الفصل الرابع

التواصل والتعاون مع الأسر

Communicating and Collaborating with Families

مخطط الفصل:

- الأهداف
- مقدمة
- نظرة ناقدة على التواصل والتعاون مع الأسر
  - الهدف من التواصل.
  - هدف ومزايا التعاون.
- أساليب التعاون
  - التعاون والتواصل مع الأسر.
  - معوقات التواصل والتعاون.
  - اتجاهات التعاون.
- مهارات التواصل
  - الإنصات النشط
  - التواصل غير اللفظي
  - اللغة الشفهية

obeikandl.com

- الحد من التواصل والفهم الخاطئ.
- حل المشكلات
- حل الصراعات بإيجابية

- ملخص
- ربط المعايير بمحتوى الفصل.
- مصادر الإنترنت

الأهداف:

بعد قراءة الفصل، يجب أن تكون قادراً على:

١- وصف أهداف ومزايا التعاون.

٢- تفسير دور التكافؤ والأهداف المشتركة والثقة والاحترام وأساليب التواصل والتأثيرات الثقافية على التعاون.

٣- مناقشة معوقات التواصل والتعاون وإستراتيجيات تجنب هذه المعوقات.

٤- وصف طرق التعبير عن المواقف التعاونية.

٥- فهم مهارات الإنصات النشط والتواصل غير اللفظي الملائم.

٦- مناقشة مهارات اللغة اللفظية الفعالة في إطار التعاون مع الأسر.

٧- مناقشة سبل تقليل سوء التواصل مع أعضاء الأسرة.

٨- تفسير خطوات حل المشكلات والتفاوض.

٩- وصف الأساليب المختلفة لإدارة الصراع.

المقدمة

تبنى السيد والسيدة جواريز الطفل ديفيد البالغ من العمر ستة أشهر كطفلهم الأول. وكانوا سعداء لأنهم أصبحوا آباء. أحبت أسرة جواريز ابنهم الجديد وبذلوا كل الجهود من أجل

obeikandl.com

إسعاده. وعندما بدأ ديفيد الالتحاق بالمدرسة، واجه صعوبات كبيرة في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية مثل تعلم أسماء وأصوات الحروف. كما واجه ديفيد صعوبة في الكتابة، وكثيراً ما يجلس غير منتبه في الفصل. شكت معلمة ديفيد في الفصل أن يكون لديه إعاقة وأحالته إلى التقييم. وعلى الرغم من موافقة السيد والسيدة جواريز على خضوع ديفيد للاختبار، كانت معرفتهم محدودة للغاية حول خدمات التربية الخاصة. وعند تنظيم اجتماع فريق الخطة التربوية الفردية بعد توصية فريق التقييم بضرورة تحويل ديفيد إلى مدرسة خاصة، لم يكن السيد والسيدة جواريز يعلمان ما ينبغي فعله. بل كانوا حتى لا يعرفون الخيارات المتاحة أمامهم، ولم يفهموا سبب عدم قدرة ديفيد على التعلم في المدرسة الموجودة بجوارهم. فطلبوا زيارة المدرسة أولا قبل اتخاذ القرار. وقوبل طلبهم بالرفض بسبب مسألة السرية وملاءمة المدرسة الخاصة لديفيد. ونصحهم معلم التربية الخاصة أنه كلما زادت سرعة إلحاق ديفيد بمدرسة للتربية الخاصة، سيكون ذلك أفضل بالنسبة له. وكان نمو ديفيد متأخراً ويحتاج إلى الخدمات التي قدمتها مدرسة التربية الخاصة. شعر والدا ديفيد بعد نهاية الاجتماع بالارتباك والتشويش الشديد. وعلى الرغم من ملاحظتهم أن ديفيد لديه صعوبة في تعلم كيفية عمل الأشياء الجديدة، لم يدركوا أنه معاق. واعتقدوا أنه كان يحتاج فقط لمزيد من الوقت والممارسة لتعلم المهارات الجديدة. وكان تشخيص التأخر في النمو مدهشاً بالنسبة لهم، تماماً مثل التوصية بإلحاق ديفيد بمدرسة للتربية الخاصة. واعتقدوا بضرورة الثقة في المعلمين، ولكنهم احتاجوا المزيد من الوقت لتفهم الموقف وتقييم الخيارات المتاحة. أراد السيد والسيدة جواريز إصدار القرار حول مكان تعليم ديفيد مع المعلمين– وليس ترك المعلمين يتخذون القرارات ويخبرونهم فقط بالقرار الأخير (Personal communication, 2007).

يعد التواصل الفعال والتعاون مهارات أساسية لمعلمي التربية الخاصة. وما كان السيد والسيدة جواريز ليشعروا بمثل هذه الحيرة والارتباك لو ساعدهم المعلمون في المدرسة على الشعور بأنهم جزء من القرارات لطفلهم ديفيد، والتوضيح الأفضل

لهدف الاجتماع والخيارات المتاحة لديفيد. ونتعرف خلال الفصل على العوامل الضرورية للتعاون الحقيقي والتواصل الإيجابي بين فريق العمل التدريسي في المدرسة وأعضاء الأسرة. ويعتبر الهدف الإجمالي هو التعاون التام بين جميع الأطراف المعنيين بتعليم الأطفال المعاقين. ونبدأ باستعراض مختصر يليه مناقشة لمهارات معينة في التعاون والتواصل.

نظرة سريعة على التواصل والتعاون مع الأسر

شهد الدور الذي تلعبه أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المرتبط بالتواصل والتعاون مع المهنيين في المدرسة تغييرات عديدة خلال العقود الأخيرة. وحتى فترات الخمسينيات والستينيات، كانت الأسر التي لديها طفل معاق تُعرض على مهنيين للاستشارة والعلاج النفسي. وكانت النظرية الضمنية المتبعة آنذاك أنه لو كان الطفل غير عادي، فلا بد وأن الآباء كذلك لديهم مشكلات لا يستطيع حلها إلا المهنيون (Turnbull, Turbiville & Turnbull, 2000). وكان المهنيون آنذاك أعلى سلطة من الآباء. بمعنى أن قرارات المهنيين حول الأطفال كانت قاطعة ولا رجعة فيها. وكان لا يتم السماح عموماً أو حتى النظر إلى آراء الآباء. واستمر هذا الموقف خلال فترة السبعينيات مع تحول نموذج العلاج النفسي إلى مزيد من التركيز على تدريب ومشاركة الآباء. حدث ذلك بالتزامن مع التغييرات في الفرص التعليمية المقدمة للأفراد المعاقين من خلال قانون تعليم جميع الأطفال المعاقين لعام ١٩٧٥ (Downing, 2008; Turnbull et al., 2000). ولكن ظلت الكلمة العليا للمهنيين واحتفظوا بمكانة القوة (أو موقع القوة) عند العمل مع أسر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتولوا تدريب الآباء حول ما يجب أن يفعلونه مع أطفالهم.

وخلال فترة الثمانينيات، زاد تأثير الأسر على طرق توفير الخدمات للطلاب

المعاقين في المدرسة والمجتمع، وأصبحت المفاهيم التي تركز على الأسرة أكثر انتشاراً (Dunset, 2002). ومع زيادة شهرة الأساليب التي تركز على الأسرة، انتقلت العلاقة بين المهنيين والآباء من حالة السيطرة إلى الشراكة، حيث توافر لكل من الآباء والمهنيين سلطة تحديد المشكلات التي يتم مواجهتها والموارد المتوفرة (Turnbull, et al., 2000). أكد التركيز الجديد على الأسر على الحاجة للتعرف على قرارات الأسرة وقوتها ومواردها.

ازداد التعاون والتواصل وتحسن خلال التسعينيات ومالت الشراكة بين الأسرة ـ المهنيين أكثر نحو "التمكين الجماعي). ويمكن وصف التمكين الجماعي كنموذج "يسعى إلى السلطة من خلال الشراكات بين الأسرة ـ المهنيين" (Turnbull, et al., 2009). ويشمل العنصر الأساسي لهذا المفهوم الفرص المتاحة أمام الأسر والمهنيين للمشاركة في عمليات متكافئة لصنع القرار. فأصبحت العلاقة بين الأسر والمهنيين متكافئة وليست علاقة تابعية أو سلطوية.

وأصبح آباء الأطفال المعاقين يلعبون الكثير من الأدوار بمرور الوقت. على سبيل المثال، كان يُنظر للآباء كسبب في إعاقة أطفالهم، وأعضاء منظمات، ومطوري خدمات، ومستقبلين لقرارات المهنيين، ومعلمين، ومدافعين سياسيين، وصانعي القرار التعليمي (Turmbull, Turnbull, Erwin, & Soodak, 2006). ومع الانتقال نحو التمكين، أصبح الدور الجديد "الشريك" يضاف إلى القائمة. إلا أن مثل هذا الدور يتطلب تعاونًا وتواصلا مع الأسر.

وقد يجد الكثير من المهنيين العاملين في المدرسة، خاصة ذوي الخبرة الكبيرة في مجال التدريس صعوبة في قبول هذا التحول الذي ينقلهم من دور الأقوى في العلاقة إلى موقف القوة المتكافئة اللازمة للشراكة الحقيقية (Osher & Osher, 2002). وبالمثل، يمكن أن تؤثر كثير من عوامل التواصل والتعاون والثقافة على نجاح هذا المسعى من وجهة

نظر الأسر والمهنيين (Harry, 2008). ولم تنجح برامج التربية الخاصة التقليدية في الماضي بسبب افتقارها للمشاركة الأبوية الفعالة (Correa, Jones, Thomas, & Morsink, 2005). وبالتالي، يساند كثير من المهنيين زيادة تدريب وإعداد المعلمين في مجالات العمل الجماعي والتعاون والتواصل بين الأسر والمهنيين.

ويحتاج حدوث التعاون والتواصل الفعال إلى تفهم جميع المشاركين للمفاهيم الأساسية وتقليل استخدام المصطلحات المتخصصة بصرف النظر عن الأفراد المشاركين في هذه العملية. وحتى عندما يتحدث الأفراد بنفس لغة المهنيين، يمكن أن ينشأ سوء الفهم في حالة سوء تفسير الألفاظ (Walter-thomas, Korinek, Mclaughlin, & Williams, 2000). وبالتالي، نعرف مصطلحين هامين يستخدمان عبر هذا الفصل .

التعاون: "يعد التعاون المتبادل أسلوبًا للتفاعل المباشر بين طرفين متكافئين على الأقل يشاركان طواعية في صنع قرارات مشتركة أثناء العمل نحو تحقيق هدف مشترك" (Friend & Cook, 2009, p. 5). وسيكون تركيز هذا الفصل على التعاون بين الأسر والمهنيين في المدارس، ويشمل المزايا والمعوقات والإستراتيجيات المستخدمة.

التواصل: التواصل هو "عملية تحويل أو إعطاء أو تبادل المعلومات أو فن التعبير عن الأفكار" (Dettmer, Dyck, & Thurston, 1999, p. 6). ومن المعروف أن المرسل ينقل رسالته دائماً إلى مستقبل. ويعتبر التواصل عنصراً أساسيا فعالا لنجاح التعاون، وبالتالي سوف نخصص جزءاً كبيراً من الفصل لفحص مهارات ومعوقات واحتياجات التواصل.

الهدف من التواصل

يتواصل الناس بشكل منتظم للتعبير عن مجموعة من الحاجات التي تشمل الحاجات المادية (مثل الجوع) وحاجات تتعلق بالهوية (مثل التعرف على هويتنا بالمقارنة

مع الآخرين) الحاجات الاجتماعية (مثل الارتباط بالآخرين) والحاجات العملية (مثل تحقيق هدف مرغوب أو إعطاء معلومات للآخرين، انظر (Adler, Rosenfeld. & Proctor, 2009). وفي مجال التواصل بين المعلمين والأسر، يمكن أن تشمل الأهداف الأكثر خصوصية لهذا التواصل مشاركة المعلومات، وتحديد، وتحقيق الأهداف التعليمية، والطلب، وحل المشكلات (Minnesota Parent Center (MPC). 2000a). وتتزايد الحاجة إلى مزيد من التواصل المتكرر والمعمق بين الطرفين لأن الأطفال المعاقين يكون لديهم مشكلات خاصة تؤثر على كل من المنزل والمدرسة. ولا يمكن أن يكون هناك تعاون حقيقي بلا تواصل قوي.

أهداف ومزايا التعاون

الدعم المتبادل:

يمكن أن يؤدي التفاعل الإيجابي بين الأسر وفريق العمل بالمدرسة إلى العديد من المزايا لثلاثة أطراف: الأسر والمعلمين والطلاب أنفسهم. وكلما زادت مشاركة الآباء في صنع القرار مع المعلمين، وعملوا على ابتكار وتحقيق أهداف مشتركة، وتواصلوا بانتظام مع المهنيين بالمدرسة، كلما أظهرت الأبحاث أن الآباء يدعمون بنشاط وثقة المدارس والمهنيين في المدارس (Minnesota Parent Center (MPC) 2000a). وعلاوة على ذلك، مع مراعاة وتقدير المهنيين لآراء الآباء، يبدأ الآباء في المقابل تقييم آراء المهنيين بدرجة أكبر (Walther-Thomas et al., 2000). وتكون الأسر التي تتعاون مع المعلمين أكثر استعداداً وقدرة على تفعيل القواعد في المنزل واتخاذ اتجاها أكثر إيجابية حول حضور أطفالهم في التعليم ما بعد الثانوي (Minnesota Parent Center (MPC). 2000a).

المعرفة المشتركة:

يستفيد المهنيون أيضاً من زيادة التعاون مع الآباء. ويجب أن يضع المعلمون في

اعتبارهم أنه على الرغم من اتصالهم مع الأطفال لمدة ٥ أيام أسبوعياً على مدى العام الدراسي، إلا أن غالبية الآباء والأسر وأولياء الأمور يعيشون مع الطفل يومياً لمدة ١٨ عاماً أو أكثر. وكتب والتر ـ توماس ورفاقه (Walther-Thomas et al., 2000): "تدرك المدارس التي تركز على الأسر أن هؤلاء الأسر هم الأساس في حياة الطلاب، بينما تتغير الأنظمة التعليمية والقائمين عليها باستمرار". وبالتالي، تشمل مزايا التعاون مع الآباء المعلومات التعليمية حول القدرات الماضية والحالية للطفل والتي يمكن أن تؤثر ايجاباً على الفصل. ويمكن أن تساعد هذه المعلومات المعلمين على ابتكار أنشطة تعليمية وسلوكية واجتماعية ملائمة للطفل. ويمكن كذلك أن يساعد التعلم الأكثر حول الأهداف الشخصية للأسرة، والتأثيرات الثقافية، ومجالات القوة عند العمل مع الطفل المعاق (Harry, 2008; Murawski & Spencer, in press).

التعلم المساند للطالب:

يستفيد الطلاب من تعاون الآباء والمعلمين. فعندما يعمل المعلمون والآباء معاً، تتزايد معدلات أداء الطالب للواجبات ويتحسن الأداء الأكاديمي (Turnbull et al., 2006; Walther-Thomas et al., 2000) وتقل حالات الغياب عن المدرسة والمشكلات المتعلقة بالنظام (Walther-Thomas et al., 2000). ويشكل أعضاء الأسرة الذين يتواصلون بانتظام ويُظهرون تقديرا للتواصل مهارات التواصل الفعال لأطفالهم. ومع استخدام إستراتيجيات دعم السلوك الإيجابي بانتظام في المنزل والمدرسة، تتزايد السلوكيات الإيجابية للطالب. كما يمكن أن تتحسن علاقات الصداقة بين الأطفال من خلال دعم التعاون بين المنزل والمدرسة (Downing, 2008; Turnbull et al., 2006).

انتقل خافيير مؤخراً إلى الولايات المتحدة من المكسيك. يعيش خافيير مع والديه وأربعة إخوة آخرين ولديه نظام دعم قوي وأسرة ممتدة في المنطقة التي يعيش فيها. ويصر خافيير على أن

يكون أول فرد في العائلة يلتحق بالتعليم الجامعي، فإذا أخبر خافيير معلمته عن هدفه، يمكنها أن تستفيد من هذه المعلومة عند التواصل مع والديه. إذن، من الممكن أن يعمل كل من المعلمة ووالدا خافيير معاً على مساعدته في تطوير خطة لتحقيق أهدافه.

الشكل رقم (٤,١). دراسة حالة

الأساليب التعاونية

التعاون والتواصل مع الأسر

تعد حياة الأسرة معقدة، فما يحدث في أحد جوانب حياة الطفل يؤثر على المجالات الأخرى ومن بينها التعليم، تماماً مثل الموج في البحيرة (Poston et al., 2003). وكما ناقشنا في الفصل الثاني، يمكن أن يكون المنزل والمدرسة بيئات متداخلة التأثير، ويجب أن يعي المعلمون التغييرات والأحداث التي تطرأ في حياة الأطفال الصغار. ويتطلب ذلك تواصلاً وتعاوناً مستمرًّا مع أسرة الطفل. ويعتمد التواصل الفعال على الانفتاح والاستعداد للتواصل واتجاهات ومفاهيم المعلمين والآباء حول تأثير مساعي هذا التعاون على تعليم الطفل. ولا تحدث عملية التواصل والتعاون الفعال تلقائيًّا أو بالمصادفة. بل يتطلب التعاون الفعال تكافؤًا وثقةً واحترامًا، وكذلك استخدام أساليب التواصل الملائمة. كما يحتاج المعلمون والآباء إلى مهارات للتفاوض بخصوص الأجندات المختلفة والفروق الثقافية عند العمل معاً على تخطيط ودعم التعليم. ونعرض فيما يلي مناقشة كل من هذه العوامل على حدة:

التكافؤ:

يعد التكافؤ أو المساواة سمة أساسية لتطوير ثقافة تعاونية، فإذا لم يشعر المشاركون في أي تفاعل أنهم على قدم المساواة مع بعضهم البعض، فلن يشاركوا بنشاط أو يقدروا قيمة هذا التفاعل (Friend & Cook, 2009). ويحتاج كل من أعضاء

الأسرة والمعلمين إلى الدور المتكافئ في عملية صنع القرار والشعور المتساوي بالقوة في القدرة على التأثير على نتائج الأطفال والأسر لو أرادوا التعاون الفعال (Friend & Cook, 2009; Jackson & Turnbull, 2004).

تستغرق عملية تطوير العلاقات مع الأسر والتواصل بين الأطراف المعنية كثيراً من الوقت والجهد. وتختلف وجهات نظر الآباء عن المعلمين. ويلخص الجزء التالي المزايا والتحديات في تحقيق التكافؤ في العلاقات بين الآباء ـ المعلمين.

وجهات نظر الآباء:

- يحترم الآباء آراء المعلمين ويقدرون التفاعلات عندما تربطهم بالمعلمين علاقات وثيقة.
- يقدر الآباءُ المعلمين الذين يصبحون مصدر ثقة وأصدقاء يمكنهم الرجوع إليهم بعد ساعات المدرسة.

وجهات نظر المعلمين:

- يدرك المعلمون قيمة العلاقات الوثيقة مع الأسر. ولكن يمكن أن تكون عملية بناء علاقات قريبة مع آباء جميع الأطفال عملية مرهقة وجدانيًّا للمعلمين.
- يمكن أن تكون عملية التركيز على حاجات الأسر في المنزل شاقة بالنسبة للمعلمين (Nelson, Summers, & Turnbull, 2004).

وبالتالي، على الرغم من أن التكافؤ هدف يجب السعي إليه، ربما يحتاج الآباء والمعلمون إلى تعديل توقعاتهم عند العمل معاً.

الأهداف المشتركة:

إن وجود قيم وأهداف مشتركة يجعل عملية التعاون أسهل بالنسبة للآباء والمعلمين. ويدرك الآباء والمعلمون من خلال الأهداف المشتركة أنهم يعملون معاً نحو تحقيق الصالح العام للطفل (Snell & Jjanny, 2005). وكان الأفراد العاملون في مجال

التعليم المدرسي يلعبون في الماضي دور "الخبير"، فيخبرون الآباء حول أطفالهم أكثر من سؤالهم أو التحدث إليهم حول الطفل. " إذا كان المهنيون في موقع القوة في علاقاتهم بالأسر التي تخدمها فإن ذلك يمثل عائقًا كبيراً أمام التعلم من تلك الأسر" (Harry, 2008, p. 384). ويعمل استغراق الوقت خلال الاجتماعات لصياغة ومناقشة الأهداف المشتركة على دحض دور المعلم كخبير ويوفر الفرصة للآباء للتعبير عن رأيهم والمشاركة في تخطيط وتنفيذ تعليم أطفالهم.

الثقة والاحترام:

يعتبر التعبير عن الاحترام ضروريًا؛ لأن الأفراد الذين لا يثقون أو يحترمون بعضهم البعض لا يمكنهم المشاركة في تعاون مفتوح. ويجب أن يسعى الطرفان إلى اكتساب الاحترام والتعبير عن الثقة. ويواجه آباء الأطفال المعاقين عادة خبرات سلبية مع المدارس، تصل في بعض الأحيان إلى حدِّ المشاجرة من أجل الحصول على الخدمات التي يرون أنها من حق أطفالهم (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beggle, 2004). وعندما يأتي المعلمون للاجتماعات ومعهم التقارير الضخمة والتوصيات النافذة وتشخيص لفشل الطفل، يمكن أن يصاب أعضاء الأسرة بالإحباط ويشككون في قيمة مشاركتهم في العملية. ويذكر كثير من الآباء شعورهم بعدم التقدير والاحترام من جانب مقدمي الخدمة، وبالتالي يكونوk أقل استعداداً للمشاركة في جهود التعاون (Ziont, Ziont, Harrison, & Bellinger, 2003). ويجب على المعلمين إظهار تقديرهم واحترامهم لمشاركة الآباء (Blue-Banning et al., 2004, Jackson & Turnbull, 2004; Wang, Mannan, Poston, Turnbull, & Summers, 2004).

وذكر كل من جاكسون وتيرنبول أن الثقة "تظهر من خلال الشعور بالطمأنينة حول صدق واعتمادية الشخصية، وقدرة، وقوة، وحقيقة الأعضاء الآخرين المشاركين" (2004, p. 167). ومن أجل أن يحدث تفاعل فعال يتوجب على جميع الأعضاء

المشاركين أن يثقوا ويحترموا بعضهم بعضًا (Blue-Banning et al., 2004; Snell & Janney, 2005)

ويمكنك عند التفاعل مع الآباء خلق مناخ من الثقة عن طريق الترحيب بالآباء والانتباه إلى احتياجاتهم ومشكلاتهم خلال الاجتماعات.

- **قم بتحية الآباء وساعدهم على الشعور بالترحيب والارتياح بوجودهم في المدرسة.** عندما يدخل الآباء إلى فصلك أو يحضروا الاجتماعات، ابتسم واحرص على الاتصال بالعين معهم. وحاول خلال الاجتماعات الجلوس إلى جوار الآباء بدلاً من الجلوس بعيداً عنهم. وقدم للآباء ورقة وقلمًا لكتابة ملحوظاتهم. وقدم لهم نسخًا من جميع التقارير. ويمكن أن تجتمع بالآباء عند الضرورة في مكتب الإدارة المدرسية واصطحابهم في جولة في فصلك. ويعتبر الوقت خلال السير مع الآباء إلى الفصل فرصة عظيمة لبناء نوع من المودة والألفة معهم.
- **احرص على الالتزام.** عند تحديد المواعيد مع الآباء، فاحرص على الالتزام بها. حاول الوصول في الموعد المحدد للاجتماعات، وكن مستعدًّا بتوفير المواد أو المعلومات اللازمة لإجراء اللقاء والمشاركة في الاجتماعات.
- **كن أميناً مع الآباء.** يجب أن تكون أميناً مع الآباء حتى تبني الثقة بينك وبينهم. وعندما يطرح الآباء الأسئلة، كن صادقاً وأميناً في إجاباتك. وفي الوقت نفسه، كن حساساً لمشاعر ومخاوف الآباء وقدم لهم المعلومات بطريقة ودودة ومحترمة. ولو سأل الآباء عن مستقبل طفلهم، عبر لهم عن رأيك كمتخصص ولكن بطريقة محترمة ومهذبة.
- **احترم أولويات الأسرة.** يجب أن يُظهر المعلمون الاحترام لأولويات الأسرة (Wnag et al., 2004). وربما لا يحضر بعض الآباء اجتماعات المدرسة بسبب معوقات مالية أو ثقافية أو انفعالية أو صحية أو عملية. وربما يتسرع المعلمون في استنتاج أن

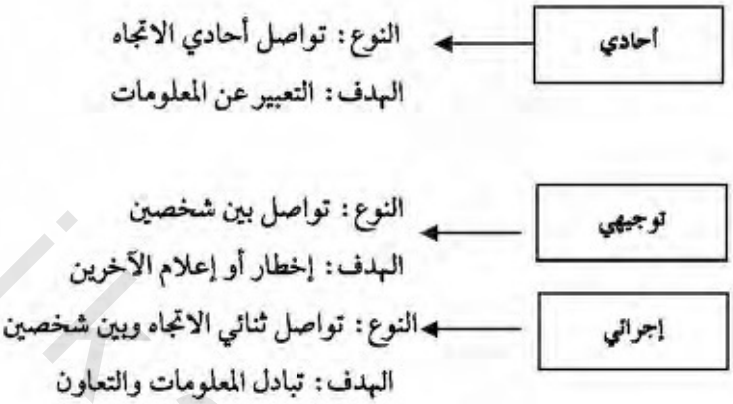
هؤلاء الآباء لا يكترثون بمستقبل أطفالهم أو تعليمهم بوجه عام، ويحملون هذه الفرضيات الخاطئة أثناء التواصل مع الآباء (Harry, Rueda, & kalyanpur, 1999). ولو كان الآباء يعتقدون أن المعلمين لا يحترمون أولوياتهم، ربما لن تكون لديهم الدافعية للتخلص من معوقات المشاركة.

أساليب التواصل:

يمكن أن يؤثر أسلوب ونمط التواصل بشدة على التعاون بين المعلمين وأعضاء الأسرة. وقد يكون المعلمون غير مدركين تماماً كيف يعمل أسلوبهم في التواصل كعائق وليس كمساعد ومسهِّل للتواصل مع أعضاء الأسرة (Harry, 2008). وعلى الرغم من وجود العديد من الطرق لاكتشاف أساليب التواصل، يعزز فريند وكوك (Friend and cook, 2009) نظام التصنيف الذي صاغه شماك ورانكيل (Schmuck and Runkel, 1994) والذي عرفا فيه التواصل كعملية أحادية أو توجيهية أو إجرائية. ويحتاج المعلمون إلى الاعتياد على أساليب التواصل المختلفة قبل تحديد الأسلوب الأنسب للتواصل المحدد والتعاون المرغوب في هذه اللحظة (شكل رقم ٤.٢).

- **التواصل الأحادي:** يعتبر أسلوب التواصل الأحادي عملية تبادل أحادية الاتجاه مثل إعلان أو رسالة هاتفية أو رسالة بريد إلكتروني أو خطاب ورقي. وعلى الرغم من فاعلية التواصل الأحادي، إلا أنه قد يكون محدوداً في قدرته على بناء ثقافة تعاونية (Adler et al. 2009). وبالنسبة للكثير من آباء الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الناطقين بغير الإنجليزية، تعد المكالمات الهاتفية أقل أنماط التواصل المرغوبة لتبادل المعلومات الهامة (Park and Turnbull, 2001; Song & Murawski, 2005). ويعتبر المفهوم الأحادي هو الأنسب لتبادل المعلومات السريعة التي يمكن توزيعها بسهولة عبر الخطابات والمذكرات والملصقات أو البريد الإلكتروني (مثلاً، سيكون

الحفل المدرسي يوم ١٣ فبراير من الساعة الخامسة إلى التاسعة مساءً في المسرح المدرسي. وتباع التذاكر بسعر خمسة دولارات).



الشكل رقم (٤,٢). أساليب التواصل

- **التواصل التوجيهي:** يشمل التواصل التوجيهي الاتصال بين شخصين ويشبه عادة التشاور أكثر من التعاون. ويكون المعلمون في هذا التواصل هم الخبراء أو الاستشاريون، بينما يكون أفراد الأسرة أو الطالب مبتدئين أو طالبين للاستشارة. ويعتبر هذا المفهوم تفاعليًّا إلى حدٍّ ما بطبيعته (Adler et al., 2009) لأنه يشمل أكثر من فرد، ولكنه لا يُظهر الدليل على التكافؤ عندما يتعاون طرفان متكافئان. ويكون المفهوم التوجيهي أكثر ملاءمة عندما يتشارك الأفراد في معلومات مع من يعتبرونهم خبراء (مثل محاضرة أو وصف المعلم لوحدة يدرسها الطلاب في الفصل أو شرح الأم لطفلها اهتمامات وأنظمة في المنزل).
- **التواصل العملي:** يبرهن المهنيون والأسر على استخدام الأسلوب العملي حين يكونون مستعدين للإنصات والتواصل مع بعضهم البعض، فخلال الاجتماعات أو التفاعلات، تقدم جميع الأطراف آراء مختلفة تحظى بدرجة متكافئة من التقدير.

وتسمح البيئة المفتوحة لجميع المشاركين بالشعور بالارتياح والتقدير والاحترام واهتمام الآخرين بمشاركتهم، فضلاً عن الإنصات لما يقوله الطرف الآخر. ولكن ليس بالضرورة أن يكون كل تفاعل إجرائي بطبيعته. وتكون مفاهيم الآخرين في بعض الأحيان أكثر ملاءمة وموفّرة للوقت. ويجب أن يعكس أسلوب التواصل الهدف من التواصل مع الآباء.

التأثيرات الثقافية

تؤثر العوامل الثقافية بدرجة كبيرة على التعاون والتواصل بين الأسر والمدارس. وسنتناول في الفصلين الخامس والسادس القضايا الرئيسية في هذا المجال، ولكن تظل هناك ضرورة للإشارة إلى بعض القضايا الثقافية السائدة التي تؤثر على التعاون بين المنزل والمدرسة. ويحتاج المعلمون إلى تطوير الكفاءة في التواصل عبر الثقافات، وهو ما لا يعني مجرد تعلم التحدث بلغة مختلفة. في الواقع، تخلق اتجاهات ومفاهيم الفرد حول الفروق الثقافية مزيداً من المعوقات أمام التواصل عبر الثقافي أكثر من اللغة نفسها (MPC, 2000a) . ونظراً لتأثير المفاهيم والتوقعات الثقافية على أولويات واهتمامات الأسر، يجب أن يدرك المعلمون ويفهموا هذه الأولويات والاهتمامات المختلفة. وتحتاج المدارس إلى تزويد أعضاء الأسرة ببيئة تحترم ثقافتهم وأطفالهم، ويجب أن يدرك المعلمون الصعوبات التي يمكن أن تخلقها الفروق الثقافية للآباء والأطفال (Delatorre, Rubalcava, & Cabello, 2004; Harry, 2008).

تعمل ميليسا والدة الطفلة جانيكا في وظيفتين لدعم أطفالها الثلاث. ونادراً ما يتوافر للأم الوقت لحضور الفعاليات أو الاجتماعات المدرسية بسبب برنامج أعمالها الشاق. وفي إحدى الليالي بعد عودة الأطفال والأم للبيت، طلب الأطفال من والدتهم الحضور معهم في حفل العودة للمدرسة ومقابلة معلميهم. وكان من المقرر أن تعمل ميليسا في مساء الاجتماع ولم

ترد أن تفوت عملها المسائي، فلم تحضر. شعرت جانيكا وإخوتها بالإحباط. بل وافترضوا أنهم هم الأطفال الوحيدون في فصولهم الذين لم يحضروا الحفل. وعلى الرغم من مشاعر ميليسا السيئة حول الأمر، لم تكن متأكدة أن حضورها سيلقى ترحيبًا أو أنها يمكنها المساهمة بدرجة أكبر في تعليم أطفالها.

يمكنك دعم الآباء أمثال ميليسا من خلال إرسال المعلومات للمنزل أو تنظيم الاجتماعات في مواعيد أخرى يمكنها الحضور فيها، فعلى الرغم من إيمانك الراسخ بضرورة حضور ميليسا الاجتماعات ومساندة الأنشطة المدرسية، إلا أن احترام أولوياتها يخلق نوعاً من الإحساس والتقدير لحياتها وظروفها (Friend & Cook, 2009; Wang et al., 2004) .

الشكل رقم (٤,٣). دراسة حالة

وعلى الرغم من تأثير الثقافة على الجهود التعاونية بطرق متعددة، فإن التأثير الأكبر يتمثل في القيمة التي تمنحها الأسر للتعاون ومفاهيمهم حول كيفية ظهورها. على سبيل المثال، قد تقدر بعض الأسر المشاركات المتكررة من أعضاء أسر أخرى أو الأصدقاء، مما يؤدي إلى تحول الأطفال وميلهم بدرجة أكبر نحو أقرانهم طلباً للدعم خاصة في الفصول الكبيرة حيث يعجز المعلم عن إعطاء كل طفل التركيز الكافي (MPC, 2000b). وعلى الجانب الآخر، قد لا يكون أولئك الآباء أنفسهم بالسرعة الكافية للتعاون مع مسئولي المدرسة على الرغم من هذا التقدير للبيئة التعاونية. وعلى الرغم من توقع المعلمين دفاع الآباء عن حقوق أطفالهم، قد يكون هذا الدفاع في بعض الأحيان ضد القيم الثقافية للآباء (Wang et al., 2004). وقد تعتقد الأسرة أن سؤال الأشخاص المسئولين وأصحاب السلطة مثل المعلم يمثل نوعاً من عدم الاحترام. وبالتالي، يلجأون إلى حضور الاجتماعات دون إبداء أي طلبات أو طرح أسئلة أو تعليقات. انظر على سبيل المثال (Park and Turnbull. 2004; Song & Murawski, 2005).

ويمكن أن يساعد فهم الفروق الثقافية المعلمين على فهم كيفية العمل مع الأطفال ومساعدتهم بطريقة تحترم الطفل وأسرته.

معوقات التواصل والتعاون

تؤثر خبرة الشخص واهتماماته وخلفيته الثقافية وتعليمه وسنه ونوعه وغيرها من المتغيرات على الإطار المرجعي للشخص (Friend & Cook, 2009). وعلى الرغم من أن الأسر والمعلمين يختلفون في أطرهم المرجعية عندما يجتمعون معاً للتشاور والنقاش حول الأطفال، فكثيراً ما تنشأ الخلافات والصراعات. ويمكن أن يساعد استخدام مهارات التواصل القوية (اللفظية وغير اللفظية) على تقليل وتجنب بعض هذه المشكلات ولكن الوعي والحذر من المعوقات الشائعة التي تحدث خلال التواصل يعتبر أمرًا مفيداً أيضاً. وصف بوجاتش وجونسون (Pugach and Johnson, 2002) التصرفات والأفعال التي تخلق المعوقات أمام التواصل الفعال. تجسد هذه السلوكيات عادة سوء التواصل وتصبح معوقات أمام التعاون.

١- **تجنب إعطاء النصائح غير المبررة أو تقديم الحلول السريعة للمشكلات.** يمتاز المعلمون بالاستعداد لحل المشكلات ومن المتوقع أن يكونوا خبراء في القضايا التعليمية. وربما يشعر المعلمون أنه سيتم تقييمهم سلبيًّا إذا عجزوا عن سرعة حل أي مشكلة تعليمية. ويمكن أن يؤدي ذلك إلى إصدار نصيحة متسرعة وغير فعالة في بعض الأحيان أو حتى غير مرغوبة. وتكون النصيحة أكثر فاعلية لو تم السعي إليها بدلاً من عرضها دون مبررات (Friend & Cook, 2009).

٢- **تجنب التقليل من المشاعر عبر الطمأنة الزائفة والعبارات الجامدة وهكذا.** سوف يتم النظر إلى المهنيين الذين يقللون من حجم المشكلات ويقولون إن الأمور سوف تسير على ما يرام دون الانتباه الصادق لاهتمامات ومشاعر الآباء، بأنهم

لا يرغبون ولا يهتمون بمشاعر الآباء. وقد تؤدي سرعة التخلص من اهتمامات الآباء إلى عدم مشاركة الآباء في أي مشكلات أو موضوعات هامة في المستقبل مع المعلم. كما يعد استخدام العبارات الجامدة غير ملائم. "تحبط العبارات الجامدة مشاعر الشخص الذي تتفاعل معه..... وتعتبر العبارات الجامدة غير ملائمة لأي موقف تقريباً" (Pugach & Johnson, 2002, p. 99). ويمكن أن تؤدي العبارات الجامدة فضلاً عن إظهار عدم الفهم الصحيح إلى اللامبالاة وعدم شعور الآخرين بالارتياح.

٣- **اطرح الأسئلة الملائمة وأنصت بشكل جيد.** تعد عملية طرح الأسئلة مهارة أساسية للتواصل الفعال. وتؤدي الأسئلة الموجهة على سبيل الخطأ إلى منع التواصل الفعال. وغالباً ما يجد المعلمون الذين يطرحون أسئلة كثيرة جدًّا، أو أسئلة غير ملائمة، أو تفتقر إلى التركيز، أو النوع الخطأ من الأسئلة (مثل الأسئلة المغلقة مقابل المفتوحة) إلى عملية تواصل متقطعة وغير مثمرة. ويمكن أن تؤدي ممارسة مهارة طرح الأسئلة المناسبة إلى تحسن تفاعلات الأسرة (شكل رقم ٤.٤).

التقت بك السيدة ديفيز وأعربت لك عن قلقها بشأن ابنها يونج سو غير المنظم والذي يخطئ دائماً في واجباته.

لا تعطي النصيحة التالية:

"يجب أن تشتري مجلدًا وتعلمي يونج سو النظام"

قل:

"كيف يمكنني المساعدة في المدرسة؟" أو "إنني سعيد لأنك تحدثني في الأمر معي، فأنا مهتم جدًّا بمهارات يونج سو التنظيمية أيضاً".

****

عند مناقشة مشكلات ميكا في القراءة مع والديه، قال الأب "كنت أعاني من صعوبة في تعلم القراءة عندما كنت صغيراً"

لا تستخدم العبارة:

"التفاحة لا تسقط بعيداً عن الشجرة، أليس كذلك؟"

قل:

"ما هي مخاوفك بشأن ميكا من خلال خبرتك؟" أو "ماذا كان شعورك وقتها نحو القراءة؟"

****

اجتمعت مع السيد والسيدة كوجا وأعربا لك عن قلقهما حول نوبات الهياج النفسي لطفلهما. وكنت قد لاحظت بعض المشكلات السلوكية الخفيفة من الطفل في الفصل.

لا تطمئنهما بزيف قائلاً:

"ما زال صغيراً، وربما يكون هذا شيئًا طبيعيًا. أنا متأكد من أنه سيتخلص من كل هذا عندما يكبر".

قل:

"أود معرفة المزيد عما يجري في المنزل" أو "صف لي ما تخشاه من فضلك"

****

يحضر السيد والسيدة كيرنان اجتماع وضع الخطة التربوية الفردية لطفلهم ويقولون لك إنهم متخوفون للغاية من التفاعلات الاجتماعية وعلاقات باتريك مع الأقران أكثر من الجانب الأكاديمي في المدرسة.

لا تقلل من مشاعرهم بقولك:

"هذا أمر يمكنكم معالجته خارج المدرسة، أما عملي فينصب على التعليم الأكاديمي".

قل:

" هل لديكم مقترحات حول كيفية دعم النمو الاجتماعي لباتريك في المدرسة؟" أو "يمكنني تفهم مدى مخاوفكم تجاه هذا الأمر".

****

خلال اجتماع بين أولياء الأمور- المعلمين، علمت أن والدي جاستين قد انفصلا مؤخراً.

لا تطرح أسئلة غير ملائمة:

"هل تظن أنكم ستنفصلان قريباً؟" أو "هل السبب يتعلق بالخيانة الزوجية؟"

قل:

"هل لديك اقتراحات حول ما يمكنني فعله لدعم جاستين في المدرسة؟" أو "هل لديكم مخاوف بشأن جاستين؟"

شكل رقم (٤,٤). أمثلة على ما يجب وما لا يجب في عملية التواصل

٤- **نظّم اجتماعات حيث يمكنك تركيز انتباهك.** يمكن أن تؤثر التفاعلات غير المركزة سلباً على التعاون والتواصل، فإذا شعر الآباء أنك مشوش وتحاول القيام بأعمال أخرى أثناء اجتماعك معهم، سيكون معهم كل الحق في التشكيك في التزامك بالتعاون معهم. وإذا لم يكن لديك الوقت الكافي لمناقشة الموضوعات الهامة مع الآباء أو كان لديك أعمال أخرى خلال وقت التفاعل معهم، أطلعهم على هذه المعوقات التي تؤثر على وقت الاجتماع والانتباه لهم. وإذا تم الاجتماع في وقت غير مناسب ولم يكن هناك حاجة طارئة له، حدد موعداً آخر للاجتماع معهم لاحقاً.

٥- **قلّل المقاطعات.** تعد المقاطعة المستمرة من بين أكثر المعوقات أمام التواصل الجيد. ويمكن أن تكون هذه المقاطعات خارجية (مثل رنين الهاتف أو فتح الآخرين للباب أثناء الاجتماع) أو داخلية (مثل مقاطعة أعضاء الفريق المتخصص لبعضهم البعض بالتعليقات). ويعتبر الإعداد والتجهيز المسبق الإستراتيجية الأساسية لمواجهة نوعي المقاطعات. على سبيل المثال، نظم الاجتماع في مكان تنعدم أو تقل فيه المقاطعات. ويمكنك وضع لافتات على الباب مدون عليها "جاري

الاجتماع، برجاء عدم الإزعاج". واطلب من جميع المشاركين تحويل هواتفهم إلى الوضع الصامت خلال الاجتماع، وتأكد من معرفة باقي أعضاء فريق العمل بالمدرسة ضرورة عدم مقاطعتك في هذا الوقت. ولا تقم بإرسال رسائل نصية خلال الاجتماع.

ترتبط المعوقات الأخرى للتعاون الفعال بالأجندات أو الأهداف المختلفة للأفراد. يُعرف فريند وكوك (Friend and Cook, 2009) التعاون على أنه "أسلوب للتفاعل المباشر بين طرفين متكافئين على الأقل يشاركون طواعية في عملية صنع القرار بالعمل نحو تحقيق هدف مشترك" (ص ٥). وإذا لم يأخذ الطرفان الوقت الكافي لضمان اهتمامهم بتحقيق نفس الهدف، ستكون النتيجة غالباً إضاعة الوقت وزيادة الإحباط. وعلى الرغم من دخول المعلمين وأعضاء الأسرة في محادثة بهدف تلبية اهتمامات الطفل، قد يعني ذلك أشياء مختلفة لمشاركين مختلفين وفقاً لأطرهم المرجعية (Harry, 2006). ويجب أن تكون على دراية بأجندات الأفراد، واستغرِقْ الوقت خلال الاجتماعات لفهم رؤى وأجندات الآباء.

جدول رقم (٤,١). المفاهيم التعاونية: أمثلة على ما يجب وما لا يجب.

المفهوم	قل	لا تقل
صِفْ ولا تقيم	"لقد تأخر جوني أربع مرات خلال هذا الأسبوع"	"لماذا لا تستطيع إحضار جوني إلى المدرسة في موعده؟"
تعاون ولا تتحكم	"هيا نناقش خيارات الأماكن المتاحة أمام خافيير. أعتقد أن اتخاذ القرار يتطلب منا مناقشة مميزات وعيوب خيارات الأماكن التي سوف يلتحق بها"	"يحتاج خافيير أن يكون في مدرسة للتربية الخاصة. برجاء وقع على موافقتك هنا".
كن أميناً وليس إستراتيجياً	لتوفير الدعم المستمر الذي تحتاجه شيري، أود العمل معها في فصل	"لا أعتقد أن شيري تحتاج إلى علاج فردي للكلام واللغة

تابع الجدول (٤,١) .

المفهوم	قل	لا تقل
	الدمج مع الطلاب الآخرين الذين يتلقون خدمات الكلام واللغة".	معي".
عبر عن التعاطف وليس عدم الاهتمام	"يبدو أنك قلق بخصوص كيفية مساعدة حفيدك على التعامل والتكيف مع انفصال والديه".	"حسناً، الانفصال صعب على الصغار".
عبر عن التكافؤ وليس الأفضلية	"درست بعض المقررات في مجال إدارة السلوك لو كنت تود التحدث عن الإستراتيجيات المناسبة التي تستخدمها في المنزل والمدرسة مع جيرمي"	"لا يجب توبيخ طفلك. ألم تسمع من قبل عن الدعم الإيجابي للسلوك؟"
استخدم لغة شرطية، تجنب العبارات القاطعة	"أعتقد أن جيون سيعاني من مشكلات أكاديمية في فصول التعليم العام. هل يمكننا التحدث حول مستوى الدعم الذي يحتاجه جيون في المدرسة؟	"لن ينجح جيون أبداً في فصول التعليم العام".

اتجاهات التعاون

يؤثر الاتجاه الذي يحمله الطرفان على نجاح الجهود التعاونية. وعرف جيب (Gibb, 1961) السلوكيات التي يمكن أن تدعم ثقافة التعاون الإيجابي. وتؤكد الأبحاث والأدبيات الحديثة صدقها وثباتها. وفيما يلي نعرض صورة معدلة من هذه السلوكيات:

- **استخدم الرسائل الوصفية بدلاً من التقييمية.** من السهل على الآخرين قبول العبارات التي تبدو مجرد وصف لأحد المواقف، على عكس العبارات التي تحتوي على أحكام

قيمية. وتعكس العبارات القيمية أحكامًا حول ما يجب أو ما يجب أن يكون (مثل، يجب ألا يتأخر الطفل) ويتم التعبير عنها عادة في ضوء "الجيد" أو "السيئ".

- **استخدم رسالة تعاونية وليس تحكمية.** يؤدي تعبيرك للطرف الآخر بأنك مستعد أن تكون جزءاً من الحل بدلاً من إملاء ما يجب أن يفعلونه إلى بناء ثقافة تعاونية أكثر فاعلية.
- **استخدم أسلوب الأمانة وليس الإستراتيجية.** يقدم عنصر المباشرة فهماً واضحاً لموقف الطفل ولا يخفي القضايا الحقيقية. ويعد مفهوم الأمانة هو الأفضل لخلق الثقة والاحترام اللازمين لمناخ تعاوني قوي.
- **استخدم أسلوبًا تعاطفيًا وليس حياديًا أو رسميًا.** يتطلب المناخ التعاوني من المشاركين فهم أحدهما الآخر. فإذا شعر الفرد بالرفض أو التجاهل أو أن الطرف الآخر لا يبالي بمخاوفه، فلن يشعر هذا الفرد بالدعم. يحتاج الطرفان إلى الإحساس والتعاطف مع احتياجات بعضهما البعض.
- **استخدم أسلوبًا متكافئًا وليس استعلائيًا.** يعد المعلمون خبراء في الأساليب التعليمية، أما الآباء فهم خبراء في شئون أطفالهم. وعند العمل معاً على خلق ثقافة تعاونية، يحتاج الطرفان إلى استخدام العبارات التي تعبر عن شعورهم بالتكافؤ وليس التعالي.
- **استخدم الأسلوب الشرطي وليس الأسلوب القاطع المؤكد.** يحتاج جميع المشاركين إلى إظهار تقديرهم لأفكار بعضهم البعض حتى يظل مناخ التعاون إيجابيًا ومفتوحًا وتواصليًا. ربما يبذل الفرد الذي يبدو بحاجة إلى الصدق طوال الوقت جهودًا كبيرة في عملية التواصل. ويجب أن يعكس التواصل حكمك المهني ولكن يجب أيضاً أن تجعل عباراتك تبدو كآراء وليس حقائق، ويجب أن تعكس الانفتاح على أفكار

الآخرين. لا تقدم الآراء على أنها حقائق، وتجنب العبارات القاطعة مثل "دائماً" و"أبدًا". بل استخدم اللغة التي تنقل للآباء أنك تعبر عن آرائك مثل "أعتقد في رأيي أن جيرمي سيستفيد من....." واسأل الآباء عن رأيهم أو قم بدعوتهم لمشاركة مفاهيمهم وآرائهم.

آخر ملاحظة تتعلق بمناخ التعاون والمتواصل، تذكر أن كل أسرة مختلفة عن الأخرى ولها خياراتها الخاصة – بل ويختلف حتى الأعضاء داخل الأسرة الواحدة. على سبيل المثال، تنتظر الأسرة الآسيوية الدعوة للمشاركة في الاجتماعات وتكتفي بدور الاستجابة للتواصل بدلاً من البدء فيه (Song & Murawski, 2005)، ولكن لا يعني ذلك أن جميع الأسر الآسيوية تتبع نفس النمط. وحتى داخل الأسرة الواحدة، ربما يفضل الأب التواصل عبر البريد الإلكتروني، أما الأم فتفضل التواصل وجهاً لوجه، وقد يرغب الأجداد في استخدام مترجم. وتعتبر بعض الأسر التواصل المتكرر ضروريًا للتعاون، بينما تعاني بعض الأسر الأخرى من ضغوط الوقت ، والعمل، وغيرها من الضغوط والتي تجعل التواصل المنتظم عملية صعبة. وبالتالي، ربما تفضل بعض الأسر تواصلاً أقل ولكنها تتواصل وتتعاون بشكل إيجابي. ويجب أن يكتشف المعلمون في جميع الأحوال حاجات، وأهداف، وتفضيلات كل أسرة ممن يودون التعاون معهم. وكما يعتاد المعلمون على التوافق مع أساليب تعلم الأطفال، يجب أن نتوافق ونتسم بالمرونة الكافية مع خيارات تواصل أعضاء الأسرة الواحدة. "فقط اسأل: كيف تعرف خيارات الأسرة في التواصل؟" (Turnbull et al., 2006, p. 197).

الجدول رقم (٤,٢). أنواع التواصل المستهدفة.

نوع التواصل غير اللفظي	التواصل	الهدف من التواصل غير اللفظي
الوجه، والعين، واللمس	يبتسم المعلم وينظر إلى الآباء ويمد يده لمصافحتهم	التعبير عن المودة والرغبة في التعاون مع الآباء.

تابع الجدول رقم (٤,٢) .

نوع التواصل غير اللفظي	التواصل	الهدف من التواصل غير اللفظي
اللمس	تخبر الأم المعلم أن زوجها مريض جدًّا، فيربت المعلم على يد الأم.	التعبير عن التعاطف والاهتمام.
اللمس والصوت	يتصرف الطالب بسلوك سيئ، فيمسك المعلم يد الطالب ويستخدم صوتًا ثابتًا لحض الطالب على وقف هذا السلوك.	التعبير عن الامتعاض والاستهجان.
الملبس	يذهب فصل أحد المعلمين في رحلة إلى الشاطئ لدراسة ظاهرة المد والجزر. يرتدي المعلم بنطال جينز وسترة جلدية أثناء ذهابه لاصطحاب الأطفال من المدرسة.	المشاركة في أحد الأنشطة مع الطلاب.
الملبس	يصل المعلم إلى أحد اجتماعات الخطة التربوية الفردية مرتدياً بنطالا عاديًّا وقميصا كامل الأزرار وسترة.	عرض اتجاه المعلمين نحو العمل والتعاون.
الصمت	يسأل المعلم الآباء خلال الاجتماع إن كان لديهم أي تعليقات، وينتظر المعلم استجابة الآباء.	السماح للآباء بالمساهمة في الاجتماعات.

مهارات التواصل

يعتبر التواصل جزءاً مكملا لحياتنا لدرجة أن الغالبية العظمى منا لا يدركون كيف نتواصل، كما أننا لا نعير اهتمامًا للمهارات التي نستخدمها خلال التواصل. وينبغي عليك كمتخصص تقييم مهاراتك وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين في سبيل العمل الفعال مع آباء وأسر الطلاب المعاقين. يلخص شكل٤ ـ ٥ أهداف التواصل وأوجه التواصل الفعال.

ويجب على المعلمين كذلك إتقان أسس التواصل الجيد والتي تشمل اللغة اللفظية وغير اللفظية لضمان دقة ووضوح هذا التواصل (Pugach & Johonson, 2002). وتشمل

مهارات التواصل القوي البيني والمتبادل كلاً من: (أ) خلق مناخ تعاوني (ب) الإنصات (ج) استخدام التواصل غير اللفظي الذي يتضمن الصمت (د) استخدام مجموعة متنوعة من مهارات اللغة اللفظية بفاعلية (مثل المراجعة، التوضيح، طرح الأسئلة، إعطاء تغذية راجعة والحصول عليها). وسنناقش في الجزء التالي الإنصات النشط والتواصل غير اللفظي والتواصل اللفظي.

الشكل رقم (٤,٥). مهارات التواصل

obeikandl.com

الإنصات النشط

يعد الإنصات النشط مهارة هامة لأي معلم تربية خاصة. وبالنسبة للأفراد الذين يشعرون أن آراءهم تحظى بالتقدير، يجب أن يعرفوا أن الآخرين ينصتون إليهم باهتمام (موراوسكي وسبنسر تحت الطبع). يتطلب الإنصات النشط العمل وربما لا يتحقق بسهولة، ولكن هناك العديد من التقنيات التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لتحسين مهاراتهم. أولا، ينبغي على المعلم مراعاة مكان حدوث التفاعل. وبالتالي، لا يكون الممر بين الفصول المزدحم بالأطفال قبل بداية اليوم الدراسي مكانًا جيداً لمحادثة مثمرة بين المعلم وأحد أولياء الأمور. وفي مثل هذه المواقف، يجب أن يسأل المعلم ولي الأمر إن كان من الممكن تأجيل الحوار بينهما إلى وقت ومكان يمكن أن يحدث فيهما الإنصات النشط. ويجب أن تكون البيئة هادئة، حيث يستطيع المعلم الشعور بعدم التسرع ويستطيع تدوين الملاحظات حول المحادثة والاستجابة الملائمة للآباء.

حدد السيد والسيدة ويبر اجتماعًا مع معلمة طفلهم في الصف الثالث، ميس كوكس. وعندما وصلوا إلى فصل المعلمة، كانت قد وضعت ملف جيرد على منضدة أمامها وجاهزة للاجتماع. وعندما انضم معلم التربية الخاصة إلى الاجتماع، أغلقت مس كوكس باب الفصل وركزت انتباهها مع الآباء. بدأت مس كوكس الاجتماع بتحية الآباء ومطالبتهم بوصف مخاوفهم. أخبر الوالدان الآنسة كوكس والسيد جيمنيز (معلم التربية الخاصة) أنهم لاحظوا أن جيرد يعاني من صعوبة في فهم القصص. وذكروا أنهم عندما يقرأون لطفلهم في المنزل ويسألونه أسئلة حول القصص التي قرأوها، يجد الطفل صعوبة في الإجابة على الأسئلة البسيطة. وأعرب الوالدان عن خوفهما من تأخر ورسوب جيرد في المدرسة لو لم يتم حل المشكلة. أكد السيد جيمينيز على مخاوف الآباء. وقال إنه على الرغم من التقدم الجيد لجيرد في مهارات القراءة الأساسية، إلا أن مهارة الفهم ظلت مشكلة كبيرة معه. اتفقت

الآنسة كوكس مع ملاحظات السيد جيمينيز وسألت الوالدين عن مقترحاتهما لمواجهة المشكلة. وذكرت السيدة ويبر أنها عندما تقرأ مع جيرد وتستعرض القصص معه (أي النظر إلى الصور والتحدث عنها قبل القراءة)، يبدو أكثر فهماً لها. وقال السيد جيمينيز أنه يعلم جيرد إستراتيجيات الفهم وأعرب عن اعتقاده بأن استخدام مجموعة القراءة يمكن أن تفيد أيضاً. وأشاد الوالدان في نهاية الاجتماع باستعداد المعلمين لمساعدة جيرد وذكروا أنهم سيقضون ٣٠ دقيقة يوميًّا في القراءة له.

الشكل رقم (٤,٦). دراسة حالة

- **دوِّن الملاحظات التي تساعد في الإنصات النشط.** نظراً لكثرة المعلومات التي يحصل عليها المعلمون يوميًّا حول الطلاب الذين يعملون معهم، يمكن أن ينسوا المعلومات إذا لم يقوموا بتدوينها. وفضلاً عن ذلك، يجد المعلمون استفادة من الرجوع لملاحظاتهم التي دونوها لضمان الدقة وتقليل فرص الفهم الخاطئ وتلخيص المعلومات للآباء لإظهار إنصاتهم النشط لهم.
- **قم بالتلخيص وإعادة الصياغة والتوضيح والتحقق من الفهم عند التحدث مع الآباء.** سوف نناقش هذه التقنيات بمزيد من التفصيل في الجزء الخاص باللغة اللفظية. ولكننا سنذكرها هنا لكونها إستراتيجيات حيوية للإنصات الجيد. وعندما يكرر المعلمون النقاط الأساسية بالمحادثة لأحد أعضاء الأسرة، يبرهن ذلك على إنصاتهم ويساعد على ضمان أن الطرفين يشتركان في فهم المحادثة. انتظر حتى يكمل الطرف الآخر فكرته ثم ابدأ بقول: "سمعتك تقول أن...." ويسمح ذلك للآباء بالموافقة أو الاختلاف مع ما قلته (شكل ٤-٧).

تشمل المعوقات أمام الإنصات النشط محاولة إجراء الكثير من المحادثات في نفس الوقت أو محاولة التركيز على العديد من الموضوعات في آن واحد. كما يمكن أن تؤدي

المحادثات غير الرسمية التي تحدث في ممر المدرسة أو عندما يكون المعلمون غير منتبهين تماماً إلى إنصات ضعيف أو نسيان محتوى هذه المحادثات. وتؤدي الاجتماعات التي تُعقد بالقرب من فصل المعلم أو وسط التزامات أخرى إلى نظر المعلم المتكرر في الساعة أو التشتت، وهو ما ينقل للآباء رسالة أن المعلمين لا ينتبهون بنشاط خلال التفاعل. أخيراً، يجب على جميع الأطراف فهم الهدف من عملية التواصل والمنطق من مشاركتهم فيها (Murawski & Spencer, in press)، وإلا ستظهر معوقات كبرى أمام عملية الإنصات ـ شعور واحد أو أكثر من المشاركين أن المعلم لا ينتبه لهم.

قد تجد أن استخدام آلية الاستذكار وغيرها من إستراتيجيات الذاكرة مفيدة في ربط المعلومات الواردة في محادثة مع المعلومات التي تعرفها بالفعل. على سبيل المثال، إذا حضر الآباء أحد الاجتماعات وتحدثوا معك حول العديد من الأحداث التي تؤثر عليهم انفعاليًّا، فقد يرتب عقلك كل حدث عند الإنصات الجيد. وبعدئذ، يمكنك الاستجابة بقولك "أتفهم كم كان هذا الشهر صعباً عليك وعلى جافين، لا يمكن أن أتصور رد فعلي لو كنت مكانك واضطررت إلى مواجهة هذه المشكلات الأربع المختلفة. وأقدر حقًّا ثقتك في التحدث معي حتى يمكنني تفهم سبب مواجهة جافين لتلك الصعوبة في التركيز وإنجاز أعماله الأكاديمي بالشكل الجيد" وذلك لإظهار أنك منتبه لما يقول.

الشكل رقم (٤,٧). رأي المعلم في التواصل مع الآباء

التواصل غير اللفظي

يمكن أن تعبر تعبيرات الوجه ولغة الجسد عن الرغبة والاستعداد لفهم وجهة نظر شخص آخر. ويؤثر التواصل غير اللفظي بدرجة أكبر على التواصل أكثر من استخدام اللغة. في الواقع، يتم التعبير عن ٩٠٪ من محتوى الرسالة عبر الأنماط الصوتية والسلوكيات غير اللفظية (Thomas et al., 2001). وتعد الإشارات غير اللفظية مؤشرات

قوية على مهارات التواصل الجيدة أو الضعيفة (Snell & Janney, 2000).

وقد أثبتت الأبحاث أن السلوك له قيمة تواصلية (Albin, Dunlap, & Lucyshyn, 2002; O'neill, Horner, albin, Stormy, & Spargue, 1977). ويمكن إظهار التواصل غير اللفظي من خلال أكثر من الاتصال بالعين والعبارات شبه اللغوية (مثل عبارات التشجيع القصيرة). وتشمل أنواع التواصل غير اللفظي: (أ) الوجه والعيون (ب) حركة الجسم (ج) اللمس (د) الصوت (هـ) التقارب والتعبير عن الملكية (و) الزمن (ح) الجاذبية الجسمية (ز) الملبس (ي) البيئة (Adler et al., 2009). ويدرك غالبية المهنيين في المجال التعليمي أن تعبيرات الوجه والعين وحركات الجسم تعبر عن المشاعر والاتجاهات. كما تعبر نبرة الصوت واستخدام الصمت والعوامل البيئية عن المعلومات والاتجاهات والمشاعر تجاه الآخرين. ويعد استخدام الصمت على وجه الخصوص وسيلة غير لفظية فعالة. ويساعد الصمت جميع الأطراف على تقييم ومراجعة المعلومات التي تتم مشاركتها. كما يوفر الصمت فرصة جيدة لجميع الأشخاص للمشاركة، خاصة هؤلاء الذين لم يتحدثوا حتى هذه النقطة. ويحتاج المعلمون إلى العمل على مقاومة الدافع لسد الفجوات في المحادثة أو لحظات الصمت بمزيد من الكلمات. ويستغل الآباء المترددون أو الخجولون من طرح الأسئلة أو طلب التوضيح عادة مثل هذه الفرص.

وتشمل جميع أنواع التفاعلات غير اللفظية التعبير عن رسائل مقصودة وغير مقصودة للآخرين. ويوضح جدول ٤-٣ الرسائل التي يمكن نقلها إراديًا أو لا إراديًا عبر التواصل غير اللفظي.

ويمكن أن يكون للسلوكيات غير اللفظية أثر كبير على نجاح التفاعلات التعاونية. ويجب أن تركز انتباهك خلال التفاعلات على سلوكك غير اللفظي والسلوك غير اللفظي للآباء (Adler et al., 2009). ويجب أن تنتبه عند تقييم السلوك غير اللفظي للآباء للتفسيرات

النمطية التي قد تكون غير دقيقة. على سبيل المثال، بالرغم من أن تشبيك اليدين يمكن أن يمثل إشارة على تعجل المعلم أو أولياء الأمور أو عدم استعدادهم للتواصل، إلا أنه يمكن أن يعني كذلك أن الفرد يشعر بالبرد أو أنه مستريح من تشبيك يديه. يتسم الاتصال بالعين بالتقدير الشديد في المجتمع الأمريكي العادي، ويوصف الأفراد الذين لا يمكنهم الاحتفاظ بالاتصال بالعين بغير المرتاحين أو الخجولين أو غير المهتمين بالحوار. ولكن قد يكون الأفراد من ثقافات تؤمن بأن الاتصال المباشر بالعين يعني عدم الاحترام، وبالتالي يظهرون احترامهم واهتمامهم المطلق بالمحادثة من خلال تجنب الاتصال المباشر بالعين. وفضلاً عن ذلك، ربما يعاني بعض أفراد الأسرة أنفسهم من إعاقات تؤثر على العديد من المهارات الاجتماعية. وحتى تعبيرات التشجيع غير اللفظي المختصرة، مثل تقطيب الجبين أو رفع الحاجب، التي تهدف للتعبير عن الإنصات والاهتمام يمكن أن تتنوع في استخدامها. أوضح تانين (Tannen, 1990) أن استخدام تعبيرات التشجيع المختصرة يختلف عادة تبعاً للنوع، فالإناث يستخدمن هذه التعبيرات بتحرر للتشجيع على استمرار الحوار وإظهار الاهتمام، بينما يعتقد الذكور أنهن يستخدمن مزيداً من الإنصات النشط من خلال عدم المقاطعة على الإطلاق. ويجب أن تسعى في جميع الأحوال إلى فهم آباء الطلاب حتى يقل سوء الفهم بينكم.

جدول رقم (٤,٣). الاتصال اللاإرادي.

أنواع الاتصال غير اللفظي	الاتصال	الرسالة اللاإرادية
الصمت	يطلب أحد المعلمين الاستماع إلى التعليقات خلال الاجتماع، ولكن سرعان ما ينهي الاجتماع عندما لا يتحدث أحد على الفور.	لا يقدر المعلم إسهامات الآخرين.
الملبس	يرتدي المعلم تي شيرت وبنطلون جينز خلال	هذا المعلم لا يهتم بصورته

تابع الجدول رقم (٤,٣) .

أنواع الاتصال غير اللفظي	الاتصال	الرسالة اللاإرادية
	الاجتماع بأحد الآباء.	المهنية العامة.
البيئة	تطلب المعلمة من الآباء الجلوس عند منضدة في الجزء الخلفي بفصلها. تحتوي المنضدة على الكثير من الأوراق. تضطر المعلمة إلى نقل الورق لتوفير مساحة للآباء.	هذه المعلمة غير منظمة ولا تقدر رأي الآباء.
التقارب	تحرك المعلمة مقعدها خلال اجتماع الخطة التربوية الفردية للجلوس مباشرة بجوار إحدى الأمهات. ويلمس مقعد المعلمة مقعد الأم.	هذه المعلمة لا تفهم الحدود المهنية.

اللغة اللفظية

يستخدم المعلمون اللغة بانتظام للتواصل مع الآخرين. وعلى الرغم من احتمالية حدوث بعض الفهم الخاطئ، يمكنك استخدام تقنيات تساعد على تقليل معدلات هذا الفهم الخاطئ. وتعد المراجعة والتوضيح والتحقق من الفهم والتلخيص من بين وسائل تحسين جودة التفاعلات اللفظية. وفضلاً عن ذلك، يمكن أن تسهل أو تعرقل طريقة طرح الأسئلة، والتغذية الراجعة المقدمة للآخرين، واستخدام إستراتيجيات قيادة المحادثات عملية التواصل في المستقبل.

المراجعة:

يقوم المعلمون خلال عملية المراجعة بإعادة الصياغة أو التعبير (المعروفة باسم إعادة صياغة العبارات) لما يقول المتحدث، بما فيها من أي جوانب تأثيرية أو انفعالية للعبارات التي قيلت. وأثناء عملية مراجعة ما يقول الآخرون، تجنب إضافة معلومات أو آراء أو تغذية راجعة. ويعد الهدف من عملية المراجعة هو التعبير للمتحدث أنك

تستخدم الإنصات النشط وتفهم ما يقال. ويمكن أن تساعد عملية المراجعة المتحدث على توضيح المعنى ومساعدة المتلقي على ضمان فهمه للمحتوى الحيوي من الرسالة، والسماح للطرفين بالتحقق أن لديهما نفس تفسير المحادثة. وعند تحقق الفهم، يمكن أن يكون لدى الأفراد مزيد من المناقشات المتعمقة للقضايا المثارة.

ولكن لا يجب أن تكون المراجعة مثل التكرار الببغائي لأقوال المتحدث، لأنه سوف ينتج عنها شعور المتكلم بالمضايقة بسبب الشعور بالإنصات الزائف من جانب المستمع. على سبيل المثال، اقرأ المحادثة التالية:

تقول السيدة سميث "أشعر بالقلق الشديد من أداء طفلي دارين في فصلك"
تراجع المعلمة فتقول "أنت قلقة جدًا من أداء دارين في الفصل"
تواصل السيدة سميث فتقول "نعم. أعتقد أنه يمكن أن يكون أداؤه أفضل". فتكرر المعلمة القول "تعتقدين أنه يمكن أن يؤدي بشكل أفضل".
قد ترد السيدة سميث عند هذه النقطة فتقول "هذا ما قلته للتو"
فتراجعها المعلمة بقولها "تشعرين بالإحباط لأن دارين لا يؤدي بالشكل الجيد في الفصل".

يبرهن المثال السابق على مدى شمول عملية المراجعة لفهم العنصر التأثيري للعبارة (Friend & Cook, 2009) أو ما تنطوي عليه (مثل أن الأب أكثر قلقاً حول أدائه في الفصل). ويعد التعبير عن المضمون الضمني مهارة مفيدة من مهارات التواصل ولكن يجب الحذر عند استخدامها لتجنب الافتراضات المفرطة، ويجب أن يكون لدى المتواصلين ألفة قوية قبل المشاركة في هذه الإستراتيجية (Pugach &Johonson, 2002).

التوضيح:

على عكس المراجعة التي تشمل إعادة صياغة الأفكار أو التعبير اللفظي عن المضمون، تشمل عملية التوضيح التحقق من الفهم. وكما ناقشنا من قبل، هناك العديد من احتمالات الفهم الخاطئ بين المعلمين وأعضاء الأسرة وفقاً للعوامل الثقافية والإطار المرجعي والأهداف أو الأجندات المختلفة وهكذا. وبالتالي، يجب أن يتحقق المعلمون من الفهم. ويجب أن يكون المعلمون على درجة عالية من الصراحة بعدم فهم المعلومات أو أنهم لم يستوعبوا جميع المعلومات بسبب سرحانهم للحظة. ويجب أن تطلب التوضيح فوراً عندما لا تفهم شيئاً مما يقال نظراً لأن سوء الفهم قد يترتب عنه سوء فهم آخر وهكذا. وتكمن الميزة في استخدام العبارات التوضيحية أن الآباء يعتبرون عملية طلب التوضيح أداة تواصلية جيدة (انظر شكل ٤,٧).

التلخيص:

يعد تلخيص العبارات أو التفاعلات طريقة هامة لتوضيح ما يقوله ويناقشه أحد الأشخاص. ويحدث التلخيص بعد حدوث جزء كبير من التفاعل. وهناك سببان لتلخيص أحد التفاعلات. أولاً، يوفر التلخيص لجميع الأطراف المشاركة فرصة سماع النقاط الأساسية. ويمكنهم حينئذ الاتفاق أو الاختلاف حول ما قيل. وفي حالة الاختلاف، يمكن أن تحدث المراجعة من خلال عملية التوضيح. ثانياً، يوضح التلخيص الإجراء الذي يجب أن يتخذه جميع الأفراد، وبالتالي تجنب سوء الفهم حول الأمور المتفق عليها أو الخطوات التالية (pugach & Johnson, 2002).

اقرأ العبارات التالية وحدد التي قد يفهمها أو لا يفهمها الآباء. كيف يمكن أن تتحقق من الفهم وتوضح المعاني للآباء؟

١- "أخشى أن يكون خافيير يعاني من صعوبة في الكلام واللغة. ولو كان الأمر كذلك، نود تنظيم اجتماع لوضع الخطة التربوية الفردية. سوف أحاول تنظيم الاجتماع خلال الأسبوع التالي عندما يكون المتخصص في المدينة ويستطيع حضور الاجتماع. وطالما سيخضع خافيير للتقييم، سوف أجعل معالج الكلام واللغة يقيم صعوبات اللغة التي يعاني منها، وبهذه الطريقة نكون قد غطينا كل شيء وتصبح لدينا جميع المعلومات التي نحتاجها".

٢- "اختبرنا مهارة ألدين في القراءة، فسجل درجة أقل في قدرته على سماع الأصوات في الكلمات. ولا يعني تسجيل درجات منخفضة في الإدراك الصوتي أن ألدين لا يسمع الأصوات ولديه مشكلة في السمع، بل إنه يسمع الأصوات ولكن يعاني من صعوبة في تمييز الأصوات المختلفة في الكلام. فربما يعتقد أن كلمة "قطة" وحدة صوتية واحدة بدلاً من ثلاثة أصوات ممتزجة معاً".

٣- سجلت روزا ١٧ درجة في اختبار الإدراك الحسابي، بينما كانت درجتها في القراءة ما بين ١,٢ و١,٩ ، لذا أعتقد أن القراءة تمثل مشكلة كبيرة لها.

الشكل رقم (٤,٨). توضيح الفهم

طرح الأسئلة:

يمكن أن تساهم طريقة طرح الأسئلة خلال التفاعلات بين المهنيين والآباء في تحسين أو إعاقة المحادثة. وتعمل الأسئلة المباشرة والموجهة على التوضيح ومعرفة أفكار، ومشاعر، ورغبات الآخرين، وجمع المزيد من الحقائق والتفاصيل. وتعتبر الأسئلة غير المباشرة "محاولات خفية لإرسال وليس استقبال رسالة" (Adler et al., 2009, p. 121) . وقد يحاول السائل باستخدام الأسئلة غير الصادقة إيقاع المتحدث في فخ أو تكوين عبارة أو تغطية أجندة خفية أو السعي إلى الإجابة الصحيحة أو استخدام الأسئلة المبنية على فروض غير مؤكدة. على سبيل المثال، عند مناقشة خيارات

الالتحاق بفصول التربية الخاصة للطفل مايكل، قد يكون السؤال غير المباشر هو "إذن، هل نتفق جميعاً على ضرورة التحاق مايكل بأحد الفصول الخاصة؟" عندما تكون مسألة الالتحاق بفصل التربية الخاصة لم تطرح للمناقشة من قبل. ويحتاج الأفراد خلال عملية التواصل الفعال إلى ممارسة طرح الأسئلة المباشرة. ويمكن استخدام مجموعة متنوعة من نوعيات الأسئلة لاستخراج المعلومات وإظهار الاهتمام الصادق بعملية تحسين الفهم، بدلاً من تغطية الهدف الرئيسي في صورة نصيحة أو نقد. يجب أن تعود نفسك على الأنواع المختلفة من الأسئلة وممارستها باستخدام كل منها بصورة فعالة (انظر جدول ٤ ـ ٤).

الجدول رقم (٤,٤). أنواع الأسئلة.

أنواع الأسئلة	التعريف	مثال	المزايا والعيوب
الأسئلة المغلقة	تتطلب الأسئلة المغلقة إجابات محدودة. وتشمل الأسئلة المغلقة أسئلة تتطلب الإجابة بنعم أو لا، وأسئلة الاختيار من متعدد، والأسئلة التي تتطلب إجابات معينة.	• "هل تشعر بالرضا حول تقدم الأطفال في الرياضيات؟" • "هل تحبه أن يدرس مقدمة في الجبر أم الجبر١ أم الهندسة في العام القادم؟"	تساعد الأسئلة المغلقة على تركيز المناقشات ويمكن أن تفيد في حالة اتخاذ القرارات.
الأسئلة المفتوحة	لا يوجد أي قيود في الإجابة على الأسئلة المفتوحة. تختلف الإجابات من شخص لآخر.	• "ما هي أهدافك بالنسبة لكريستين في الرياضيات خلال العام القادم؟" • "ما هو رأيك في أدائه	تشجع الأسئلة المفتوحة على مزيد من وجهات النظر والتفكير المختلف، كما تشجع على

تابع الجدول رقم. (٤,٤).

أنواع الأسئلة	التعريف	مثال	المزايا والعيوب
		الأكاديمي؟"	التواصل الأكثر انفتاحاً بين المشاركين.
الأسئلة المباشرة	يوجه المتحدث الأسئلة المباشرة إلى فرد بعينه أو مجموعة من الأشخاص، وتكون عادة في صورة استفهام. يجب أن تكون الأسئلة واضحة	• "ما هو رأيك في التغييرات التي طرأت على فصول الرياضيات واللغة الإنجليزية التي تتعلم فيها أناليا والتي أدت إلى هذا التحول الكبير في سلوكها؟"	تتسم الأسئلة المباشرة بالوضوح وتدعو إلى المناقشة وتبادل المعلومات والأفكار.
الأسئلة المباشرة	ومباشرة، وتتجنب اللغة الغامضة والمصطلحات أو الافتراضات.	• "هل يوجد أي أصدقاء لنيكولاس في المنزل؟"	
الأسئلة غير المباشرة	تصاغ الأسئلة غير المباشرة في صورة عبارة وليس استفهام، وتكون عبارة عن أسئلة عامة تستدعي مجموعة متنوعة من الإجابات.	• " أتساءل عن سبب أداء أناليا الجيد في الرياضيات عكس اللغة الإنجليزية؟"	ربما تجعل الأسئلة غير المباشرة من أعضاء الأسرة أكثر طمأنينة. وتتسم هذه النوعية من الأسئلة أنها أقل رسمية ولا تفرض أي نوع من الإجبار أو التهديد. ولكن قد تؤدي الأسئلة غير المباشرة إلى سوء فهم، وربما لا يجيب
		• "سيكون من المدهش لو عرفنا إذا كان نيكولاس لديه مزيد من الأصدقاء خارج المدرسة أكثر من هنا".	

obeikandl.com

تابع الجدول رقم.(٤,٤).

أنواع الأسئلة	التعريف	مثال	المزايا والعيوب
			عليها الأفراد إن لم يدركوا أن الطرف الآخر في انتظار إجابتهم.
الأسئلة الفردية	السؤال المفرد عبارة عن سؤال واحد يُطرح مرة واحدة. ويتم ذلك عادة من خلال طرح المعلم أو الآباء لسؤال وينتظر الإجابة عليه.	• "هل يتعين على جوشوا إكمال واجباته في المنزل؟" • "هل تحضر أنجليكا معها للمنزل سجل أعمالها المدرسي؟"	عند طرح الأسئلة المفردة، يعرف الطرف الآخر الإجابة عليها ويمكن أن يركز ويختصر الإجابة.
الأسئلة المتعددة	عبارة عن مجموعة من الأسئلة المتتالية. ولا يسمح عادة الشخص الذي يطرح هذه الأسئلة بالوقت الكافي بين الأسئلة للإجابة عليها.	• "هل جوشوا لديه واجب في المنزل؟ ما نوعية هذا الواجب؟" • "هل يبدو أداؤه أفضل عند أداء الواجب صباحاً أم مساءً أم لا يوجد اختلافات في ذلك؟"	عند طرح الأسئلة المتعددة بالتتالي، قد يعجز ولي الأمر أو المتخصص عن الإجابة السليمة أو اختيار كيفية الإجابة الملائمة. وربما يفضل المستجيب إجابة جزء من السؤال، مما قد يؤدي إلى سوء الفهم.

المصدر: deboer, 1995; friend & cook, 2009; gamble & gamble, 2009; snell & janney, 2000

obeikandl.com

إعطاء واستقبال التغذية الراجعة

تعد التغذية الراجعة المتواصلة ضرورة في أي تفاعل نظراً للدور الذي تلعبه في تحديد وصول رسالة المرسل، وسواء وصلت بالدقة المطلوبة أم لا (Pugach & Johonson, 2002). ويمكن أن تكون التغذية الراجعة لفظية (مثل: "بالتأكيد، يمكنني إعطائك نسخة من الكتاب الذي حدثتك عنه") أو غير لفظية (مثل تقطيب الجبين أو النظرة المتسائلة أو الابتسامة). وفيما يلي قائمة بأسس التغذية الراجعة (Friend & Cook, 2009)

١- **يجب أن تكون التغذية الراجعة وصفية وليس تقييماً في طبيعته.** غالباً ما ينفتح مستقبلو التغذية الراجعة على استلام المعلومات من خلال تجنب إصدار الأحكام المسبقة. على سبيل المثال، يمكن أن يقول المعلم "كانت لاكيتا تؤدي واجبها مرة واحدة فقط أسبوعيًا خلال الأسابيع الثلاث السابقة" بدلاً من "أنتم لا تساعدون لاكيتا بما يكفي في حل واجباتها".

٢- **يجب أن تكون التغذية الراجعة محددة وليست عامة.** يوضح المثال السابق حول لاكيتا التحديد في العبارة الثانية، فالمعلم أعطى ولي الأمر تفاصيل معينة حول عدد مرات أداء الطفلة لواجباتها، فيمكن حينئذ أن يبدأ ولي الأمر والمعلم في البحث عن حلول لهذه المشكلة المحددة.

٣- **يجب أن تكون التغذية الراجعة موجهة نحو سلوك أو موقف يمكن للفرد تغييره.** يمكن أن يؤدي إخبار أحد الأمهات التي تعمل في ثلاث وظائف أن طفلها قد يتحسن سلوكه لو جاءت للمدرسة وجلست في الفصل عدة مرات أسبوعيًا إلى إحباط هذه الأم ويبرهن على أن المعلم لا يهتم لظروفها. وعلى الجانب الآخر، يكفي أن تقول "إنني أنصت إلى رأيك لو كان لديك أي اقتراحات" أو "كيف تودين أن نتعاون لحل هذه المشكلة؟" حتى تتفتح المحادثة أمام الاحتمالات

المختلفة.

٤- **يجب أن تكون التغذية الراجعة دقيقة أيضاً.** يمكن أن تمثل التفاصيل الكثيرة أو المعلومات الإضافية أو التعليقات غير الملائمة أو الملاحظات الوفيرة عائقاً أمام التغذية الراجعة بدلاً من توضيحها.

٥- **يجب التحقق من التغذية الراجعة لضمان وضوح التواصل.** يمكن أن يساعد استخدام إعادة الصياغة أو الأسئلة في ضمان وصول التغذية الراجعة بالشكل الصحيح.

يجب أن تكون التغذية الراجعة اللفظية طوعية وليست مفروضة، بمعنى أنه عندما يطلب أعضاء الأسرة التغذية الراجعة، فسوف يكونون مستقبلين لما تقول أكثر مما تقدم إليهم المعلومات أو التغذية الراجعة التي لا يتوقعونها. ويمكن أن تحدث التغذية الراجعة بصورة غير مباشره (مثل إعطاء الملاحظات أو الرسائل أو عن طريق طرف ثالث)، ولكن هذه التغذية الراجعة غير مستحبة. بل يجب أن تتم التغذية الراجعة بصورة لفظية وفي الوقت المناسب حتى يكون أكثر فاعلية ولتقليل احتمالات سوء الفهم. على سبيل المثال، يمكن استقبال التعليق الذي يحصل عليه أحد أعضاء الأسرة في متجر مزدحم بالناس ليلة الجمعة، بعد أيام من وقوع أحد الأحداث، بصورة مختلفة عن إعطاء نفس التغذية الراجعة في موقف مناسب خلال نفس يوم وقوع الحدث (Friend & Cook, 2009).

لا تتم التغذية الراجعة في بعض الأحيان بصورة ملائمة أو بالشكل المتوقع. وتشمل مؤشرات حدوث سوء الفهم كلاً من الصمت والعدوانية (Patterson, Granny, Mcmikkan, & Switzler, 2002). فإذا لاحظت خلال التفاعلات أن الآباء توقفوا عن الكلام ولم يعودوا يستجيبون إليك أو أنهم أصبحوا عدوانيين لفظيًّا تجاهك، فمن الممكن أن يكون قد حدث سوء فهم. من بين الطرق البسيطة لتوضيح

المعنى تحديد الهدف من عملية التواصل (مثلاً، "أردت أن أعبر عن قلقي حول المهارات الاجتماعية لطفلك")، وسرعة التعبير عن الخطأ الذي وقع أثناء التواصل وأدى إلى سوء الفهم (مثل "لم أقصد انتقاد أسلوبك في الأبوة").

استخدام الإستراتيجيات المهدة للتواصل:

تعد الإستراتيجيات المهدة للتواصل إستراتيجيات فعالة للأفراد الذين يحتاجون إلى إنشاء تفاعلات جيدة ومثمرة بين أطراف متعددة (انظر جدول ٥ ـ ٤). وعلى الرغم من فاعلية الإستراتيجيات الواردة في جدول ٥ ـ ٤ في تشجيع أطراف التفاعل على الإنصات والمشاركة وحتى تجنب الاختلافات أو اللحظات الصعبة، إلا أن فاعلية هذه الإستراتيجيات تعتمد على الإنصات والثقة المتبادلة (DeBoer, 1995).

الحد من سوء فهم التواصل

من بين أسهل طرق تجنب سوء فهم التواصل سؤال الآباء حول الطريقة التي يفضلونها في التواصل. ويجب أن يتجنب المعلمون المكالمات الهاتفية كنمط رئيسي لتبادل المعلومات الهامة مع الآباء الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة ثانية (Park & Turnbull, 2001; Song & Murawski, 2005). ولكن هناك بعض الآباء يفضلون المكالمات الهاتفية عن الإخطارات الكتابية، بينما يفضل آخرون استخدام النمطين معاً. ويجب أن يتعرف المعلمون على أي الأسر تحتاج مترجمين أو مواد مترجمة. وبالنسبة للمعلومات ذات الأهمية الخاصة، يجب أن يبدأ المعلمون بالمكالمات الهاتفية أو إرسال الخطابات أو التحدث وجهاً لوجه للتأكد من الفهم.

الجدول رقم (٤,٥). الإستراتيجيات المهدة للتواصل وأمثلة عليها.

الإستراتيجية المهدة للتواصل	أمثلة
التفسيرات: تشمل التفسيرات عمليات إعادة الصياغة والمراجعة والتوضيح لضمان التوافق بين	"إننا نناقش استخدام نوع من الاقتصاد الرمزي مع سارة جريس. ويمكن أن تتخذ الاقتصاديات الرمزية

تابع الجدول رقم (٤,٥).

الإستراتيجية المهدة للتواصل	أمثلة
جميع الأطراف.	العديد من الصور. هيا بنا نبدأ باستعراض كيف يبدو في المدرسة وكيف يبدو في المنزل"
التشجيع: تعتبر العبارات التشجيعية عبارات تجعل المحادثة تستمر عبر تأكيد ودعم سلوكيات الآخرين.	"بصفتك تتولين أمر أطفالك بمفردك، لا بد أنه من الصعب التعامل مع عدوانية روديل في المنزل دون أي دعم إضافي. من الواضح أنك حريصة جدًا على التفاعل معه. إنني منبهش من مدى التقدم الذي أحرزه حتى الآن".
الطمأنة: تساعد العبارات الإيجابية والطمأنة على بناء الثقة.	"إنني متحمس حول الأفكار المختلفة التي ناقشناها. أعرف أن كثيراً منها سيكون فعالا في العمل مع ليانج".
الاقتراحات: يوفر تقديم المقترحات الفرصة للأفراد لمشاركة الأفكار دون لعب دور الخبير.	"اعتقدت أن ماريا ربما تستجيب لأحد رفاقها في المدرسة، ما هو رأيك؟"
عبارات القبول والرفض: يجب أن تكون عبارات القبول والرفض واضحة وخالية من المشاعر، وتصاغ كعبارات تبدأ بالضمير "أنا".	"أحب فكرة استخدام وقت الكمبيوتر في تشجيع تشاد" أو أحب فكرة إعطاء جولي آنا وقتًا للتفاعل المباشر، ولكن لا أفهم متى يمكن أن يتم ذلك دون الابتعاد عن الأطفال الآخرين أو ضياع وقت أكاديمي قيم"
الدعابة التلقائية: يمكن أن يؤدي الاستخدام المناسب للدعابة في نزع فتيل التوتر وخلق نوع من الألفة. ويجب دائماً مراعاة بيئة التفاعلات والثقافات والحساسيات الفردية عند استخدام الدعابات.	"قد تعتقد مع وجود هذا الكم الهائل من الأوراق أن المعلمين يمتلكون شركات ورق".

لا يعني دائماً التواصل الجيد حدوث توافق بين الآباء والمعلمين، فالفهم ليس مرادفًا للاتفاق. وتشيع المفاهيم الخاطئة حول التواصل. يحدد أدلر وآخرون (Adler et

المجالات الرئيسية الثلاث التالية للمفاهيم التواصلية الخاطئة. (Adler et al. 2009)

١- **المفهوم الخاطئ: زيادة التواصل دائماً أفضل.** في الواقع، يمكن أن يؤدي الإفراط في الكلام إلى صعوبات وقد لا يكون مثمراً. وإذا كان جميع التواصل سلبيًّا، سيؤدي الإكثار منه بطبيعة الحال إلى نتائج سلبية. ويعد الصمت أداة أساسية في التواصل الجيد، حيث يمكن أن يسمح للأعضاء الآخرين في التفاعل بمعالجة ما يقال والسماح لهم بالتفكير حول استجابتهم.

٢- **المفهوم الخاطئ: التواصل المفتوح سيحل جميع المشكلات.** على الرغم من الحكمة المشهورة، الأمانة الكاملة ليست دائماً أفضل سياسة، فمن الأفضل في بعض الأحيان عدم مشاركة الأفكار الأمينة أو حتى التعبير عنها. على سبيل المثال، قد يُطلب من أحد أعضاء فريق وضع الخطة التربوية الفردية مشاركة رأيهم حول قدرات الطفل. فإذا ذكر هذا الفرد بأمانة أنه لا يعتقد أن الطفل يمكنه الحصول على شهادة تعليمية واختلف ولي الأمر مع تقييم هذا المعلم حول قدرات الطفل، ربما تنشأ الصراعات. يمكن أن يصف المعلم القدرات الحالية للطفل بدلاً من التعبير عن رأيه حول مستقبل الطفل.

٣- **المفهوم الخاطئ: التواصل قدرة فطرية.** يمكن أن يتواصل غالبية الناس دون أي تدريب رسمي على المهارة. كما يتواصل غالبية الأفراد عند مستوى أقل من قدرتهم (Adler et al., 2009). وبالتالي، يبدو من الضروري للمعلمين تعلم مهارات التواصل. ولو أراد المعلمون جني مزايا التواصل والتعاون مع الأسر، يجب إعدادهم جيداً في هذه المهارات، وسيصاب مديرو المدارس بالإحباط لو افترضوا أن المعلمين لديهم قدرة فطرية على القيام بذلك.

يمكن أن يتبع المعلمون مجموعة متنوعة من التصرفات لإظهار رغبتهم الصادقة

للآباء في التعاون معهم. ويحتاج الآباء دائماً إلى المهنيين المتاحين والذين يمكن التواصل معهم خارج ساعات وأماكن العمل المحددة (Nelson et al., 2004). إنهم بحاجة إلى المهنيين المستعدين لتولي المسئوليات التي تبدو خارج نطاق مهامهم الوظيفية المحددة، كما يحتاجون إلى متخصصين يمكنهم الوثوق بهم كأصدقاء أو كجزء من العائلة في علاقتهم بهم أو بأطفالهم (Hughes-Lynch, 2010; Nelson et al., 2004). وعلى الرغم من عدم إمكانية توافر ذلك طوال الوقت، يمكن أن يتخذ المعلمون وغيرهم من الأخصائيين بالمدرسة الخطوات اللازمة ليكونوا أكثر تواصلاً واستجابة ومودة مع الأسر.

ومما لا شك فيه أن الآباء يحتاجون إلى التواصل كمًّا وكيفًا (Blue-banning et al., 2004). ويفضل الكثير من الآباء فتح خطوط التواصل مع المعلمين ولكن مع احترام وقتهم وحدودهم. وينطبق نفس الأمر على المعلمين (Nelson et al., 2004). وعلى الرغم من احترام الطرفين للحاجة إلى التعاون المستمر، يرغب كلاهما كذلك في تجنب الاجتماعات غير الضرورية وغير المثمرة، والأعمال الورقية المضيعة للوقت، والتواصل الغامض أو المشوش. وينبغي على المدارس ضمان حصول الآباء على المعلومات الملائمة حول طفلهم، كما ينبغي عليها استخدام إستراتيجيات التواصل الإيجابي لمشاركة المعلومات والتقييم (Turnbull et al., 2006).

حل المشكلات:

كثيراً ما تظهر المشكلات عند العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وإن أكثر ما يميز العلاقة التعاونية بين المنزل والمدرسة عن العلاقة الفاترة أو الوهمية أو العدائية طريقة تعامل وفهم جميع الأطراف لعملية حل المشكلات. ويجب على المعلمين الراغبين في تنظيم جلسة مثمرة وفعالة لحل المشكلات أن يعوِّدوا أنفسهم على

أحد المفاهيم العديدة المتاحة في التعليم والمجالات المرتبطة به. ويمكن أن يساعد استخدام أحد الأبنية مثل عملية الخطوات الخمس على حفاظ جميع الأطراف على تركيزهم على المشكلة التي أمامهم بدلاً من اللجوء إلى الانفعال والإحباط. ويجب أن يعي جميع المشاركين في جلسة حل المشكلات بالخطوات وبناء العملية، حتى تتزايد فرص المشاركة المتكافئة من جميع الأطراف. يمزج العديد من المؤلفين الأساليب بالخطوات المختلفة في عملية حل المشكلات، ولكن يتفق الكثيرون على الخطوات الخمس التالية كخطوات أكثر أهمية.

١- **حدد المشكلة.** تتطلب الخطوة الأولى اتفاق كل من المهنيين بالمدرسة والآباء على وجود المشكلة، فكثيراً ما يتم الدعوة لعقد الاجتماعات مع افتراض أن الجميع يعرفون الغرض منها. وللأسف، قد يؤدي ذلك إلى كثير من سوء الفهم - مما يضر بعملية التواصل وحل المشكلات أكثر مما يفيدها.

٢- **صغ الحلول الممكنة.** بعد الاتفاق حول وجود وطبيعة المشكلة، يجب على فريق العمل صياغة الحلول الممكنة. ولو شعر جميع المشاركين بنفس الدرجة من التقدير ووثقوا أن آراءهم ستحظى بالتشجيع، فسوف يطرحون المزيد من الحلول لمواجهة المشكلة. تقدم القائمة التالية بعض قواعد التفكير التي يمكن أن تفيد في مساعدة المعلمين والآباء على صياغة الحلول للمشكلات متعددة الوجوه:

- اقبل كافة الأفكار.
- لا تستبعد الأفكار التي لا تبدو مجدية.
- اعرض الأفكار بأسرع ما يمكن.
- اعرض أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- ادعُ جميع أعضاء المجموعة لاقتراح الحلول.

- قم بتدوين كل المقترحات المعروضة – ولا تعيد صياغة نفس الأفكار مجدداً.
- لا تقطع عملية التفكير في الحلول الممكنة قبل نهايتها.

٣- **ضرورة تقييم الحلول الممكنة.** يجب على المشاركين بعد التفكير في الحلول الممكنة تحديد الأكثر جدوى منها. ويجب أن يكون أعضاء الأسرة والمعلمين متحدي الرأي حول الحلول المعقولة والمستبعدة، فهناك بعض المقترحات التي تناسب المعلمين ولكن تحتاج الكثير من العمل أو الوقت من الآباء– أو العكس. وقد تكون المقترحات الأخرى غير مجدية، فيجب على جميع المشاركين الانفتاح والصراحة حول العيوب التي يرونها في الحلول المقترحة. وفي الوقت نفسه، يجب أن يكونوا متقدي الذهن حول احتمالات الخيارات المختلفة في مواجهة المشكلة. ويجب قبل نهاية الاجتماع اتفاق المشاركين على حل أو أكثر للمشكلة.

٤- **نفذ الحلول المختارة.** يجب على الآباء والمعلمين بمجرد اختيار الحلول وقبل الشروع في تنفيذها مناقشة ما سيفعلونه وآلية التنفيذ والوقت اللازم على وجه الدقة (شكل رقم ٤.١٠). تزداد أهمية وحيوية هذه الخطوة على وجه الخصوص عند مشاركة المدرسة والمنزل. على سبيل المثال، إذا اتفق والدا إيما لي على تشجيع طفلتهما في كل مرة تأتي فيها للمنزل ومعها تقرير الأداء في المدرسة، يجب على المعلمة التأكد من توقيع تقرير الأداء بانتظام دون نسيان.

٥- **تقييم نتائج الحل.** يجتمع المهنيون وأفراد الأسرة مجدداً بعد التنفيذ لمناقشة نتائج الحل وتحديد مدى إمكانية نجاحها. ويناقش المشاركون سبب وكيفية نجاح أو فشل الحل. ويوفر ذلك للطرفين فرصة استثمار النجاح في المستقبل أو فحص السبب وراء عدم فاعلية الحلول والتغييرات التي تطرأ. وعلى أي حال، سيكون من المفيد اجتماع أفراد الأسرة والمعلمين مجدداً لتقييم تقدم الحلول. ومن الخطأ الشائع

ألا يجتمع أعضاء الفريق من جديد، وهو ما يمكن أن يؤدي إلى إحباطات مستقبلية وسوء الفهم واستمرار المشكلة التي تواجه الطفل.

تم دعوة اجتماع الخطة التربوية الفردية للانعقاد ومناقشة مشكلة دينزل، الطالب في الصف الرابع الذي كثيراً ما يتشاجر مع الأولاد الآخرين ويواجه الفشل الأكاديمي في الفصل. تركز المعلمة خلال الاجتماع على الشجار وترغب في تحديد سبب التغير الحديث الذي طرأ على دينزل. وتعتقد المعلمة أنه لو تم مواجهة السلوك العدواني، ستتحسن درجاته الأكاديمية بكل تأكيد. ولكن، لم يكن والدا دينزل مهتمين بالتحدث عن السبب الذي قد يجعل دينزل يتشاجر مع الآخرين، فوالده كان ملاكما سابقًا ويرى أن الشجار عادي بالنسبة لطفله وأن دينزل سرعان ما سيتخلص من ذلك. ولم يحدث أبداً لدينزل التشاجر في الفصل، بل كانت جميع مشاجراته تحدث في وقت الراحة أو الغداء أو بعد المدرسة، لذا يتعجب الآباء من عدم تدخل المعلمين. في الوقت نفسه، يقلق الآباء من درجات دينزل المتأخرة. حاول الآباء الضغط على طفلهم حول أهمية الدرجات الأكاديمية، ويقولون حول ذلك "يعرف الولد أننا لا نتسامح مع الدرجات الضعيفة في المدرسة. ويعرف تماماً أننا سنعاقبه لو حصل على تقدير أقل من **B**". يحتاج هؤلاء الآباء والمعلمون أولا إلى الاتفاق حول المشكلة التي اجتمعوا من أجل حلها. هل تكمن المشكلة في شجار دينزل أم درجاته التعليمية المتأخرة؟ أم أنها شيء آخر غير ذلك؟ ويمكنهم من خلال خوض عملية حل المشكلات ومناقشة وجهات نظرهم المختلفة حول المشكلة الوصول إلى حل وسط. ويتفق الطرفان في هذه الحالة على رغبتهم في تحسين المستوى الأكاديمي لدينزل، على الرغم من أنها قد تسهم في الخلاف حول مدى تأثير الشجار على هذا الجانب من حياته.

الشكل رقم (٤,٩). دراسة حالة

الخطوة الأولى: حدد المشكلة. كن دقيقاً ومحدداً، وصفْ المشكلة المراد حلها بوضوح.

_____

_____

الخطوة الثانية: صغ الحلول الممكنة. فكّر في الحلول واسرد جميع الأفكار في قائمة.

_____ _____ _____

_____ _____ _____

الخطوة الثالثة: قيم الحلول المقترحة. حدد الحلول الأكثر جدوى لتنفيذها، وركز على احتياجات واهتمامات جميع الأطراف. اسرد أفضل الحلول.

الخطوة الرابعة: نفذ الحل. حدد توقيت وكيفية تنفيذ الحل.

الخطوة الخامسة: خطط لتقييم النتائج. حدد اجتماعًا للمتابعة، وناقش وصف كيفية تقييم فاعلية الحلول.

الاجتماع القادم: _____

معايير تقييم الحل: _____

ملاحظات: _____

شكل رقم (٤,١٠). نموذج عملية حل المشكلات

حل الصراع بطريقة بناءة

حتى عندما يعمل المعلمون والآباء معاً بكفاءة على تخطيط تعليم الطفل أو حل مشكلاته، يمكن أن تنشأ الخلافات والصراعات. وتحدث الخلافات والصراعات في أي وقت يجتمع فيه أفراد ذوو أهداف أو أطر مرجعية مختلفة مثل الآباء والمعلمين. يعد الخلاف في التعليم عملية حتمية ولا يمكن تقييمها كجيدة أو سيئة. وتحدد التقييمات حول الصراع النتائج الإيجابية أو السلبية للصراع (Knackendoffel, 2005; Murawski & Spencer, in press). وتتركز الصراعات عامة في مجال التربية الخاصة على تصميم البرامج التعليمية وتقديم الخدمة والعلاقات بين المهنيين والآباء (Hughes-lynch, 2010). ويمكن أن تنشأ الخلافات في كثير من المجالات مثل تقييم الطلاب لتحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة. وربما لا يتفق الآباء والمعلمون على نتائج التقييم أو أسباب الإحالة للتربية الخاصة. كما يمكن أن تكون قرارات الإحالة للتربية الخاصة أو القرارات حول نوعية ومدى الخدمات التي يحصل عليها الطلاب مجالات للاختلاف (Hughes-lynch, 2010). ترتبط المدارس بالميزانيات، وقد يرغب الآباء في خدمات تعجز المدرسة

عن توفيرها. فضلاً عن ذلك، قد يعجز المعلمون عن توفير الخدمات المحددة في الخطط التربوية الفردية للطلاب. أخيرًا، يمكن أن تنشأ الصراعات عند فقدان الثقة، وانهيار عملية التواصل، وعدم مواجهة المعوقات الثقافية في العلاقات بين الآباء والمعلمين (Feinburg, Beyer, & Moses, 2002).

يحتاج الحل البنَّاء للصراع ضرورة تحديد وفهم طبيعة الصراع (Mores & Ivey, 1996; Snell & Janney, 2005). ولا تحتاج كل الصراعات إلى مواجهة، فهناك بعض الصراعات يفضل حلها عبر تجاهلها، خاصة الصراعات قليلة الحدوث أو غير المألوفة (مثل تصرف أحد الأعضاء بطريقة غير عادية بسبب معاناته من يوم شاق). ويمكن حل صراعات أخرى من خلال المواجهة غير المباشرة بتقليد السلوك المرغوب، أو عبر المواجهة المباشرة من خلال تطبيق خطوات عملية حل المشكلات. وتعتبر إدارة الصراع خير مثال على عملية حل المشكلات. وتساعد خطوات العملية، عندما يشترك فيها كافة الأطراف المتصارعة على تجنيب الجانب العاطفي والتركيز على الوصول على تفاهم وحل. وعند استخدام عملية حل المشكلات في حل الصراعات، سوف يساعد استخدام مهارات التواصل الفعال مثل تحديد إطار مرجعي، وطرح الأسئلة، واستخدام الإنصات النشط في حل المشكلة.

التفاوض: يعد الإنصات وفهم وجهات نظر الآخرين عمليات هامة للتفاوض بشأن حلول المشكلات. وعلى الرغم من أنك لا تعتبر نفسك مفاوضاً، ربما تشارك في مفاوضات يومية دون أن تدرك أنك تتفاوض في حلول للمشكلات. وعندما تنشأ الصراعات، يجب أن تكون إستراتيجيات التفاوض أكثر كياسة وأنسب للحل (Knackendoffel, 2005). ويمكن استخدام المبادئ الأربعة التالية للتفاوض عند مواجهة الصراعات:

١- **حافظ على العلاقات.** ابدأ بفصل الشخص عن المشكلة، واجتهد في فهم رأي الطرف الآخر.

٢- **ركز على الاهتمامات المشتركة بدلاً من المواقف المتعارضة.** يمكن طرح الأسئلة التالية للتعرف على الاهتمامات:

(أ) لماذا يرغب الفرد فيما يريده؟

(ب) ما الذي يكرهه الشخص الآخر في موقفك؟

(جـ) ما هي الأهداف أو الاهتمامات المشتركة (مثلاً: هل يرغب الطرفان في التميز الأكاديمي للطفل؟)

(د) هل تركز اهتمامات الفرد على الحاجات البشرية الأساسية مثل الأمان أو الشعور بالانتماء أو السيطرة على حياته أو التميز في المجتمع؟

٣- **ناقش خيارات المكسب المشترك (ركز على الحلول التي يربح فيها الطرفان).** تشمل عملية حل المشكلات التفكير وصياغة الحلول للمشكلات. عند حل الصراعات، حاول تحديد الخيارات التي ترضي كافة الأطراف (Davidson & Wood, 2004). وامتنع عن تقييم الأفكار قبل الاتفاق على الحلول.

٤- **استخدم معايير موضوعية لتقييم القرارات.** على سبيل المثال، قد تكون التكلفة أو الجدوى معيارًا لصنع القرارات وحل المشكلات (Knackendoffel, 2005).

أساليب إدارة الصراع: عندما يواجه الأفراد المشكلات ويدخلون في عملية تفاوض من أجل حلها، يستخدمون عادة أساليب مختلفة لإدارة الصراع. وعلى الرغم من وجود مجموعة متنوعة من أساليب إدارة الصراع (Cornille, Pestle, & Vanwy, 1999; Rudawsky & Lundgren, 1999; Thomas & Kilmann, 1974)، إلا أن المعلمين الناجحين يعرفون أن هذه الأساليب يمكن أن تتغير. في الواقع، تقتضي الحكمة أن ندرك ضرورة

استخدام الأساليب المختلفة تبعاً للموقف والأشخاص المتصارعين والأهداف المرغوبة. وبالتالي، يجب أن تعتاد على مزايا وعيوب أساليب المواقف الخاصة المختلفة (Adler et al., 2009). وتشمل أساليب إدارة الصراع الأكثر استخداماً كلاً من التنافسية والتجنب واللين والتسوية والتعاون (Friend & Cook, 2009; Knackendoffel, 2005; Ragin et al., 2001). وفيما يلي وصف لكل من هذه الأساليب:

- **الأسلوب التنافسي:** يحاول الأفراد المتنافسون فرض قوتهم على الآخرين. وبالتالي، يركز هؤلاء الأشخاص على الفوز ويغفلون العلاقات. ويمكن أن تفيد أساليب التنافس في بعض المواقف (مثلاً، عند إثارة قضايا أخلاقية)، ولكن لا تؤدي الأساليب التنافسية في أغلب الحالات إلى تكوين علاقات تعاونية.
- **أسلوب التجنب:** ربما يتجنب الأفراد الذين لا يشعرون بالارتياح من الصراع المواجهات ويُظهرون عادة لا مبالاة أو فتوراً نحو اهتمامات الآخرين. وقد يرفض المتجنبون مناقشة المشكلات، وقد يكون التجنب ملائماً في حالة المواقف المشحونة عاطفيًّا أو في حالة ضيق وقت مناقشة المشكلات. وقد تسوء المشكلات لو تُركت دون مواجهة في حالة عدم مناقشة هذه الموضوعات.
- **الأسلوب اللين:** يميل الشخص اللين إلى الإذعان للآخرين. وقد يكون من السهل بالنسبة للمعلمين في بعض المواقف التصرف بلين مع اهتمامات ومخاوف الآخر أكثر من محاولة فرض الرأي. وقد يكون الأسلوب اللين ملائماً عند مناقشة قضايا غير هامة نسبيًّا (مثل موافقة المعلم على ترك المعلم المساعد يدرس جزءاً كبيراً من الحصة للطلاب). ولكن لو تكرر اتباع الفرد للأسلوب اللين مع الآخرين، قد يشعر الفرد بالغضب في حالة عدم تحقيق اهتماماته.
- **أسلوب التسوية:** تتضمن عملية التسوية تفاوضًا، وتحدثًا عندما يتخلى طرفان

عن شيء ما (مثل ربما يقبل المعلم بأعباء العمل الإضافية إذا وافق المدير على زيادة عدد المساعدين في الفصل). وقد يكون أسلوب التسوية ملائماً في حالة وجود قيود زمنية على صنع القرار وحل المشكلات. وقد يتفق الأفراد خلال عملية التسوية على الحلول على المدى القصير، إلا أن الأفراد قد يشعرون بعدم الرضا على المدى الطويل بالتسويات، مما يترتب عليه ظهور الصراعات على السطح في المستقبل.

- **أسلوب التعاون:** يشتمل التعاون مع الآخرين على تطوير حلول جديدة للمشكلات بما يتوافق مع الأهداف طويلة وقصيرة الأجل لجميع الأطراف. وعلى الرغم من كون التعاون هو الأسلوب المفضل للعمل مع الآباء والمهنيين، إلا أن التعاون يستهلك الكثير من الوقت وقد لا يكون ملائماً لجميع المواقف.

كانت المدارس في الماضي ساحات معزولة، حيث كان للمعلمين الكلمة الأخيرة في عملية تعليم الأطفال الصغار. وكانت الأبواب مغلقة والأسئلة غير محبذة. أما في مجتمع اليوم الأكثر انفتاحاً، فيتم تشجيع التفاعل بين المعلمين والأسر، بل وفرضه قانوناً في بعض الحالات. وكما أشرنا سابقاً، كثيراً ما تنشأ الصراعات عندما تتفاعل البيئات الثقافية المختلفة والتوقعات والاهتمامات والمهارات. ويمكن أن تساعد الإستراتيجيات التي ناقشناها في هذا الجزء على حل الصراعات. أكد العديد من الباحثين أن الصراع الذي يخضع للحل البنَّاء يمكن إدارته بفاعلية ويكون وظيفيًّا بطبيعته، مما يؤدي إلى جني نتائج إيجابية. وتشكل هذه النتائج تطوير علاقات تواصل متبادلة أقوى، وتحسين وضوح الهدف، وصياغة الأفكار الجديدة، وصنع القرار، وتحفيز التفكير، وزيادة الثقة (Snell & Janney, 2000; Turnbull et al., 2006). وتستغرق عملية تطوير المهارات الفعالة لحل الصراع كثيراً من الوقت، فحاول الاستفادة من

التدريب الذي توفره مدرستك وخطط لاستثمار الوقت والجهد في تحسين مهاراتك في التواصل والتعاون باستمرار فضلاً عن دراسة وتنفيذ الإستراتيجيات التي ناقشناها ضمن الفصل.

الملخص

- شهد دور الأسرة في التواصل والتعاون مع المدارس تطوراً هائلاً بمرور الوقت. فأصبحت الأسر والمدارس اليوم تعملان معاً أكثر من أي وقت مضى.
- يعد التعاون من أساليب التفاعل، ويشمل التكافؤ والتواصل والأهداف المشتركة.
- تشمل مزايا التعاون الدعم المتبادل والمعرفة المشتركة ودعم تعليم الطلاب.
- تشمل أبرز عناصر التعاون: التكافؤ، الأهداف المشتركة، الثقة والاحترام، أساليب التواصل، والتأثيرات الثقافية.
- يمكن أن يتجنب المعلمون معوقات التعاون من خلال المشاركة في سلوكيات محددة.
- يؤثر الموقف العام الذي يتوصل إليه الأفراد على نجاح الجهود التعاونية.
- يجب أن يتقن المعلمون أسس التواصل الجيد التي تشمل: الإنصات النشط، التواصل غير اللفظي، واللغة اللفظية.
- عند حل المشكلات، يجب أن يتجنب المعلمون الاستجابات العاطفية ويعتمدوا على عملية متدرجة الخطوات.
- تعد الصراعات في مجال التعليم عملية حتمية ولا يمكن وصفها بالأمر الجيد أو السيئ. ويمكن حل الصراع من خلال تطبيق مهارات معينة.

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 ٤-٦، 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 (٤,٦). 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 الأساسية وما يرتبط به من تصنيفات فرعية في مجال التربية الخاصة
استعراض التواصل والتعاون مع الأسر	١: الأسس: ICC1K4: حقوق ومسئوليات الطلاب والآباء والمعلمين وغيرهم من المهنيين والمدارس من حيث حاجات التعليم غير العادية. ICC1K7: أنظمة الأسرة ودور الأسر في العملية التعليمية. ICC1K8: وجهات النظر التاريخية ومساهمة المجموعات المختلفة ثقافيًا.	١ – الأسس: ١,٠١ يتمتع معلمو التربية الخاصة بفهم قوي للمفاهيم الرئيسية والافتراضات والقضايا وعمليات الاستفسار في المادة التي يدرسونها للطلاب. ١,٠٤ يعرف جميع المعلمين المبادئ والمعايير الأساسية للقانون الحكومي للإعاقات.
معوقات التعاون والتواصل الفعال	٣: الفروق الفردية في التعليم: ICC3K3: الفروق في المعتقدات والتقاليد والقيم بين الثقافات وداخلها وتأثيرها على العلاقات بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والأسرة والمدرسة.	٣,٠٣ يفهم جميع المعلمين أن الإعاقة يتم النظر إليها بصورة مختلفة من جانب الأسر والمجتمعات والثقافات وفقاً للقيم وأنظمة المعتقدات المختلفة.

obeikandl.com

تابع الجدول (٤,٦).

العناوين الرئيسية للفصل	المعيار الأساسي لمعرفة ومهارات جمعية الأطفال غير العاديين وما يرتبط بها من تصنيفات فرعية	مبدأ الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين الأساسية وما يرتبط به من تصنيفات فرعية في مجال التربية الخاصة
	٦: التواصل ICC6K3:طرق السلوك والتواصل بين الثقافات والتي يمكن أن تؤدي إلى سوء التفسير وسوء الفهم. ١٠: التعاون ICC10K3: مخاوف أسر الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والإستراتيجيات المساعدة في مواجهتها. ICC10K4: عوامل الاستجابة الثقافية والتي تشجع التواصل والتعاون الفعال مع الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وأسرهم والمعلمين وأعضاء المجتمع. ICC10S3: تطوير علاقات الاحترام والاستفادة المتبادلة بين الأسر والمهنيين بالمدارس.	٣,٠٤ يفهم جميع المعلمين ويتصرفون بحساسية تجاه الفروق الثقافية والعرقية والنوعية واللغوية التي قد تختلط معًا أو يساء تفسيرها كإعاقة. ٣,٠٦ يسعى معلمو التربية الخاصة إلى فهم مدى مكانية تأثير إنجاب طفل معاق على رؤى الأسرة لنفسها كمقدمين للرعاية وأعضاء بالمجتمع. ٣,٠٧يشترك معلمو التربية الخاصة في القيم والمعتقدات المؤثرة على خدمات التربية الخاصة للأفراد المعاقين في الولايات المتحدة، مع الطلاب والأسر وأعضاء المجتمع والسعي إلى فهم مدى توافقها أو تعارضها مع الأسرة والمجتمع. ٣,٠٩ يعمل معلمو التربية الخاصة بنشاط على طرح الأسئلة والحصول على المعلومات من الآخرين، والعمل على ضمان عدم التقييم غير الملائم واكتشاف الطلاب الذين قد تتعارض فروقهم واختلافاتهم الثقافية والعرقية والنوعية واللغوية مع الإعاقة.

obeikandl.com

تابع الجدول (٤,٦).

العناوين الرئيسية للفصل	المعيار الأساسي لمعرفة ومهارات جمعية الأطفال غير العاديين وما يرتبط بها من تصنيفات فرعية	مبدأ الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين الأساسية وما يرتبط به من تصنيفات فرعية في مجال التربية الخاصة
		٩,٠٧ يعول معلمو التربية الخاصة اهتماماً بالفروق الشخصية فيما بينهم وتأثير هذه الفروق على تعليم الطلاب المعاقين، وكذلك على تفاعلاتهم مع الأسر والمجتمع.
مهارات التواصل	٥: بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية ICC5K8: سبل خلق بيئات تعلم تسمح للأفراد بالحفاظ على لغتهم وتراثهم الثقافي وتقديرهما وكذلك لغة وتراث الآخرين. GC5S5: استخدام المهارات في حل المشكلات والصراعات. ٨: التقييم ICC8S1: جمع المعلومات الأساسية ٩: الأسلوب المهني والأخلاقي ICC9S8: استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية والتحريرية بكفاءة. ١٠: التعاون ICC10S7: استخدام مهارات حل المشكلات الجماعية لتطوير وتنفيذ وتقييم الأنشطة التعاونية. ١٠: التعاون ICC10510: التواصل الفعال مع أسر الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة من ثقافات	٦,٠٥ يتسم جميع المعلمين بالحساسية للرسائل الشفهية وغير الشفهية التي ينقلونها للطلاب المعاقين من خلال تفاعلاتهم خلال التعليم. ٦,٠٦ يعرف جميع معلمي التربية الخاصة كيفية تقييم وتصميم وتنفيذ الإستراتيجيات التي تحسن نمو اللغة والاتصال لدى الأطفال المعاقين، ويشمل الاتصال غير اللفظي واللفظي. ٩,٠٤ يعتمد جميع المعلمين على التفاعل المحتمل بين الخبرات الثقافية للطلاب وإعاقاتهم. ١٠,٠٥ يقدم جميع معلمي التربية الخاصة القيادة التي تسمح لفرق العمل بتحقيق أهدافها.

تابع الجدول (٤,٦).

العناوين الرئيسية للفصل	المعيار الأساسي لمعرفة ومهارات جمعية الأطفال غير العاديين وما يرتبط بها من تصنيفات فرعية	مبدأ الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين الأساسية وما يرتبط به من تصنيفات فرعية في مجال التربية الخاصة
	مختلفة.	
الأساليب التعاونية	٩: الأسلوب المهني والأخلاقي ICC9S12: المشاركة في الأنشطة المهنية التي تفيد الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وأسرهم ورفاقهم. ١٠: التعاون ICC10s4: مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وأسرهم في التحول إلى مشاركين نشطاء في الفريق التعليمي. ICC10S5: تخطيط وإجراء المؤتمرات التعاونية مع الأفراد ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وأسرهم.	٦,٠٧ يعتاد معلمو التربية الخاصة على أنواع عديدة من أدوات التواصل المساعدة ومعرفة كيفية التواصل مع المهنيين والخدمات داخل وخارج بيئة المدرسة. ٧,٠٨ يعتمد معلمو التربية الخاصة على المشاركة النشطة للطلاب والأسر وغيرهم من المهنيين في بناء البرنامج التعليمي للطالب. ٩,٠٥ يعتمد معلمو التربية الخاصة على تقدم الطلاب المعاقين والعمل بالتعاون مع معلمي المدارس العامة وغيرهم من المهنيين والأسر على بحث سبل الاستفادة من جوانب قوة الطالب وإشباع احتياجاته. ١٠,٠٤ يقبل جميع المعلمين الأسر كمشاركين في تخطيط التعليم والخدمات الملائمة للطلاب المعاقين وتوفير الفرص الجيدة لهم للمشاركة في البرامج التعليمية لأطفالهم وفي حياة المدرسة. ١٠,٠٨ يعمل معلمو التربية الخاصة

تابع الجدول رقم (٤,٦).

العناوين الرئيسية للفصل	المعيار الأساسي لمعرفة ومهارات جمعية الأطفال غير العاديين وما يرتبط بها من تصنيفات فرعية	مبدأ الجمعية الأمريكية لكليات المعلمين الأساسية وما يرتبط به من تصنيفات فرعية في مجال التربية الخاصة
		على إشراك وتشجيع أعضاء الأسرة كشركاء في فرق التعاون النظامية بين الآباء –المهنيين.
		١٠,٠٩ يتعاون معلمو التربية الخاصة مع الأسر والمدرسة والمجتمع لـــدمج الطلاب المعاقين في مجموعـــة مـــن البيئات التعليمية في المدرسة والمجتمع.

مصادر الإنترنت

www.pacer.org/
www.allkindsofminds.org/
http://www.thearcoftexas.org/
http://www.supportforfamilies.org/internetguide/
http://www.familyvoices.org/
http://www.netnet.net./mums/
http://www.fathersnetwork.org/
http://www.specialchild.com/
http://www.ldonline.org/
http://www.bridges4kids.org/

obeikandl.com