الفصل الثاني

الرؤى التاريخية
والمعاصرة للمشاركة الأسرية

Historical and Current
Perspectives of Family Involvements

مخطط الفصل:

- الأهداف
- المقدمة
- المنظور التاريخي
  - المعالجة التاريخية للأفراد المعاقين
  - تاريخ مشاركة الأسر في التعليم
- الرؤى المعاصرة للمشاركة الأسرية
  - مجالات التأثير المتداخلة
  - نموذج المشاركة الأبوية
  - آليات المشاركة الأبوية
  - المعوقات التي تعترض مشاركة المدرسة
- حالة وأوضاع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
  - الضغوط المالية

obeikandl.com

- العزلة الاجتماعية
- المشكلات الانفعالية والضغوط

- الملخص
- ربط المعايير بمحتوى الفصل.

الأهداف:

ستكون بعد قراءة هذا الفصل قادراً على:

١- التعرف على الجهود التاريخية الرئيسية التي شجعت مشاركة الأسرة في تعليم أطفالهم.

٢- وصف الرؤى المعاصرة ونماذج المشاركة الأبوية.

٣- تعريف آليات مشاركة الأسرة والمعوقات التي تعترض سبيل مشاركتهم المدرسة في تعليم أولادهم.

٤- وصف السمات التي تنفرد بها الأسر التي تضم أطفالا من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المقدمة

تلعب الأسر دوراً محوريًّا في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التعاون مع المعلمين وغيرهم من أخصائيي الخدمات على دعم وتحسين الخبرة التعليمة لأطفالهم. وتساهم الأسر في تغيير السياسات المحلية والقومية والدولية. وتأتي أبرز التغييرات في واقع الأمر في مجال التربية الخاصة من خلال دفاع الأسر. وبالتالي، تمثل الأسر عنصراً أساسيًّا ليس فقط في فهم تاريخ التربية الخاصة ولكن أيضاً في خلق برامج جيدة للأطفال في الفصول.

ونظراً لعدم وجود أي بناء عام للأسر، لا يوجد إجماع قاطع على تحديد الأدوار

التي تتولاها الأسر. ويشمل التواصل والمشاركة مع المدرسة من وجهة نظر بعض الأسر مساهمة كل من الآباء أو الإخوة أو باقي أعضاء الأسرة مثل الأجداد. بينما ترى أسر أخرى ضرورة تحمل عضو واحد فقط من الأسرة مسئولية العمل مع المعلمين وغيرهم من فريق العمل بالمدرسة. وتعرب بعض الأسر عن اهتمامها بالعمل المكثف في المدرسة، بينما ترغب أسر أخرى في المشاركة المحدودة. وكما أن هناك اختلافات بين الأسر، يوجد كذلك اختلافات حول الأشخاص المشاركين وطبيعة مشاركتهم في الخبرة التعليمية للطالب.

سنناقش داخل الفصل المعالجة التاريخية للأفراد المعاقين وتاريخ المشاركة الأسرية في التعليم. ثم سنتطرق إلى وجهات النظر والرؤى المعاصرة حول المشاركة الأسرية وسنعرض سمات وخصائص أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

كان كايل الطفل الأول لوالديه والحفيد الأول لأجداده من الأم والأب. نزل كايل أثناء ولادته بوضع عكسي من بطن أمه بعد أن التف الحبل السري حول رقبته. فتسبب التفاف الحبل السري حول رقبته إلى منع الدورة الدموية، وظل كايل بلا مصدر للأكسجين حتى اكتمال ولادته بعد عملية قيصرية طارئة.

تطبق المستشفيات عادة اختبار أبجار (الكشف على الشكل الظاهري ونبضات القلب وردود الأفعال والنشاط والتنفس ; أبجار، ١٩٥٣) على الأطفال حديثي الولادة. ويجرى اختبار أبجار بعد ولادة الأطفال مباشرة، ويعاد إجراؤه بعد نحو خمس دقائق من الولادة، ومرة ثالثة بعد مرور عشر دقائق على الولادة في حالة الضرورة. وتعكس درجات اختبار أبجار الصحة العامة للأطفال حديثي الولادة وتتراوح ما بين ١ إلى ١٠، مع اعتبار التقدير ما بين ٧ و١٠ مناسباً. ويعاد تطبيق اختبار أبجار مرة أخرى بعد خمس دقائق من الولادة إذا كان معدل الدرجات في الاختبار الأول قل عن المعدل المناسب، كما يعاد تطبيق الاختبار مجدداً بعد عشر دقائق في حالة

فشل الاختبارين الأول والثاني عن الإتيان بمعدل نتيجة مناسب.

كانت درجة كايل في اختبار أبجار الأولي ضعيفة للغاية، ولكنها جاءت ضمن المعدلات العادية خلال التطبيق الثاني للاختبار. وعلى الرغم من أمنيات الفريق الطبي المعالج وأعضاء الأسرة أن تكون النتيجة الثانية لاختبار أبجار هي الأدق تسجيلاً لحالة كايل، سرعان ما أدركوا خلال شهور معدودة أن الأمور لا تسير على هذا النحو. لقد أدت التجربة السيئة التي تعرض لها كايل خلال ولادته إلى إعاقة معرفية مدى الحياة تظهر واضحة في اللغة والفهم والحركة والتأخر الاجتماعي. سيضطر كايل وأسرته بما فيها أخته الصغيرة طوال فترة طفولته إلى تحمل صعاب خدمته سواء في المدرسة أو المجتمع.

المنظور التاريخي

المعالجة التاريخية للأفراد المعاقين

تعتبر مشاركة الأسرة في التعليم من المجالات الحديثة نسبيًا. وشهدت القوانين التي تحمي حقوق الطلاب والأسر تطوراً بمرور الزمن نتيجة لتحول المدارس من التركيز على مؤسسات مجتمعية إلى كيانات ذات تمويل فيدرالي من الولايات. وظلت الأسر على مر التاريخ تمارس بعض السيطرة على المدارس في مجتمعاتها. على سبيل المثال، هناك كلمة مسموعة للأسرة في تطوير المنهج المحلي والتأثير في تعيينات أو فصل فريق العمل المدرسي من الخدمة. ومع تطور أنظمة المدارس العامة الحديثة، ظل الآباء أقل مشاركة في التحكم بالمدرسة. وتولت إدارات المدارس المنتخبة والمدراء المحليون ومسئولو الولايات تحديد مناهج وسياسات المدرسة. وعلى الرغم من إنشاء أنظمة المدارس العامة بهدف تعليم الطلاب، تعرض الكثير من الأطفال خلال القرن العشرين ومن بينهم الأطفال المعاقون إلى الحرمان من التعليم في المدارس العامة أو لم يحصلوا على نفس الخدمات المتاحة للأطفال الآخرين. وأبرزت حركات الحقوق المدنية خلال

الخمسينيات والستينيات الحاجة إلى حماية حقوق الأطفال في التعلم. ومع سن العديد من قوانين الحقوق المدنية بهدف إنهاء الممارسات التمييزية، أقرت كذلك الحكومة بضرورة مشاركة الآباء في عملية تعليم الأطفال لضمان تحقيق رغبات المدافعين عن حقوق الأطفال في التعليم.

وتقدم عملية فحص العديد من المواقف التاريخية وأساليب العمل نظرة ناقدة لمعالجة الأفراد المعاقين في الأنظمة التعليمية وتفسير سبب أهمية المشاركة الأسرية. فانتقلت أنظمة المدارس لحسن الحظ من تجنب ونبذ الأطفال المعاقين من التعليم إلى دمجهم في العملية، كما أصبحت أساليب التعليم في المدارس أكثر تعاوناً.

التأثيرات الفلسفية

تضرب جذور النظرية التعليمية في القرنين السابع عشر والثامن عشر. وكانت النظرة خلال تلك القرون للأطفال هي ككبار صغيري الحجم، وكانوا يعملون من أجل المساهمة في معيشة الأسرة. وكان الأطفال آنذاك يعملون عموماً في المصانع والمشاغل المحمية. وكان الأطفال عادة يحصلون على أجور زهيدة ويعملون لساعات طويلة من أجل كسب ما يكفي من المال لمساعدة الحالة الاقتصادية لأسرهم. وعلى الرغم من النظرة العامة للعمل حينئذ كضرورة من أجل حياة أفضل، بدأ التعليم يحظى بالاهتمام كوسيلة لتدريب الأطفال الصغار. وطور الفلاسفة أمثال جون لوك (١٦٣٢ ـ ١٧٠٤) فكرة أن التعليم كان بمثابة وسيلة لغرس الأيدولوجيات والمعتقدات الدينية والنظام الذاتي للأطفال (Crain, 2011). وذكر لوك أن عمق وعرض معرفة الفرد (الأخلاقية والعملية) نتاج للتعليم والخبرة. واعتقد أن الأطفال طوروا المهارات الفكرية والاجتماعية من خلال الممارسة، وأن دور الآباء أو المعلمين الأكفاء ينحصر في توجيه الأطفال نحو الصواب والحفاظ عليهم من الشرور، وتشجيع السلوك الملائم في مراحل

مبكرة من حياتهم (Aldrich, n.d.).

وبالتالي، اعتمدت الأفكار القديمة حول التعليم على المعتقدات المبنية مسبقاً لما كان يجب أن ينهجه الأطفال في حياتهم. وكانت فرص التعليم متاحة فقط للأطفال ذوي النمو الطبيعي ومن أسر مستقرة ماديًّا وقادرة على الحياة دون الاعتماد على عمل الأطفال. عارض الفلاسفة خلال القرن الثامن عشر فكرة أن الأطفال كبار ذوو حجم جسماني صغير ويحتاجون إلى التدريب. وذكر جان جاك روسو (١٧١٢-١٧٧٨) أن الأطفال يجب السماح لهم بالنمو دون تدخل من الكبار. ورأى روسو أن الهدف من التعليم كان دعم الطبيعة الفطرية ونمو الأطفال.

كانت تلك الأفكار في زمن روسو أفكارًا ثورية ومبتكرة، فكانت هي المرة الأولى التي يُنظر فيها إلى التعليم كوسيلة لتعزيز السعادة البشرية والمساعدة على النمو الطبيعي للأطفال في المدرسة والمنزل. وأثرت فكرة ضرورة الأخذ في الاعتبار نمو الأطفال في المجال التعليمي على عملية التعليم ككل في زمن روسو وقدمت أساسًا لأعمال جون بياجيه وماريا مونتيسوري وجون ديوي وليف فيجوتيسكي.

وسرعان ما اكتسب التعليم بحلول القرن التاسع عشر دفعة قوية كمسار صحيح للنمو الطبيعي للأطفال. وحظيت المدارس العامة والخاصة على السواء باهتمام كبير، وبدأ الاتجاه نحو أسلوب فصل الأطفال المعاقين عن العاديين. وكان يتم إيداع الأطفال والكبار المعاقين في مؤسسات تابعة للدولة ؛ لأنه كان يُنظر إليهم كمصدر خطر وشيك على الفئات العامة. واستمر أسلوب فصل الأفراد المعاقين خلال فترة طويلة من القرن العشرين. وبالتالي، أصبحت المؤسسات مزدحمة وبدأ المتخصصون في التشكيك في ملاءمة هذا الأسلوب. وخلال الستينيات، أعلنت اللجنة الرئاسية الأمريكية حول التخلف العقلي (١٩٦٢) عن مخاوفها من مشكلات تكدس المؤسسات التعليمية وجودة الرعاية والتمويل والبرامج والإدارة ومواقف فريق العمل من المرضى. ونتج

عن الاهتمام برعاية الأشخاص المعاقين إصلاحات وجهت نحو عدم ربط هؤلاء الأفراد بمؤسسات خاصة ودمجهم مع المجتمع العام (Smith, 2010).

الدفاع عن الحقوق

على الرغم من المميزات التي ظهرت من عملية الدمج في المجتمع العام، احتاجت العملية إلى مزيد من الدعم والحماية للأفراد المعاقين. وبدأ الآباء في الدفاع عن دعم أطفالهم من خلال منظمات مثل الجمعية الوطنية لتأهيل المعاقين (ARC, 2008)، والتي تسعى إلى جمع التمويل للبرامج على المستويين المحلي والقومي. وأثبت الاهتمام الشخصي للأسر بتحسين خدمات الدعم والبرامج المخصصة لأطفالهم فاعلية كبيرة في الإصلاح بمجال التربية الخاصة. وتعتبر أسرة كينيدي نموذجاً قوميًّا على تأثير الأسرة. فقد كان الرئيس الأمريكي الأسبق جون كينيدي مناصراً قويًّا لحقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. وعمل كينيدي على تحسين حياة الأشخاص المعاقين فكريًّا مثل أخته روزماري. وشكل كينيدي اللجنة الرئاسية الأمريكية للتخلف العقلي وكلف اللجنة بفحص سبل تحسين جودة حياة الأشخاص المعاقين (Murdick, Gartin, & Crabtree, 2007). ونتج عن عمل اللجنة إصدار تشريعات جديدة والتأثير في إصلاح قانون الإعاقات على مدى العشرين عاماً التالية من عمل اللجنة.

وعلى الرغم من قوة الدفع التي منحها تركيز كينيدي على حقوق الأفراد المعاقين في الإصلاح التعليمي، برز اهتمام أسرته بالأفراد المعاقين على المستويين القومي والدولي خلال رعاية دورة الألعاب الأوليمبية لذوي الاحتياجات الخاصة، فأسست ايونيس كينيدي شريفير الألعاب الأوليمبية لذوي الاحتياجات الخاصة في عام ١٩٦٨ لإبراز قدرات وقيمة المعاقين. وأدركت ايونيس، نتيجة لتجربتها مع أختها، أهمية التركيز على قدرات المعاقين (Murdick, et al., 2007). وتطورت الأولمبياد الخاصة إلى

منظمة دولية تخدم ٢,٥ مليون شخص من ذوي الإعاقات الفكرية في أكثر من ١٨٠ دولة. وعلى الرغم من تمتع أسرة كينيدي بقوة سياسية ودعم مالي أكبر من غالبية الأسر، إلا أن تأثيرهم الملموس يبرز التغييرات الكبيرة التي يمكن أن تُحدثها الأسر.

الحماية القانونية

أصبحت الجماعات الحقوقية بحلول عام ١٩٧١ تمارس التأثير على المستويات القومية والدولية. جاء ذلك بعد إصدار الجمعية العامة للأمم المتحدة إعلان طالبت فيه الدول بضمان حقوق الأشخاص المعاقين. وعلى المستوى القومي، مهدت أحكام المحكمة العليا الأمريكية الطريق أمام الكونجرس لسن قوانين ذوي الاحتياجات الخاصة. وكما ناقشنا في الفصل الأول وجدول ١ ـ ١، أثرت العديد من القوانين والأحكام على مجال التربية الخاصة. ويلخص الجدول ٢ ـ ١ هذه القوانين والأحكام.

يشهد مجال التعليم إصلاحاً مستمراً نتيجة للتغيرات المجتمعية وسن القوانين وتحسن التكنولوجيا. وكما تختلف الفصول اليوم عن فصول الأجيال السابقة، سوف تختلف فصول المستقبل بكل تأكيد عن شكلها الحالي. وقد تحول التعليم خلال القرن الماضي نحو احترام حقوق وقدرات جميع الطلاب وإعدادهم للمساهمة الإيجابية نحو مجتمعهم. ويلخص جدول ٢ ـ ١ المفاهيم المتغيرة للمجتمع حول تعليم الأطفال المعاقين.

تاريخ مشاركة الأسرة في التعليم

الأسر والمدارس:

شهدت مشاركة الأسرة في التعليم العديد من التغيرات نتيجة لتطور أنظمة المدارس من مؤسسات خاصة إلى مؤسسات عامة. وخلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، كانت كثير من المدارس في الولايات المتحدة مدارس خاصة. أدى ذلك إلى سيطرة المجتمعات والآباء على قرارات المدرسة. وساندت الكنائس والأسر والمجتمعات

بصفة عامة نفس الأجندة لتعليم الأطفال، وشارك الآباء بصورة مباشرة في صنع قرارات المدرسة مثل تعيين وفصل المعلمين وتطوير منهج المدرسة وعمل اللوائح المدرسية (Anafara, 2008).

الجدول رقم (٢,١). ملخص المعالجة التاريخية للأفراد المعاقين.

الفترة الزمنية	الأفكار المؤثرة	أثر الأفكار	الأطفال المعاقون	النتائج الاجتماعية
القرنان السابع عشر والثامن عشر	إمكانية تدريب الأطفال	كان الهدف من التعليم هو غرس القيم الدينية وتعليم الأطفال النظام الذاتي.	لم يكن هناك أي خدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	اتجه الأطفال للعمل لدعم أسرهم. وكان الأطفال يذهبون للمدرسة لو كانت الأسرة لديها القدرة على كسب الرزق بعيداً عن عمل الأطفال.
القرن الثامن عشر	لا يجب تجاهل نمو الأطفال	نما الأطفال دون تدخل من الكبار	ساند هذا الاتجاه الطبيعة الفطرية ونمو الأطفال	بدأت الأسر في مراعاة احتياجات أطفالها
القرن التاسع عشر	كان التعليم وسيلة لتحقيق صالح عام أكبر	تطورت المدارس العامة والخاصة	تم تدريب الأطفال المعاقين في مؤسسات منفصلة	عزل المجتمع الأفراد المعاقين
بداية القرن العشرين	أصبح التعليم نمطًا تقليديًا للأطفال ذوي النمو العادي. وحظرت قوانين عمالة الأطفال عمل الأطفال في المصانع	أصبح التعليم متوقعاً، والتحق المزيد من الأطفال بالمدارس العامة	التحق الأطفال المعاقين بمؤسسات خاصة وكانوا لا يتعلمون في المدارس العامة	كان يُنظر إلى الأفراد المعاقين كخطر على المجتمع العام

تابع الجدول رقم (٢,١).

الفترة الزمنية	الأفكار المؤثرة	أثر الأفكار	الأطفال المعاقون	النتائج الاجتماعية
الستينيات	تحمل المجتمع مسئولية حماية ورعاية الأفراد المعاقين	كانت التغييرات في معالجة الأفراد ضرورية. وكانت الظروف المعيشية وجودة الرعاية مشكلات حقيقية	تم دمج الأطفال المعاقين في المدارس العامة. وساندت الحكومة برامج التربية الخاصة	اتحدت المجموعات على ضرورة توفير الخدمات والدعم للأفراد المعاقين
السبعينيات	أصبح للأفراد المعاقين حقوق محترمة قانونًا	أصبح للأطفال المعاقين الحق في التعليم العام داخل فصول المدارس العامة	ألزم القانون المدارس بتوفير نفس الفرص التعليمية للأطفال المعاقين كما هي متاحة تماماً لأقرانهم العاديين	ألزمت القوانين الحكومية المعلمين بإشراك الآباء في عمليات التربية الخاصة

ومع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، تطورت أسس مختلفة في العلاقة بين المدرسة والأسرة. وتم تفعيل قوانين عمالة الأطفال لإنهاء استغلال الأطفال، كما ازداد عدد المدارس العامة وبرز دورها مع تحول الأطفال من قوة العمل إلى المدارس. ومع زيادة عدد المدارس العامة على المستوى القومي، تغيرت العلاقة بين الأسرة والمدرسة، فبدأت المدارس تنأى بنفسها عن الآباء، واعتقد المعلمون أنهم يملكون المعرفة المتخصصة على عكس الآباء وأن الآباء لم يكونوا مؤهلين لتحديد المنهج أو التعليم. وساد بين المعلمين خلال الخمسينيات اعتقاد أنهم هم التربويون، وضرورة دعم الآباء لجهودهم (Anafara, 2008).

obeikandl.com

القوانين

تغيرت توقعات مشاركة الآباء للمدارس خلال الستينيات عندما سنَّ الكونجرس الأمريكي قانون التعليم الأساسي والثانوي لعام ١٩٦٥ (١٩٦٥، والذي أعيد صياغته في صورة قانون "لا طفل بلا تعليم" في عام ٢٠٠٢). ونظم هذا القانون الحكومي مشاركة الآباء في المدارس وكان بمثابة أول قانون تشريعي يربط مشاركة الآباء بعملية التعليم. ومكنت المادة الأولى من قانون لا طفل بلا تعليم الآباء من الانضمام إلى اللجان الاستشارية بالمدارس والمشاركة في أنشطة الفصل. كما حدد القانون أن المدارس التي تحصل على تمويلات خاصة من الدولة يجب أن تطور اتفاق تعاون بين المدرسة والآباء التي توضح مدى مشاركة الآباء وفريق العمل بالمدارس في المسئولية عن الإنجاز الأكاديمي للأطفال.

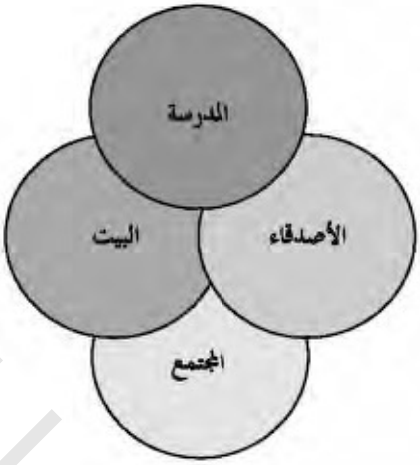
وأتاح القانون للأسر حقوقاً أكبر داخل البيئة التعليمية أكثر من أي وقت مضى. ولم يقتصر هذا التركيز على حقوق الآباء في المشاركة النشطة في تعليم أطفالهم على الولايات المتحدة فحسب، ففي كندا على سبيل المثال، يتم حماية الأسرة بقانون المدارس الذي يضمن حقوقهم وحقوق أطفالهم. ويحصل الأطفال بموجب نصوص قانون المدارس (المادة ٧ "الفقرة الأولى والثانية") على حق الإخطار بحضور الطلاب للمدارس وسلوكياتهم وتقدمهم الدراسي والحصول على تقارير سنوية تحترم الكفاءة العامة للبرامج التعليمية في مدارس المقاطعات. وبالنسبة للأطفال في مراكز الرعاية، فرض القانون على اللجان المدرسية ضمان حصول ولي أمر الطالب على معلومات صحيحة من المدرسة.

الرؤى الحالية حول المشاركة الأسرية

يعتمد دعم الحكومة لمشاركة الآباء في التعليم على الأبحاث التي توصلت إلى أن الآباء يمكن أن يكون لهم تأثير إيجابي على الحياة الأكاديمية لأطفالهم. على سبيل المثال، ترتبط مشاركة الآباء بالتحسن في إنجاز الطلاب وحضورهم والشعور بالكفاءة والاستعداد لحل الواجبات المدرسية والدرجات والسلوك. وعندما يشارك الآباء المدارس في تعليم الأطفال، يكون الأداء الأكاديمي للطلاب أفضل، ويتعلمون عادات عملية فعالة ويكتسبون سلوكيات اجتماعية ويرتفع تقديرهم للذات ويكتسبون مفاهيم إيجابية نحو الالتحاق بالتعليم العالي (Harvard Family Research Project, 2007).

مجالات التأثير المتداخلة

تتحسن مزايا مشاركة الآباء في التعليم عندما يعمل الآباء والمدرسة معاً. وعلى الرغم من حدوث غالبية التعليم الأكاديمي في المدرسة، يجب النظر إلى المنزل والمدرسة كمجالين منفصلين للتأثير. وغالباً ما يلقي المعلمون والآباء مسئولية تعليم الأطفال على شخص آخر مثلاً، "مهمة المعلم هي تعليم طفلي" أو "يجب على الآباء أداء مهمتهم حتى نستطيع القيام بعملنا" (Epstein, 1995) . وعلى الجانب الآخر، فعند النظر إلى المنزل والمدرسة كمجالات متداخلة للتأثير (مثلاً، "أتواصل مع المعلم حتى أعرف كيفية مساعدة الأطفال في المنزل")، يدعم كل من المعلمين والآباء عملية التعلم (انظر الشكل رقم ٢.١). وتدعم مجالات التأثير المتداخلة فكرة أن ما يحدث في المنزل يمكن أن يؤثر على أداء المدرسة. وبالرغم أن المدرسة والمنزل يقدمان أطراً مختلفة للتعلم، يمكن أن يساند الآباء والمعلمون إنجاز الطالب. وتعد "الحقائق العشر للمشاركة الأبوية" (شكل ٢.٢) قائمة بفروض مجالات التأثير المتداخلة.



الشكل رقم (٢,١). المجالات المتداخلة للتأثير

١- جميع الآباء لديهم طموحات وأهداف لأطفالهم. ويختلف هؤلاء الآباء في طريقة دعم جهود أطفالهم نحو تحقيق هذه الأهداف.

٢- يعد المنزل أحد المواقع والبيئات المتعددة التي تؤثر على الطفل. ويجب أن تعمل المدرسة مع الجهات الأخرى لصالح الطفل.

٣- يعد ولي الأمر هو المساهم الرئيسي في تعليم الطفل. ويمكن للمدارس إما التعاون في هذا الدور وإما الاعتراف بالقدرة الكاملة للآباء.

٤- يجب أن تكون مشاركة الآباء عنصراً شرعيًّا في التعليم ويستحق التركيز جنباً إلى جنب مع عوامل أخرى مثل تحسين وتقييم البرامج.

٥- تعد مشاركة الآباء عملية وليس برنامج للأنشطة يتطلب طاقة وجهدًا مستمرين.

٦- تتطلب مشاركة الآباء رؤية وسياسة وإطار عمل. ويجب التوصل إلى صيغة تفاهم في هذا الشأن.

٧- يعتبر تفاعل الآباء مع أطفالهم حجر الزاوية في المشاركة الأبوية. ويجب على البرامج الإقرار بقيمة وتنوع وصعوبة هذا الدور.

obeikandl.com

٨- تقع غالبية العوائق أمام المشاركة الأبوية في أسلوب العمل بالمدرسة وليس بين الآباء أنفسهم.

٩- يمكن أن يكون أي ولي أمر "صعب التواصل معه". فيجب التعرف على الآباء والتواصل معهم فرديًا، ولا يجب تصنيف الآباء تبعاً للنوع أو الأصل أو الموقف الأسري أو التعليم أو الدخل.

١٠- تنمي المشاركة الأبوية الناجحة العلاقات والشراكات. وتدعم هذه المشاركة الروابط بين المنزل والمدرسة، وبين ولي الأمر والمعلم، وبين الآباء والمدرسة، وبين المدرسة والمجتمع.

الشكل رقم (٢,٢). الحقائق العشر للمشاركة الأبوية

المصدر: مستمد من: ائتلاف كارتر لحل النزاعات بطريقة ملائمة في التربية الخاصة (٢٠٠٣)

ومن بين أولى نماذج المشاركة التي عكست المجالات المتداخلة لمفهوم التأثير نموذج تأثير المدرسة (Gordon, 1977). وتم تعريف نموذج تأثير المدرسة بعملية تعلم المعلمين من الآباء وتعلم الآباء من المعلمين (العلاقات المتبادلة بين المعلمين والآباء). واقترح النموذج أن المعلمين يطورون مواقف جديدة نحو الآباء ويكتسبون مهارات التواصل للعمل مع الآباء (Berger, 1991). كما طور ابيشتاين (Estein, 1995) نموذجًا للمشاركة الأبوية وصف الأنواع المختلفة من مشاركة الآباء. وتشمل أنواع المشاركة الأبوية كلا من الأبوة والتواصل والتطوع والتعلم في المنزل وصنع القرار والتعاون مع المجتمع. ويلخص جدول (٢,٢) نموذج ابيشتاين ويسرد الأساليب التعليمية في المدارس التي تساند مشاركة الآباء.

نموذج المشاركة الأبوية

يمكن أن يصبح الآباء مشاركين في تعليم أطفالهم عبر طرق عديدة، كما يمكن للمدارس توفير الدعم العظيم لهذه المشاركة. ولكن لا تعتمد المشاركة الوالدية فقط على عوامل المدرسة. بل إن جميع العوامل مثل المعتقدات القوية للآباء ومفاهيمهم

تجاه الدعوة للمشاركة من الآخرين ومواقفهم الحياتية تؤثر على كافة صور المشاركة (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005). وفي نموذج هوفر-ديمسي وساندلر، تُعرف المشاركة الأبوية بالسلوكيات في المدرسة (مثل التطوع للمشاركة في العمل بالفصول وحضور الأحداث المدرسية مثل مؤتمرات أولياء الأمور) والسلوكيات في المنزل (مثل المساعدة في أداء الواجبات والقراءة مع الطفل والمشاركة في المناقشات الأكاديمية).

يوضح نموذج هوفر- ديمسي وساندلر الأفكار التالية:

- مفاهيم الآباء حول قدرتهم على دعم التأثير التعليمي من خلال مستوى مشاركتهم: عندما يكون لدى الآباء شعور مرتفع بكفاءة الذات (فيؤمنوا بقدرتهم على مساعدة أطفالهم أكاديميًا)، غالباً ما يساهمون في العمل الأكاديمي بالمنزل والمدرسة. وعلى الجانب الآخر، إذا كان الآباء لا يؤمنون بقدرتهم على مساعدة أطفالهم، يكونون أقل مشاركة في السلوك الأكاديمي في المنزل (مثل القراءة مع أطفالهم) أو التطوع في بعض الأعمال المدرسية.
- بناء الآباء الأدوار لأنفسهم بناءً على مفاهيمهم حول قدرتهم على المشاركة في الحياة الأكاديمية لأطفالهم: عندما ترتفع الكفاءة الذاتية للآباء، قد يتقلد الآباء دور المعلمين في المنزل. ويمتد ذلك ليشمل تعليم أطفالهم المهارات اللازمة للنجاح الأكاديمي. أما إذا كانت الكفاءة الذاتية للآباء منخفضة، فسيكتفون فقط بدور المتفرج ويذعنون للمعلمين عند اتخاذ القرارات حول تعليم أطفالهم.
- تؤثر مفاهيم الآباء حول دعوتهم للمشاركة على مستوياتهم للمشاركة: تأتي الدعوات للمشاركة من المدارس أو المعلمين أو الطفل. وقد تعتمد المدارس والمعلمون على متطوعين من الآباء مما يشجع المشاركة الأبوية. وربما يطلب

الأطفال المساعدة من آبائهم في أحد الواجبات المدرسية أو القراءة لهم. وعندما يلاحظ الآباء أن الطفل أو المعلم أو المدرسة يرغبون في مساعدتهم، يفكرون أن من السهولة دعم الأنشطة الأكاديمية وبالتالي المشاركة في تعليم الطفل.

- ستؤثر ظروف حياة الآباء على مشاركتهم للمدرسة: ستؤثر تقييمات الآباء لمواقفهم على مشاركتهم للمدرسة. على سبيل المثال، إذا كانت ظروف الأسرة المادية تسمح لأحد الوالدين بالبقاء في المنزل وعدم العمل، ربما يدرك هذا الوالد أن لديه الوقت والطاقة اللازمة للمشاركة الكاملة في الأنشطة الأكاديمية لطفلهم. وعلى الجانب الآخر، ربما يكون هذا الوالد يعاني من مرض مزمن أو يشعر بافتقاره للمهارات اللازمة، وبالتالي تكون مشاركته الأكاديمية محدودة.

الجدول رقم (٢,٢). إطار عمل ستة أنواع من المشاركة.

نوع المشاركة	الوصف	أمثلة
الأبوة	تشمل مساعدة الأسر على بناء بيئات منزلية تساند الأطفال. كما تتضمن مساعدة الأسر عن طريق الأبوة وتوفير الفرص للآباء لإعلام فريق العمل بالمدرسة حول الخلفية التاريخية للأسرة وثقافتها وأهدافها للأطفال.	• توفير وسيلة للحصول على معلومات حول الأبوة. • عمل زيارات منزلية. • اقتراح بعض الظروف التي تساند التعلم مثل تنظيم وقت الطلاب في أداء الواجبات المدرسية أو توفير مكان لعمل الطلاب. • توفير الفرصة للآباء والأطفال للتعلم معاً. • تنظيم مجموعات دعم الأسرة.
التواصل	تطوير أنظمة ثنائية الاتجاه للتواصل بين المدرسة والمنزل.	• إرسال ملفات أسبوعية أو شهرية للمنزل حتى يتسنى للآباء مراجعة العمل المدرسي.

تابع الجدول رقم (٢,٢).

نوع المشاركة	الوصف	أمثلة
		• تزويد الأسر بمعلومات واضحة حول سياسات وبرامج المدرسة. • التواصل عبر التقارير الإخبارية. • استخدام مجموعة متنوعة من الآليات • التكنولوجية للتواصل مع الأسر. • ترجمة المعلومات الكتابية إلى اللغات الأصلية للأسر. • استضافة اجتماعات غير رسمية مع مدير المدرسة.
التطوع	توفير الفرص لأعضاء الأسرة للتطوع في المدرسة.	• دعوة الآباء للتطوع في الفصول. • توفير أدلة معلوماتية حول التطوع. • ربط المتطوعين بالأنشطة الهادفة. • مساعدة المتطوعين على الشعور بالترحيب بهم في المدرسة. • التعبير عن التقدير للمتطوعين.
التعلم في المنزل	تشمل إشراك الآباء في عملية التعلم الأكاديمي للأطفال. وتتضمن تصميم أنشطة الواجبات المدرسية التي تمكن الطلاب من مناقشة التعلم الأكاديمي مع أعضاء الأسرة.	• تزويد الآباء بالمعلومات حول سياسات الواجبات المدرسية. • وضع جدول للواجبات المدرسية بحيث يعرف الآباء التوقيت الذي يحب فيه على الطفل إكمال الواجب في المنزل. • إرسال اللوائح للمنزل وتشمل الأنشطة التي يمكن للطلاب والأسر أداؤها في المنزل. • التوجيه بخصوص أفضل الأساليب الملائمة للنمو في المنزل.

obeikandl.com

تابع الجدول رقم (٢,٢).

نوع المشاركة	الوصف	أمثلة
		• التوجيه حول كيفية مساعدة الآباء للأطفال في أداء الواجبات.
صنع القرار	تشمل مشاركة الآباء في صنع القرارات المدرسية. وتتضمن التوافق مع المتطلبات القانونية لمشاركة الآباء في عمليات خطة التعليم الفردي.	• تزويد الآباء بالمعلومات حول مجالس المدرسة. • إشراك الآباء في التقييمات السلوكية. • مشاورة الآباء عند وضع القرارات التعليمية.
التعاون مع المجتمع	تنسيق الموارد والخدمات للأسر والطلاب ومجتمع المدرسة.	• توفير المعلومات للأسر حول الصحة المجتمعية والابتكار والدعم الاجتماعي. • توجيه الأسر والطلاب لتوفير الخدمة لمنظمات المجتمع. • إشراك الآباء وأعضاء المجتمع في التخطيط المدرسي.

المصدر: (Carter & Carter, 2003, Anafara, 2008).

obeikandl.com

شكل رقم (٢,٣) نموذج هوفر – دنيسي وسانلر حول المشاركة الأبوية

المصدر: نموذج هوفر – دنيسي وسانلر حول المشاركة الأبوية (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005, p. 88)

obeikandl.com

- يمكن أن تشجع المدارس والمعلمون مشاركة الآباء عندما تكون "صديقة للأسرة". فتأكد ما إذا كانت المدرسة المجاورة لك صديقة للأسرة أم لا.
- هل ترحب المدرسة بمجموعات الأسر الجديدة؟
- هل تُترجم معلومات المدرسة إلى لغات تفهمها أسر الأطفال؟
- هل تتواجد خريطة للمدرسة في مكتب الإدارة؟
- هل يعي فريق العمل بالمدرسة احتياجات الآباء عندما يزورون المدرسة، أم يستمر الآباء في الانتظار بينما ترد السكرتيرة على الهاتف أو تؤدي أعمالا أخرى؟
- هل توجد أماكن انتظار خاصة بالزوار في المدرسة؟
- هل يقضي المديرون والمعلمون بعض الوقت في الإجابة على أسئلة الآباء؟
- هل ينظم المديرون والمعلمون الاجتماعات في الوقت المناسب للآباء لكي يحضروها؟
- هل يشجع المعلمون الآباء على التطوع في الفصول؟
- هل يشارك الآباء في مجالس اجتماعات المدرسة أو اللجان الاستشارية؟

الشكل رقم (٢,٤) المدارس الصديقة للآباء

آليات مشاركة الآباء

عندما يدرك الآباء أن لديهم الموارد (كالوقت والطاقة والمعرفة) اللازمة للمشاركة في تعليم أطفالهم، فإنهم يساندون عملية التعليم بطرق تشمل إبراز المثل العليا والتشجيع والتعليم المباشر (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). وتعكس كل من هذه الآليات صورًا كاملة من المشاركة والتأثير في تعليم الأطفال.

- **التشكيل السلوكي: يشكل الآباء السلوكيات المرتبطة بالمدرسة التي تساعد أطفالهم على تعلم تقييم التعلم.** عندما يسأل الآباء أطفالهم حول يومهم الدراسي

أو حضور مباراة لفريق المدرسة في لعبة كرة السلة أو التطوع للمشاركة في أحد المعارض المدرسية، يعبر الآباء لأطفالهم من خلال هذه السلوكيات عن مدى أهمية الأنشطة المدرسية. وعندما يلاحظ الأطفال دعم آبائهم لمجتمع المدرسة، يتعلمون تقدير الأنشطة المدرسية.

- **التشجيع: يعمل تشجيع الآباء للسلوك الأكاديمي على تحفيز الأطفال نحو زيادة جهودهم في التعليم.** ويتم التركيز على أهمية المدرسة والعمل المدرسي عندما يشجع الآباء السلوك الأكاديمي. يشجع الآباء التعلم عن طريق مدح أطفالهم عند حل الواجب المدرسي، ومنح الأطفال الاهتمام ومكافأة النجاح في المدرسة. ويساعد التشجيع على الحفاظ على السلوكيات التي تسهم في النجاح المدرسي.
- **التعليم المباشر: يساعد تعليم الآباء لأطفالهم في المنزل على تقدمهم أكاديميًا.** يحتاج الأطفال في بعض الأحيان إلى المساعدة في الأعمال الأكاديمية لاكتساب المهارات اللازمة للنجاح في المدرسة. ويقدم الآباء عادة تعليماً مغلقًا، وهو عبارة عن التعليم المباشر لمهارات معينة مثل الهجاء السليم أو الحقائق الرياضية، أو ربما يقدم الآباء تعليماً مفتوحًا والذي يشمل سؤال الأطفال أسئلة حول عملهم المدرسي أو مناقشة المشكلات الأكاديمية مع الأطفال. وغالباً ما ينتج عن المشاركة الأبوية تأثيرات تحسينية على تعلم الأطفال سواء كانت هذه المشاركة بالتعليم المغلق أو المفتوح (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

عوائق مشاركة الآباء في المدارس

تعتمد مشاركة الآباء في التعليم على رؤية فريق العمل التدريسي والآباء أن المدارس والمنازل مجالات تأثير مختلفة، وضرورة أن يبذل كل طرف منهما جهداً لدعم التعليم. ولكن قد يواجه الآباء والمعلمون مشكلات في تطوير علاقات الدعم. وقد تخلق مواقف المعلم معوقات أمام المشاركة الأبوية. على سبيل المثال، إذا كان أحد

المعلمين يعتقد أن الآباء الذين لا يشاركون في وظائف وأنشطة المدرسة المختلفة لا يكترثون بتعليم أطفالهم أو أن الآباء من ثقافات مختلفة لا يعرفون كيفية دعم التعليم في المنزل أو أن الآباء مسئولون عن استيضاح ما يحدث في المدرسة، فمن غير المرجح أن مثل هذا المعلم سيشجع ويدعو الأسر للمشاركة مع المدرسة. وربما يعتقد أعضاء الأسرة أنهم لا يستطيعون دعم التعليم وربما يكرهون التفاعل مع المعلمين. وتشمل معوقات مشاركة الأسرة والمدرسة ما يلي:

- **قد لا تدعم بيئات المدرسة مشاركة الآباء – الأسرة.** وربما لا يسمح المعلمون للآباء بالتطوع للعمل معهم في الفصول، كما يمكن ألا ترحب المدارس بتدخل الآباء في سياسات المدرسة.
- **قد لا تستوعب أساليب العمل في المدرسة الاحتياجات المختلفة للأسر.** وربما لا تقدم المدارس معلومات حول المدرسة باللغات المختلفة في المجتمع، أو ربما يعارض المعلمون تخطيط الاجتماعات التي تتناسب مع مواعيد الأسر.
- **ربما لا يدرك الآباء أنه يتوقع منهم المشاركة في تعليم أطفالهم.** وربما لا يعرف الآباء أن مساعدتهم متوقعة وتحظى بالترحيب بدون دعوة من المعلمين للتطوع في الفصول.
- **قد يعتقد الآباء أن المعلمين لديهم سلطة خاصة وأنه لا ينبغي عليهم الاعتراض على هذه السلطة.** وربما ينطبق ذلك على وجه الخصوص في حالة الآباء الذين ينتمون إلى ثقافات أخرى غير الثقافة السائدة في المجتمع.
- **ربما يشعر الآباء بعدم الارتياح إذا كان هناك عدد قليل أو لا معلمين يمثلون انتماءهم الثقافي.**
- **ربما يشعر الآباء بتدني مكانتهم الأسرية في حالة استخدام الأطفال كمفسرين لما يقولون.**

obeikandl.com

- **ربما لا يدرك الآباء أن لديهم قوة صنع القرار حول تعليم أطفالهم.** وقد لا يعرف الآباء حقوقهم حول تعليم أطفالهم إلا إذا تم إخبارهم بها (Carter & CADRE, 2003).

وعلى الرغم من صعوبة العمل مع الأسر، إلا أن دعمهم يوفر غزارة من الموارد للمعلمين الباحثين عن سبل لتحسين تعليم الأطفال. ويجب على المعلمين السعي من أجل الفهم الواضح لطبيعة المنزل والمجتمع الذي يعيش فيه الأطفال، وفي الوقت نفسه العمل على تشجيع الأسرة على المشاركة النشطة في الفصول.

حالة وأوضاع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

يجب أن يعمل المعلمون لتشجيع ودعم مشاركة الأسر في التعليم على فهم أن أسر الأطفال المعاقين يواجهون تحديات مختلفة بالمقارنة مع الأسر الأخرى. وعندما يصبح الأطفال معاقين أو يولدون معاقين، تتأثر وحدة الأسرة بصفة عامة بطريقة ما بسبب إعاقات الطفل. ويمكن أن تكون تجربة تنشئة طفل معاق مسألة إيجابية وسلبية في نفس الوقت للأسر. ويعتمد توافق الأسرة على مواقف ومهارات وآليات توافق وأنظمة دعم الآباء. وسواء كانت الأسر تتوافق جيداً أم لا، يواجه آباء الأطفال المعاقين خبرات وضغوطاً مختلفة عن الأسر التي لا تضم أفراداً معاقين. وربما تؤثر حالة الطفل على الحالة المادية للأسرة وتسهم في زيادة الضغوط المالية، وربما يواجه الآباء والأطفال عزلة اجتماعية، كما يمكن أن يواجه الآباء صعوبات وجدانية وضغوطاً في رعاية أطفالهم وفقاً لمستوى الرعاية التي يحتاجها الطفل.

الضغوط المالية

يواجه الآباء عادة نفقات إضافية عندما يكون لديهم طفل معاق، وربما تسهم تلبية احتياجات الأطفال في زيادة الأعباء والضغوط المالية. يحتاج جميع الأطفال إلى

المأكل والملبس، كما يعاني غالبية الأطفال من حين لآخر من مشكلات صحية خفيفة. ويعاني الأطفال في أسر المعاقين من ظروف طبية مزمنة تتطلب العلاج المستمر. وقد تتكبد الأسرة تكاليف علاجية ضخمة في رعاية الطفل المصاب بالسرطان أو تليف المثانة. وحتى لو كانت الأسرة تتمتع بمزايا التأمين الصحي، ربما تؤثر الخصومات والاستقطاعات نتيجة لزيارة العيادات والأدوية والعمليات الجراحية والعلاج بالمستشفيات على ميزانية الأسرة. وسيحتاج الطفل المعاق عادة إلى خدمات أو أجهزة لا يغطيها التأمين الصحي. وإذا كانت موارد الأسرة محدودة، ستشكل تلبية احتياجات الطفل كثيراً من الضغوط.

الصعوبات والمشكلات الانفعالية والضغوط

ليس جميع الآباء ذوي الأطفال المعاقين يعانون من مشكلات وجدانية أو صعوبات في التعامل مع مفاهيم الآخرين. وعلى الرغم من التوافق الجيد لكثير من الآباء مع المشكلات المصاحبة لإنجاب طفل من المعاقين، ربما يواجه آباء الأطفال المعاقين كثيرًا من الضغوط المرتبطة بحالة أطفالهم على عكس آباء الأطفال العاديين (Downing, 2008). وربما تعزى الدرجة الأكبر من الضغوط والتوتر إلى مسئوليات رعاية الطفل المرتبطة بإعاقته، فعند تربية الطفل الذي يعاني من اضطراب عجز الانتباه وفرط الحركة، ربما يبذل الآباء طاقة أكبر في السيطرة على السلوك المندفع للطفل ومساعدة الطفل على اكتساب المهارات التنظيمية، مما يرهق ولي الأمر المنهك أصلاً من ضغوط الحياة العادية. وترتبط عادة الضغوط والاستجابة الانفعالية للآباء بكمية احتياجات وحالة الطفل. ويلخص جدول رقم (٢,٣) الأبحاث التي أجريت على استجابات الأطفال لظروف إعاقات الطفل المختلفة.

على الرغم من تسجيل كثير من الأبحاث لاستجابة الأسرة للإعاقة، من المستحيل استنتاج كيفية توافق الأسرة مع حالة الطفل. ويتأثر التوافق الانفعالي

بعوامل: (أ) متطلبات مقدم الرعاية (ب) الحالة النفسية للطفل (جـ) شدة المشكلات السلوكية للطفل (د) الاستجابة الاجتماعية للطفل (هـ) مستوى الدعم الذي يحصل عليه الآباء في المنزل ومن الآخرين (Seligman & Darling, 2007). ومع مواجهة الأسر

الجدول رقم (٢,٣). استجابة الأسرة للإعاقة.

حالة الإعاقة	استجابة الأسرة
الإعاقات النمائية	قد يكون آباء الأطفال ذوي إعاقات النمو عرضة للاكتئاب. وتشير الدراسات إلى أن تكيف الآباء مع الإعاقة يتحسن بمرور الوقت.
اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط والحركة.	ربما تصبح أمهات الأطفال ذوي الأعراض السلوكية الأكثر اضطراباً أكثر عصبية وأوامر وأقل استجابة لأطفالهم. وعندما يحصل أطفالهن على العلاج، يتحسن سلوك الأم تجاه أطفالها نتيجة لتحسن سلوك الطفل. يعد اضطراب عجز الانتباه وفرط النشاط والحركة مرضاً وراثيًا في الغالب، وبالتالي قد يكون الآباء يعانون من نفس الحالة.
التوحد	ربما تمثل المشكلات السلوكية للأطفال ضغوطًا هائلة على الآباء. وتشمل عوامل الخطورة للتوافق الضعيف كلاً من: غموض التشخيص، شدة الحالة، المشكلات السلوكية ومدة استمرارية الحالة. ويعتبر التوحد اضطراباً نمائيًا، ويختلف مدى تأثر الأطفال بالتوحد.
الصمم	يؤثر الصمم على الأسر بطرق مختلفة. وربما تكون إعاقات الاتصال لدى الطفل مصدراً لإحباط الآباء العاديين. ولا يتم عادة تشخيص الأطفال الصم بالسرعة الكافية، وهو ما يسهم في زيادة الضغوط والقلق والصراعات الأسرية. وينظر البعض إلى مجتمع الصم كجماعة ذات هوية ثقافية وطقوس وأنماط اتصال مميزة. ويوجد قبول متزايد داخل مجتمع الصم للصمم كظاهرة ثقافية وليس كإعاقة.
المرض المزمن	يصبح حوالي ما بين ١٠-٢٥% من الأطفال ذوي أمراض مزمنة. فالأمراض المزمنة تتنوع في شدتها ودرجة الإعاقة (مثل تليف المثانة والسرطان والتهاب المفاصل والربو وسكر الدم). وربما يواجه الآباء آثاراً سلبية أو إيجابية أو لا تأثيرات على الإطلاق نتيجة لرعاية الأطفال ذوي الأمراض المزمنة. ونظراً للتنوع في مرض الطفل من حيث

تابع الجدول رقم (٢,٣).

حالة الإعاقة	استجابة الأسرة
	الشدة والنتائج (والتي قد تودي بحياة الطفل في بعض الحالات) وسيواجه الآباء تحديات مختلفة في التعامل مع الأمراض المزمنة.
الإعاقات البدنية	قد تحدد طبيعة وشدة الإعاقة البدنية للطفل الاستجابة الانفعالية للأسرة. وقد يواجه الآباء تحديات مختلفة للتوافق إذا كان الطفل يعاني من الشلل الرباعي على عكس الضمور العضلي الانتكاسي الذي يحتاج إلى توافق مستمر مع تقدم المرض.
كف البصر	يتمتع الكثير من الأطفال المكفوفين بقدرات معرفية عادية. وقد تكون إعاقة كف البصر أقل تدميراً وتأثيراً على للطفل والأسرة على عكس أنواع أخرى من الإعاقات.

المصدر: Seligman & Darling, 2007.

لظروف استثنائية عند تربية الطفل المعاق، قد يكون المجتمع والذي يشمل المدرسة والمعلمين هو الذي يدعم الأسرة من خلال توفير الموارد والدعم. وعلى الرغم من صعوبة فهم أي فرد لا يوجد لديه في أسرته شخص معاق لتأثير إعاقة الطفل على الأسرة، يجب أن يظل المعلمون والأعضاء الآخرون بالمجتمع مدركين للتأثير الهائل الذي يمكن أن يسببه الشخص المعاق في شعور الأسرة بالقيمة والهوية والنجاح في إدارة الاحتياجات الخاصة للطفل.

الملخص

- حصل الآباء على مر التاريخ على فرص للمشاركة في تعليم أطفالهم وفقاً للتأثيرات الفلسفية والحقوقية والحماية القانونية.
- أصبح الآباء اليوم يلعبون دوراً محوريًّا في تعليم أطفالهم على الرغم من حداثة هذا المجال.
- يتأثر الطلاب بمجالات التأثير المتداخلة والتي تشمل المنزل والمدرسة والأصدقاء

والمجتمع.

- عرف ابيشتاين ستة أنواع من المشاركة وهي: الأبوة، التواصل، التطوع، التعلم في المنزل، صنع القرار، والتعاون مع المجتمع.
- تتأثر مشاركة الآباء بمعتقداتهم حول قدراتهم ومفاهيمهم حول الدعوة للمشاركة وظروفهم المعيشية.
- يساعد الآباء أطفالهم على التحسن أكاديميًّا من خلال تشكيل السلوكيات المرتبطة بالمدرسة وتعزيز السلوك الأكاديمي والتعليم المباشر للمهارات.
- هناك معوقات تمنع الآباء من المشاركة، مثل عدم التوافق الثقافي بين الأسرة وفريق العمل المدرسي، وسوء فهم الآباء لدورهم في الشراكة مع المدرسة.
- يتأثر عادة آباء الأطفال المعاقين بالضغوط المالية والعزلة الاجتماعية والضغوط النفسية، مما قد يؤثر على قدرتهم في المشاركة في تعليم أطفالهم.

ربط المعايير بمحتوى الفصل

بعد قراءة الفصل، يفترض أن تكون قادراً على الربط بين المعرفة والمهارات الأساسية الواردة ضمن معايير جمعية الأطفال غير العاديين ومبادئ الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين وبين المعلومات الواردة في النص. ويعطي جدول ٢.٤، الذي يربط بين معايير جمعية الأطفال غير العاديين ومبادئ الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين والموضوعات الأساسية في الفصل، أمثلة حول كيفية تطبيقها على جميع أجزاء الفصل.

الجدول رقم (٢,٤). ربط معايير CEC ومبادئ INTASC بالموضوعات الرئيسية للفصل.

العناوين الرئيسية للفصل	المعيار الأساسي لمعرفة ومهارات جمعية الأطفال غير العاديين وما يرتبط بها من تصنيفات فرعية	مبدأ الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين الأساسي وما يرتبط بها من تصنيفات فرعية في مجال التربية الخاصة
المنظور التاريخي	١ – الأسس: ICC1K8 وجهات النظر التاريخية ومساهمة المجموعات المختلفة ثقافيًا. ٢ – نمو وخصائص المتعلمين: ICC2K4 أنظمة الأسرة ودور الأسر في دعم النمو.	١ – الأسس: ١-١٣ يعرف معلمو التربية الخاصة الأفاق والأسس التي تُعرف تاريخ التربية الخاصة ويفهمون مدى ملاءمة التشريعات الحالية والأساليب المقترحة داخل هذا التاريخ. ٢ – مفاهيم التعلم: ٢,٠٧ يسعى معلمو التربية الخاصة إلى فهم النمو الحالي والحديث وتعليم كل طالب من منظور حياتي. ٣ – أساليب التعلم والفروق: ٣,٠٧ يشترك معلمو التربية الخاصة في القيم والمعتقدات المميزة لخدمات التربية الخاصة للأفراد المعاقين في الولايات المتحدة مع الطلاب والأسر وأعضاء المجتمع والسعي إلى فهم الطرق التي تتوافق أو تختلف مع طرق حياة الأسرة أو المجتمع.
الرؤى المعاصرة للمشاركة الأسرية	١: الأسس: ICC1K7 أنظمة الأسرة ودور الأسر في العملية التعليمية. ٢: نمو وخصائص المتعلمين: ICC2K4 أنظمة الأسرة ودور الأسر في دعم النمو.	١: الأسس: ١,١١ يمتلك معلمو التربية الخاصة معرفة المتطلبات والمسئوليات التي تساهم في تطوير وتنفيذ وتقييم خطط التعليم الفردي، وخطط الخدمة الفردية للأسر وخطط التوافق الفردي للطلاب المعاقين.

openkandil.com

تابع الجدول رقم (٢,٤).

العناوين الرئيسية للفصل	المعيار الأساسي لمعرفة ومهارات جمعية الأطفال غير العاديين وما يرتبط بها من تصنيفات فرعية	مبدأ الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين الأساسي وما يرتبط بها من تصنيفات فرعية في مجال التربية الخاصة
	٩: الأسلوب المهني والأخلاقي: ICC9S12 المشاركة في الأنشطة المهنية التي تفيد الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وأسرهم وأصدقاءهم.	١٠,١٠ يتفهم معلمو التربية الخاصة تأثير وجود طفل معاق في الأسرة على دورها ووظيفتها في النقاط المختلفة من دورة الحياة الأسرية.
	٩: الأسلوب المهني والأخلاقي: ICC9S12 المشاركة في الأنشطة المهنية التي تفيد الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وأسرهم وأصدقاءهم.	١٠,١٠ يتفهم معلمو التربية الخاصة تأثير وجود طفل معاق في الأسرة على دورها ووظيفتها في النقاط المختلفة من دورة الحياة الأسرية.

المصدر: مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (٢٠٠٥)، اللجنة الفرعية للتربية الخاصة التابعة للجمعية الأمريكية لكليات المعلمين I NTASC (٢٠٠١).

مصادر الإنترنت

http://www.familysupportamerica.org /
http://www.parentsasteachers.org /

obeikandl.com