، بينما يتم تعليم الفتيات والفتيان من خلفيات قويّة الرياضيات على مستوى أعلى بكثير. وجد الباحثون أن الاختلاف في المناهج يفسر ثلث الفجوة في التحصيل بين المجموعات: "نريد المدارس أن تكون مولدة للمساواة في المجتمع"، كما يقول ويليام شميدت، الباحث الرئيسي، "ولكن في الواقع، تُظهر الأبحاث أن المدرسة تؤدي إلى تفاقم الوضع" (Barshay, 2015). لتجنّب الموقف الذي توسّع فيه المدارس الفجوات، وحتى تنجح في مهمة الأهمّ- مهمة مصيريّة بالفعل، فإنّ طواقم التعليم بحاجة إلى المعرفة والأدوات لتحسين وتطوير أنفسهم كمحترفين. يحتاج طواقم التربية التعليم إلى معرفة الآثار المترتبة على العيش في فقر، بالنسبة لعمليات التدريس والتعلم التي تحدث في المدرسة. من المهم أن يفهم المربّون معنى العيش في فقر، وكيف يؤثر الفقر على حياة الأطفال؛ ولا يقلّ أهمّية عن ذلك أن يعرفوا ماذا يفعلون بهذه المعرفة، أي - ترجمة المعرفة النظرية والمفاهيمية إلى ممارسات صفّيّة فعالة. هذه المعرفة ذات أهمية قصوى في المدارس حيث ينتمي أعضاء هيئة التدريس في الغالب إلى فئة اجتماعية واقتصادية أعلى من تلك التي ينتمي إليها الأطفال، والذين لا يدركون بشكل غير مباشر المعنى الكامل لما تفرضه الحياة في فقر. تشير الدراسات إلى أن الأشخاص الذين يعيشون في فقر يُنظر إليهم، في عيون الأشخاص من خلفيات اقتصادية أكثر رسوخًا، على أنهم أولئك الذين يستخفّون بأهمية المدرسة والتعليم، ولا يبالون بتعليم أطفالهم؛ من ناحية أخرى، أفادت العائلات التي تعيش في فقر، بأنها تتلقى في كثير من الأحيان معاملة مسيئة، مبنيّة على الإقصاء، مثيرة للاشمئزاز ومُحبطة من جانب المدرسة (Lott, 2001).

إن لفهم ومعرفة عواقب العيش في فقر أهمّيّة على ثلاثة مستويات: الأخلاقي، العملي والتربوي. على المستوى الأخلاقي، للمدارس دور أكبر من جوهر التدريس والتعلم، والذي يرتبط بالالتزام بتطوّر المجتمع بشكل عام، ورأس المال البشري بشكل خاص. علاوة على ذلك، فإن الالتزام بعمليات التدريس والتعلم، التركيز على القيادة التربوية - الهامّ في حد ذاته - يخدم هدفًا مدنيًّا عظيمًا، كما كتب مايكل بولان: "في البيئة الاجتماعية والأخلاقية للمدرسة، نحتاج إلى موارد لسد الفجوة في التحصيل، لتعزيز جميع المدارس في جهاز التربية والتعليم وربط المدارس بقوة الديمقراطية في المجتمع "(Fullan ، 2002). من الناحية العملية، من المهم لمديري المدارس والمعلمين أن يفهموا ويعرفوا ما تعنيه الحياة في فقر. لأن بعض الأطفال يأتون إلى المدرسة عندما لا يتم تلبية احتياجاتهم الأساسية (الجسدية والعاطفية)، وهذا يؤثر بشكل مباشر على حياتهم. قدرتهم على التركيز في المهمّة المدرسية (الأكاديمية والاجتماعية على حدّ سواء). على سبيل المثال، ضعف السمع أو البصر، أو إعاقات التعلم غير المشخصة، أو العيش في حالة من انعدام الأمن الغذائي أو مع والدين يعيشان في حالة من الضغط أو التوتر المزمن - هذه الحالات، وغيرها، إذا لم يتم العثور على استجابة مناسبة لها داخل بيئة المدرسة وبمساعدتها، فإنّها سوف تقوض الجهود الصادقة والنيّة الحسنة لأيّ معلم، مهما كان ممتازًا، لقيادة طلابه إلى تحصيل مرتفع. من الناحية البيداغوجيّة، تُترجم المعرفة حول حياة الأطفال وأبناء الشبيبة الذين يعيشون في فقر إلى أفعال وخطاب الآخرين في المدرسة والصفوف التعليميّة. تبدو المدرسة التي تعمل بناءً على معرفة عن نقطة انطلاق الأطفال مختلفة في كل جانب من جوانب سلوكها. لهذا السلوك انعكاس في كل جانب من جوانب الحياة المدرسية: جسدي (على سبيل المثال، خلق حيّوات تعبّر عن جميع المجتمعات في المدرسة)، تواصلي (على سبيل المثال، إنشاء قنوات اتصال مرنة مع أولياء الأمور على مدار اليوم وطوال العام؛ خلق نوع من مجموعات الاتصال الصغيرة، مع عضو طاقم دائم تجتمع أسبوعيًّا)، مناهج تستند إلى التعرف على أنماط العمق الثقافي، وخطاب الصفّ الذي يطرح تحدّيات ويستند إلى توقّع أن الأطفال وأبناء الشبيبة قادرون على مواجهة التحديات الفكرية والاجتماعية حتّى لو جاؤوا من بيئات ضائقة، وحتى إذا كانوا ينتمون إلى مجموعة أقلية.

من المهم أن يفهم المربّون معنى العيش في فقر، وكيف يؤثر الفقر على حياة الأطفال؛ ولا يقلّ أهمّية عن ذلك أن يعرفوا ماذا يفعلون بهذه المعرفة، أي - ترجمة المعرفة النظرية والمفاهيمية إلى ممارسات صفّيّة فعالة

1 هناك، بالطبع، علاقة بين حالة المدارس والتصورات الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع. المدارس الحكومية الممتازة هي نتاج طبقة وسطى مزدهرة، تتمتع بسلطة سياسية كافية للمطالبة بمثل هذه المدارس من الدولة، وفي الوقت المناسب تكون نشطة فيها وتستثمر الموارد فيها: "باختصار"، كتب هاناور (Hanauer، 2019)، "المدارس العامة الممتازة هي نتيجة طبقة وسطى مزدهرة، وليس العكس. "ادفعوا ما يكفي من المال للناس ليكونوا جزءًا من الطبقة الوسطى ويعيشوا حياة كريمة، وستتبع المدارس العامة خطواتهم".

توسُّع ← تعب الرحمة - compassion fatigue

يعمل العديد من الطواقم التربويّة المدرسيّة بجد ولكنهم يشعرون - شعور مدعوم بالمعطيات بالطبع - بأنهم يبذلون قصارى جهدهم، ولكنهم يفشلون في التأثير بشكل كافٍ على تعلم تلاميذهم، وعلى القدرات الأخرى، مثل: الشعور بالقدرة أو التحفيز أو نمط التفكير المتطور. الجهود، التي لا تؤتي ثمارها في كثير من الأحيان، تكون متعبة، محبطة ومرهقة. إن مفهوم "تعب الرحمة" (وليس الظاهرة بالطبع) جديد نسبيًّا، ويتطرّق إلى الثمن الذي تفرضه الرحمة. على الرغم من أننا لا نفكر عادة في الرحمة والشفقة كعمل مكلف، إلا أن المختصّين الذين يلتقون يوميًّا بالأشخاص الذين يعانون من الضيق والصدمة "يتأثّرون بهذا اللقاء بشكل شخصيّ" لأنهم يُبالون "كثيرًا". في الماضي، كان المصطلح يُنسب بشكل أساسي إلى المهنيين في مجال الرعاية (علماء النفس، الأخصائيون الاجتماعيون، الأطباء)، ولكن في السنوات الأخيرة هناك فهم متزايد بأن هذه الظاهرة لا تضمّ أيضًا المعلمين الذين بذلوا مجهودًا عاطفيًّا ويعملون عدة أشهر، وأحيانًا سنوات، مع أطفال يعيشون في فقر ويعانون من مجموعة منوعة من الضوائق والتحديات. تتعدد الأعراض المصاحبة لهذه الظاهرة، وتشمل الغضب والسخرية والتوتر والقلق والإرهاق والشعور بالذنب واليأس وخدر المشاعر. لدعم المعلمين والمعلمات، يجب على القادة التربويين معرفة الطاقم جيدًا، تشجيع المشارك، التأكد من أن أعضاء الطاقم يكرّسون وقتًا لأنفسهم وأن يقدموا لهم الدعم المهني عند الحاجة (Sizemore ،2016). من المنظور البيولوجيّ، من المثير للاهتمام ذكر دراسة أجراها كل من أوبرليه وشونرط-رايخل؛ التي بيّنت ارتباطًا بين مستوى الكورتيزول عند الأطفال في المدرسة الابتدائية، كما تم قياسه في الصباح، ومستوى تعب وإرهاق المعلمين: فكلما ارتفع مستوى التعب والإرهاق، ارتفع مستوى الكورتيزول - "هرمون التوتر" - في الصفوف التي يكون فيها مستوى تعب وإرهاق المعلّمين أعلى (Oberle & Schonert-Reichl, 2016).

سؤال

هل أي شخص في طاقمك "يتأثّر بكل شيء وكأنّه شخصي" لدرجة أنه يتأذى بسببه؟
هل أنتَ أو هل أنتِ منهك/ة من اللقاء بالأسر والأطفال الذين يعيشون في فقر وتقديم الرعاية لهم؟
ما هي الحلول المتاحة لك أو لأفراد طاقمك للتعامل مع تحديات هذا النوع من العمل؟

مقاربة العجز

في كثير من الأحيان، ينعكس نقص المعرفة والفهم لدى طاقم التعليم في تطوير مقاربة العجز (deficit model) تجاه الأطفال وأسرهم: "أنا أحب الأطفال، وأحبهم حقًا، لكنني على وشك اليأس. إنهم أذكياء، أعرف أنهم أذكياء، لكنهم لا يبالون بالمدرسة. ليس لديهم دافعيّة وأهاليهم... إذا حالفني الحظّ، يحضر لقاء أولياء الأمور اثنين أو ثلاثة منهم لا عجب أن هؤلاء الأطفال لا يأتون مستعدين للمدرسة "(Gorski ، 2013)؛ أو:" ليس لدى كل من الأطفال والآباء فكرة عن كيف يمكن أن تكون القراءة جزءًا من الحياة اليومية. عندما تبدو بيوت الأطفال هكذا - فلا عجب أن الأطفال لا يعرفون كيف يقرؤون [...] لا أحد يقول لهؤلاء الأطفال إن المدرسة مهمة " (Sachar, 1991 מצוטט אצל Lott, 2001). تؤكد مقاربة العجز على ما يبدو على ما ينقص الأطفال (أو أولياء الأمور)، بدلًا من قدراتهم ومهاراتهم وإمكانات المدرسة في تقويتها؛ هذه المقاربة أيضًا تعفي الطاقم التعليميّ من مسؤوليته عن تغيير الوضع. يمكن أن يُنسب "النقص" إلى الأطفال أنفسهم ("ليس لديهم دافعية للتعلم"، "ليس لديهم ما يتعلمون منه"، "يفتقرون إلى عادات التعلم" وما إلى ذلك). ويمكن أن يُنسب ذلك إلى الأسرة (" في المنزل لا يقدّرون التعليم"،" لم يكن الآباء مهتمين أبدًا بما كان يحدث لأطفالهم في المدرسة"، "لم أرهم أبدًا في يوم أولياء الأمور"، إلخ).

لن يُنسب "النقص" وفقًا لهذا التصور أبدًا إلى الفرد، الذي يُنظر إليه على أنه المسؤول عن حالته - بسبب نقص القدرات الفكرية، أو بسبب الخلفية الثقافية واللغوية بخلاف الأغلبية، أو بسبب الوضع الاجتماعي والاقتصادي. الوضع الأسري - ولن يُنسب ذلك أبدًا إلى سياسات غير عادلة أو معيقات هيكلية أو معاملة غير عادلة في الصفّ والتي غالبًا ما يعاني منها الأطفال أبناء الأقليات. تؤدي مقاربة العجز هذه إلى مفهوم "إصلاح" الطفل، عادةً - عن طريق إكساب مهارات مركزة في رفع المعايير رفع التحصيل في الامتحانات المعياريّة (دروس فردانيّة، صفوف خاصة، "دروس لامتحانات النجاعة والنماء- ميتساف")، بدلاً من التفكير في الطرق الضرورية لتغيير ثقافة الصفّ لخلق بيئة محمية وآمنة وعلاقات داعمة من شأنها أن تساعد الأطفال على النمو واستنفاد إلى قدراتهم الفطرية (المزيد حول ذلك لاحقًا). في كثير من الحالات، تكون النتيجة عمليات تعلم منخفضة المستوى، وفرص أقل تحديًا للتطور الشخصي ورتابة بيداغوجيّة (Hammond, 2015). كتب بول جورسكي (Gorski، 2017) مقابل أولئك الذين يتبنون هذا النهج ضيّق الأفق: "بقدر ما أفكر في الواقع الذي يواجهه هؤلاء الأطفال

والعائلات، والعوائق التي تقف في طريقهم، إلاّ إن ما يبرز على الفور في الأطفال هو أنه لا أحد منه، ينبع من قدرات الأطفال الفكرية أو رغبتهم في التعلم ا"(إبراز النصّ من المصدر).

العيش في فقر هو حياة معرضة للخطر: "بالنسبة للأطفال، العيش في فقر يعني الوصول جياعًا إلى الصفّ وعدم القدرة على التركيز بسبب الجوع أو قلة النوم أو بسبب البرد، بسبب نقص الملابس المناسبة في الشتاء. هذا يعني أنك تتعرض للسخرية أو المعاملة بشكل مختلف لأنك لا تملك المعدات المناسبة،أو لأنك لا تملك المعدات على الإطلاق. هذا يعني أيضًا أنه من الصعب عليك التعلم لأنك قلق أو خائف. الأطفال الذين يعيشون في فقر هم في وضع غير عادل وغير نزيه" (White, 2010). تزداد فرصة الخطر مع زيادة عدد ظروف الحياة التي تتضافر - بطالة الوالدين، انتقال بين شقق بشكل متكرر، انعدام الأمن الغذائي، سوء الصحة، وسوء جودة الجوانب البيئية، الإهمال وغير ذلك. يعبر الأطفال في الصف عن الصعوبة والضيق الذي يعانون منه في المنزل وفي الحي بعدة طرق. في بعض الأحيان تتجلى الصعوبة والضيق في السلوك المضطرب والصاخب الذي يعطل القدرة على قيادة عمليات التدريس والتعلم في الصفّ.

أدركت قوّة جذب الفقر [...] قررت أن أكون معلمة لأمنح الأمل لجميع الطلاب؛ لأن جاذبيّة الفقر قوية، وخطوط إنقاذ حياة التلاميذ قليلة ونادرة. يمكن للمعلمين أن يكونوا خطوط إنقاذ" (Moran, 2013).

يمكن أن يتجلى الضيق أيضًا في الصمت والاختفاء إلى حد التسرب - الظاهر أو الخفي. ومع ذلك، فإن ما يبدو ظاهريًّا أنه أعمال شغب، ويوصف بأنه مشاكل سلوكية، غالبًا ما يكون تعبيرًا عن التحدي الهائل الذي تشكله ظروف الحياة للأطفال، وهو تعبير عن إظهار وإبراز العواطف والضغط الذي لا يطاق. غالبًا ما تكون الردود على مثل هذه السلوكيات عبارة عن عقوبات قاسية بشكل متزايد، وهي ليست غير فعالة فحسب، بل تقدم أيضًا حلاًّ على المدى القصير فقط. من الواضح للجميع أنه في نهاية فترة معينة من الهدوء ستتكرر الصعوبة، وستعود دورة السلوك غير اللائق - العقاب - الهدوء مرارًا وتكرارًا.

المدارس والطواقم التربويّة هي في طليعة النضال من أجل مستقبل الأطفال، وهي تحمل بنفسها واحدة من أعظم الفضائل التي يمكن أن يمنحوها لهم - العلاقة والتواصل. المربون والمربّيات قادرون على إنشاء علاقات هادفة تنبثق من رؤية الطفل كإنسان، كإنسان كامل مكون من عدة أجزاء؛ علاقة قائمة على معرفة عميقة وصادقة بالسياق الثقافي والعائلي للأطفال، علاقة لا تقول فقط إنها تؤمن بأنّهم قادرون - بل تنقل هذه الرسالة علانية وسرًّا منذ لحظة دخول الأطفال إلى المدرسة حتى مغادرتها بعد 12 عامًا من الدراسة. بمساعدة المعرفة والممارسات العمليّة- التي تكون أحيانًا بسيطة وقابلة للتبني على الفور - يمكن للمعلمين مساعدة الأطفال في تمهيد الطريق لمستقبل أفضل وأن يكونوا، على حد تعبير ديان موران، خطوط إنقاذهم: "لقد مررت بأوقات صعبة كطالبة، ولكن معلّميّ وثقوا بي". أتاح لي دعمهم التعليمي والعاطفي أن أفهم أن الفقر لا يجب أن يكون نصيبي كشخص بالغ. فقط عندما شجعني معلّميّ على الاستمرار لأصل إلى التعليم العالي، أدركت قوّة جذب الفقر [...] قررت أن أكون معلمة لأمنح الأمل لجميع الطلاب؛ لأن جاذبيّة الفقر قوية، وخطوط إنقاذ حياة التلاميذ قليلة ونادرة. يمكن للمعلمين أن يكونوا خطوط إنقاذ" (Moran, 2013). قادة المدارس وطواقمها، الذين يرون الأطفال في ما وراء الصعوبات والتحديات التي تواجههم بها الحياة، ويخلقون لهم بيئة آمنة ومغذية وباعثة على التطوّر، هم "مهندسو الأحلام" (Tomlinson, 2016). يمكن للمعلمين، المجهزين بالمفاهيم والممارسات المناسبة، التأثير بشكل إيجابي على حياة الأطفال الذين يواجهون ظروفًا حياتية صعبة، غرس الثقة بالنفس فيهم، إنشاء علاقات هادفة لهم تعزز ثقتهم، وتعليمهم تنظيم وإدارة العواطف وكذلك المساعدة في الجوانب الجسدية للحياة من الغذاء إلى التشخيص والعلاج من أنواع مختلفة. يمتلك القياديّون والقياديّات في المدارس القدرة على أن ينسجوا للأطفال أفق حياة يمكنهم من خلاله إدراك قدراتهم التي تبرز لمرة واحدة، وحقهم في اختيار مسار الحياة الذي يريدونه.

هدف الوثيقة

في ضوء كل هذا، فإن الهدف من هذه الوثيقة هو تحديد مناطق المعرفة المهمة والصعبة للقادة التربويين المنشغلين في هذه المهنة المهمة والصعبة يومًا بيوم، وساعة بساعة، والتي قد تكون مفيدة وتحسن عملهم. تقدم الوثيقة عدة مفاهيم من هيئتين بحثيتين رئيسيتين تطورتا بسرعة هائلة في الثلاثين عامًا الماضية: إحداهما هس المعرفة التي تتعامل مع كيفية تأثر الدماغ بالعيش في فقر، وكيف يؤثر تطوره في بيئات الفقر على التعلم؛ الثانية تتناول القدرات والعمليات غير المعرفية، التي بدونها يستحيل التعلّم. على الرغم من أن الأشياء معروضة هنا بإيجاز وبطريقة تمهيدية فقط، إلا أنها قد تساعد المربّين في تحديد المجالات التي من المفيد فيها مواصلة التعمّق في تعلمها. تتمتع هاتان الهيئتان المعرفيتان الكبيرتان - وخاصة الربط بينهما - بالقدرة على جعل العمل التعليمي مرضيًا وأكثر فاعلية أيضًا.

تتألّف الوثيقة من ثلاثة أقسام. يستوضح الأول ما هما الفقر والإقصاء، ويقترح فهمهما من الحياة نفسها؛ يعرض الثاني بإيجاز المفاهيم الأساسية من الكم الهائل من المعرفة التي تتناول فهم العمليات التي تحدث في الدماغ وكيف يؤثر العيش في فقر على التعلم؛ أما الجزء الثالث فيتناول أهمية تطوير القدرة على التعلم، خاصة بين الأطفال وأبناء الشبيبة الذين يعيشون في فقر. يقدم الإجمال نموذج الوعي للفقر الذي طورته البروفيسوره ميخال كرومر-نفو، ويسأل عما إذا كان يمكن ملاءمته للساحة التعليمية وسياق المدرسة وكيف يمكن ذلك.

1

الفقر والإقصاء الاجتماعيّ

تعريفات عمل من الحياة

الأطفال الذين يعيشون في فقر وليس الأطفال الفقراء

آخر تحذير من الرحلة: الهياكل الاجتماعية والصورة الكاملة

تعريفات عمل من الحياة

الإيحاء الفوريّ الذي يتبادر إلى معظمنا بالنسبة للفقر هي النقص في النقود حسب لهذا الإيحاء السائد، فإن الفقر هو وضع لا يستطيع فيه الفرد توفير الحد الأدنى المطلوب للمشاركة الكاملة والفاعلة في المجتمع. لكن الجانب المالي ليس سوى جانب واحد من جوانب الفقر. يعرّف الفيلسوف السياسي أميرتيا سان الفقر ليس من خلال الحرمان المادي، ولكن من خلال عواقبه وآثاره على أداء الفرد في المجتمع: الأداءات هي جميع الأمور التي نريد أن نفعلها، أو أن نكونها، مثلاً: القراءة، العمل في عمل مثير، معرفة الرياضيّات، الحبّ، زيارة الأصدقاء، أو أن نكون أشخاصًا مستقلين، وما إلى ذلك "(דה-שליט, 2005)؛ في إطار دراسة واسعة النطاق أجراها سان ودي شليط، أجريا مقابلات مع شخصين يعيشان في فقر، واستنادًا إلى هذه المحادثات توصّلا إلى أن "تجربة الضعف أكثر تنوعًا بكثير من المشكلة المالية وحدها. كان مستوى الأداء والنشاط أمرًا رئيسيًّا. على سبيل المثال، تحدثت النساء المعنفات في الغالب عن مشكلتهن في العمل كأم حقيقية؛ عرّف البدو ضعفهم بحقيقة أنهم لا يشعرون بأنهم مواطنون فاعلون في المجتمع [...] لا يتميز السكان الضعفاء في المجتمع بالخلل في الأداء. بدلًا من ذلك، هؤلاء هم الأشخاص الذين ينجحون في كثير من الحالات في العمل في الجوانب الاجتماعية والعائلية والشخصية، لكن الأداءات معرضة لخطر كبير"(דה-שליט مقتبس في، 2013).

عندما يكون مستوى الأداء الاجتماعي ضعيفًا، غالبًا ما يكون الإقصاء هو النتيجة. الإقصاء هو "مشكلة اجتماعية تتجلى في تهميش مجموعات معينة من السكان، وتمنع المشاركة الكاملة في حياة المجتمع الذي هم جزء منه" (דורון, 2006 مقتبس في פוסטן-אייזיק וסטריאר, 2019, ص. 580). ينعكس الإقصاء في حقيقة أن الناس لا يمكن أن يكونوا جزءًا من شريان الحياة الرئيسي - "على سبيل المثال، قد يُقصى الشخص الذي يعيش في فقر من سوق العمل، سهولة الوصول إلى المؤسسات ومراكز صنع القرار، الساحة السياسية، وسائل الإعلام، الساحة الثقافية، حيّزات الاستهلاك، مراكز التسوق وحتى الخطاب الاستهلاكي. الذي يميّز مجتمعات الوفرة. على الرغم من أن هذا التعريف ينطبق في المقام الأول على البالغين، يمكن أيضًا إقصاء الأطفال من السياقات ذات الصلة بحياتهم ورفاههم وتطورهم، بما في ذلك المدرسة والترفيه والأصدقاء والخدمات الصحية والخدمات الاجتماعية والحقوق (Ridge, 2002 مقتبس في Schweiger & Graf, 2015). في المدرسة، الطلاب الذين يتمّ إقصاؤهم "لديهم إمكانات سليمة وقدرة عالية على النجاح، لكنهم محاصرون في نمط من الفشل المستمر والمشاكل السلوكية، وهو نمط يؤدي إلى تدهور علاقتهم بالمدرسة، ولاحقًا أيضًا إلى تدهور فشلهم أكاديميًّا. غالبًا ما يأتي الطلاب المستبعدون من أسر تعيش في فقر، أو من مجموعات الأقليات العرقية، أو من السكان المهاجرين، أو من مجموعات أخرى مُقصاة عن التيار المركزي" (ראזר ופרידמן, 2019).

الفقر ليس ظاهرة واحدة وليس حالة ثابتة. تميز الأدبيات بين أنواع الفقر في عاملين: مدة الفقر مقارنة بالآخرين في المجتمع. في هذين المحورين، يحدد الباحثون الفقر المؤقت والفقر العابر للأجيال والفقر المدقع: ينشأ الفقر المؤقت نتيجة لتغير في الظروف المعيشية (على سبيل المثال، وباء عالمي، مشكلة طبية، فصل من العمل، تغيير في الحالة العائليّة). تمر حالات الفقر المؤقت مع استقرار الحياة وعودتها إلى طبيعتها. يُعزى الفقر المتوارث بين الأجيال إلى الأسر التي يعيش فيها جيلان على الأقل في ظروف من الفقر؛ والفقر المدقع ينسب إلى من لا يملك أبسط شروط الوجود (المأكل، الملبس، المأوى). على الرغم من أن الفقر المدقع ليس شائعًا في إسرائيل، يبدو أن فحص الإيحاءات هو الذي يتبادر إلى أذهان الناس عندما يسمعون أو يفكرون في مفهوم الفقر والعيش في فقر. ومع ذلك، على عكس الفقر المدقع، وهو غير شائع في إسرائيل، فإن الفقر النسبي هو محور الاهتمام هنا. يميز الفقر النسبي العائلات التي لا يسمح لها دخلها بالعيش بمستوى معيشي متوسط في المجتمع، وهي مجبرة باستمرار على تحديد الأولويات واتخاذ القرارات بشأن ما يجب التخلي عنه: "إذا كنت لا تستطيع شراء الأدوية، أو عليك أن تفكر في ما يجب أن أدفعه... رسوم التربية والتعليم أو حساب الماء؟ شراء بعض الخبز مع البيض ليكون لديهم في الصباح أو الشوكولاتة؟ وهذا بحد ذاته طعام غير مغذٍّ وغير صحي...

فإن الفقر النسبي هو محور الاهتمام هنا. يميز الفقر النسبي العائلات التي لا يسمح لها دخلها بالعيش بمستوى معيشي متوسط في المجتمع، وهي مجبرة باستمرار على تحديد الأولويات واتخاذ القرارات بشأن ما يجب التخلي عنه

حتى عندما تمزق فتاة حذائها في الشتاء، لا أعرف ماذا، يجب أن أقرر من هو الأول ومن لا"(שמאי وآخرون، 2020).

لا يتوزع الفقر أو يتقسم بالتساوي في المجتمع الإسرائيلي (ولا في أي مجتمع آخر بالطبع). هناك مجموعات ومناطق يكون تمثيلها تحت خط الفقر أكبر من نصيبها من السكان. جغرافيّا، ولأسباب تاريخية واقتصادية واجتماعية، تميل الأسر التي تعيش في فقر إلى أن تكون مركّزة في مناطق محددة - في المدن والأحياء، وهو اتجاه يؤدي إلى تفاقم حالة الأشخاص الذين يعيشون فيها: تأثيرات بيئيّة تزيد الضائقة بسبب مستوى الأجرام المتفاقم، نقص في الفرص وعدم وجود شخصيات قدوة وإيجابية للأطفال وأبناء الشبيبة" (טל, 2015). بيّن مسح لمجمعات الفقر في إسرائيل الذي أجراه طال أنه في عام 2013، كان حوالي مليوني شخص يعيشون في مجمعات فقر في إسرائيل، ومليون آخر في مجمعات إعادة تأهيل الأحياء. كانت نسبة الحريديم في هذه المجمعات ضعف نسبتهم من بين عامة السكان، وكانت نسبة العرب ثلاثة أضعاف. حتى في سن من يعيشون في هذه المجمعات، هناك فرق كبير بينهم وبين عامة السكان: "سكان مجمعات الفقر هم فئة سكانية أصغر سنًّا مقارنة بعامة السكان" (م.س). وغني عن البيان أن المدارس الموجودة في هذه الأحياء تتأثر بشكل مباشر بالظروف المعيشية في هذه المجمعات والأحياء. تستقبل هذه المدارس منذ البداية الكثير من الأطفال الذين يعيشون في فقر ويتعرضون لأنواع كثيرة من الأخطار. تحتاج موظفو التعليم لديهم طواقم التدريس فيها، أكثر من طواقم التدريس في المدارس في المناطق القويّة، إلى معرفة حديثة وذات صلة من شأنها مساعدتهم على أن يكونوا فعالين وذوي صلة بحياة الأطفال .

في النهاية، هناك أيضًا ارتباط بين الفقر والأصل. عند فحص المجتمع الإسرائيلي من خلال الفئات العرقية، تظهر صورة غير متكافئة لتوزيعه. على سبيل المثال، هناك فجوة كبيرة بين نسبة اليهود المتدينين والعرب وغير المتدينين في المجتمع، مقارنة بتوزيع الفقر بين هذه المجموعات: يشكل اليهود غير الحريديم حوالي 70٪ من السكان، ولكن أقل بقليل من 30٪ منهم يعتبرون فقراء؛ يشكل العرب حوالي 20٪ من السكان، وحوالي 48٪ منهم يعتبرون فقراء، وكذلك الحريديم - نسبتهم بين السكان حوالي 10٪ وحوالي ربعهم (23.9٪) يعتبرون فقراء (קסיר, 2019). تشكل الهجرة والقدوم إلى إسرائيل خطرًا يتمثّل في الحياة في فقر. وجدت دراسة قارنت بين السكان الذين يعيشون في فقر والسكان الذين يعيشون بالقرب من الفقر (סבירסקי وآخرون، 2019) أن أعلى تمثيل تحت خط الفقر كان من مجموعة اليهود من أصول إثيوبية (22.8٪)، وفي مستوى القرب من الفقر[2] للقادمين الجدد من الاتّحاد السوفيتي السابق أعلى تمثيل (12.1٪). كان الجيل الثاني من الأشكناز أقل تمثيلاً على مستوى القرب من الفقر - 4.4٪. عندما يتم الربط بين المعطيات من المسح الجغرافي والديموغرافي، يتم الحصول على صورة للمخاطر المزدوجة. وكما ذُكر أعلاه، يجب أيضًا إضافة مخاطر الطاقم إلى هذا الخطر: "يؤدي استمرار التعرض للضيق والفشل والسلوك الإشكالي، دون دعم ذي صلة، إلى صعوبة على المستوى الشخصي (الجسدي والعاطفي) وعلى مستوى الهويّة المهنيّة. مستوى الهوية [...] وبسبب الإخفاقات المتكررة يطوّرون بشكل متكرر شعورًا متدنّيًا بالنسبة للقدرة الذاتية ومستوًى عاليًا من الإرهاق" (ראזר وآخرون، 2011، ص. 27).

> لأسباب تاريخية واقتصادية واجتماعية، تميل الأسر التي تعيش في فقر إلى أن تكون مركّزة في مناطق محددة - في المدن والأحياء، وهو اتجاه يؤدي إلى تفاقم حالة الأشخاص الذين يعيشون فيه

في طقس إعلاميّ ثابت، في شهر كانون الأول من كل عام، يتم نشر تقريرين كبيرين عن حالة الفقر في إسرائيل: الأول - "تقرير الفقر والفجوات الاجتماعية لمؤسسة التأمين الوطني". الثاني - "تقرير الفقر البديل" لمنظمة لاتيت. بسبب القياسات المختلفة (مؤشر الدخل النسبي في المسح الأول مقابل مسح الفقر متعدد الأبعاد في المسح الثاني)، يختلف عدد الأشخاص الذين يعيشون في فقر بشكل كبير بين التقريرين (في بعض الأحيان، يصل الفرق إلى 700،000 رجل وامرأة). يعكس كلا التقريرين نقاشًا أيديولوجيًّا مستمرًّا حول كيفية قياس الفقر

2 • مفهوم "القرب من الفقر" ليس شائعًا في الخطاب العام في إسرائيل ولكنه شائع في أوروبا. الأشخاص الذين يعيشون بالقرب من الفقر لا "يقعون في إحصاءات الفقر" ، إلا أنّ هذا هو "المستوى الموجود فوق خط الفقر [و] معرّض لخطر السقوط تحته" (סבירסקי ואח', 2019) وبالتالي، فهذه طبقة سكانية تعتبر لغرض النقاش هنا ذات صلة بنفس القدر مثل أولئك الذين يعيشون في التعريف الرسمي "تحت الخط".

للتفكير

الفقر والإقصاء في المدرسة وفي منطقة التفتيش وفي اللواء

من خلال التمعّن في الأطفال الذين تتحمل مسؤوليتهم، أيهم تعتقد أنهم يشعرون بالانتماء إلى الإطار التعليمي وأيهم أقلّ؟ من هم الأطفال أو مجموعات الأطفال الذين يشعرون بأنهم مرفوضون أو مقصون بسبب انتمائهم الاجتماعي؟ بسبب لون بشرتهم؟ بسبب اللغة التي يتحدثون بها في بيوتهم؟ بسبب الحي الذي يعيشون فيه؟ لأنهم يفتقرون إلى المعدات أو لأن "قيمة" معداتهم أقل؟

اقرأ الحوار الموجز بين فتاة في بداية دراستها في مدرسة فوق الابتدائية وبين من يجري المقابلة:

من يجري المقابلة: هل الحياة غير عادلة لبعض الأطفال؟

الفتاة: نعم. حياتنا ليست عادلة لأنه يتعين علينا الإصغاء إلى المعلمين طوال الوقت

من يجري المقابلة: أليس كذلك في كل مكان؟

الفتاة: لا إذا كنت غنيًّا، تذهب إلى مدرسة مرموقة حيث يقوم المعلمون بالتأكيد بتعليم الأطفال ومعاملتهم باحترام".

كيف تنشؤون ثقافة الاحترام المتبادل في مدرستكم أو المنطقة الخاضعة لتفتيشكم؟ ماذا ستقولون لصبي أو فتاة إذا اقتربوا منكم وقالوا ما قالته الفتاة لمن أجرى معها المقابلة؟ ما هي الآليات المتوفرة التي تجعل من الممكن التحدث مع الأطفال عن مشاعرهم في المدرسة؟ هل يشعر الأطفال بالراحة عند اللجوء إلى عضو/ة الطاقم في حالة حدوث ضائقة اجتماعية؟

سؤال ← من هم الأطفال الذين يتمّ إقصاؤهم في مدرستك؟

أي من الأطفال في مدرستك يتخلّى عن وجبات الطعام؟ من من الأطفال ليس معه وجبة الساعة العاشرة؟ ماذا يأكل الأطفال أثناء استراحة تناول الطعام؟ هل يمتلك كل الأطفال معطفًا جيدًا في الشتاء؟ صنادل في الصيف؟ أي من الأطفال تنقصه المعدات اللازمة ليكون طالبًا نشطًا؟ أي منهم يشعر بالتوتر عند الاضطرار إلى دفع ثمن رحلة، أو زيارة متحف، أو طرود وجبات، أو أحداث نهاية العام، أو هدية ليوم المعلم؟ من الذي لا يمتلك هاتف خلوي؟ من الذي لم يكن لديه أبدًا الشيء العصري الدوري (الدوّار، البوب-إت، بطاقات اللعب، إلخ)؟

هل توجد مثل هذه المجموعة المستثناة من الأطفال في مدرستك؟ متى يتحدث الطاقم عن هذه المواضيع؟ أي الحلول التي توفرها المدرسة والتي تساعد الأطفال على الشعور بمزيد من الانتماء وأقل إقصاءً؟

(على سبيل المثال، الفقر النسبي أو المطلق)، وما الذي يجب قياسه (على سبيل المثال، الدخل أو الإنفاق أو الفقر الذاتي)، وبالطبع كل ما يجب أو لا ينبغي القيام به بشأن هذا. هذا النقاش، المهم للغاية في حد ذاته، ليس موضوعنا هنا. لغرض النقاش هنا، يكفي أن نقول إنه حتى لو لم نذكر العدد الدقيق، فهناك العديد من العائلات الفقيرة في إسرائيل - "معدلات الفقر في إسرائيل هي من بين أعلى المعدلات في العالم" (קרומר-נבו, 2020) - وأبناء هذه العائلات يأتون إلى رياض الأطفال والمدارس أملاً فيى التعلم والتطور وتحقيق قفزة. هذا فقر "يحدّد حسب مدرستك، المخاطر التي مررت بها في الحياة، الحي الذي نشأت فيه، ما فكرت به المعلمة عنك وكيف نظرت إلى سلوكك غير المرغوب فيه" (م.س)؛ الفقر، الذي يُقاس عادةً بالدخل والمقاييس الاقتصادية ولكنه يؤثر على جميع مجالات الحياة - من الصورة الذاتية، إلى فرص تحقيق الذات، الفرص، منطقة السكن، جودة التعليم والخدمات التي تتلقاها، مكانك في المجتمع وقدرة الفرد على السيطرة على حياته والتخطيط لها (צוך, 2017א). هنا سوف نتطرّق إلى الفقر والإقصاء بالمعنى المعتاد واليومي، كما نفهمه من تجربتنا الحياتية - "المعرفة من الحياة" (קרומר-נבו, 2000). المعرفة التي على الرغم من عدم صحتها علميًّا، فقد تراكمت فينا كبشر نعيش في العالم. المعرفة التي نعرف كيف نميّزها عليها عندما نصادفها، كما يوضح نداف بيرتس-فيسويدوفسكي في الفصل "هل الطفل بدون هاتف ذكي هو طفل فقير" في المدوّنة الصوتيّة حيوانات الجيب (لم يتم تحديد سنة): "الطفل الذي ليس لديه هاتف ذكي في إسرائيل 2018 بسبب الحرمان الاقتصادي يعاني من الإقصاء. مجموعة من أبناء الشبيبة يبلغون من العمر 15 عامًا اليوم - كيف يقرّرون لعب كرة القدم؟ بواسطة الواتساب. وإذا لم يكن لدى الطفل هاتف ذكي، فلن يحضر مباراة كرة القدم. هل هذا يعني أنه فقير؟ إنه يتطلب بحثًا راسخًا للغاية [...] ولكن الهاتف الذكي هو اليوم عنصر أساسي في الوصول إلى المجتمع".

الأطفال الذين يعيشون في فقر وليس الأطفال الفقراء

إن الفرق بين "العيش في حالة فقر" و "الفقير" ينطوي على اختلاف كبير فيما يتعلق بمصدر الفقر، ومسألة ما إذا كان ينبع من السمات الشخصية للفرد أو تضافر الهياكل الاجتماعية وظروف الحياة (קרומר-נבו, 2007). في أحد طرفي المقياس، يتم إدراج المفهوم المحافظ للفقر في مفهوم "ثقافة الفقر". صاغ هذا المفهوم عالم الأنثروبولوجيا أوسكار لويس، الذي أمضى سنوات عديدة من حياته في مراقبة ووصف حياة الأشخاص الذين يعيشون في فقر. وفقًا للويس، فإن مصدر الفقر هو في الواقع في ظروف موضوعية، ولكن ردًّا على ذلك "فإن الأشخاص الذين يعيشون في فقر يطورون خصائص مشتركة لمجموعات من الأشخاص الذين يعيشون في فقر في مثل هذه الظروف في أجزاء مختلفة من العالم" (م.س، ص. 30-31)؛ أي أنّ الحياة في فقر متأصلة في الإنسان لدرجة أنها تغير شخصيته، بل إنه ينقل هذه الصفات إلى أبنائه. بمجرد إنشائها فإنّ ثقافة الفقر تنتقل "من جيل إلى جيل من خلال ممارسات نموذجية لتربية الأطفال وتعليمهم. في سن السادسة أو السابعة، تكون ثقافة الفقر متأصلة في شخصيات الأطفال بحيث لا يمكن تغييرها حتى لو تم تحقيق تغيير في الظروف المعيشية "(م.س، ص 31).

إن وجهة نظر لويس هذه التي اكتسبت موطئ قدم سريعًا في جميع أنحاء العالم، تنسب السمات الشخصية والمرضية للأشخاص الذين يعيشون في فقر: "التطرّق إلى أولئك الذين يعانون من الفقر **جوهريّ** ويؤكد الفرق بينهم وبين بقية المجتمع. يُنظر إليهم على أنهم يتمتعون بصفات أدنى وغير أخلاقيين. إن نجاح الأفراد في اختراق حالة الضائقة هو دليل على عدم وجود دافع لدى الآخرين. **تشكل وجهة النظر هذه تبريرًا سياسيًّا للادعاء بأنه لا يمكن فعل شيء حيال ذلك، وأن المسؤولية عن الفقر تقع على عاتق الفقراء**"(צוהר, 2017د؛ إبراز النص من المصدر). يتردّد صدى هذا التصور بشكل واضح وقوي في ما تم تعريفه أعلاه على أنه الإدراك الحسي؛ تصور يعرّف الناس وفقًا لما ليسوا هم.

في المقابل، تنظر وجهة النظر الناقدة إلى التنظيم الاجتماعي وعلاقات القوة الاجتماعية والمستفيدين منه والخاسرين: "تصبح مجموعات مختلفة قوية مقارنة بمجموعات أخرى من خلال التحكم بالموارد المادية وغير المادية [...] وجهة النظر هذه لا ترى الفقر على أنه ظاهرة عامة فحسب، بل تميّز أيضًا السياق الاجتماعي الثقافي - الثقافي المحدد وآثاره على الحياة اليومية، لتقليل الفرص والعلاقات الاجتماعية التي تتشكل داخلها" (קרומר-נבו, 2007, ص. 39, 41). من حيث وجهة النظر الناقدة، كتب كرومر نيفو أن "كلمة" فقير "تعكس موقفًا جوهريًّا، وتؤدي إلى اختزال الرجل في وضعه الاقتصادي. أفضّل استخدام مصطلح "الأشخاص الذين يعيشون في فقر"، وهو مصطلح يسمح بالتمييز بين البشر والوضع الاقتصادي "م.س، ص 27). وهكذا في هذه الوثيقة أيضًا: الأطفال والأسر الذين يعيشون في فقر أو إقصاء وليس أسر فقيرة أو أطفال فقراء.

آخر تحذير من الرحلة: الهياكل الاجتماعية والصورة الكاملة

"أحد اهتماماتي هو أن الناس سيفكرون أن كل الأطفال [الذين يعيشون في فقر] يحتاجون إلى القليل من" الشجاعة "القليل من" التصميم"، وأنهم سيكونون قادرين على إخراج أنفسهم من الفقر. ألا يتجاهل مثل هذا النهج ويتخلى عن كل هذه الجوانب الهيكلية المهمة؟ "(Osgood, 2012). بالطبع ، ليس للمؤسسة المدرسية مثيل من حيث قدرتها على تمهيد المسارات لمستقبل من الازدهار. ومع ذلك، يجب ألا ننسى الصورة الكاملة، السياق البنيوي والاجتماعي الذي نعيش فيه جميعًا.

بالطبع، ليس للمؤسسة المدرسية مثيل من حيث قدرتها على تمهيد المسارات لمستقبل من الازدهار. ومع ذلك، يجب ألا ننسى الصورة الكاملة، السياق البنيوي والاجتماعي الذي نعيش فيه جميعًا

عندما نتراجع خطوة إلى الوراء - zoom out- يجب أن نتذكر أننا نعيش في واقع يكون فيه سوق العمل أكثر عرضة للخطر على أي حال (الأمهات العازبات، الأشخاص ذوو الإعاقة، المهاجرون)، لا يسمح سوق العقارات بالسكن المحترم بالنسبة للطبقات الدنيا (وينعكس ذلك أيضًا في الأحياء المحمية الفقيرة، وأحيانًا بدون بنية تحتية مناسبة أو لا توجد بنية تحتية على الإطلاق)، نظام رعاية اجتماعية ضعيف جدًّا لا يتحمل العبء (وعلى أي حال لا يوفر دائمًا حلولاً مرضية)، وجهاز صحّة الذي من الصحيح أنّه عامّ، لكن من الواضح أن المال الخاصّ يلعب فيه دورًا رئيسيًّا. ضمن هذه القوى العظيمة، يعتبر جهاز التربية والتعليم لاعبًا مهمًا ومركزًا ولديه إمكانات لا مثيل لها للمستقبل، لكن التغيير الكبير والمهم في الهياكل الاجتماعية هو

سؤال ← بأيّ طريقة تتحدّثون عن الفقر والأطفال الذين يعيشون في فقر؟

أيّ المصطلحات متداولة في المدرسة، في منطقة التفتيش وفي اللواء بأكمله، لوصف الأشخاص الذين يعيشون في فقر؟ أيّ وجهة نظر تعكس هذه المصطلحات؟ هل تعزّز وجهة النظر هذه وضع الأطفال والعائلات، أم أنّها تسيئ إليها؟ ما هي مسؤوليّتكم بالنسبة لاستخدام هذه المصطلحات؟ هل ترغبون في قيادة سيرورة لإعادة صياغة مصطلحات بالنسبة للأطفال والعائلات الذين يقعون تحت مسؤوليّتكم؟

تغيير من الدرجة الثانية، وتتخطّى مناقشته حدود هذه الوثيقة. للعيش في فقر عواقب سلبية وطويلة الأجل على الأطفال: على الصحة البدنية، التطوّر المعرفي، العاطفي، الاجتماعي، السلوكي، وعلاقاتهم ، صورتهم الذاتية، تحصيلهم، فرصهم المستقبلية في الحصول على التعليم العالي، دخول سوق العمل والتقدم فيه. في هذا الحيّز الذي هو المدرسة، يمكن فعل الكثير حتى بدون تناول التغيير الكبير.

2

ما الذي نتعلمه من أبحاث الدماغ حول التعلم والعيش في فقر؟

الفجوة التطوّريّة

تأثير التوتّر السامّ على التعلم

الوظائف الإدارية: الأساس البيولوجي للاستعداد للمدرسة

تحدث الدراسات في السنوات العشرين الماضية ثورة في طريقة فهمنا لكيفية تأثر التنمية البشرية، السلوك وعمليات صنع القرار بالجوانب البيئية. تدلّنا الأبحاث اليوم على أن الغالبية العظمى من عدم تكافؤ الفرص التعليمية بين أفراد الطبقات الاجتماعية، تنبع من العوامل البيئية أو العرضية التي تؤثر على تعليم الوالدين وتعليم الأطفال، لا على الوراثة الجينية (איילון وآخرون، 2019، ص. 15)، كما كان يعتقد لسنوات عديدة. إذا كان يُعتقد في الأجيال السابقة أن السمات الشخصية ومعدل الذكاء هي إلى حد كبير مخلوقة مع الإنسان، وراثيّة، دائمة مدى الحياة، فإن دراسات الدماغ من السنوات الأخيرة تُظهر أن البيئة المعيشية وتجارب الحياة في السنوات الأولى تؤثر عليها وتشكلها ((Babcock, 2018)، وأنّه على مدى الحياة تكاد تكون مفتوحة لنا إمكانية التدخل الإيجابي في هذه العمليات والعمل على تحسينها.

إذا كان يُعتقد في الأجيال السابقة أن السمات الشخصية ومعدل الذكاء هي إلى حد كبير مخلوقة مع الإنسان، وراثيّة، دائمة مدى الحياة، فإن دراسات الدماغ من السنوات الأخيرة تُظهر أن البيئة المعيشية وتجارب الحياة في السنوات الأولى تؤثر عليها وتشكلها (Babcock, 2018)، وأنّه على مدى الحياة تكاد تكون مفتوحة لنا إمكانية التدخل الإيجابي في هذه العمليات والعمل على تحسينها

الفجوة التطوّريّة

يعد تصميم البنية الأساسية للدماغ عملية طويلة تبدأ بالفعل في المرحلة الجنينية. تبدأ البنية التحتية العصبية للدماغ بالتكون قبل الولادة، ويستمر بناؤها في السنوات الأولى من الحياة. تؤثر خبرات الحياة المبكرة على جودة البناء والمبنى، ويمكن أن تنتج بنية تحتية دماغية هشة للغاية أو ثابتة. في سنوات الطفولة المبكرة، يتم تكوين حوالي مليون نقطة تشابك عصبية جديدة في الدماغ كل ثانية، أي أربطة بين الخلايا العصبية. في البداية، تتشكل الدوائر العصبية الأساسية والتي، مع مرور الوقت، تصبح أكثر تعقيدًا. على سبيل المثال، الروابط الحسية، مثل: البصر والسمع، تتطور أولاً، تليها مهارات لفظية وقدرات معرفية أعلى. تجارب الحياة الأولى هي التي تحدد الدوائر في الدماغ التي سيتم تقويتها، وأيها لن تنجو وتخضع لعملية "تقليم عصبي" - تنقية وتحسين لا يتبقى بعدها سوى أقوى الروابط وأكثرها فائدة. تمامًا مثل بناء البيت، يجب أن تكون أسس الدماغ قوية، بما فيه الكفاية،ومبنية بترتيب معين حتى يتمكّنوا من دعم الهيكل. ومثلما يستلزم نقص مواد البناء تغييرات في المخطّط الأصلي، كذلك يؤثر نقص تجارب الحياة الأولية على بنية الدماغ. وحتى إذا عرف الباحثون اليوم، كما سنرى لاحقًا، بما أن الدماغ مرن ويمكنه إجراء تغييرات مدى الحياة ، فإن بناء القدرات المعرفية والاجتماعية والعاطفية على أساس ضعيف، سيكون أقل فاعلية وسيتطلب جهدًا أكبر من إنشاء بنية تحتية قوية منذ البداية.

لا يمكن المبالغة في التأثير الاستثنائي لتجارب الحياة الأولى على بنية الدماغ. إن تطوير بيئة مغذية وخالية من السموم - جسديًّا وعقليًّا، ووجود معالجين متاحين ومتجاوبين، وثراء في التفاعلات الاجتماعية، كل ذلك يتيح التطوّر الأمثل للدماغ. والعكس صحيح - في بيئة لا يتغذى فيها الأطفال الصغار بشكل كافٍ، ويتعرضون للسموم من مختلف الأنواع ويكونون في بيئة فقيرة في المنبهات الاجتماعية والعاطفية والحسية، فإن بناء البنية التحتية لقدرات الدماغ سيتضرّر؛ الخلل والاضطرابات في عملية بناء أسس الدماغ تمنع حدوث هذه العملية الطبيعية (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016). على سبيل المثال، في الجنين الذي تعرض لمستويات عالية من الكورتيزول - وهو هرمون يفرز في المواقف العصيبة التي تفرضها في كثير من الأحيان الحياة في الفقر- قد يكون هناك اضطراب في العملية الطبيعية لتطوّر الدماغ. **ومع ذلك، من المهم أن نقول على الفور وبشكل لا لبس فيه: هذا اضطراب قابل للإصلاح.**

تظهر الفجوة الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على التطور المعرف، وتضرّ لاحقًا بتطوّر قدرات التعلم والتحصيل الأكاديمي، منذ مرحلة الطفولة المبكرة وتتوسع طوال سنوات المدرسة الابتدائية. بيّنت دراسة بريطانية تابعت 17،200 طفل على مدار ثماني سنوات (تتراوح أعمارهم بين عامين وعشرة أعوام) أن إنجازات الأطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية عالية، والذين كانوا في الشريحة المئوية العاشرة من حيث التطور المعرفي عندما كانوا في الثانية من العمر، كانت فوق المعدّل بقليل عند بلوغهم سنّ العاشرة؛ في المقابل، كانت إنجازات الأطفال من خلفيات اجتماعية واقتصادية منخفضة والذين كانوا في الشريحة المئوية التاسعة من

حيث تطوّرهم المعرفي عندما كانوا في الثانية من العمر كانت أقل من المعدّل بقليل عند بلوغهم سنّ العاشرة (Feinstein, 2003 מצוטט אצל Piccollo & Noble, 2018). أي أنه في سن العاشرة تتنبأ الخلفية الاجتماعية -الاقتصادية بالإنجاز أفضل من الإمكانات المعرفية في مرحلة الطفولة المبكرة.

تساهم العديد من العوامل في الفجوة المعرفية التراكمية: التغذية، جودة الرعاية الأبوية، مضاعفات الحمل، أسبوع الولادة ، تعرض الجنين للمواد الخطرة، وطبيعة بيئة التنوّر في البيت، وجود وجودة إطار تعليم الطفولة المبكرة، ومستوى التوتّر في الأسرة وعلم الوراثة أيضًا (Ibid). يعلمنا العلم أيضًا أن للبيئة المستقرة، التي تتميز بعلاقات مفيدة ومغذية (جسديًّا وعقليًّا)، تأثيرًا إيجابيًّا على تطوّر الدماغ حتى في بيئات الفقر. تظهر الدراسة كذلك أن الأطر التعليمية، من الطفولة المبكرة إلى أواخر مرحلة البلوغ، لديها القدرة على خلق بيئات مفيدة للتعليم والتعلم، إلى جانب العلاقات الهادفة التي ستساعدهم على سد الفجوة المعرفية التي خلقتها البيئة المعيشية التي ولدوا فيها، والتعبير عن كامل قدراتهم. إن المدرسة التي تنجح في إنتاج مثل هذه البيئة المفيدة للأطفال الذين يعيشون في فقر، لديها القدرة على إحداث تغيير حقيقي وهادف في حياة الأطفال، وأحيانًا أسرهم أيضًا. تتميز هذه البيئة بعلاقات صحية ومستقرة وطويلة الأمد، حيث يكون فيها التعلق ممكنًا[3].

للبيئة المستقرة، التي تتميز بعلاقات مفيدة ومغذية (جسديًّا وعقليًّا)، تأثيرًا إيجابيًّا على تطوّر الدماغ حتى في بيئات الفقر. تظهر الدراسة كذلك أن الأطر التعليمية، من الطفولة المبكرة إلى أواخر مرحلة البلوغ، لديها القدرة على خلق بيئات مفيدة للتعليم والتعلم، إلى جانب العلاقات الهادفة التي ستساعدهم على سد الفجوة المعرفية التي خلقتها البيئة المعيشية التي ولدوا فيها

تأثير التوتّر السامّ على التعلم

كما ذكرنا، فإن المواقف العصيبة في السنوات الأولى تشكل تهديدًا حقيقيًا لعمليّة التطوّر الطبيعية للدماغ. لكن ليس كل توتر ضارًا. يميز الباحثون بين ثلاثة أنواع من التوتر (Center on the Developing Child at Harvard University, 2016):

التوتّر الإيجابي يحدث في الحالة التي ينمو فيها الطفل في بيئة آمنة ومفيدة، وعندما تكون العلاقات التي يقيمها مع البالغين من حوله داعمة وحامية؛ في مثل هذه الحالة، يتعلم الطفل التعامل مع التحديات اليومية، وحتى عندما ترتفع مستويات التوتر من وقت لآخر، فإنها تنخفض بشكل طبيعي إلى المستوى المعياري عندما يتغلب الطفل على الصعوبة أو عندما تختفي الصعوبة. التوتّر المقبول هو نتيجة الحالة التي يواجه فيها الطفل مواقف أكثر خطورة أو متطرفة - كارثة طبيعية، إصابة خطيرة، وفاة في الأسرة - ولكن هناك أشخاص بالغون من حوله ينقلون إليه الحدث، ويساعدونه على التكيف معه. التخفيف من الآثار الضارة لمستويات هرمونات الضغط. التوتّر السامّ هو نتيجة لتجارب الحياة السلبية القوية والدائمة والمتكررة - مثل الفقر أو الإهمال أو الاستغلال - التي يمرّ بها دون دعم الكبار. في حالة التعرض للتوتر السام، تؤدي مؤشرات الكورتيزول المرتفعة بمرور الوقت إلى تعطيل الدوائر التي تتطور في الدماغ. غالبًا ما يتعرض الأطفال الذين يكبرون في ظروف ضائقة مالية إلى مستويات عالية من هرمونات التوتر، خاصةً عندما يتعرضون لفقر وضيق مستمرَّيْن بسبب عدة عوامل، مثل المنزل في حالة سيئة، اكتظاظ ، انفصال عن أحد الوالدين أو التعرض للعنف (Ibid).

يؤثر التوتر بشكل أساسي على منطقتين من الدماغ: قشرة الفص الجبهي (المسؤولة عن الوظائف الإدارية، انظروا لاحقًا)، والجهاز الحوفي المسؤول عن تقييم المخاطر والتحكم في استجابة آلية القتال أو الهروب ، فضلاً عن إنتاج المشاعر ومعالجتها. تدخل آلية البقاء المتطورة هذه حيز التنفيذ في المواقف التي يعتبرها الدماغ مهددة للحياة، وتستجيب من خلال تحييد الأجهزة غير الضروريّة (الجهاز الهضمي، على سبيل المثال) لصالح التعامل مع التهديد على وجه التحديد. عندما يكتشف

3 • نظرية التعلق هي نظرية في علم النفس طورها المحلل النفسي البريطاني جون بولبي طوال سبعينيات القرن الـ 20. وفقًا لهذه النظرية، يولد البشر بحاجة بيولوجية فطرية لتكوين روابط عاطفية قوية مع شخص قريب منهم. وفقًا لبولبي، فإن الغرض من التعلق ذو شقّين: حماية الفرد من التهديدات أو الأذى المحتمل وتنظيم المشاعر السلبية في أعقاب تهديد أو حدث ضار. للتعلّق بشخص معين، في علاقة مستقرة ودائمة ومستمرّة، معنى عاطفي عميق يوفر الأمان والراحة. الانفصال عن الشخص يثير الشعور بالضيق وردود الفعل الاحتجاجية مثل البكاء والصراخ ونوبات الغضب. غالبًا ما يحدد أسلوب التعلق في الطفولة أسلوب التعلق لاحقًا في الحياة أيضًا، ويؤثر على طبيعة وطريقة تكوين البشر للعلاقات مع الآخرين، مثل الأزواج ، وكذلك توقعاتهم من أنفسهم.

الدماغ تهديدًا من هذا النوع، فإنه يفرز هرمون الأدرينالين الذي يساعدنا في التعامل مع الخطر. يُحدث الأدرينالين تغيرات فسيولوجية: ارتفاع ضغط الدم، زيادة معدل ضربات القلب ومعدل التنفس، تدفق الدم إلى العضلات والقلب والأعضاء الحيوية الأخرى، شحذ الحواس، إطلاق الجلوكوز والدهون في مجرى الدم وتوفير المزيد من الطاقة. تحدث هذه العمليات بسرعة هائلة، حتى قبل أن تتمكن الأجزاء المرئية من الدماغ من فهم وتفسير الخطر الوشيك (لهذا السبب يتمكن الناس من القفز بعيدًا عن مسار سيارة مسافرة بشكل غريزي، دون التفكير فيما يفعلونه). بعد جرعة الطاقة الأولى، إذا استمر الدماغ في الشعور بالتهديد، يتم إفراز الكورتيزول في الجسم؛ تستمر حالة الطوارئ الجسدية طالما ظلت مستويات الكورتيزول في الدم مرتفعة. عندما يزول الخطر، تعود مستويات الكورتيزول إلى وضعها الطبيعيّ. ومع ذلك، من المهم أن نقول إن هرمونات التوتر تستغرق ساعات طويلة للعودة إلى المستوى المعياري؛ إذا حدث، على سبيل المثال، حدث مرهق في المنزل، في الصباح، عندما ذهب الصبي أو الفتاة إلى المدرسة، فسيظل الهرمون عند مستواه المرتفع في الدم حتى المساء. أي أنه من الواضح أن الطفل سيأتي إلى المدرسة في حالة اضطراب عقلي وغير متاح تمامًا للتعلم. في حالة التوتّر المزمن، تظل مستويات الكورتيزول مرتفعة طوال الوقت، وهذه الحالة لها تأثير حقيقي على الصحة الجسدية والعقلية. لا تنشأ آلية قاتل أو اهرب فقط في المواقف التي تهدد الحياة بالمعنى المباشر (مهددة من قبل حيوان مفترس أو سيارة تتقدم نحونا بسرعة)؛ يمكن أن تلعب هذه الآلية أيضًا دورًا في حالات التوتّر في العمل (الفصل، الفشل الشديد)، في الأسرة (الموت في الأسرة، الطلاق الصعب، سجن أحد الوالدين، إلخ) وفي بيئة المعيشة بشكل عام (العيش في حي ضعيف مشبع بالعنف والفقر والحرمان المستمر).

بالطبع، نتعرض جميعًا من وقت لآخر لمواقف مرهقة تؤثر علينا سلبًا؛ يمكن لهذه المواقف أن تعطل حدة أذهاننا، وتتعارض مع قدرتنا على التذكر، بل وتضعف قدرتنا على التحكم بأنفسنا وسلوكنا. ومع ذلك، هناك فرق كبير بين المواقف العصبية التي تحدث من وقت لآخر في أي مسار معياري للحياة، والمواقف العصبية المزمنة التي تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، وأحيانًا في مرحلة الجنين، وتستمر إلى حد ما خلال الطفولة والمراهقة. كلما كانت بيئة الحياة أكثر تطرفًا، طالت فترة التوتّر، وكلما بدأت في وقت مبكر في الحياة، زاد تأثيرها المحتمل على تطوّر الدماغ (Babcock, 2018). التوتّر المزمن هو توتّر سام وله آثار طويلة المدى على الصحة الجسدية والعقلية؛ يمكن أن يؤدي إلى أمراض القلب والاكتئاب والسكري وإدمان الكحول.

وغني عن البيان أن التوتّر السام يؤثر أيضًا على سلوك الأطفال في الصف، تفرّغهم للتعلم وإنجازاتهم. صحيح أن "الأطفال لا يدخلون الصفّ مع لافتة تقول "احذروا!". الطفل يتعرض الطفل للتوتّر السام " (Jensen, 2009)، ولكن يمكن للمعلمين تطوير مهارة في التعرف على العلامات التي تدل على وجود خلل ما. هذه العلامات، التي تستند إلى سلسلة من الدراسات، تشمل الغياب المتكرر، انخفاض التركيز، انخفاض قدرات الذاكرة والإبداع، الإضرار بالمهارات الاجتماعية والتفكير الاجتماعي، انخفاض الدافعيّة، التصميم والاستعداد لبذل الجهد وكذلك الاكتئاب. كل علامة من هذه العلامات - والتي تُترجم في الصفّ إلى ما يشار إليه عمومًا باسم "المشكلات السلوكيّة" - تزيد من ردود الفعل الاندفاعية وتقلل من قدرة الصبي أو الفتاة على تأجيل إشباع الرغبات وأن يكون متاحًا للتعلم. للاستجابة بفعالية، لا تحتاج طواقم التعليم فقط إلى تحديد العلامات والتدخل - من تلقاء نفسها أو بمساعدة المتخصصين - بل أيضًا المشاركة بنشاط في المهارات التي ستساعد الأطفال على تحديد هذه السلوكيات والتعامل معها. تقدم روميرو وزملاؤها (Romero et al., 2018) العديد من قنوات العمل التي ستساعد المعلمين على مساعدة الأطفال الذين نشأوا في ظروف الحياة الصعبة على الاندماج في الحياة الصفية:

> نتعرض جميعًا من وقت لآخر لمواقف مرهقة تؤثر علينا سلبًا؛ يمكن لهذه المواقف أن تعطل حدة أذهاننا، وتتعارض مع قدرتنا على التذكر، بل وتضعف قدرتنا على التحكم بأنفسنا وسلوكنا. ومع ذلك، هناك فرق كبير بين المواقف العصبية التي تحدث من وقت لآخر في أي مسار معياري للحياة

الإصغاء: من بين الهدايا العظيمة التي يمكن أن يقدمها المعلم لصبي أو فتاة نشأ في ظروف حياتية صعبة (من أي نوع، وليس بالضرورة على خلفية اقتصادية) هو الإصغاء بدون إصدار أحكام. بدلًا من ترك الأطفال يجمعون داخلهم المزيد والمزيد من التجارب السلبية، والتي عادةً ما تنطلق في مرحلة ما في الصفّ على شكل "مشاكل سلوكية"، فإن المحادثات على أساس منتظم أو يومي أو أسبوعي ستساعد الأطفال على تطوير ثقة بالطاقم وأيضًا مشاركة بعض الصعوبة. لا يجب أن يكون التعبير الشخصي في المحادثة فقط - يمكن أن يكون الرسم والموسيقى

والرقص والكتابة أيضًا قنوات اتصال مفيدة، وفقًا لرغبات وقدرات ومرحلة نمو الصبي أو الفتاة.

تقديم مثال: يمكن أن يساعد الاكتساب المباشر للقواعد والتوقعات السلوكية في الصفّ بشكل كبير الأطفال الذين نشأوا في بيئات ضائقة. يعتبر هذا الإكساب مهمًا خاصّة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية الدنيا، حيث لا يعرف الأطفال الصغار دائمًا كيفية سد الفجوات بين ما هو مسموح به وما هو محظور خارج الإطار التعليمي وداخله. سيستفيد الأطفال في سنّ مبكرة بشكل كبير من التعرض للقصص التي تتعامل بشكل صريح وواضح مع السلوكيات المتوقعة في رياض الأطفال أو الصفّ، فضلًا عن طبيعة العلاقات المرغوب فيها مع مجموعات الأقران. علاوة على ذلك، فإن الأطفال الذين نشأوا في بيئات ضائقة سيكونون حساسين للغاية للفجوات بين كلمات وأفعال طاقم التعليم، وسيعرفون كيفية تقييم ما إذا كان المعلم يتصرف بشكل ثابت وعادل ووفقًا للمعايير الصفّيّة. عندما تنتهك المعلمة إحدى قواعد الصفّ أو ترتكب خطأ، فإن الخطأ والاعتذار سيمهدان الطريق لتشكيل علاقة قائمة على الثقة. يمكن للمعلمين الذين يرغبون في إبداء الملاحظات والنقد أن يطلبوا من طلابهم تقديم ملاحظات حول كيف تسير الأمور في الصفّ بالإضافة إلى اقتراح طرق للتحسين. تمثّل هذه الخطوة للطلاب كيف يتلقى الشخص البالغ النقد بطريقة مدروسة ومسؤولة.

التدرّب على الوعي العاطفي: يمكن للمعلّمين دمج أنشطة خلال اليوم في المدرسة التي تدعو إلى التمعّن في العواطف وإدارتها. بضع دقائق من التنفس أو التأمل، وبعض تمارين اليوجا، زوايا الاسترخاء في الصف أو المدرسة والكتابة الشخصية يمكن أن تساعد في ذلك بسهولة. تقول معلمة في المدرسة الإعدادية عن العملية التي اتبعتها لدمج دقيقة من التأمل في بداية كل درس: "في البداية عرضت عليهم بعض مقاطع الفيديو على YouTube التي أوضحت أهمية التأمل للعقل والجسد. أثارت مقاطع الفيديو فضول الأطفال ووافقوا على تجربتها. بدأت التدرب لمدة عشر ثوانٍ في كل مرة وزدت الوقت تدريجيًّا حتى وصلنا إلى الدقيقة. أعطيت بعض الأطفال أشياء صغيرة ساعدت أيديهم على البقاء مشغولة. كل أسبوع كان هناك طالب مختلف مسؤول عن قياس الأوقات. أفضل شيء حدث بعد العملية هو أنهم بدأوا في فعل ذلك خارج الصف أيضًا" (Ibid, p. 85).

بالإضافة إلى هذه الممارسات، فإن وجود شخص بالغ مهم ومشاركته في عملية تنظيم التوتّر السام أمر ضروري. يمكن لمثل هذا الشخص البالغ بالطبع أن يكون الوالد، ولكن أيضًا شخصًا من العائلة الموسّعة (الجدة، الجد، الأعمام)، ومقدمي الرعاية في أطر الطفولة المبكرة، والأخصائي الاجتماعي، المرشد في حركة الشبيبة، الآذن وحتى الجارة. الأطفال الذين نجحوا على الرغم من ظروف الحياة الصعبة، فعلوا ذلك أكثر من مرة بفضل وجود شخص بالغ يهمّه الأمر. في برنامج لقاء ، طلب المحاور روني كوبن المغني إيتاي ليفي، الذي نشأ في ضائقة مالية مع أب مدمن على المخدرات يدخل إلى السجن ويخرج منه، الإشارة إلى صورة واحدة من ماضيه، من بين عشرات الصور التي تشدّه إليها والتي كانت معلّقة أمامه على حائط كبير. دون التفكير مرتين، يشير ليفي إلى "شاي". شاي، الشخص الذي كان مرشدي. واو ، يا له من رجل مذهل [...] بين [الصف] الأول والسادس كنت في مشروع بيرح، وهو مشروع يأتي في إطاره طلاّب جامعة شباب يرافقون طفلاً صغيرًا ويعلمونه ويساعدونه في الدروس ويعملون معه في وقت فراغه يتحدثون ويلعبون معه [. ..] شاي كان معي لمدة عامين. كان هذا نادرًا في مشروع بيرح. على الرغم من أنه من الواضح أنه من المستحيل رسم خط واحد من المرشد شاي إلى إيتاي ليفي وهو ناجح اليوم، فلا شك في أن المشروع بشكل عام وشاي بشكل خاص، كانا بمثابة ركيزة مهمة في حياة صاخبة ومضطربة. لدرجة أنه بنظرة إلى الوراء، وأمام جدار من الصور تظهر جميع مراحل حياته من الطفولة إلى يومنا هذا، هذه هي الصورة التي اختار أن يتوقّف عنها. في بعض الأحيان، قد يكون وجود مثل هذه "الهدية" في حياة الطفل هو الفرق بين مسار الحياة المعياري، ومسار الحياة الأكثر صعوبة. سنعود إلى الأهمية الدراماتيكية للعلاقات كمنظّمة وباعثة للنموّ لاحقًا. في هذا القسم، من المهم أن نقول إن ما يراه ويجرّب المعلمون أحيانًا على أنه سلوكيات تخريبية (وهي كذلك بالفعل)، لا ينشأ عن عدم رغبة الطفل في أن يكون جزءًا من المجموعة أو في الإهمال؛ غالبًا ما يتفاعل الأطفال الذين نشأوا في فقر بهذه الطريقة لأن البيئة تركت بصماتها عليهم - سواء بسبب تأثيرها على عمليات التطوّر المبكرة للدماغ، أو بسبب التعرض لفترات طويلة لمستويات عالية جدًا من التوتّر السام.

علامة الاستفهام الكبيرة والهامّة: لدونة الدماغ

أحد أكثر الاكتشافات إثارة في أبحاث الدماغ في العقود الأخيرة - وأحد أهم الاكتشافات وأكثرها صلة بالمعلمين - هو اكتشاف أن الدماغ يمكن أن يتغير في أعقاب المنبهات والتأثيرات الخارجية أو الانعكاسات الداخلية. في الماضي، كان التصور السائد هو أن الدماغ هو معطًى ثابت أثناء الولادة - يولد الشخص بقدر معين من الذكاء ولا يمكن تغيير هذه الحقيقة أو التأثير عليها. هذه المرونة في الدماغ - المرونة العصبية - أصبحت ممكنة من خلال مجموعة من الآليات البيولوجية التي من خلالها يتلقى الدماغ المعلومات ويشفرها ويخزنها ويسترجعها؛ إنها قدرة الدماغ على التغيّر بشكل مؤقت أو دائم عندما يتأثر بالآخرين أو بالبيئة(Tovar-Moll & Lent, 2017).

سؤال ← الربط بين المنهجي واللامنهجيّ

هل تحافظ مدرستك على علاقات مع الأشخاص أو مع هيئات التعليم غير الرسمية التي تعمل في البيئة المدرسية؟ الهيئات والمؤسسات مثل حركات الشبيبة، أو الكلية أو الجامعة العاملة في السلطة المحلّيّة، أو نادي المتقاعدين، أو المكتبة، إلخ.

يقترح (Hammond, 2015) التفكير في هذه العملية على أنها سباق تتابع: يحدث التعلم عندما تتواصل الخلايا العصبية في الدماغ مع بعضها البعض وتمرر المعلومات بينها. يبلغ متوسط عدد الخلايا العصبية في الدماغ حوالي 100 مليار خلية، وتنقل مئات الإشارات الكهربائية في الثانية، عند عقد تسمى نقاط الاشتباك العصبي ومن خلال الزوائد الشجريّة- وهي نوع من استمرار الخلايا العصبية - التي تتلقى المعلومات القادمة من الخلايا العصبية الأخرى. كلما زاد عدد الزوائد الشجريّة التي لدينا، زادت المعلومات التي يمكن للخلايا العصبية جمعها ونقلها. ينتج الدماغ المزيد والمزيد من الزوائد الشجريّة استجابة للتحديات المعرفية الجديدة، وعمليات حل المشكلات الجديدة والتحديات الجسدية. عندما يتعلم الدماغ شيئًا جديدًا، فإنه يخلق مجموعة من الخلايا العصبية ويخلق مسارًا من الخلايا العصبية. بينما "نسير ذهابًا وإيابًا" في هذا المسار، فإن تعلمنا يتعمق ويخترق الذاكرة طويلة المدى. تحدث هذه العملية، على سبيل المثال، عندما نكرر تمرين العزف على البيانو بشكل متكرر، أو نتعلم نصًا شفهيًا، أو نتدرب بشكل متكرر على رمي الكرة إلى السلة. بدلًا من ذلك، عندما لا يتم استخدام الزوائد الشجريّة الجديدة التي تم إنشاؤها نتيجة لحدث تعليمي، فإن الدماغ "يجففها" ولا يتم الاحتفاظ بالذاكرة؛ في مثل هذه الحالة يكون من الصعب للغاية استرجاع المعلومات والمهارات المكتسبة. لذلك، من أجل إنتاج تعلم هادف ومستدام، من المهم للغاية ربط المعرفة الجديدة المكتسبة بالمعرفة السابقة، وبالتالي الاستمرار في "حرث" المسارات العصبية الحالية. من المهم أيضًا أن نتذكر أن معرفتنا المتراكمة يتم تنظيمها في الدماغ إلى فئات مشتقّة من الخبرات والقيم والمفاهيم التي تعتمد على السياق والثقافة (انظروا لاحقًا ، في القسم الذي يتناول الكفاءة الثقافية). وهكذا ، قام باولو فيريرا في البرازيل بتعليم المزارعين القراءة من خلال الربط مع المعرفة السابقة عندما اختار الكلمات والنصوص المتعلقة بالأدوات والزراعة. لذلك، من أجل تعليم الأطفال التعلم العميق والهادف بنجاح، يجب أن يعرف المعلمون ما يعرفونه من قبل. "يعرفون" ليس بمعنى المعرفة التي اكتسبوها العام الماضي أو بالمواد التي تمكنوا من تعلمها، ولكن معرفة وجهات نظرهم للعالم وخلفيتهم الثقافية، وما هو مهم بالنسبة لهم وما لديهم من تجربة حياة غنية.

بالنسبة للمعلمين، فإن الإنجيل العظيم المتأصل في هذا الفهم هو أنه بغض النظر عما يحتاج الصبي أو الفتاة إلى تعلمه، يمكنهم: "إذا احتاج الطالب أو الطالبة إلى تعلم القراءة، يمكنهم ذلك. بغضّ النظر عما إذا تم تشخيصهم بعُسر القراءة، فهم لا يتحدثون لغة الأغلبية، أو أن تحصيلهم أقل من المعدّل. بمساعدة التوجيه المناسب لاحتياجاتهم، سيكتسبون القراءة [...] هذه القدرة ليست حصريّة لاكتساب المعرفة التصريحيّة أو الإجرائية. المرونة العصبية ذات صلة بكل شيء يحتاج الشخص إلى تعلمه. الطلاب الذين يحتاجون إلى تعلم كيفية إدارة غضبهم وحل النزاعات بطريقة لطيفة- يمكنهم ذلك. يمكن للطلاب الذين يميلون إلى التشاؤم، والذين يتهربون من المسؤولية أو لا يسعدون للآخرين أن يتعلموا تغيير موقفهم (Jensen & McConchie, 2020).

الوظائف الإدارية: الأساس البيولوجي للاستعداد للمدرسة

ترتبط الوظائف الإدارية بكل شيء تقريبًا في الحياة (Diamond, 2013). الوظائف الإدارية هي العمليات العقلية التي تسمح لنا بالتخطيط والتركيز وتذكر الإرشادات وتحديد أولويات المهام والتحكم في الدوافع وحل المشكلات ورفض الإشباع وتنظيم أنفسنا: "تسمح لنا الوظائف الإدارية باللعب بالأفكار؛ التفكير قبل العمل؛ مواجهة الجديد والتحديات غير المتوقعة؛ مقاومة المغريات والاستمرار في التركيز". إنها تساعد في ضبط النفس (السيطرة على الذات، تأجيل إشباع الرغبات، والتحكم بالدوافع)، التحكم بتشتّت الانتباه (الإصغاء الانتقائي وضبط النفس المعرفي) وبوجود الذاكرة العاملة والمرونة المعرفية (التفكير الإبداعي، والتفكير "خارج الصندوق"، القدرة على الرؤية من وجهات نظر مختلفة، والقدرة على التكيف مع التغيير) (Ibid). تنعكس الوظائف الإدارية في الصفّ في القدرة على التركيز على المهام والتعليمات، اتباع التعليمات، انتظار دورنا وتذكر قواعد الصف والمدرسة. على أساس هذه الوظائف الإدارية التي تشكّل بنية تحتية، تتطور وظائف إدارية عليا لاحقًا، مثل حل المشكلات واستخلاص النتائج والتوصّل إلى استنتاجات. القراءة، على سبيل المثال، تنطوي على اختيار انتقائي للمعلومات ذات الصلة من النص، مما سيساعد في بناء تمثيل متماسك لمعناه. لأن فقرات النص قد تحتوي على معلومات ليست ذات صلة، ولتجنب العبء الزائد على الذاكرة العاملة، يجب على القارئ تخزين المعلومات الضرورية فقط وتصفية غير الضرورية. إن امتلاك معلومات غير ضرورية يضعف القدرة على فهم النص وتذكره. لذلك، يعتقد الباحثون أن أداء القراءة المنخفض يرتبط أيضًا بالوظائف الإدارية غير المتطوّرة بما فيه الكفاية (Borella et al., 2010).

يشبه مركز تطوّر الطفل في جامعة هارفارد نظام وظائف الإدارة بتشغيل برج المراقبة في مطار مزدحم، ينظّم ويحدّد مواعيد إقلاع وهبوط طائرات متعددة على مدارج إقلاع وهبوط متعددة: "نظرًا لأن برج المراقبة يتطلب الاتصال بين عدة أشخاص - طيارين، ملاحين وراصدين جوّيين - بنفس النمط، يستوجب نظام الوظائف الإدارية لدينا أم يكون أي نوع من المهارات للتواصل مرتبط مع أنواع أخرى [...] على سبيل المثال، هناك حاجة إلى الذاكرة العاملة لتذكر قاعدتين في وقت واحد، ونظام تحكم يؤجّل ردود الفعل ليساعدنا في تجاهل أحد القوانين، وأن نكون مرنين بدرجة كافية للتبديل بينها حسب الحاجة" (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). تساعد المهارات الإدارية الدماغ على إدارة المهام المتعددة وإكمالها بنجاح. إنها ضرورية لعمليات التعلم ، تؤثر على سلوكنا، تساعدنا على التحكم فيه وتنظيم الخيارات التي نتخذها، وتسمح لنا أيضًا بالتعايش في المواقف الاجتماعية. لذلك فإن الوظائف الإدارية هي في الواقع الأساس البيولوجي للاستعداد للمدرسة. على سبيل المثال، الأطفال الذين لديهم تنظيم أكاديمي أعلى ومشاركة في بداية رياض الأطفال الإلزاميّة، حققوا تحصيلاً أعلى في مهارات القراءة واللغة في الصف الأول، مقارنة بالأطفال الذين كانت وظائفهم الإدارية أقل تطورًا (Shonkoff et al., 2011).

تتطور الوظائف الإدارية بسرعة في مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر في التطور حتى منتصف العشرينات، وتتأثر بشدة بالبيئة. فترتان مثمرتان بشكل خاص للعمل على تطوير الوظائف الإدارية: في الفترة ما بين 3-5 وما بعدها، بين سن 15-25 (Pavetti, 2014). يحدث التطور الأكثر دراماتيكية في السنوات الأولى من الحياة (بين الولادة وسن الخامسة). خلال هذه السنوات، يبدأ نظام الاتصالات في الدماغ في ترسيخ نفسه وإنشاء البنية التحتية للتطوير الأمثل لقدرات التعلم والسلوك والصحة. ومع ذلك، كما ذكرنا، تستمر الوظائف الإدارية في التحسن وتصبح أقوى طوال فترة المراهقة، حتى يتم فتح فرصة أخرى بين سن 15-25. خلال هذه السنوات، يقوم الدماغ بتقوية الاتصالات الأكثر استخدامًا و "تقليم" الاتصالات غير المستخدمة. تتحسن قدرة أجزاء مختلفة من الدماغ على التواصل مع بعضها البعض، وتتعزز بشكل كبير في هذه السنوات: "سنوات جيل المراهقة هي فترة حرجة في نضوج العمليات المتعلقة بالوظائف الإدارية والسلوكيات العاطفية-الاجتماعية. تصل قشرة الفص الجبهي إلى ذروة التطور في وقت متأخر عن الأجزاء الأخرى من الدماغ، ويزيد تطورها من قدرة التجريد والاستدلال والإلهاء والتحكم في الاستجابة وسرعة معالجة المعلومات (Yurgelun-Todd, 2007 مقتبس في Farrington et al., 2012). لذلك، من المهم جدًّا ممارسة وتدريب الوظائف الإدارية في المرحلتين الإعداديّة والثانوية أيضًا. ومثل عضلات الجسم، كلما زاد تمرينك،

تتطور الوظائف الإدارية بسرعة في مرحلة الطفولة المبكرة وتستمر في التطور حتى منتصف العشرينات، وتتأثر بشدة بالبيئة. فترتان مثمرتان بشكل خاص للعمل على تطوير الوظائف الإدارية: في الفترة ما بين 3-5 وما بعدها، بين سن 15-25 (Pavetti, 2014)

توسُّع ← أثير الشعور بالحرمان على النطاق العريض العقلي

درس الاقتصاديان شافير وساندهيل تأثير الشعور بالحرمان على الدماغ. على الرغم من أنهم يتناولان بشكل عام العوز المادّيّ - الاقتصاديّ، إلا أنهما يزعمان أن أي شعور بالعوز يأتي له ثمن من قدرتنا العقلية على اتخاذ قرارات مستنيرة أو التركيز أو التخطيط. في كتابهما "العوز: لماذا لا نتوقف عن التفكير بما هو غير موجود، وكيف نخرج من هذا الوضع" (שפיר וסנדהיל, 2015)، فهما يشبّهان القدرة العقلية بعرض النطاق، كما نعرفه من عالم حركة المرور على الإنترنت. كلما كان النطاق أكثر انشغالاً، كان من الصعب تدفق المعلومات بكفاءة وسرعة. استنادًا إلى أبحاثهما، كتبا: "يمكننا قياس الذكاء السائل - وهو مورد أساسي يؤثر على معالجة المعلومات واتخاذ القرار والوظائف الإدارية - وهو مورد أساسي يؤثر على درجة الاندفاع في سلوكنا. وهنا نجد أن العوز يضعف كل مكونات عرض النطاق هذه- يجعلنا أقل ذكاءً، وأقل تحكمًا، ويضعف قدرتنا على التفكير في المستقبل". هذا "لأن العوز يشغل أفكارنا وتعود إليه مرارًا وتكرارًا، يتضاءل الاهتمام الذي يمكننا تكريسه لبقية الحياة". على الرغم من أنهما يتناولان تأثير الشعور بالحرمان بشكل عام، إلا أنهما يكرسان معظم أبحاثهما لتأثير الفقر: "الفقر [...] يقلل من القدرة المعرفية للشخص أكثر من ليلة بلا نوم. لا يعني ذلك أن عرض النطاق عند الفقراء أضيق منذ البداية. ستؤدي تجربة الفقر إلى تقليل عرض النطاق لكل واحد منا". هذا بسبب "أسئلة مثل" ماذا نأكل على العشاء؟ أو كيف ننهي الشهر؟ تكلّف غاليًا، "ولأنه "من المستحيل أخذ قسط من الراحة من الفقر". في إحدى دراساتهما وجدا أن الفقر تقلل من 14 إلى 13 نقطة من معدل الذكاء، وهو تأثير "يعادل تأثير ليلة من دون نوم أو إدمان الكحول" (ברגמן, 2016).

للتفكير

فكّروا في يوم كنتم فيه في ضغط في العمل، حيث يتعين عليكم فحص وظائف التلاميذ، تحضير درس لليوم التالي والمشاركة في جلسة تربويّة تبدأ في ساعات المساء. بين كل هذه الأمور تحتاجون إلى رعاية أطفالكم أو أشخاص آخرين مقربين. كيف تشعرون؟ ما هي قدراتكم في أيام من هذا النوع على التعلم شيء جديد؟ أن تكونوا متفرّغين لسماع الآخرين؟

تذكروا فترات في حياتكم كنتم فيها مشغولين للغاية وقلقين جدًّا - بسبب مشروع مع الكثير من المتطلّبات في العمل أو مرض أو وفاة أحد الأقارب، مرض عانيت منه، فترة من عدم الاستقرار في العمل أو الاقتصاديّ، وحتى فترة حمية شديدة وفكّروا: بأي طريقة اتخذتم قراراتكم؟ هل كنتم قادرين على العمل بالشكل الأمثل؟ كيف ينعكس التركيز المفرط على مجال واحد من مجالات الحياة في مجالات أخرى من الحياة، أو يؤثّر فيها؟ كيف شعرتم في ذلك الوقت؟

زادت قوة الروابط العصبية وتعزّزت القدرات. يعتقد المربون أحيانًا أن "الوضع ميؤوس منه" في المدرسة الثانوية، وأن ما لم يفعلوه حتى ذلك الحين لن يحدث مرة أخرى؛ لكن أبحاث الدماغ تعلمنا أن هذا ليس هو الحال على الإطلاق - الدماغ يتطور ويتغير طوال الحياة، وسنوات المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية هي فرصة مهمة لأولئك الذين أساءت ظروف حياتهم إلى التطور الطبيعي للوظائف الإدارية.

فكر في يوم مزدحم بشكل خاص في العمل، حيث يجب أن يكون لديك وقت للتحقق من عمل الطلاب، وإعداد درس في اليوم التالي وحضور جلسة تربوية طويلة تبدأ في المساء. من بين كل هذه الأشياء يجب أن تعتني بأطفالك أو أشخاص مقربين آخرين. ما هو شعوركم؟ ما هي قدرتكم في أيام من هذا النوع على تعلم شيء جديد؟ أن تكونوا متفرّغين للأصغاء للآخرين؟

تذكّروا الأوقات في حياتكم التي كنتم فيها مشغولين للغاية ومنزعجين للغاية - بسبب مشروع كثير المتطلّبات في العمل، أو مرض أو وفاة قريب عزيز، أو مرض عانيتم منه، وفترة من عدم الاستقرار المهني والاقتصادي، وحتى فترة من اتباع نظام غذائي شديد وفكّروا: كيف اتخذتم قراراتكم؟ هل كنتم قادرين على العمل بالشكل الأمثل؟

يعتقد المربون أحيانًا أن "الوضع ميؤوس منه" في المدرسة الثانوية، وأن ما لم يفعلوه حتى ذلك الحين لن يحدث مرة أخرى؛ لكن أبحاث الدماغ تعلمنا أن هذا ليس هو الحال على الإطلاق - الدماغ يتطور ويتغير طوال الحياة، وسنوات المدرسة الإعدادية والمدرسة الثانوية هي فرصة مهمة لأولئك الذين أساءت ظروف حياتهم إلى التطور الطبيعي للوظائف الإدارية.

كيف ينعكس التركيز المفرط على مجال واحد من مجالات الحياة، أو يُسقط على مجالات أخرى من الحياة؟ كيف شعرت في تلك الفترة؟

بالنسبة للأطفال الذين يعيشون في فقر، تشكل الوظائف الإدارية المتطورة نوعًا من الدروع أو الوقاية ضد آثار ظروف الحياة؛ لكن العيش في فقر يمكن أن يؤثر سلبًا

- ليس دائمًا وليس على جميع الأطفال والبالغين - عن تطوّرها (Wenzel & Gunnar, 2013). في السنوات الأخيرة، أصبح من الواضح أن التأثيرات الأقوى للعلاقة بين الخلفية الاجتماعية -الاقتصادية وتطور الدماغ، هي في مجالات تطوير الوظائف الإدارية وفي مناطق الدماغ المسؤولة عن تطوّر اللغة (Merz et al., 2019). المستويات المرتفعة من هرمون الكورتيزول - هرمون التوتر - أيضًا تجعل الأطفال أكثر عرضة للخطر. وجدت إحدى دراسات التصوير الدماغي أن العيش في فقر في سن التاسعة ترك بصماته على بنية الدماغ في سن 24، وأن أنماط الدماغ الموجودة عند من أجري البحث عليهم كانت مماثلة لتلك الموجودة لدى الأشخاص المصابين بالاكتئاب والقلق واضطراب ما بعد الصدمة (Pavetti, 2014).

عندما لا يتم تتطوّر الوظائف الإدارية بشكل كافٍ، فإنها تُترجم بسرعة إلى صعوبات في التعلم، وتصبح مرهقة أكثر فأكثر مع مرور الوقت، كما يوضح بول تاف (Tough, 2016): يتأخّر الأطفال في اكتساب القراءة لأنه من الصعب عليهم التركيز على الكلمات الموجودة في الصفحة؛ إنهم لا يتعلمون الأساس الحسابي لأن أذهانهم مشتتة للغاية بسبب المشاعر والقلق التي تغمر جهازهم العصبي؛ عندما تصبح المواد التعليميّة أكثر تعقيدًا - تتراكم الفجوات. كلّما اتسعت الفجوات، اتّسعت صورتهم الذاتية، وكذلك تصورهم للمدرسة. تُنتج هذه الحالة المزيد من التوتر الذي غالبًا ما يترجم إلى ما يسمى بـ "المشكلات السلوكية" التي تؤدي إلى العقاب والوصم، تزيد من مستويات التوتر والقلق، تجعل التركيز أكثر صعوبة، وما إلى ذلك. إذا وصل الأطفال إلى المدرسة الإعدادية في وضع لم تتطوّر وظائفهم الإدارية بشكل كافٍ بعد، يتم تفسير سلوكياتهم أحيانًا على أنها نقص في الدافعيّة وتوجّه مستهتر: "يبدو الأطفال الذين يواجهون صعوبة في الوظائف الإدارية أحيانًا مثل الأطفال الذين لا يركزون ولا ينتبهون، أو الذين لا يسيطرون على أنفسهم عمدًا [...]؛ ولكن عندما يفشل الطفل في تنظيم نفسه، فإنه يدخل في دوّامة: يشوش في الصفّ، يتلقى عقوبة من المعلم لأخذ استراحة، ثم يصبح أكثر غضبًا".

لكن ما تشير إليه أبحاث الدماغ هو أن الأطفال والمراهقين الذين يفشلون في التركيز على مهمة التعلم، أو يفقدون السيطرة على عواطفهم، أو يتشتت انتباههم بسهولة، فهم غير "منزعجين" ولا يعانون من "مشاكل سلوكية" ولا يرفضون التعاون. عمدًا. غالبًا ما يكون هؤلاء هم الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تطوير الوظائف الإدارية - بسبب مجموعة واسعة من الأسباب وظروف الحياة - التي لا يتحملون مسؤوليتها ولكنهم يدفعون ثمنها (Shonkoff et al., 2011). إن خلق بيئة داعمة، بناء علاقات ذات مغزى، المساعدة في تطوير وتدريب الوظائف الإدارية، ستساعد هؤلاء الأطفال (والبيئة التعليمية ككل) بشكل أكبر، بقدر

والمراهقين الذين يفشلون في التركيز على مهمة التعلم، أو يفقدون السيطرة على عواطفهم، أو يتشتت انتباههم بسهولة، فهم غير "منزعجين" ولا يعانون من "مشاكل سلوكية" ولا يرفضون التعاون. عمدًا. غالبًا ما يكون هؤلاء هم الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تطوير الوظائف الإدارية

لا يقاس، أكثر من سياسة عقابية صارمة، أو محادثة أخرى مع أولياء الأمور في غرفة المديرة. تساعد مثل هذه البيئة الأطفال على خفض مستوى القلق الذي يشعرون به وتفسير البقاء الذي يعطيه الدماغ للحالة. عندما يكون الدماغ في حالة راحة، تعمل الوظائف الإدارية أيضًا بشكل أفضل، وهناك إمكانية أفضل للتعلم. علاوة على ذلك، فإن التدخلات التي تهدف إلى رعاية مجموعة الوظائف الإدارية تساهم في تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب مبكّرة أكثر من أنشطة التعلم "العادية"، والتي تركز على التدريس المباشر للتنوّر والحساب (Ibid).

من المهم التأكيد على أن الأطفال لا يولدون بوظائف إدارية متطورة، ولكن كل شخص يولد لديه القدرة على تطويرها، ويمكن لجميع الأطفال تطوير وظائف إدارية من خلال الممارسة والتدريب. سيكون هناك أطفال يحتاجون إلى دعم أكثر من غيرهم لتطويرها. في المواقف التي لا يتلقى فيها الأطفال الدعم المطلوب من البالغين من حولهم، وعندما يولدون في بيئة من الضغط النفسيّ المزمن، كما هو موضح أعلاه وينشأون فيها، فقد يكون هناك تأخير حقيقي في تطوّر أو ضعف الوظائف الإدارية أو تضرّرها.

توسّع ← في الصفّ

اللعب طريقة رائعة لتطوير المهارات والوظائف الإدارية والتنظيم الذاتي والتدرب عليها وتقويتها. فيما يلي بعض الألعاب التي يمكن تنفيذها بسهولة وبشكل مجاني في المدارس الابتدائية لتدريب الأطفال على الوظائف الإدارية وممارستها:

ألعاب الصندوق واللوح: ألعاب الذاكرة (تدريب الذاكرة العاملة)، ألعاب مطابقة الرقم/ الشكل/ الغرض (المرونة العقلية)، ألعاب الردّ السريع (التركيز، الانتباه، التحكم)، ألعاب الطاولة التي تتطلب درجة معينة من التخطيط الاستراتيجي (مزيج من عمل الذاكرة، التخطيط، ضبط النفس والمرونة العقلية). **ألعاب الحركة** التي تتطلب ردًّا سريعًا، تركيزًا وانتباهًا (كراسي موسيقية، سمكة مالحة واحد، اثنان، ثلاثة)، ألعاب كرة (مراقبة، اتخاذ قرار سريع، ضبط النفس)، "قال هرتسل" (تركيز وانتباه)، **فعّاليّات تدمج الحركة والإصغاء** (اليقظة) مثل اليوجا والتايكواندو (موصى به لجميع الأعمار)؛ **ألعاب الإيقاع والموسيقى** (تقليد الإيقاع باستخدام اليدين أو القدمين، ألعاب اليد) و**الألعاب الهادئة** مثل الكلمات المبعثرة، الألعاب التركيبيّة والمتاهات. بالطبع، في مختلف الأعمار ولأطفال مختلفين، تعد الألعاب المختلفة بمستويات متفاوتة من التحدي مناسبة - لكن المبادئ تظل كما هي.

هناك قناتان لزيادة الوعي بتأثير الوظائف الإدارية على الحياة المدرسية

التطوير المهني للمعلمين: تخصص دورات تدريب المعلمين القليل جدًّا من الوقت، إن خصّصت أصلاً، للتعامل مع جوانب تطوير الدماغ، بما في ذلك الوظائف الإدارية. ولكن في كثير من الأحيان، يكون مربّيات رياض الأطفال ومعلمي الأطفال في سن مبكرة، هم أول من يحدد الصعوبات في السيطرة على العواطف، تنظيم الانفعالات، صعوبات التركيز، والقدرة على التنظيم والتخطيط والقدرة على اتباع التعليمات. قد يؤدي التوصيف غير الصحيح لهذه الظواهر على أنها "مشاكل سلوكية"، إلى تفاقم حالة الطفل المعذب وحتى تعطيل الأداء السليم للإطار التعليمي - الفصول الدراسية أو رياض الأطفال. سيتمكن المعلمون ذوو المعرفة والمهارات في تحديد الأطفال والعمل معهم في مثل هذه المواقف، من تقديم المساعدة ذات الصلة للأطفال وحتى إحالتهم إلى أخصّائيّين آخرين إذا اقتضت الحاجة.

ورش لأولياء الأمور: يمكن للوالدين المطلعين، الذين يمتلكون الأدوات والمهارات، أن يدعموا ويساعدوا في تدريب أطفالهم، في البيت أيضًا، على الوظائف الإدارية. يمكن للمدرسة تقديم معلومات مكتوبة وحتى ورش تساعد الآباء على تطوير الوظائف الإدارية لأطفالهم، ومن خلال ذلك تقوية الروابط والتعاون بين المدرسة والبيت حول مهمة مشتركة.

Shonkoff, J. P., Duncan, G. J., Fisher, P. A., Magnuson, K., & Raver, C. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function. Contract, 11, 15.

3

تطوير القدرة على التعلم: الجوانب غير المعرفية للتعلم

الحصانة: كابح للصدمات النفسيّة

شبكة علاقات أوّلاً

السياسة، الانضباط والعقاب

الأهليّة الثقافيّة

في عام 2018، نشر الخبير الاقتصادي السياسي كيرابو جاكسون (Jackson, 2018) دراسة رائدة أثبتت علميًّا ما يشعر به معظمنا بشكل حدسي: إن تأثير المعلمين على التحصيل (المعرفي) ليس سوى جزء صغير من كيفية تأثيرهم على طلابهم. بالإضافة إلى ذلك، يؤثر المعلمون على المهارات غير المعرفية - مثل القدرة على التكيف، وضبط النفس، والتحفيز - التي لا تقل أهمية عن نجاحهم كبالغين، ولكن لا يتم قياسها ولا يتم التعبير عنها في الاختبارات المعياريّة. في دراسة أجراها، تتبع جاكسون المعطيات الإدارية لأكثر من 400 ألف طالب في الصفّ التاسع طوال سنوات دراستهم الثانوية، بين عامي 2011 و 2005. خلافًا لباحثين آخرين، لم ينظر جاكسون إلى درجات الاختبارات المعياريّة للطلاب لتقييم فعالية المعلمين، بل نظر إلى أربعة معطيات أخرى: الحضور، آيقاف الدراسة، وانتقال الطلاب المنتظم من عام إلى آخر ومعدّل العلامات العامّ بواسطة هذه المعطيات، سعى جاكسون إلى تقييم مدى مشاركة الطلاب في التعلم. عند تحليل النتائج، وجد أنه إلى جانب مجموعة المعلمين التي حددها على أنها ذات قيمة مضافة في رفع التحصيل، (أي هؤلاء المعلمين الذين استوفوا بنجاح متطلبات الاختبارات المعيارية)، هناك مجموعة مميزة أخرى من المعلمين تمنح المتعلمين قيمة، وهي قيمة لا تنعكس في التحصيل. أشار جاكسون إلى أن الطلاب الذين درسوا مع المجموعة الثانية من المعلمين كانوا أكثر ميلاً للوصول إلى المدرسة، تجنبوا الإيقاف، ترفّعوا صفًّا، وكذلك رفعوا متوسط علاماتهم في جميع المواد، وليس فقط في مجال المعرفة الذي يدرّسه المعلم نفسه.

افترض جاكسون أن معطيات الطلاب في المجموعة الثانية من المعلمين تتعلق بالجوانب غير المعرفية التي يطورها المعلمون في الصفّ. بول تاف (Tough, 2016)، على الرغم من عدم تمكنه من تحديد ما يحدث بالضبط في الصفّ الذي يتيح بيئة التعلم الخصبة هذه، يقدّر أن المعلمين في المجموعة الأخرى التي حددها جاكسون نقلوا رسائل عميقة للطلاب - ربما حتى دون كلام- حول الانتماء، الاتصال والقدرة والفرصة، بطريقة أثّرت على سلوك الطلاب في المدرسة: "البيئة التي أنشأها هؤلاء المعلمون في الصفّ والرسالة التي نقلتها هذه البيئة إلى الطلاب، حفّزتهم على اتخاذ قرارات أفضل؛ الحضور إلى المدرسة، المثابرة لوقت طويل عندما واجهتهم صعوبات، ابداء الكثير من القوّة في ظلّ الإحباطات والعقبات التي يواجهها كل طالب طوال اليوم التعليميّ" (Ibid). بعبارة أخرى، يُظهر بحث جاكسون أن الأداء المدرسي يتأثر بالعديد من الجوانب المتنوعة لحياة الطلاب - بعضها داخليّ ويعتمد على الشخصية، وبعضها ينبع من البيئة التي ولدوا فيها، والبعض الآخر من الطريقة التي تتشكل بها البيئة المدرسية. لتحقيق النجاح في المدرسة، وفي وقت لاحق في الحياة، يحتاج الأطفال إلى تطوير المعرفة والمهارات الأكاديمية؛ ولكن إلى جانب هذه، وبقدر لا يقل أهمية، يحتاجون إلى تطوير قدرات إضافية غير معرفية بالطريقة التي اعتدنا عليها في التفكير في مفهوم الإدراك - كمزيج من المعرفة والمضمون ومهارات التعلم.

إلى جانب القدرات الأكاديمية، يحتاج الطلاب إلى "مجموعة من السلوكيات والمهارات والأساليب والاستراتيجيات التي تطور القدرة على التعلم" (Farrington et al., 2012). في بعض الأحيان تسمى هذه القدرات "المهارات اللينة"، أو "المهارات غير المعرفية"، عن طريق النفي. لكن فرينجتون وزملاؤها يعارضون الفصل بين "الإدراكي" و "غير المعرفي". يدّعون، من ناحية، أن عددًا قليلًا جدًّا من السلوكيات البشرية خالية تمامًا من الجوانب المعرفية، ومن ناحية أخرى، من الصعب جدًا التفكير في عمليات التعلم، من أي نوع، التي لا تنطوي على قدرات غير معرفية أيضًا. على الرغم من أن هذه القدرات يتم تفسيرها بشكل مختلف في السياقات المهنية المختلفة - في علم النفس، على سبيل المثال، يتم تفسيرها من خلال عدسة نظرية الشخصية - في التعليم يتم تعريفها على أنها سمات مرتبطة بالنجاح الأكاديمي، وتشمل سلوكيات مثل المثابرة وأنماط التفكير واستراتيجيات التعلم والمهارات الاجتماعية. بشكل عام، تمثل المهارات المتعلقة بالتعلم غير المعرفي الجوانب العاطفية والسلوكية للتعلم على المدى بين الحضور إلى المدرسة، الانصياع لقواعد المدرسة، الانضباط الذاتي، الشعور بالانتماء، تحديد الأهداف ومهارات التعامل مع الآخرين (Farrington et al., 2012) يفسّرون كيف أن القدرات غير المعرفية تتيح العمليات المعرفية الناجحة التي تؤثر بشكل إيجابي على تحصيل الطلاب:

> إلى جانب القدرات الأكاديمية، يحتاج الطلاب إلى مجموعة من السلوكيات والمهارات والأساليب والاستراتيجيات التي تطور القدرة على التعلم

السلوك الأكاديمي وحقيقة كونهم تلاميذ- ربما تكون هذه الفئة هي الأكثر أهمية من حيث ما تعلمنا إياه عن الطالب، وهي تشمل كل ما يتعلق بكونه طالبًا فعّالاً، ومشاركًا في المدرسة. وهذا يعني، الحضور المنتظم في المدرسة والدروس - السلوك الأكاديمي الذي يشير سبرينغتون وزملاؤه إلى أنه مهم للغاية وله أكبر تأثير على

التحصيل، كما يتضح من الدراسات التي تمت مراجعتها - الحضور إلى الصفوف مع المعدات المطلوبة، المشاركة والانتباه لما يحدث في الدرس وتحضير الواجبات البيتيّة. كتبوا: "ترتبط السلوكيات الأكاديمية ارتباطًا وثيقًا بالقدرات غير المعرفية الأخرى"، "لدرجة أن الباحثين يشيرون إليها كممثلة لها. لا يمكن لأحد أن يرى الخصائص المجردة على أنها مثابرة أو دافع أو شعور بالانتماء، ولكن يمكن للمرء أن يتعلم عن وجودها أو غيابها من الطريقة التي يتعامل بها الطالب مع دراستهم في المدرسة (أي من خلال مواظبتهم في المهام يتم إعطاؤها، إكمال واجباتها المدرسية أو العمل الجماعي).

المواظبة - نزعة الطالب لإكمال الواجبات والمهام المدرسية في الوقت المحدد وبشكل شامل بأفضل ما لديه من قدرة، على الرغم من تشتيت الانتباه، العقبات أو مستوى التحدي. تتطلب المواظبة التركيز في تحقيق الأهداف والغايات، تأجيل إشباع الرغبات، الانضباط الذاتي وضبط النفس. ستكون الطالبة التي تتمتع بقدرة مواظبة جيدة التركيز والمشاركة، وستصر على تحقيق الأهداف الأكاديمية على الرغم من العقبات والتأخيرات والضوضاء في الخلفية. سيستمر هؤلاء الطلاب في السعي ومحاولة الوصول إلى إنجازات عالية في درس يتحداهم، حتى بعد الفشل في الاختبار، وسيواصلون البحث عن طرق جديدة لفهم المواد الصعبة ولن يستسلموا. تتعلق المواظبة بإطارين زمنيين: مع مرور الوقت، يتم تعريف المواظبة على أنها تصميم على تحقيق أهداف طويلة الأجل (على سبيل المثال، الحصول على درجة عالية في امتحان البجروت باللغة الإنجليزية)؛ على المدى القصير، المواظبة تعني ضبط النفس ونجاح الطالب في مقاومة الإغراءات وتحديد أولويات الفعّاليّات ذات القيمة الأعلى. تتمثل إحدى الطرق التي يمكن للمعلمين من خلالها التأثير على مواظبة طلابهم، في إنشاء بيئة صفّيّة تشجع نمط التفكير المتطور.

نمط التفكير - تشير دراسات كارول دوك العديدة إلى نمطين رئيسيين في التفكير: النمط المتطور والنمط الثابت. بصياغة فضّة، يعتقد الأطفال الذين يميلون إلى نمط من التفكير المتطوّر أنهم يستطيعون تطوير قدراتهم وذكائهم، مقارنة بالأطفال الذين لديهم نمط تفكير ثابت، والذين يرون أن قدراتهم فطرية وغير قابلة للتغيير (Dweck, 2015). تعبر أنماط التفكير عن المواقف النفسية -الاجتماعية للمتعلم، والمعتقدات الذاتية حول قدراته الأكاديمية. أنماط التفكير الأكاديمي هي المعتقدات والمواقف والتصورات الذاتية المتعلقة بالتعلم والسلوك في المدرسة، والتي تدعم الأداء الأكاديمي. يعتقد الأطفال الذين لديهم نمط تفكير متطور - على عكس الأطفال الذين لديهم نمط تفكير ثابت - أن القدرة الأكاديمية قابلة للتغيير وليست ثابته، وأنه يمكنهم التأثير عليها؛ إنهم يميلون إلى إرجاع أدائهم الأكاديمي إلى مقدار الجهد الذي يبذلونه، وليس إلى القدرة الفطرية أو الحظ أو عوامل أخرى خارجة عن إرادتهم. تعد أنماط التفكير الإيجابي القوية هي قوة دافعة هائلة تسمح للطلاب بالمشاركة في التعلم والمثابرة، على الرغم من الصعوبات والعقبات. إن تأثير أنماط التفكير على المتعلم كبير جدًّا لدرجة أن "تغيير الطريقة التي يفسر بها الناس العالم الاجتماعي ومكانهم فيه، بالطبع لا يقل أهمية عن التغيير الحقيقي في البيئة" (Wilson, 2006 مقتبس في Farrington et al., 2012). تؤدي السلوكيات الأكاديمية والمواظبة ونمط التفكير الإيجابي إلى تكوين دائرة تغذي نفسها (للأفضل أو للأسوأ). في عالم أنماط التفكير، حدد فرينجتون وزملاؤه أربعة أبعاد تساهم بشكل أكبر في تطوير نمط التفكير الإيجابي في الصفّ: الشعور بالانتماء، الإيمان بالصلة بين الجهد والنجاح، الثقة في القدرة على تأدية المهام في الصفّ والشعور بأن مهام الصفّ ذات صلة وقيمة للمتعلم. يُعدّ مناخ الصفّ عاملًا مؤثرًا قويًّا في تطوير نمط تفكير متطور، لأنه يؤثر على الشعور بالانتماء وإدراك القدرة الذاتية وتقدير المتعلم لقدراته في تحقيق الإنجازات. يستشهد فرينجتون وزملاؤها بسلسلة من الدراسات التي تتناول الممارسات التي لها تأثير خاص على نمط التفكير المتطور، بما في ذلك المهام الصعبة وتوقعات المعلم من الطلاب القيام بها، الاختيار والاستقلالية في إكمال المهام الأكاديمية، وضوح وأهمية أهداف تعليميّة، قنوات الدعم للمتعلّمين، المردودات الناجعة، وشعور قويّ بالثقة بالنفس والثقة.

نمط التفكير المتطور الذي بدعم الأداء المدرسي مهم لجميع الطلاب، لكن الطلاب من خلفيات ضعيفة - على خلفية ثقافية أو اقتصادية - يواجهون تحديات أكثر من الطلاب من خلفيات قويّة في تطوير عقلية إيجابية ومتطورة.

استراتيجيات تعلم - استراتيجيات التعلم هي مجموعة من العمليات النفسية التي تشمل ما وراء المعرفة (قدرة

يعتقد الأطفال الذين لديهم نمط تفكير متطور - على عكس الأطفال الذين لديهم نمط تفكير ثابت - أن القدرة الأكاديمية قابلة للتغيير وليست ثابته، وأنه يمكنهم التأثير عليها؛ إنهم يميلون إلى إرجاع أدائهم الأكاديمي إلى مقدار الجهد الذي يبذلونه، وليس إلى القدرة الفطرية (Dweck, 2015)

توسّع ← معلّم القدرات غير المعرفية

بخلاف القراءة والكتابة أو غيرها من مجالات المعرفة، عندما نفكر في المهارات غير المعرفية، مثل: المواظبة والتصميم والتفاؤل، فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو هل النموذج المألوف لعمليات التعليم والتعلم مناسب وذو صلة؟ هل تعلم المعلمة الدافعية والتفاؤل والمواظبة، أم أن هناك حاجة إلى نموذج مختلف؟ في كتابHow Children Succeed (Tough, 2012)، يروي بول تاف قصة المعلّمة -المدربة إليزابيث شبيجل (Elizabeth Spiegel) التي تمكنت من قيادة مجموعة من الفتيات والفتيان في مدرسة إعدادية في بروكلين، التي تخدم في الغالب العائلات التي تعيش في فقر، وهزيمة فرق الشطرنج لأبناء شبيبة من مدارس خاصّة والفوز ببطولات قُطريّة. على ما يبدو، في صفوفها، كانت شبيجل مهتمة بشكل أساسي بتعلم قواعد الشطرنج والتدريب أثناء اللعبة - أنواع الافتتاحيّات، تغيير الأدوات، تبييت، وما إلى ذلك؛ في الواقع، لقد فعلت أكثر من ذلك بكثير، وإن كان ذلك بطريقة غير معلن عنها: "عادات التفكير، مثل كيفية فهم أخطائك وكيفية أن تكون أكثر وعيًا لعمليات التفكير الخاصة بك".

كان شكل التدريس لديها مختلفًا، ولم يتّبع طريقة التدريس الكلاسيكية،التي تتطور زمنيًّا على مدار العام. أخذت شبيجل طلابها إلى مسابقات الشطرنج في عطلات نهاية الأسبوع، حيث كوّنت انطباعًا بالنسبة لما يعرفونه، ومعظمهم لا يعرفون، وخطّطت لدروسها التالية في ضوء هذا: "ليس من الجيد أو الملائم التركيز بشدة على ما أنت لست جيدًا فيه [...] ولكن إذا كنت تريد أن تصبح أفضل في الشطرنج، فعليك تحليل ألعابك وفهم الخطأ الذي ارتكبته". يتطلب هذا من الأطفال تحمل المسؤولية عن قراراتهم وأفعالهم، كما تقول، وكذلك قبول حقيقة أن الخسارة هي شيء يحدث في العالم، وليس سمة شخصية: "عندما يخسرون لعبة الشطرنج، فإنهم يعرفون أنه ليس لديهم أحد لإلقاء اللوم عليه إلاّ على أنفسهم [...] عندما يحدث ذلك كل أسبوع، عليك أن تجد طريقة للانفصال عن الخطأ". عندما سُئلت عن دورها ، قالت: "وظيفتي كمعلمة هي أن أكون بمثابة مرآة، والتحدث عما فعلوه على لوحة اللعبة ومساعدتهم على التفكير في الأمر. وهذا ليس بقليل. يبذل الأطفال الكثير من الجهد وننظر إلى ما يفعلونه بأكثر الطرق جدية وتواضعًا. إنه شيء لا يحصل عليه الأطفال كثيرًا، وهم يريدون ذلك حقًّا".

من الواضح أن شبيجل علمت الأطفال أكثر من الشطرنج، كما كتب تاف بعد مرور عدة سنوات. إلى جانب تعلم لعبة الشطرنج، خلقت حيّزًا يشعر فيها الأطفال بالانتماء والثقة بالنفس والشعور بأنّ لهم هدفًا. لقد طورت فيهم مهارات غير معرفية تشمل المواظبة، التغلب على العقبات، التعامل مع الإحباط والمرونة أيضًا، وقد فعلت ذلك دون التحدث عنه: "طوال الوقت الذي كنت أشاهدها وهي تعلم، لم تستخدم أبدًا كلمات مثل التصميم أو ضبط النفس. تحدثت فقط مع الأطفال عن لعبة الشطرنج. حتى أنها لم تشجعهم بشكل خاص، ولم تلقِ خطابات تحفيزية. كان أسلوبها التربوي الرئيسي تحليل ألعاب الأطفال معهم بشكل مكثف، والتحدث معهم بصدق وتفصيل عن أخطائهم ومساعدتهم على رؤية ما كان بإمكانهم القيام به بشكل مختلف. لقد أدى اهتمامها إلى تغيير في قدرات لعب الأطفال، ولكن أيضًا في نهجهم في الحياة". (Tough, 2016).

الشخص على مراقبة تفكيره وعمليات فهمه)، والتعلم الموجه ذاتيًّا (الاستخدام الواعي والذكي لاستراتيجيات ما وراء الإدراك)، إدارة الوقت والموارد الأخرى وتحديد أهداف لتقدم طالب التي من شأنها أن تسهم في تمكّن الطالب في مجال المعرفة أو المهارة. تساعد الاستراتيجيات الفعالة الطلاب على تعزيز السلوك الأكاديمي بأكبر قدر والاستفادة من تعلمهم؛ على العكس من ذلك، سيؤدي الافتقار إلى استراتيجيات التعلم المفيدة إلى تقليل احتمال تمكّن الطلاب من تنظيم أنفسهم وإعداد الواجبات المنزلية أو الدراسة للامتحانات.

كتبت فرينجتون وزملاؤه أن سياق الصفّ المحدد هو ما يحدد جودة السلوك الأكاديمي للطالب. تؤثر الظروف الخاصة في كل صفّ على تطوير نمط التفكير الإيجابي، وتطوير استراتيجيات التعلم ومشاركة الطلاب في التعلم بشكل عام. لكن الجو السائد في العديد من الصفوف، في المدارس التي تخدم الأطفال الذين يعيشون في فقر، لا يدعم تنمية هذه القدرات. المدارس التي تخدم الأطفال الذين يعيشون في فقر معرضة بشكل أكبر لخطر المناخ المدرسي المضطرب، والذي لا يساهم في التعلم ولا يدعمه - والعكس صحيح، يعيقه وأحيانًا يمنعه. بسبب التشخيص الخاطئ لمصدر السلوكيات التخريبية في المدرسة، تخصص طواقم التعليم الكثير من الوقت للتأديب والعقاب بدلًا من تخصيص هذا الوقت الثمين للتعلم (OECD, 2012). ولأن العقاب عادة ما يكون غير فعال، فإن الثمن الذي يدفعه الجميع - المعلمون والطلاب - مضاعف.

الحصانة: كابح للصدمات النفسيّة

ليس كل الأطفال الذين يتعرضون لحالات الضائقة والمخاطرة في طفولتهم يعانون بقية حياتهم بالقدر نفسه -

هناك من يتضرّرون أكثر والبعض الآخر أقلّ. يتمكن البعض من تطوير حصانة- أو المناعة - للضائقات والصعوبات التي تعرضوا لها في طفولتهم المبكرة. لذلك، عندما يتعرض الطفل لظروف حياتية فيها خطر، من المهم تطوير الحصانة كوسيلة لمكافحة ومنع الآثار السلبية للمخاطر (de la Peña, 2016). على الرغم من عدم وجود تعريف واحد متفق عليه لمفهوم "الحصانة"، إذ يعرّفه الباحثون والمهنيون بعدة طرق مختلفة، يبدو أن العديد من التعريفات، بربطها التعامل الناجح مع ظروف الحياة السلبية والمثيرة للتحدّي، تعاملاً يمكن أن يمنع عواقبها السلبية(Williamson, 2016). تُعرِّف الجمعية الأمريكية لعلم النفس الحصانة على أنها "عملية تكيّف جيدة في مواجهة الضائقة، الصدمة، المأساة، التهديد أو مصدر توتر هامّ" (APA, 2012). يشرح ويليامسون (Williamson, 2016) ماهية الحصانة من خلال المقارنة بالرياضي المصاب. عندما يصاب لاعب أثناء إحدى المباريات، يجب أن يخضع لعمليات إعادة التأهيل، وقبل أن يتمكن من اللعب مرة أخرى يجب أن يثبت قدراته. مواظبة وإصرار الرياضي على العمل الجادّ، والعودة إلى اللعب هي تعبير عن الحصانة. يحارب الرياضي الصعوبات التي يواجهها ويفعل كل شيء للعودة إلى الملعب.

يعتبر الفقر، كما هو مذكور أعلاه، مصدرًا مهمًا للتوتر ويسبب ضائقة كبيرة في حياة الأطفال والبالغين، ومع العبء الهائل والضغوط التي تواجهها الوحدة الأسرية - كم بالحريّ إذا كانت الأسرة تعيش في فقر - يمكن للمدرسة أن تشكّل درعًا للأطفال ومساعدتهم على التعامل مع الاضطرابات والتقلّبات التي تفلرضها عليهم الحياة (Benard, 1993). في مواجهة ظروف الحياة الصعبة، تعد التجارب الواقية (protective experiences)استجابة فعالة يمكن أن تخفف بشكل كبير من تجارب الحياة الصعبة. تزيد التجارب الواقية من قدرة الفرد على التعامل مع المخاطر وتعزز القدرات الاجتماعية والعاطفية التي تساعد في النمو والازدهار في المستقبل. قد تقلل مثل هذه التجارب من احتمال أن تؤدي الظروف الصعبة إلى نتائج سلبية (Driscoll, 2006).

عندما يتم استيعاب الممارسات التي تعزز الحصانة في ثقافة الصفّ، يمكن لطواقم التعليم تغيير حياة الأطفال. إذا كانت المدارس والمعلمون في الماضي قد شددوا بشكل أساسي على ما ينقص الأطفال، وأساليب إدارة الانضباط والتحكم فيه، فإن مفهوم التعليم القائم على نقاط القوة يتوسع اليوم، وهو الذي يرى نصب عينيه رفاه الطفل ويسعى إلى تطوير الحصانة لديه. وجدت إيمي فرنر(Werner, 2000) في أبحاثها أن المعلّمين هم القدوة الرئيسية للأطفال خارج دائرة الأسرة. بالنسبة للأطفال ذوي الحصانة العالية، لم يكن المعلم مصدرًا

يعتبر الفقر، كما هو مذكور أعلاه، مصدرًا مهمًا للتوتر ويسبب ضائقة كبيرة في حياة الأطفال والبالغين، ومع العبء الهائل والضغوط التي تواجهها الوحدة الأسرية - كم بالحريّ إذا كانت الأسرة تعيش في فقر - يمكن للمدرسة أن تشكّل درعًا للأطفال ومساعدتهم على التعامل مع الاضطرابات والتقلّبات التي تفلرضها عليهم الحياة

للمعرفة فحسب، بل كان أيضًا شخصية للتماثل معها عليها والتشاور معها. يكوّن المعلمون الذين ينشئون بيئة راعية ومغذّية ما يسميه بار وباريت "وحدات العناية المركزة التعليمية " ويطورون لدى الأطفال مهارات تساعدهم على المواظبة وعدم اليأس (Barr & Parrett, 1995 مقتبس في: McKinney et al., 2006).

شبكة علاقات أوّلاً

تبرز الحصانة عندما ترجح كفّة الميزان بين نمو الطفل وصحته والظروف الصعبة في حياته إلى نتائج إيجابية، حتى عندما يكون هناك قدر كبير على كفّة في الصعوبة والتحدي. بغض النظر عن مصدر الصعوبة، فإن القاسم المشترك الأوسع للأطفال المولودين في ظروف حياتية صعبة، ولكنهم قادرون على تطوير الحصانة، هو وجود علاقة داعمة ومستقرة مع شخص بالغ واحد على الأقل - أحد الوالدين أو مقدم الرعاية أو شخص بالغ مهم آخر. مثل هذه العلاقة هي النواة التي تنمو منها الحصانة، حيث أنها توفر الاستجابة الشخصية، السقالات والحماية التي تعمل بمثابة امتصاص للصدمات ضد خطر اضطرابات التطوّر التي يمكن أن تؤدي إلى الفقر والإقصاء وصدمات الطفولة الأخرى. تساهم هذه العلاقات الهادفة أيضًا في بناء الكفاءات الأساسية من النوع الموصوف أعلاه (على سبيل المثال، الوظائف الإدارية والمهارات غير المعرفية). إن

توسّع ← ختبار المُلصق (post-it)

الأطفال من خلفيات أقوى هم أقل تأثرًا بما يظنّه معلموهم عنهم، أو بما يعتقدون أن معلميهم يفكرون فيه بالنسبة إليهم. بالنسبة للأطفال من خلفيات أضعف، فإن السؤال عما تعتقده المعلمة عني، أو ما إذا كانت تقدرني وتحبني هو ما يملي ويشكل - للأفضل أو للأسوأ - تجربة المدرسة لديهم. في سلسلة من ثلاث دراسات رائدة، أظهر ييجر وزملاؤه (Yeager et al., 2014) كيفية كسر حلقة عدم الثقة من خلال تدخل بسيط وغير مكلف. في أول التدخلات الثلاثة، طُلب من 44 طالبًا من ثلاثة صفوف من الصف السابع، نصفهم من البيض ونصفهم من الأفرو-أمريكيّين، مع معدّل تحصيل (60-80)، كتابة ورقة بحثية عن "بطلي" كجزء من من المنهج التعليميّ العادي في المدنيّات. بعد تقديم المسوّدة الأولى، تلقى الطلاب من المعلم مراجعة مرحليّة وفرصة لتصحيح الوظيفة وتقديمها مرة أخرى. أوعز الباحثون للمدرسين بكتابة الملاحظات على الوظائف بالطريقة التي اعتادوا القيام بها، بما في ذلك اقتراحات التحسين وكلمات التشجيع والثناء التي اعتادوا استخدامها. كان الإرشاد الوحيد الذي قدمه الباحثون للمعلمين كتابة ملاحظات غنية وذات معنى للطلاب. لم يلتق الباحثون بالطلاب، ولم يعلم الطلاّب أن كتابة الوظيفة كانت جزءًا من بحث (أكد أولياء أمورهم مشاركتهم في البحث في بداية العام، لكن الأطفال لم يعلموا أن هناك صلة بين الأمرين). في نهاية كتابة الملاحظات، قام المعلمون بتسليم الأوراق للباحثين وألصقوا على كل منها، بشكل عشوائي، إحدى الملصقين اللذين كتبهما المعلم مسبقًا. كتب على أحد الملصقين: "أكتب لك هذه التعليقات لأن لدي توقعات عالية جدًا وأعلم أنه يمكنك تحقيقها"، بينما يقول الملصق الآخر: "أكتب لك هذه التعليقات حتى يكون لديك ملاحظات على الوظيفة". تم منح الطلاب أسبوعًا لتصحيح الوظيفة. 59٪ من الطلاب قرروا تقديم وظائف بعد التصحيح. في تقسيم أكثر دقة، وجد الباحثون أنه ضمن مجموعة الطلاب الأفرو-أمريكيين الثقة بالمدرسة منخفضة، قام 82٪ من أولئك الذين تلقوا مُلصق التوقعات العالية قدّموا الوظيفة مرة أخرى، مقارنة بـ 0٪ في المجموعة الضابطة. كرّر الباحثون التجربة في نسخ مختلفة مع تدخلين آخرين وكانت النتائج متشابهة. خلص الباحثون إلى أن التدخلات "هدأت اليقظة وأوقفت تأثير عدم الثقة [...] لقد خلقت فقاعة لم تعد فيها توقعاتهم من النظام غير العادل ذات صلة [...] دمج رسائل من هذا النوع في التجربة اليوميّة يمكن أن يكون له تأثير مستدام".

الدمج بين العلاقة الداعمة وبناء القدرات التكيفية والتجارب الإيجابية هو أساس الحصانة، وهذا ما ينطوي على القدرة على تحويل التوتّر السام إلى توتّر يمكن التعامل معه.

إن طبيعة العلاقة بين المعلمة وطلابها هي الأساس لكل ما يحدث في الفصل وثقافة الصفّ. تلعب العلاقات الوثيقة بين الأطفال والمعلمين دورًا رئيسيًّا في التعلم في الصفّ، التحصيل الأكاديمي وتطوير القدرات الاجتماعية -العاطفية. يوفر أفراد الطاقم في المدرسة، في أفضل حالاتهم، للأطفال أساسًا متينًا وثقة تسمح لهم بالمشاركة في التعلم الذي يحدث في الصفّ وأن يكونوا فعّالين فيه. تتميز العلاقة الجيدة بين المعلم والطالب بالتواصل المفتوح، الدفء، التعاطف والمودة المتبادلة. تنعكس العلاقات الجيدة بين الطالب والمعلم أيضًا في زيادة الحافز والاستعداد لبذل الجهد. على المستوى البيولوجي، تحفز العلاقات الجيدة إفراز الأوكسيتوسين الذي يشير إلى قشرة الفص الجبهي في الدماغ بأن الحالة آمنة وهادئة - يمكن للإنسان أن يتوقف لفترة من الوقت عن مراقبة التهديدات الجسدية أو الاجتماعية - والتركيز على التفكير برتبة عالية (Hammond, 2015).

تساهم العلاقات الجيدة بين المعلم والطالب في زيادة تحصيل الطلاب. بين عامي 2006 و 2010 ، أجرى كواغاليا وزملاؤه (Quaglia et al. ، 2010) استطلاعًا ضخمًا ضمّ ما يقرب من نصف مليون طفل تتراوح أعمارهم من 12إلى 6 سنوات؛ تظهر نتائج الاستطلاع، التي تدعم نتائج الدراسات السابقة، أن العلاقات المهمة بين المعلم والطلاب تساهم في زيادة الجهد الذي يستثمرونه في التعليم هناك نتيجتان من الاستطلاع مثيرتان للاهتمام بشكل خاص: وجد الباحثون أن الطلاب الذين شهدوا لأنفسهم بأنهم بذلوا قصارى جهدهم في المدرسة، كانوا أكثر احتمالاً بمرتين للموافقة على العبارة "يهتم المعلمون بي كشخص" ومع العبارة "يحترم المعلمون الطلاب." علاوة على ذلك - قال 56٪ من الطلاب الذين أفادوا عن بذل جهد أنهم عندما يواجهون مشكلة لديهم معلم يمكنهم التحدث إليه؛ من ناحية أخرى، قال 32٪ من الطلاب الذين أفادوا أنهم لم يبذلوا قصارى جهدهم في المدرسة، أنه ليس لديهم من يتحدثون إليه عندما يواجهون مشكلة. تضمنت دراسة مضبوطة 78 معلمًا في المدارس الثانوية، بما في ذلك أولئك الذين خضعوا للتطوير المهني المنتظم وغيرهم ممن تم تدريبهم في برنامج تدخل سنوي مخصص لتحسين جودة العلاقات بين المعلم والطالب والتي تضمنت ورش عمل وتدريب عبر الهاتف. أظهرت الدراسة، في نهاية السنة الثانية، أن تحصيل الطلاب الذين درسوا مع المعلمين المدربين في برنامج التدخل المخصص، زاد في المتوسط من العشر الخمسين إلى العشر التاسع والخمسين.(Allen et al., 2011).

تصف ستيفاني سميث، وهي معلمة وباحثة سابقة في مجال تطوّر الطفل، أهمية إقامة علاقات وثيقة ومرضية مع الطلاب، وكيف يمكنها تحسين روتين التعلم في الصفّ بشكل كبير، كما تعلمت من طالبة في نهاية زيارة منزلية - واحدة من عدة زيارات - بصفتي معلمة: "عندما حان وقت الوداع، سألت غابي عما إذا كان هناك أي شيء آخر تريد أن تريه لي. طلبت مني أن آتي لرؤية غرفتها، حيث تقرأ وتؤدي وظائفها البيتية. كنت أقف عند مدخل أصغر غرفة نوم رأيتها في حياتي (نشأت في المساكن الشعبيّة). داخل الغرفة كان هناك سريرين. قالت لي غابي التي كانت تنام حيث [...] وخلال هذه العملية تذكرت المشاجرات المتكررة التي كانت لغابي في الصفّ مع شريكها في الطاولة. اعتادت غابي أن تشكو من أن جارتها كانت تشغل مساحة كبيرة، وأنها كانت تأخذ قلمها وتحرك الكتاب وما إلى ذلك. فجأة أصبحت حاجة غابي لحيّز شخصي أكثر منطقية تمامًا. في اليوم التالي، في الصفّ، وجدنا ركنًا يمكنها الانتقال إليه عندما شعرت أنها كانت تشعر بالاكتظاظ على الطاولة" (Smith, 2013). بمعنى آخر، تتبع القدرة على تلبية الاحتياجات الفريدة للأطفال من معرفة المعلم المباشرة بالظروف المعيشية للطفل أو الطفلة. يتم تنفيذ نوع آخر مهم من التدخل في شيكاغو عندما تجتمع مجموعة ثابتة من 10-15 طفلاً تلتقي بمعلّم ثابت لمدة ثلاث سنوات على الأقل لمناقشة الأمور الشخصية التعليميّة التي تهمهم (Tough, 2016).

ليكونوا قادرين على توفير استجابة مناسبة وملائمة للأطفال، يجب على المديرين والمعلمين أن يكونوا هم بأنفسهم متعلّمين. إنهم بحاجة إلى معرفة ما يحبه الأطفال ويقدرونه، وما الذي يمنحهم المتعة، وما الذي يقلقهم. يجب أن يتعلموا أيضًا عن الثقافات والبلدان الأصلية للأطفال والعائلات، وكيف يعرّفون أنفسهم. يجب على المديرين والمديرات وطاقم التعليم تعلم احترام مجموعة واسعة من العائلات وأشكال الأسر بالإضافة إلى تدريب أنفسهم على التريّث في أصدار الأحكام والتحيز والفرضيّات الأساسيّة (Charles, 2019). يؤكد تشارلز قائلة: "لا أتظاهر بمعرفة كل شيء عن طلابي أو الإجابة عن جميع الأسئلة. أتمنى فقط الاستمرار في العثور على الأسئلة الصحيحة" (Ibid). تتحدّث سميث عن كيف فهمت، في وقت لاحق، سلوك طالبة فسرته سابقًا على أنها تتجول دون أي عمل في ساحة المدرسة، بعد أن عادت معها مشيًا من المدرسة إلى البيت: "عندما وصلنا إلى منزلها، قالت لي إنّنا مشينا بسرعة كبيرة. ذهبت والدتها لاصطحاب أختها الصغيرة من روضة الأطفال وستعود في غضون حوالي عشر دقائق. أضاء مصباح في رأسي عندما تذكرت المرات التي لا حصر لها أنا أو عضوة طاقم أخرى وبّخناهما هي وأخيها بسبب بقائهما في ساحة المدرسة في نهاية اليوم الدراسي. ما فسرناه على أنه تجول دون أي غاية، كان في الواقع استراتيجية لإدارة الوقت. عندما سألت شقيقها عن ذلك أجاب بخجل: "نعم ، أفضل أن تنتظر أختي بالقرب من المدرسة بدلًا من شارعنا". ترك لديّ قلقه عليها انطباعًا جميلاً" (Smith, 2013).

في نهاية عشرات الزيارات المنزلية، استنتجت سميث: "تعجز كلماتي عن وصف مدى فائدة الزيارات المنزلية لفهم طلابي"؛ علاوة على ذلك، بعد هذه الزيارات "لم يفوّت أحد الوالدين يوم أولياء الأمور أو لم يعد إلي بمكالمة هاتفية" (Ibid). يشهد ريكي روبرتسون، مدرس الرياضيات، بتجربة مماثلة: "بصفتي مدرسًا شابًا، اعتقدت أن المناهج الدراسية والإعداد للامتحانات المعياريّة لا يسمحان لنا بالتعامل مع هويات الطلاب [...] اعتقدت أن التعبير عن الذات تابع لدروس المدنيّات أو اللغة؛ الرياضيات تتعلق بالأرقام وليس بالروايات. أخطأت. اختبأت وراء مجال المعرفة وفاتتني فرصة مهمة لتعزيز الدافعيّة لدى طلابي. في البداية كان الأمر غريبًا، لكنني بدأت بتخصيص الوقت في درس الرياضيات للمناقشات. تحدثنا عن حياتنا وأحداث الساعة والتحديات المشتركة وتحديد الأهداف. لقد اقتربنا كصفٍ دراسي، لكنني ما زلت أشعر بالذنب حيال الانحراف عن المنهج التعليميّ. ما لم أفهمه حينها هو أنني أنشأت بالفعل علاقات من شأنها أن تكون وقودًا للتعلم". (Romero et al., 2018). تدعم أبحاث التحليلات الشموليّة التي أجراها جون هاتي هذا التوجّه أيضًا. بهذه الطريقة يشعر الأطفال الذين تربطهم علاقة إيجابية بمعلميهم بضغط أقل، ويتصرفون بشكل أكثر ملاءمة ويشعرون بأنهم أكثر استعدادًا للتعلم. يزيد المعلمون الفعالون بشكل خاص من فرص نجاح الطلاب بفضل قدرتهم على جعل الأطفال يرغبون في المشاركة والانخراط في الصفّ واختيار التعلم. حسب هاتي (Hattie, 2008, p. 119)، حجم تأثير العلاقة بين المعلم والطالب على التحصيل هو 0.72 (التأثير فوق 0.4 يعتبر مرتفعًا جدًّا). كتبت هاتي: "في الصفوف التي يرأسها معلم محب للإنسان، هناك مشاركة أكبر في التعلم، المزيد من الاحترام لنفسي والآخرين، اعتراضات أقل، تعليمات وإرشادات أقل (تعلم أكثر استقلالية) وتحصيل أعلى" (Ibid).

> يجب على المديرين والمديرات وطاقم التعليم تعلم احترام مجموعة واسعة من العائلات وأشكال الأسر بالإضافة إلى تدريب أنفسهم على التريّث في أصدار الأحكام والتحيز والفرضيّات الأساسيّة

تربط سلسلة من الدراسات بين العلاقات الإيجابية بين الأطفال والمعلمين ومجموعة متنوعة من النتائج، مثل تنمية مهارات القراءة والكتابة والرياضيات في المدرسة الابتدائية (مقتبس في McKinnon et al., 2018). للعلاقات الجيدة مع مربّيات رياض الأطفال ومعلمي المدارس الابتدائية تأثير مستمر على التطوّر المعرفي والاجتماعي والعاطفي للأطفال. وجدت دراسة تستند إلى معطيات من أكثر من 1360 مجيب، وفحص جودة العلاقات بين الأطفال والمعلمين، أن زيادة جودة هذه العلاقة كانت مرتبطة بإبلاغ المعلمين عن ارتفاع في تحصيل الطلاب بالإضافة إلى انخفاض في المشكلات السلوكية . لم تقل أهمية هذه العلاقة بين الروضة والصف الخامس (Maldonado-Carreño & Votruba-Drzal, 2011).

تبيّن الدراسات من السنوات الأخيرة أن الثقة التي هي نتيجة علاقة المعلم-الطالب في التحصيل العلميّ أقوى بالنسبة للأطفال من خلفيات اجتماعية-اقتصادية منخفضة مقارنة بالأطفال من خلفيات أكثر قوّة اقتصاديًّا (Ibid). ولكن هناك خطر يتمثل في أن الأطفال الذين يعيشون في فقر سيمرّون بعلاقات أقل إيجابية مع معلميهم مقارنة بالأطفال من خلفيات اجتماعية- اقتصادية أعلى (McKinnon et al., 2018). أظهرت دراستان أخريان أن الأطفال من خلفيات اجتماعية اقتصادية منخفضة، والذين كانت علاقاتهم مع رياض الأطفال إيجابية، حققوا تحصيلاً أعلى في الحساب في العام الذي تم فحصهم فيها وفي العام التالي، مقارنة بالأطفال الذين كانت علاقاتهم أقل إيجابية (Blair et al., 2016; McCormick et al., 2013). تفترض ماك كورميط أن العلاقات الإيجابية للأطفال وإحساس الأطفال بالأمان قد سمح لهم بـ "تحمل" المزيد من المخاطر المعرفية (أي الاستعداد للفشل) الضرورية جدًّا لتعلم مهارات جديدة. ويستطرد هؤلاء ليقولوا إن "إنشاء جو دراسي داعم والمحافظة عليه ضروري بشكل خاص في المدارس القليلة الموارد، حيث يتعرض المزيد من الأطفال لخطر صعوبات التعلم" ، وبالنظر إلى أهمية النجاح في الحساب والرياضيات لمواصلة المسيرة، فمن المستحسن الاستثمار في علاقات دافئة وجيدة مع الأطفال في حول مجال المعرفة هذا (McCormick et al., 2013).

سياسة الانضباط والعقاب

كما بتبيّن مما سبق، فإن ما يحتاجه الأطفال الذين يعيشون في فقر والأطفال من الفئات المهمشة في المقام الأول من المدرسة، هو التعلم والتكيف مع المهارات التي تم إضعافها بسبب العيش في بيئات شديدة التوتّر؛ مهارات مثل التنظيم الذاتي وإدارة المشاعر وفرصة إنشاء علاقات هادفة قائمة على الثقة والاحترام. في واقع لا تزال فيه المدارس تهدف إلى التحصيل العلمي من خلال التركيز على التعلم فقط في مجال المعرفة، دون أي إشارة إلى خلفية الأطفال وتطوير القدرة على التعلّم - والتي في بعض الحالات لم تتطور عند الأطفال بشكل طبيعي، فإن نقص هذه المهارات ينعكس في السلوكيات المخلّة والتشويشيّة في المدرسة. في وقت الضيق، يلجأ المعلمون إلى قنوات الانضباط والعقاب. عندما يخالف الأطفال والمراهقون قواعد المدرسة ويتصرفون بشكل مزعج، غالبًا ما يفترض المعلمون، وليس بالضرورة عن قصد أو وعي، أنهم فعلوا ذلك بعد التفكير في عواقب أفعالهم، وقرروا أن عواقب السلوك المُخلّ تستحق الثمن الذي سيضطرّون للدفع مقابلها (Tough, 2016). لذلك ، في كثير من الأحيان ، سيكون رد المدرسة هو زيادة تفاقم مستوى العقوبة ، كما أوضح رازر وفريدمان (2019): "المدرسة، التي لا تدرك عادة آليات الإقصاء، تتعامل مع خرق الحدود والسلوك المخلّ على أنه نقص في الانضباط وانعدام الطاعة. أي شخص يتصرف بشكل مخالف للقواعد هو "لا أخلاقي" أو "غير راغب". من أجل التعامل مع هذه السلوكيات، تقوم المدارس بصياغة أنظمة انضباط، آليّات شرطيّة ونظام فرز وتوجيه قويّ إلى مسارات. الآليات التي غالبًا ما تُبرر ضرورتها كآلية تعليمية مصممة لجعل الطلاّب "منضبطين". في الممارسة العملية، تزيد من عمليات الإقصاء الاجتماعي".

على الرغم من ذلك، فإن الواقع الذي يواجهه جميع التربويين تقريبًا هو أن تصعيد العقوبات وتشديدها غير فعال، ولا يحل المشكلة على المدى الطويل، حيث أن هذه السياسة العقابية لا تعالج الأسباب الجذرية للسلوك المخلّ بالنظام. في هذا السياق، من المهم أن نتذكر ما كتب من قبل - الدراسات الحالية في مجال الدماغ تعلمنا أن الأطفال الصغار، وخاصة أولئك الذين يولدون في حياة الفقر والإقصاء والضيق، يتصرفون من خلال عاصفة من الانفعالات والقور الهرمونية غير العقلانية على الإطلاق. بالطبع، هذه الحقيقة لا تسمح لهم بالتصرف كيفما يريدون. تظهر الدراسة أن السياسات السلوكية التي هي أساسًا المكافأة والعقاب، تعمل في بعض الحالات، ولكن في حالة الأطفال الذين تم إقصاؤهم - الذين من ناحية لا يشعرون بالضرورة بالانتماء إلى المدرسة، ومن ناحية أخرى يشعرون بالتهديد والارتباك النفسي بسبب الصراعات الأكاديمية والعاطفية، التي تسمح بها البيئة المدرسية - نادرًا ما يتم تنفيذ العقوبات، بل يتبيّن لأكثر من مرّة أنها ضارة.

على سبيل المثال، تستند سياسة الطرد من المدرسة كعقاب "على نهج سلوكي للثواب والعقاب، ولكن عندما يتعلق الأمر بالسكان المهمشين، الذين يتعرضون في أي حال للمجتمع باعتباره يعاقبهم بانتظام، فإن الطرد يسير في الاتجاه المعاكس: إنه يزيد الشعور بالغربة والغضب تجاه نظام المؤسسة "(ראזר ופרידמן, 2019). بيّنت دراسة أجريت في الولايات المتحدة أن سياسة العقاب الصارمة القائمة على الإيقاف عن التعلّم في المدرسة، لا تساهم

في زيادة تحصيل الأطفال الباقين في الصفّ وتتعارض مع الافتراض (الذي يبدو منطقيًّا) بأن الفتى أو الفتاة المزعجة ستساهم في جو تعليميّ مريح في الصفّ. وجد الباحثون أن سياسة الإيقاف عن التعلّم القاسية والروتينية تخلق في المدرسة جوًّا من العقاب يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي للطلاب المعياريين الذين لا ينتهكون قواعد المدرسة (Perry & Morris, 2014). من المثير للاهتمام أن نلاحظ في هذا السياق أنه حتى الحوافز الخارجية لا تؤدي دائمًا إلى الاستجابة المتوقعة: في سلسلة من الدراسات التي أجراها رولاند فراير، درس تأثير دفع الأموال للطلاب الملتحقين بالمدارس العامة في المدن التي تعمل فيها أجهزة تربية وتعليم تتميّز بمستويات فقر عالية. دفع فراير للطلاب مقابل القراءة، تحسين العلامات في الصفّ وزيادة الأداء بمقدار النصف. وكان استنتاجه من الدراسة أن "تأثير الحوافز المالية على تحصيل الطلاب هو صفر إحصائيًّا" في المدن الثلاث التي أجريت فيها الدراسة - نيويورك وشيكاغو ودالاس (Fryer, 2011). بالمناسبة، أفضى بحث مماثل أجراه حول رواتب المعلم إلى نتائج مماثلة (Fryer, 2013).

بدلًا من إيقاف تعلّم الطلاّب وفصلهم من المدرسة بسبب السلوكيات غير المقبولة، يمكن للمدارس تطوير المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الأطفال، والمرونة والقدرات الأخرى، ويمكنهم، في الوقت نفسه، تطوير ممارسات إدارة الصفّ التي تأخذ بعين الاعتبار الخلفيات الثقافية واللغوية والاجتماعية - الاقتصادية. تتناول إدارة الصفوف الدراسية المراعية الحديث مع "حاجة المعلمين لتطوير المعرفة والمهارات والمواقف التي ستمكنهم من تعليم الأطفال من خلفيات عرقية وإثنية ولغوية وطبقية متنوعة" (Weinstein et al., 2003)؛ يمكن للمعلمين إنشاء صفوف ميكرو- مناخ صغير منفصلة عن المناخ الخارجي في البيئات المعيشية للأطفال والمراهقين الذين تمّ إقصاؤهم (Bartolome, 2009 מצוטט אצל Hambacher, 2017).

سؤال ← سياسة العقوبات في مدرستك

ما هي سياسة العقاب في مدرستك؟ ما الذي يعاقب الأطفال عليه، وكيف؟ من المخول بإصدار العقوبات وحسب أي اعتبارات؟

ما هي الافتراضات الأساسية لسياسة العقوبة العرفية؟ كيف تبلورت هذه السياسة - هل هي بطريقة منظمة وذكية أم أنها كانت ممارسة منتظمة لسنوات عديدة؟

هل العقوبات موزعة بالتساوي بين مجموعات مختلفة في المدرسة، أم أن هناك مجموعات معينة أو أطفال يتلقون عقوبات أكثر أو أشد؟

هل العقوبات التي تفرضها المدرسة على الأطفال فعالة؟ هل توقف أو تقلل من الظواهر التي صدرت من أجلها العقوبة في المقام الأول؟

الأهليّة الثقافيّة

الثقافة هي عتاد الدماغ. يستخدم الدماغ المعلومات الثقافية لصبّ المعنى في الأحداث اليومية (Hammond, 2015). كما ذكرنا أعلاه، إذا أردنا مساعدة المتعلمين على الانخراط في عمليات فكرية عالية المستوى، يجب أن نصل إليهم من خلال هياكلهم المعرفية، وأن نطور أساليب التدريس والتربية الحساسة ثقافيًّا. من المهم التأكيد على الفور على أن الحساسية الثقافية للتدريس والتربية ليست تربيّة للتعددية الثقافية كما تطوّر في السنوات الأخيرة في إسرائيل، داخل جهاز التربية والتعليم وخارجه. تعدّ التربيّة للتعددية الثقافية جزءًا من الجهود المبذولة لتعزيز قيم المجتمع التعددي، القائم على قيم الديمقراطية و "خلق مناخ من الاحترام المتبادل والتسامح والتماسك الاجتماعي والتقارب البشري" (שגיא ואח', 2020). مقارنةً بالتربية للتعدّدية الثقافيّة، تطور مفهوم الأهليّة الثقافية والتربية الحساسة للثقافة في الولايات المتحدة في السنوات العشرين الماضية "استجابةً للطلاب من مجموعات الأقليات في الولايات المتحدة الذين يتميزون بمستوى تعليمي منخفض نسبيًّا". أشار هذا التصور علامة على الانتقال من توجّه اندماج استيعاب الأقليات في ثقافة الأغلبية البيضاء كوسيلة لرفع التحصيل إلى نهج يعترف بتنوع ثقافات الأطفال وتفردها كرافعة لتحسين التحصيل. البيداغوجيا الحسّاسة للثقافة "هي قدرة المعلم على تحديد أشكال التعبير الثقافي للتعلم وخلق المعنى والاستجابة لها بطريقة إيجابية ومفيدة، من خلال التدريس الذي يستخدم المعرفة الثقافية لربط المعرفة السابقة للطالب بالمعرفة الجديدة [...] وهذا من منطلق أهمّيّة العلاقة مع الطالب، التواصل العاطفي - الاجتماعي معه ووجود حيّز آمن" (Hammond, 2015).

البيداغوجيا الحسّاسة للثقافة هي قدرة المعلم على تحديد أشكال التعبير الثقافي للتعلم وخلق المعنى والاستجابة لها بطريقة إيجابية ومفيدة، من خلال التدريس الذي يستخدم المعرفة الثقافية لربط المعرفة السابقة للطالب بالمعرفة الجديدة

في جانب آخر منها، تعتمد البيداغوجيا الجساسة للثقافة على الحوار بين المعلم والطالب، والتعاون بين الطلاب، وتطوير التفكير النافد. يرى هذا النهج الثقافة التي يأتي منها الطلاب، تجربة حياتهم وتجربة أسرهم كمصدر مركزي للتمكين وخلق دافع التعلم". (איילון وآخرون, 2019, ص. 183). تتمثل فرضية هذا النهج في أن "النقد الاجتماعي والثقافي [...] يمكن أن تكون فرصة لعمليات تربوية من شأنها أن تقلل من اغتراب الطلاب عن جهاز التربية والتعليم وتوضح لهم صلة التعليم بالتغيير الاجتماعي" (م.س).

من المعتاد في العديد من المدارس في الدولة الاحتفال بأيام أو عادات الطوائف كوسيلة للتعرف على الثقافة الأصلية للمجموعات في المدرسة، أو في المجتمع الإسرائيلي. في هذا الإطار، تحتفل العديد من المدارس في السنوات الأخيرة بعيد السيغد أو يتم اس‌تضافتها في مدارس عربية أو درزية أو غيرها. لكن عندما نتحدث عن الثقافة في سياق الأهليّة الثقافية، فإننا لا نشير إلى الثقافة بالشكل الذي ظهرت فيه، ولكن إلى الأنماط الثقافية التي تشكل وجهات نظرنا العالمية الأساسية، غالبًا بطريقة لا ندركها. لهذا السبب يقترح هاموند (Hammond، 2015) أن نفكر في الثقافة في ثلاثة مظاهر: الثقافة كما يتم التعبير عنها على السطح، تحت السطح وفي طبقة تحدث عميقًا تحت السطح. في المستوى الأول، على السطح، الثقافة هي مجموع الجوانب المرئية والملموسة للمجموعة، كما يتم التعبير عنها في الطعام أو الملابس أو الموسيقى أو العطل أو ثقافة الترفيه. وفقًا لهاموند، هذه طبقة من الثقافة ليست مشحونة عاطفيًّا للغاية، لذا فإن التغييرات التي تحدث في هذه الطبقة لا تسبب القلق أو الشعور بالتهديد بين الفرد أو المجموعة. المستوى الثاني من الثقافة - التي تحدث تحت السطح - يتألّف من قوانين غير معلنة ومعايير متعارف عليها في الحياة اليومية؛ في هذا المستوى، نجد جوانب ثقافية مثل مدونة قواعد السلوك (على سبيل المثال، رموز مقابلة الغرباء - المصافحة، القوس أو القبلات الثلاث على الخد)، علاج البالغين (على سبيل المثال، الشيخوخة في المنزل مع العائلة أو في دار رعاية المسنين بعيدًا عن ذلك)، مفاهيم الزمان والمكان بين الأشخاص (في الولايات المتحدة، تكون المسافة بين الأشخاص أثناء المحادثة ضعف ما هو متّبع في أوروبا)، قواعد اللباس في الحيّز العام (البدلة وربطة العنق، والجينز والقميص)، الاتّصال غير الكلاميّ والتواصل البصري والعديد من العادات الأخرى التي نمارسها بشكل يومي بدون أي فكر يكرس لهذا (عادة، حتى نسافر إلى بلد آخر أو نلتقي بمجموعة من السياح من الخارج، وعندها تكون هذه الاختلافات بارزة للعيار) . وفقًا لهاموند، فإن هذه الطبقة من الثقافة تحمل شحنة عاطفية عالية، ويمكن أن يؤدي انتهاك هذه القواعد الاجتماعية إلى انعدام الثقة والتوتر والانقسام الاجتماعي.

في المستوى الثالث للثقافة، عميقًا تحت الأرض، الثقافة هي معلومات خفيّة وافتراضات غير واعية تحدد وجهات نظرنا للعالم. في العمق هناك تصورات الخير والشر التي توجه أخلاقنا، وكذلك نظريات السلوك الجماعي (على سبيل المثال، الميل إلى التنافس بين المجموعات في المجتمع مقابل التعاون والانسجام). تصنف الأنماط العقلية المرتبطة بهذه الطبقة الأحداث المختلفة التي تحدث في الواقع على أنها تهديدات أو أحداث مفيدة. يمكن أن يؤدي تهديد هذه الطبقة الثقافية بتعريفنا لذاتنا إلى سوق ثقافي، يُشعل آلية القتال أو الهروب التي نوقشت سابقًا. هذه الطبقة الثقافية العميقة هي التي تجعل شخصين من ثقافات مختلفة ينظران إلى نفس الظاهرة ويفهمانها بطرق مختلفة تمامًا. مثال على الثقافة بهذا المعنى العميق هو الجدل العام الذي دار في السنوات الأخيرة في العديد من دول أوروبا الغربية، حول حق المرأة المسلمة في الأماكن العامة في ارتداء البرقع أو ارتداء النقاب (الحجاب الإسلامي التقليدي الذي يغطي وجه المرأة ما عدا عينيها). تطالب الأقليات في الدول الأوروبية بحقها في ارتداء الملابس باسم حرية الدين والثقافة، بينما تشعر الجماعات الليبرالية أن هذا اللباس يهدد قيمها الأساسية، ويقوض قيم فصل الدين عن الدولة، ويهدد ثقافة الأغلبية و حتى ينتهك حق المرأة في المساواة (שטופלר, 2009). تخلق الهياكل العقلية للثقافة بأعمق معانيها مخططات تساعدنا في تشفير العالم وفهمه. وهكذا، في حين أن الطبقتين الأوليين من الثقافة تتغيران بمرور الوقت وبصلة مع التعرّف على الثقافات والمجموعات الأخرى، فإن ثقافة العمق تميل إلى أن تكون أقل عرضة للتغيير.

تعني الثقافة بهذا المعنى العميق أننا جميعًا، جميع البشر، نفهم كل موقف من خلال النظارات الثقافية ومن خلال الافتراضات الضمنية والتحيزات الضمنية، عادةً دون أن نكون على دراية بها وبدون قصد. إنها الآلية الموجودة في الدماغ التي تساعدنا على التشفير السريع لتدفق كبير للمعلومات، واختصار عملية المعالجة من خلال التنميط (Hammond, 2015). لذلك، قبل أن يكون من الممكن تعلم وفهم وتطوير التعاطف مع الثقافة العميقة للطلاب، تتطلب التربية المراعية للثقافة مرحلة يطوّر فيها المعلمون وعيًا لمفاهيمهم الثقافية العميقة، ويوضحون لأنفسهم وجهة نظرهم حول المجتمع والقيم وتعريفات خير و شر؛ مرحلة يقوم فيها اختصاصيو التوعية بأنفسهم بإجراء عمليات انعكاسية على هويتهم، أصلهم، وضعهم الاجتماعي والاقتصادي والنقاط التي تغيب عن إدراكهم. بالطبع، لهذا الموقف أهمية خاصة عندما يأتي طاقم المدرسة والأطفال من ثقافات مختلفة. بينما تتطلب بعض الممارسات التي تبني علاقات ملزمة، عمليّات تطوير مهنيّ مهني منتظمة وغير بسيطة - على سبيل المثال، الاستيضاح المعمّق وكذلك افتراضاتنا الأساسيّة بشأن قضايا الفقر، الأشخاص الذين يعيشون في فقر، المساواة، الإنصاف وما إلى ذلك - لا يتطلب البعض الآخر المزيد العمل ولكن مزيدًا منالانتباه للتفاصيل (بكلّ ما تعنيه الكلمة من معنًى) أو الرغبة في النظر بشكل أكثر إشفاقًا أو تعاطفاً إلى الموقف (Charles, 2019).

> في المجال التعليمي، تظهر الافتراضات والتحيزات الثقافية في ثلاثة مجالات رئيسية: توقعات المعلمين بشأن تحصيل الطلاب، تفسيرات المعلمين لسلوك الطلاب، وتصورات الأطفال عن أنفسهم

في المجال التعليمي، تظهر الافتراضات والتحيزات الثقافية في ثلاثة مجالات رئيسية: توقعات المعلمين بشأن تحصيل الطلاب، تفسيرات المعلمين لسلوك الطلاب، وتصورات الأطفال عن أنفسهم (Kirwan Institute, 2013). فيما يتعلق بتوقعات المعلمين من الطلاب، أشارت الدراسات لسنوات إلى وجود صلة بين التحيزات الخفيّة للمعلمين وتحصيل الطلاب. بيّنت دراسة في هولندا، على سبيل المثال، أن المعلمين يميلون إلى تصنيف طلاب الأقليات على أنهم أقل ذكاءً وأقل احتمالاً للنجاح في المدرسة (van den Bergh, et al., 2010, مقتبس في م.س). في تحليل تلوي (شموليّ) آخر، وجد باحثون متحفظون أن الطلاب من أصل أبيض يتصرفون بشكل مختلف عن الطلاب من أصل أفرو-أمريكي أو آسيوي أو لاتيني - في مقدار العقوبات، في التوصيات لمسارات التعليم الخاص، في طريقة التحدث (إيجابي، محايد ، سلبي) (Tenenbaum & Ruck, 2007, מצוטט שם). في بعض الأحيان، يثير استخدام اللغة وحدها تحيزات خفية في داخلنا. بيّنت جرت في أةساط رباعم التدريس أن المتحدثين البيض تم تصنيفهم بشكل أقل بكثير من قبل السود من حيث الصدق والود والموثوقية (Cross et al., 2001). كما ذكرنا، تملي التحيزات الخفيّة أيضًا كيفية تفسير المعلمين لسلوكيات الطلاب والردّ عليها. وجد نيل وزملاؤه أن المعلّمين في الولايات المتحدة ينظرون إلى الطلاب الذين يمشون بطريقة معينة (المشي حسب النمط الأسود، كما يطلق عليه هناك) على أنهم ذوو تحصيل متدنٍّ، عدوانيون للغاية، ومن المرجح أن يكونوا في التعليم الخاص - فقط بناءً

سؤال ← ما الذي يشغّلني؟ مرآة ونافذة كأساس لاستيضاح المواقف

كما ذكرنا، في أساس كل واحد منا عقل ثقافي عميق موهوب بالطريقة التي ننظر بها إلى العالم، نفسّره ونفهمه. هذه التصوّر للعالم يتماشى أحيانًا مع نظرة الأشخاص من حولنا وأحيانًا لا. عندما تكون هناك فجوة كبيرة بين الهياكل العقلية - أي بين التصورات العميقة للعالم - يلزم بذل جهد خاص للتجسير عليها. وقبل بذل الجهد، لا بد من وجود رغبة.

الكفاءة الثقافية هي أيضًا الأساس لمحادثة حول الإنصاف. لكي تكون مثل هذه المحادثة ذات مغزى، يجب أن تكون في اهتمام دائم بنظرتين - إلى الداخل وإلى الخارج؛ ومجازًا، يجب أن تنظر مرة واحدة في المرآة ومرة أخرى عبر النافذة. المرآة هي انفتاح على الثقافة العميقة التي تشغّل الشخص - المعتقدات وأنماط التفكير والأخلاق وإدراك الخير والشر؛ ما تمّ تعريفه أعلاه على أنه ثقافة العمق. سوف تعكس لنا المرآة من نحن وتجلب لنا ما نراه. من خلال النافذة، ينظر الشخص إلى السياق الذي يعمل فيه، وفي حالتنا - إلى الطلاب، عائلاتهم، الطاقم، المنظمة والمجتمع.

تقترح زارطا هاموند (Hammond، 2015) استخدام هذه الممارسات كطريقة لمعرفة ما هي تحيزاتنا الخفيّة وافتراضاتنا الأساسيّة:

التغريب- حوّلنا المعروف إلى غريب. ثقافتنا شفافة بالنسبة لنا مثل الهواء، وكل ما نعتبره "طبيعيًّا" ليس أكثر من مجموعة من العادات اللاواعية. لذلك ستساعدنا عملية تغريب المألوف على "طلاء" هذا الهواء الثقافي بالألوان وأن نكون قادرين على على التمعّن فيه. حاولوا، على سبيل المثال، أن تفحصوا كيف تملي تصوراتك الثقافية العميقة توقعاتك من الطلاب المختلفين في الصفّ- توقعات المشاركة في الحوار الصفّيّ، والامتثال لقواعد الصفّ، مستوى الاستعداد للدرس (المعدّات، والواجبات البيتيّة)، القدرة على التعاون مع الطلاب الآخرين وما شابه. هل توقعاتكم من جميع الطلاب متساوية؟ هل تميّزون طلاّب أو طالبات تتوقّعون منهم أكثر؟ أو أقلّ؟ من هم هؤلاء التلاميذ؟ ما الذي يميّزهم؟

على طريقة مشيهم (Neal et al., 2003)؛ في استنتاجات الدراسة، كتبوا: "في جميع الاحتمالات، يربط المعلمون الاختلافات الثقافية بالصعوبات المعرفية أو السلوكية" - في هذه الحالة، يتجلى التنوع الثقافي في شكل معين من أشكال المشي - وهي علاقة يمكن أن تؤدي إلى إشارات خاطئة وغير ضرورية بالنسبة إلى مسارات التربية الخاصة. وغني عن البيان أن هذه الاختلافات وردود الفعل التي تثيرها تنبع من الفجوات بين ثقافة أصل المعلم وثقافة أصل الطلاب؛ يتعرّض المعلمون الذين ليسوا على دراية بالطبقات الثقافية الثلاث على طلابهم لخطر التفسير السلبي والردّ بعقوبات أكثر شدة، وحتى، كما رأينا، في الإشارة إلى مسارات التعليم الخاص غير الضرورية.

أخيرًا، إلى جانب تفسير المعلم، هناك آلية تُعرف باسم تهديد الصورة النمطية، والتي تتعلق بتصورات الطلاب من المجموعات المهمشة والأقليات تجاه أنفسهم. يُعرَّف تهديد الصورة النمطية بأنه الخوف من تأكيد الصور النمطية السلبية التي يمتلكها المجتمع بالنسبة لمجموعة انتماء الفرد. بيّنت الدراسات أن هذه المخاوف تنعكس في الأداء المنخفض لمجموعة الأقلية، مقارنة بمجموعة أخرى ذات قدرات مماثلة. على سبيل المثال، إذا أخبر المعلم صفًّا قبل بدء الاختبار أن الطلاب الأمريكيين الآسيويين يجتازون الاختبار أكثر من الطلاب الأمريكيين البيض، فإن الطلاب البيض سيحققون نتائج أقل حتى لو لم يكونوا معتادين على التفكير في أنفسهم على أنهم أقل قدرة من طلاب من أصول آسيوية (Kirwan Institute, 2013). وبعبارة أخرى، فإن تهديد الصورة النمطية يساهم في استيعاب الرسائل السلبية للطفل المنتمي إلى مجموعة مُقصاة أو أقلية، مما يؤدي أيضًا إلى تحصيل أدنى. مع مرور الوقت، يمكن أن تساهم هذه الآلية في تنمية تدني احترام الذات واليأس، وهي عملية تقوي وتؤكد فقط تصورات الأغلبية فيما يتعلق بالقدرات الفكرية لمجموعات الأقليات (Farrington et al., 2012).

إجمال: نحو تطوير مدرسة واعية للفقر؟

في السنوات العشرين الماضية، طورت البروفيسورة ميخال كروم- نيفو من جامعة بن غوريون في النقب نموذجًا جديدًا لعمل العمّال الاجتماعيين الأسريّين مع المتقدمين إلى أقسام الخدمات الاجتماعية - العمل الاجتماعي الواعي للفقر: يستند النموذج إلى الإدراك بأنّ الأشخاص الذين يعيشون في فقر يكافحون ضدّ الفقر وتأثيراته على حياتهم. يتطلب عمل العامل الاجتماعي الفعال مع الأسر التي تعيش في فقر، دعم النضال الذي يجدون أنفسهم فيه، وخلق شراكة لإنجاح هذا النضال. يفترض العمل الاجتماعي الواعي للفقر أن العلاقة والثقة بين مقدم الخدمة ومتلقيها شرط أساسي لتحقيق نتائج إيجابية، وبالتالي يجب أن يكون التركيز على خلق علاقات مثالية بين العمّال الاجتماعيين والأسر التي تعيش في فقر. تشمل مبادئ العمل تطوير علاقات التقارب والتوافر العالي للأسرة، والتدخل في سياق الحياة الواقعية (على سبيل المثال، من خلال لقاؤات في بيت الأسرة). يشارك العامل الاجتماعي في مكافحة فقر الأسرة من خلال المشاركة النشطة في المساعدة على تحقيق الحقوق عند التقدم إلى المؤسسات والسلطات البلدية والحكومية" (בן רבי, 2019).

هذا النموذج وليس موديلاً، لأنه "يقوم على افتراضات واضحة تربط الأسئلة النظرية والأخلاقية بالممارسة العمليّة" (קרומר-נבו, 2017, עמ' 20). أي أنّ العمل الاجتماعي الواعي للفقر لا يبقى فقط على مستوى إطار مفاهيمي يشرح العالم أو يصفه بطريقة أخرى، بل أيضًا يشتق من المصطلحات ممارسات ونهج. يتمّ تذويت هذا النموذج بنجاح في أقسام الخدمات الاجتماعية في جميع أنحاء البلاد من خلال العديد من برامج التدخل، وأكبرها هو برنامج مباه - عائلات تلتقي بالفرص. تظهر نتائج التقرير المنشور مؤخرًا (בן רבי, 2019) أنّ تطبيق هذا النموذج يؤدي إلى تغيير في الاتجاه المنشود في العلاقة بين العائلات والعمّال الاجتماعيّين الأسريّين، كما طرأ تحسّن حقيقي في حياة العائلات. وهذا يعني أنّ البرنامج لم يحسّن هذه العلاقة المشحونة والصعبة فحسب، بل أدّى في الواقع إلى تحسّن في المؤشّرات، مثل: التشغيل، الوضع الاقتصاديّ، الإسكان والدافعيّة للتغيير.

في السنوات الأخيرة، تم تذويت هذا النموذج في التخصصات السريريّة الأخرى، مثل القانون والتعليم، ويبدو أنّ هناك إمكانات كبيرة لثورة إدراكية لدى المعلمين على جميع المستويات - بدءًا من مستوى القيادة، مرورًا باللواء، التفتيش، وقيادة المدرسة وانتهاءً بآخر المعلّمين في الصفّ- يعملون مع فئات سكّانيّة تعيش في فقر وعائلات تمّ إقصاؤها.

تتمّة

للتفكير ← ما الذي يدفعني إلى العمل؟

فكروا في الطبقات الثلاث للثقافة فيما يتعلق بثقافتكم الأصلية:

في طبقة الثقافة على السطح، تذكروا+ طفولتكم: أين كنتم تسكنون؟ ما هي "قصة" عائلتكم (الجيل الأول أم العاشر في البلاد؟)، هل نشأتم في أسرة ذات إمكانيّات اقتصاديّة أم في أسرة عانت من الإقصاء؟ ما هي الأعياد والتقاليد والعادات التي احتفلتم بها في بيتكم؟ ما هي المأكولات والموسيقى التي ميزت عائلتكم؟ هل أنت من الجيل الأول في التعليم العالي في العائلة أم من عائلة أكاديميين؟ من الذي يعتبر قدوة في الأسرة؟ ولماذا؟

على مستوى الثقافة تحت السطح، حاولوا أن تتذكروا القصص أو الرسائل التي تعبر عن القيم الأساسية في البيت الذي نشأتم فيه؛ كيف تم تعريف مفاهيم مثل "الاحترام" و "الوقاحة"؟ كيف كانت علاقة العائلة بالتعبير عن المشاعر مثل الخوف والصعوبة والفرح؟ ما هي الأعمال التي تم الثناء عليها وأيها تم استنكارها؟ ما هو الموقف من الكبار وغيرهم من الشخصيات ذات الصلاحيّة؟ كيف كان يُنظر إلى المعلمين؟ هل كان من المسموح "الردّ" على كبار السنّ؟

على المستوى الأعمق، حاولوا أن تصوغوا لنفسكم كيف ترون الطريقة التي يجب أن تُدار بها المدرسة؛ فكروا في مفاهيم مثل التحفيز، الجهد، طريقة التحدث، والتدريس الوجاهيّ مقارنة بالعمل الجماعي، الذكاء، المجموعات المُقصاة، وما إلى ذلك - كيف شكّلتم آراءكم بالنسبة لهذه المفاهيم وغيرها؟ هل ميّزتم أي شيء في الطبقات الثقافية الأخرى أدّى بكم إلى تشكيل تصوّركم بشأن المدرسة والتوقعات من بعض الطلاب؟

ستساعد عملية التأمّل الانعكاسيّ هذه المعلمين على فهم افتراضاتهم وردودهم في الصفّ بشكل أفضل.

للنموذج الذي يقف في أساس العمل الاجتماعيّ الواعي للفقر أربعة مبادئ: مبدآن نظريّان، مبدأ أخلاقيّ وآخر عمليّ. ينظر المبدأ النظري الأول إلى الفقر على أنه حالة انتهاك لحقوق الإنسان الأساسية:

"الأشخاص الذين يعيشون في فقر هم أولئك الذين لا يحقّقون حقوقهم الأساسية بشكل كافٍ. لفهم تأثير الفقر على الناس، يجب أن يُنظر إليه على أنه موجود في ثلاث دوائر مترابطة: النواة هي نقص المال (نقص مادي)،

للنموذج الذي يقف في أساس العمل الاجتماعيّ الواعي للفقر أربعة مبادئ: مبدآن نظريّان، مبدأ أخلاقيّ وآخر عمليّ. ينظر المبدأ النظري الأول إلى الفقر على أنه حالة انتهاك لحقوق الإنسان الأساسية

الدائرة التي تحيط بها هي نقص الفرص الاجتماعية - الحق في العمل والسكن والرفاه والصحة والتعليم، والدائرة الثالثة هي النقص في الخبرات ذات القيمة الاجتماعية والكرامة" (קרומר-נבו ואח', 2018). يعرّف المبدأ النظري الثاني المعرفة المهنية للمختصّين والمختصّات ، العمّال الاجتماعيين في هذه الحالة، على أنها معرفة جزئية فقط تعتمد أيضًا على الوضع الاجتماعي "للمختصّة" التي تعرف (على ما يبدو) وتسعى جاهدة لإنتاج ما تسمّيه كرومر-نيفو المعرفة من خلال القرب، أي المعرفة القائمة على "وجهة نظر مقدّم الطلب، وعلى الاستيضاح المستمر والفهم العميق لمسألة كيف يرى مقدم الطلب وضعه" (קרומר-נבו ואח', 2019). المعرفة التي يمتلكها مقدّمو الطلبات ضرورية للتعرف على "العوائق والآلام" التي تولدها هذه الحياة، ولكي يعرف المختصّون "التعرّف على نضال الفقراء، سواء كان النضال ناجحًا أم لا" (م.س). تقوم الفرضيّة الأساسيّة للنموذج على أن الأشخاص الذين يعيشون في فقر يناضلون يوميًّا لتخليص أنفسهم من الوضع الصعب الذي يعيشون فيه.

المبدأ الثالث هو مبدأ أخلاقي يتعامل مع حاجة المختصّين إلى تطوير التضامن مع الأشخاص الذين يخدمونهم، والوقوف إلى جانبهم في كفاحهم ضدّ الفقر. وفقًا لهذا المبدأ، فإن المختصّين هم ممثّلو متلقّي الخدمة في المجتمع، ويتمثّل دورهم في رفع صوتهم وبالتالي تعزيز العدالة الاجتماعيّة: "موقف العامل الاجتماعي تجاه مقدم الطلب ليس موقفًا محايدًا؛ إنه موقف مختلط يضمّ تحديد حالات من اللاعدل، تسمية اللاعدل والتحيّز تجاهه. لأنّ الفقر ينطوي على انتهاك الحقوق، ولأنّ الأشخاص يكافحون الفقر على أساس يومي، فإن دور العمّال الاجتماعيين هو الوقوف إلى جانب مقدّمي الطلبات ومساعدتهم في نضالهم". (קרומר-נבו ואח', 2018).

ينبثق عنها المبدأ الرابع، العملي، وهو يتضمن مجموعة من الممارسات التي تجمع بين الإجراءات المهنية من نوعين: الإجراءات المباشرة التي تهدف إلى إحداث تغيير منهجي في حالة الفقر في المجتمع، إلى جانب الإجراءات التي تهدف إلى التعرف على الأشخاص الذين يعانون من الفقر، إجراءات فردانية لبناء علاقات وثيقة وتضامن عميق. الممارسات عديدة ومتنوعة، وفي هذا السياق لا يمكن سردها جميعًا (على سبيل المثال، سلة استجابات مرنة، تحقيق فعّال للحقوق والسعي لتغيير السياسة)، ولكن بشكل عام ، "الممارسة في العمل الاجتماعيّ الواعي للفقر تسعى إلى وضع الإنسان والعلاقات العلاجيّة في المركز، منح معاملة مساوية من حيث القيمة للجوانب المادية والعاطفية للوجود، وتحديد بشكل دقيق الفرص المحدودة المتاحة للفرد وعائلته. إن الجمع بين النشاط الاجتماعي، الذي يسعى إلى تغيير السياسات التنظيمية والمؤسسية وترتيبات تخصيص الموارد والاعتراف بها، وبين العمل المباشر، يسعى إلى التجسير بين الواقع الخارجي، بجانبه المادي، وبين الواقع الداخلي، بجانبه العاطفي، بين الماضي والحاضر في واقع حياة مقدم الطلب (קרומר-נבו, 2019)..

ما هو الفرق بين العمل الاجتماعي الواعي للفقر والمدرسة الواعية للفقر؟ على الرغم من أنهم غالبًا ما يكونون نفس السكان - فإن أطفال أولئك الذين يتقدمون إلى مكاتب الخدمات الاجتماعية يترددون على الأطر التعليمية - وغني عن القول أنّ هناك فرقًا جوهريًّا بين العمل الاجتماعي والتعليم، وعلى التوالي - بين أهداف عامل اجتماعي عائلي ومدير مدرسة وطاقم تعليمي. لذلك من المستحيل نسخ وتطبيق الممارسات المشتقّة من العمل الاجتماعي الواعي للفقر في البيئة المدرسية. ومع ذلك، نظرًا لأن المبادئ النظرية والمبدأ الأخلاقي ذات صلة، يمكن لقادة المدارس وطواقمها تطوير الممارسات ذات الصلة داخل مدارسهم والتي ستعكس تصورات هذا النموذج. على سبيل المثال، يمكن أن ينعكس مبدأ جمع المعرفة على أساس القرب، في تخصيص وقت منتظم ومستمر للتعارف المتعمق مع أسر الأطفال. في هذه العملية، يتعلم طاقم التعليم المدرسي التعرف عن كثب على جدول أعمال الأسرة، كيف ترى الأسرة المدرسة ومكانها في حياتها وحياة أطفالها، مدى الراحة والملاءمة للتواصل مع المعلم (رسائل البريد الصوتي عبر الواتس أب، محادثة شفوية في الصباح الباكر قبل العمل)، تحدياتها الخاصة في مساعدة ودعم تعلم الأطفال (صعوبات لغويّة،

الوقت، رعاية الأطفال الصغار، إلخ). معرفة العائلة عن كثب - إن أمكن، في بيتها- ستساعد الطاقم التعليمي على فهم الثقافة العميقة للعائلة والأطفال، تقريب الأسرة من المدرسة، وفي النهاية خلق تجربة كاملة وأفضل للأطفال. يبدو أن تبني النموذج يحمل الأمل في إنشاء أجندة مختلفة في المدارس، والتي ترى الطفل كشخص كامل يعمل في سياق عائلي معين وكذلك عائلته - وحدة تعمل ضمن إطار تاريخي - اجتماعي - اقتصادي ليس سهلًا دائمًا وتبذل قصارى جهدها، حتى لو لم نفهم أو نرى الجهد الكبير الذي تبذله لخلق مستقبل أفضل لأطفالها. يبدو أن هذا الأمل، الذي الكامن في ثقافة العمق لدى كل واحد منا، يمكن أن يكون بمثابة قاسم مشترك واسع أساسي حاشد لنا جميعًا.

بطبيعة الحال، فإن تبنّي النموذج هو البداية فقط. علاوة على ذلك، فإن الممارسات التي ستستخدمها طواقم التعليم في المدرسة ليست هي الممارسات التي يستخدمها العمّال الاجتماعيّين الأسريّين. هناك حاجة إلى أعمال البحث والتطوير لتعريف هذه الممارسات داخل المدارس نفسها. على الرغم من أن مكان هذه المرحلة خارج نطاق هذه الوثيقة، التي سعت إلى تحديد البنى التحتية المعرفية الهامة في إدارة المدارس التي تخدم الأطفال والأسر التي تعيش في فقر، يمكن لقادة المدارس، جنبًا إلى جنب مع طواقمهم، تطوير هذا النوع من العمل، إن أرادوا.

سؤال ← للتلخيص: نتعلّم، ننسى، نتعلّم من جديد

ماذا كانت آراؤكم ومواقفك تجاه الأطفال الذين يعيشون في فقر والأطفال الذين يتمّ إقصاؤهم في مدرستكم؟

كيف، إن حدث أصلاً، شكّلت القراءة تحدّيًا لأفكاركم أو معتقداتكم؟

كيف يمكن للأفكار والمعرفة الجديدة التي انكشفتم عليها لها أن تساعدكم في عملكم؟

ما الذي سيتغير، إن تغيّر أصلاً، في طريقة عملكم؟

المصادر

المصادر

איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות. ירושלים: מרכז טאוב.

בן רבי, ד' (2019). פיילוט מפ"ה - משפחות פוגשות הזדמנות, תמצית מחקר והערכה. ירושלים: ג'וינט ישראל - אשלים.

ברגמן, ר' (28.7.2016). צרות של עניים. תרגם תומר בן אהרון. אלכסון.

דה-שליט, א' (2005). אוכלוסיות מוחלשות במדינת הרווחה הנסוגה. מפנה, 48, אוקטובר.

חיון, ב' (19.12.2013). מדען אורח - פרופ' אבנר דה-שליט. אלכסון.

טל, ע' (2015). מיפוי מתחמי עוני בישראל, תמונת מצב עדכנית של ריכוזי עוני בישראל. המכון לרפורמות מבניות.

סבירסקי, ש', ליברמן א' וקונור-אטיאס, א' (2019). קרבת העוני: סיכון לעוני, סיכוי הצטרפות למעמד הבינוני. תל אביב: מרכז אדוה.

פגישה עם רוני קובן (6.1.2021). כאן 11, תאגיד השידור הציבורי https://www.youtube.com/watch?v=Ymq_jofJNNw

פוסטן-אייזיק, ד' וסטריאר, ר' (2019). הבניה חברתית של הדרה חברתית בקהילות מודרות. חברה ורווחה, לט(4), 579-607.

פרץ-וייסוידובסקי, נ' (לא צוינה שנה). "האם ילד בלי סמאטרפון הוא עני?" פודקאסט חיות כיס, כאן 11, תאגיד השידור הציבורי https://www.kan.org.il/podcast/item.aspx?pid=12148

צור, ה' (1 במרץ, 2017א). להבין את הסוציולוגיה של העוני בישראל, שיחה עם פרופ' דני גוטווין. אורבנולוגיה - האתר של המעבדה לעיצוב עירוני, בראשות פרופ' טלי חתוקה urbanologia.tau.ac.il

צור, ה' (22 בפברואר, 2017ב). משמרנות לביקורתית - שינויים בחקר העוני. אורבנולוגיה - האתר של המעבדה לעיצוב עירוני, בראשות פרופ' טלי חתוקה https://urbanologia.tau.ac.il/

קוזמינסקי, ל' (2018). ילדים עניים תמיד יתקשו בלימודים. TheMarker

https://www.themarker.com/opinion/1.5722411

קסיר, נ' (26.6.2019). ישראל 2048. נתונים שהוצגו במסגרת ערב דיון לכבוד ספרו של יוסף זעירא במכון ון ליר בירושלים.

קרומר-נבו, מ' (2000). ידע מן החיים" לעומת "ידע אקדמי: המקרה של מקבלי גמלת הבטחת הכנסה. ביטחון סוציאלי, 58, 132-150.

קרומר-נבו מ' (2007). נשים בעוני: סיפורי חיים. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קרומר-נבו, מ' (2017). עבודה סוציאלית מודעת-עוני בתכנית מפ"ה (משפחות פוגשות הזדמנות(: מושגים, כאבים ותקוות. באר-שבע: ג'וינט ישראל אשלים, משרד העבודה הרווחה והשירותים החברתיים, קרנות הביטוח הלאומי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב - המחלקה לעבודה סוציאלית.

קרומר-נבו, מ' (27.8.2020). "גם רעבים צריכים אייפון: הרגע שבו אבי שמחון גרם לי לצרוח על הרדיו". TheMarker Week

קרומר-נבו, מ', מאיר, א' וויסברג-נקש, נ' (2019). עבודה סוציאלית מודעת-עוני: הנהגת הפרדיגמה במחלקות לשירותים חברתיים בשנים 2014-2018. ביטחון סוציאלי, 106, 9-32.

קרומר-נבו, מ', סוקולובר-יעקובי, א' ויטמנו-מוזס, מ' (2018). הטיפול במשפחות החיות בעוני במחלקות לשירותים חברתיים - התפתחות ושינויים. עט השדה, 19, 35-46.

ראזר, מ' ופרידמן, ו' (2019). סמכות ורכות: מערכות יחסים משקמות כאבני דרך ביצירת חינוך מכליל. תל אביב: מופ"ת.

ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר שדה, א' (2011). קשר אחר בבית ספר: עיצוב תרבות בית ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה. ירושלים: ג'וינט אשלים.

שביט י', פרידמן י', גל, ג' ווקנין, ד' (2018). אי שוויון מתהווה בגיל הרך: על הקשר בין עוני, גירויים חושיים, התפתחות הילד והישגים. ירושלים: מכון טאוב.

שגיא, ר', ביברמן-שלו, ל' וגילת, י' (עורכים) (2020). חינוך במרחבים רב-תרבותיים: מפגשים בין תרבויות בבית הספר ובהכשרת מורים. תל אביב: רסלינג.

שטופלר, ג' (2009). מאחורי הרעלה - הטלת הגבלות על עטיית כיסוי-ראש לנשים במדינות ליברליות. משפט וממשל, יב, 191-226.

שמאי, מ', אור-חן, ק' ועבוד-חלבי, י' (2020). קבלת החלטות כלכליות בקרב משפחות החיות בעוני. דוח מחקר. חיפה: הביטוח הלאומי.

שפיר, א' וסנדהיל, מ' (2015). מחסור: למה אנחנו לא מפסיקים לחשוב על מה שאין ואיך יוצאים מזה. מטר.

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. Science, 333(6045), 1034-1037.

APA (2012). American Psychological Association (N.D.) What is resilience? The road to resilience. Accessed February 12, 2017, at: http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx.

Babcock, E. (2018). Using brain science to transform human services and increase personal mobility from poverty. US Partnership on Mobility from Poverty, March.

Barshay, J. (2015). https://hechingerreport.org/schools-exacerbate-the-growing-achievement-gap-between-rich-and-poor-a-33-country-study-finds/

Benard, B. (1993). Fostering resiliency in kids. Educational Leadership, 51(3), 44-48.

Blair, C., McKinnon, R. D., & Family Life Project Investigators (2016). Moderating effects of executive functions and the teacher-child relationship on the development of mathematics ability in kindergarten. Learning and Instruction, 41, 85-93.

المصادر

Borella, E., Carretti, B., & Pelegrina, S. (2010). The specific role of inhibition in reading comprehension in good and poor comprehenders. Journal of Learning Disabilities, 43(6), 541-552.

Center on the Developing Child at Harvard University (2011). Building the brain's "Air Traffic Control" system: How early experiences shape the development of executive function. https://developingchild.harvard.edu/resources/building-the-brains-air-traffic-control-system-how-early-experiences-shape-the-development-of-executive-function/

Center on the Developing Child at Harvard University (2016). From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families. http://www.developingchild.harvard.edu

Charles, A. (2019). Relationship-based practices for today's students. Heinemann Publishing. https://medium.com/@heinemann/relationship-based-practices-for-todays-students-b09982d97403#_ftn10

Cross, J. B., DeVaney, T., & Jones, G. (2001). Pre-service teacher attitudes toward differing dialects. Linguistics and Education, 12(2), 211-227.

de la Peña Aguilera, C. (2016). Resilience in young children at risk: A systematic literature review on the studies conducted to date and their outcomes. School of Education and Communication (HLK), Jönköping University.

Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135-168.

Driscoll, A. K. (2006). Academic resilience among low SES high school students. University of California, Davis https://paa2006.princeton.edu/abstracts/61572

Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. Education Week, 35(5), 20-24.

Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance - A critical literature review. Consortium on Chicago School Research. 1313 East 60th Street, Chicago, IL 60637.

Fryer, Jr., R. G. (2011). Financial incentives and student achievement: Evidence from randomized trials. The Quarterly Journal of Economics, 126(4), 1755-1798.

Fryer, R. G. (2013). Teacher incentives and student achievement: Evidence from New York City public schools. Journal of Labor Economics, 31(2), 373-407.

Fullan, M. (2002). Moral purpose writ large. School Administrator, 59(8), 14-17

Gorski, P. C. (2013). Building a pedagogy of engagement for students in poverty. Phi Delta Kappan, 95(1), 48-52.

Gorski, P. C. (2017). Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap. Teachers College Press.

Hambacher, E. (2017). Resisting punitive school discipline: Perspectives and practices of exemplary urban elementary teachers. International Journal of Qualitative Studies in Education, 31(2), 102-118.

Hammond, Z. (2015). Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students. Corwin Press.

Hanauer, N. (2019). Better schools won't fix America https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2019/07/education-isnt-enough/590611/

Hattie, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Jackson, C. K. (2018). What do test scores miss? The importance of teacher effects on non-test score outcomes. Journal of Political Economy, 126(5), 2072-2107.

Jensen, E. (2009). Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it. ASCD.

Jensen, E., & McConchie, L. (2020). Brain-based learning: Teaching the way students really learn. Corwin.

Kirwan Institute, (2013). State of the science: Implicit bias report. chrome-extension://oemmndcbldboiebfnladdacbdfmadadm/http://kirwaninstitute.osu.edu/docs/SOTS-Implicit_Bias.pdf

Lott, B. (2001). Low□income parents and the public schools. Journal of Social Issues, 57(2), 247-259.

Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. Child Development, 82(2), 601-616.

McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E., & McClowry, S. G. (2013). Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. Journal of School Psychology, 51(5), 611-624.

McKinney, S. E., Flenner, C., Frazier, W., & Abrams, L. (2006). Responding to the needs of at-risk students in poverty. Essays in Education, 17(1), 5.

McKinnon, R. D., Friedman-Krauss, A., Roy, A. L., & Raver, C. C. (2018). Teacher-child relationships in the context of poverty: The role of frequent school mobility. Journal of Children and Poverty, 24(1), 25-46.

المصادر

Merz, E. C., Wiltshire, C. A., & Noble, K. G. (2019). Socioeconomic inequality and the developing brain: Spotlight on language and executive function. Child Development Perspectives, 13(1), 15-20.

Moran, D. (2013). Tell me about ... / Your firsthand experience with poverty. Educational Leadership, 70(8), 90-92.

Neal, L. V. I., McCray, A. D., Webb-Johnson, G., & Bridgest, S. T. (2003). The effects of African American movement styles on teachers' perceptions and reactions. The Journal of Special Education, 37(1), 49-57.

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. Social Science & Medicine, 159, 30-37.

OECD (2012). Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools. OECD Publishing.http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en

Osgood, K. (Oct. 10, 2012). Paul Tough is way off-base. And stop saying "grit". NEPC. https://nepc.colorado.edu/blog/paul-tough-way-base-and-stop-saying-grit

file:///C:/Users/naomim/Downloads/poverty-and-trauma-briefing.pdf

Pavetti, L. (2014). Using executive function and related principles to improve the design and delivery of assistance programs for disadvantaged families. Sol Price Center for Social Innovation, viewed April, 25, 2016.

Perry, B. L., & Morris, E. W. (2014). Suspending progress: Collateral consequences of exclusionary punishment in public schools. American Sociological Review, 79(6), 1067-1087.

Piccolo, L. R., & Noble, K. G. (2018). Poverty, early experience, and brain development. Handbook of Infant Mental Health, 157.

Quaglia, R. J., Fox, K. M., & Corso, M. J. (2010). Got opportunity. Educational Leadership, 68(3), 1-4.

Romero, V. E., Robertson, R., & Warner, A. N. (2018). Building resilience in students impacted by adverse childhood experiences: A whole-staff approach. Corwin Press.

Schweiger, G., & Graf, G. (2015). A philosophical examination of social justice and child poverty (p. 206). Springer Nature.

Shonkoff, J. P., Duncan, G. J., Fisher, P. A., Magnuson, K., & Raver, C. (2011). Building the brain's "air traffic control" system: How early experiences shape the development of executive function. Contract, 11.

Sizemore, C. B. (2016). Compassion fatigue: The silent thief in our schools. The working lives of educators. ASCD Express, 11(18).

Smith, S. (2013). Would you step through my door? Educational Leadership 70(8), 76-78.

Tomlinson, C. A. (2016). In M. Scherer (Ed.) (2016). On poverty and learning: Readings from Educational Leadership (EL Essentials). ASCD.

Tough, P. (2012). How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character. Houghton Mifflin Harcourt.

Tough, P. (2016). How kids learn resilience. The Atlantic, 317(5), 56-66.

Tovar-Moll, F., & Lent, R. (2017). The various forms of neuroplasticity: Biological bases of learning and teaching. Prospects, 46(2), 199-213.

Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into action. Theory Into Practice, 42(4), 269-276.

Wenzel, A., & Gunnar, M. R. (2013). Protective role of executive function skills in high-risk environments. Encyclopedia on Early Childhood Development, 1-7.

Werner, E. E. (2000). Protective factors... In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), Handbook of early childhood intervention (p. 115-132). Cambridge University Press.

White, M., (2010). Poverty and education: A teacher's perspective. Summary of the findings of the focus group research. Vancouver, Canada: BCTF.

Williamson, A., & Witzel, B. S. (2016). Instilling resilience in children of poverty. The Winthrop McNair Research Bulletin, 2(13).

Yeager, D. S., Purdie-Vaughns, V., Garcia, J., Apfel, N., Brzustoski, P., Master, A., & Cohen, G. L. (2014). Breaking the cycle of mistrust: Wise interventions to provide critical feedback across the racial divide. Journal of Experimental Psychology: General, 143(2), 804.

النهوض بجهاز التربية والتعليم في إسرائيل وتحسين تحصيله من خلال مديري المدارس والمفتّشين، كمجتمع مهنيّ رائد.

حجر العقد

إيفن روشاه - إسم المعهد
الإسرائيلي للقيادة المدرسية

"الحجر الأعلى في قوس البناء، وكاستعارة - الحجر الرئيسيّ الأهمّ، البنية التحتيّة للفكرة الذي يتعلّق كلّ شيء به".

قاموس إبن شوشان (بالعبريّة)

حرم الجامعة العبريّة في جفعات رام، أورشليم القدس، الرمز البريديّ 9139002، ص.ب. 39137

هاتف رقم: 02-6333200 فاكس: 02-6447412 | www.avneyrosha.org.il | info@avneyrosha.org.il