الشراكة بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة: الأبعاد والاستراتيجيات

أ.د. علي عبدالنبى حنفي
أستاذ التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة بنها/ جامعة الملك سعود

ملخص الدراسة

لقد برز مفهوم الشراكة Partnership بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الآونة الأخيرة في ميدان التربية الخاصة، حيث أن دور برامج التربية الخاصة لا يقتصر علي تقديم الخدمات للطفل(التلميذ) ذو الإعاقة فقط ، ولكن عليها أن تسعى إلى مد يد العون لأسرته، وتقديم البرامج الإرشادية / التدريبية ذات العلاقة باحتياجات الطفل وإعاقته وذلك في مرحلة مبكرة عقب اكتشاف الإعاقة .

أن حاجة أسر الطفل المعوق إلى المشاركة التعاونية مع الاختصاصيين ترجع إلى ما تعانيه تلك الأسر من مجموعة من التغيرات فى سبيل تحقيق التكيف مع ميلاد طفل معوق بالأسرة . بل كثيراً من تلك الأسر تناضل من أجل بقائها، وغالباً ما تشعر أنها محرومة من حقها الشرعي، ومهمة الاختصاصيين هي إيجاد الطرق الحقيقية والهادفة لمشاركة الأسر. وقد أكد ذلك قانون تربية جميع الأطفال المعوقين Education of All Handicapped Children Act (P.L,94-142)، على أهمية مشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وضمان حصول أسرة كل طفل على فرص حقيقية للمشاركة في تعليم أطفالهم في المدرسة والبيت.

وفي ضوء عدم توافر دراسات عربية تناولت الشراكة بين الأسر (آباء وأمهات) والاختصاصيين الذين يقدمون الخدمة لأطفالهم من ذوى الإعاقة، تسعي هذه الدراسة إلي التعرف علي طبيعة هذه العملية وأبعادها (التواصل Communication ، الالتزام Commitment ، المساواة Equality ، المهارات Skills ، الثقة Trust ، الاحترام Respect) واستراتيجيات بناء شراكة/ مشاركة تعاونية فعالة بين الأسر والاختصاصيين بشكل ينعكس بالإيجاب في تفعيل العملية التعليمية والاستفادة من الخدمات المقدمة لذوى الاحتياجات الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

الشراكة بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة : الأبعاد والاستراتيجيات

أ. د. علي عبدالنبي حنفي
أستاذ التربية الخاصة- كلية التربية
جامعة بنها/ جامعة الملك سعود

مقدمة :

لقد برز مفهوم الشراكة/ المشاركة التعاونية "Partnership بين الاختصاصيين" وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة• في الأونة الأخيرة في ميدان التربية الخاصة، حيث إن دور برامج التربية الخاصة لا يقتصر علي تقديم الخدمات للطفل (التلميذ) ذى الإعاقة فقط ولكن عليها أن تسعى إلى مد يد العون لأسرته، وتقديم البرامج الإرشادية التدريبية ذات العلاقة باحتياجات الطفل وإعاقته، وذلك في مرحلة مبكرة عقب اكتشاف الإعاقة.

ولقد تم إدراك أهمية إقامة مشاركة فعالة بين الاختصاصيين والأسرة في البرامج التربوية والعلاجية التي يتم تقديمها للطفل منذ فترة طويلة، ولكن بشكل أو بآخر تم تجاهل دور الأسر كعضو فى فريق العمل متعدد التخصصات، ولكن مع صدور القوانين الفيدرالية وإدراك دورهم، ورغبة الأسر فى المشاركة، وتعدد القضايا للمطالبة بحقوقهم في برنامج الطفل وما يقدم له من خدمات، اتضحت أهمية المشاركة الفعالة للأسرة فى البرامج التربوية والعلاجية التي يتم تقديمها للطفل، وقد دعم أهمية المشاركة الفعالة قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals With Disabilities Education Act.

وتزايد عدد الأبحاث خلال السنوات الأخيرة التي أكدت أن هذا الجانب مهمل فى مجال التربية الخاصة بالرغم من أهميته في جودة ما يقدم للطفل من خدمات. وبالرغم من اتفاق الباحثين على أن مشاركة الأسرة تحمل إمكانية كبيرة لتحسين تعلم الطفل ذى الإعاقة، باعتبار أن اتجاهات الأطفال نحو المدرسة تصاغ في كنف الأسرة، إلا أن تأسيس علاقات تعاونية بين الوالدين والمدرسة يعتبر صعبا.

(Turnbull & Turnbull, 2001; Blue-Banning, et.al.,2004)

ويرى الباحث أن جهود سمرز وآخرين(Summers et. al., 2005) وتطويره مقياسا للشراكة من خلال عدة دراسات قام بها عدة باحثين، مثل بلو- بانج وآخرين (Blue-Banning et al., 2004) قدمت لنا مجالى الشراكة : العلاقات المتمركزة على الطفل، والعلاقات المتمركزة على الأسرة، والأبعاد المحددة لهما بمظاهرها، والتى نعرفها منذ زمن قديم، ولكنها بعيدة عن الممارسة، الأمر الذي يؤكد أن المشاركة الفاعلة بين المنزل والمدرسة تتميز بأفراد أسرة واختصاصيين بينهم مشاركة في الأهداف، وفي مناخ من الثقة والاحترام المتبادل تحصل الأسرة على

سوف يستخدم الباحث في الدراسة الحالية ما يلى :

•مصطلح Partnership بمعنى مفهوم المشاركة التعاونية أو الشراكة، على أساس أن مجال التربية الخاصة في حاجة إلى مشاركة تعاونية فعالة بين طرفي العلاقة، أسرة الطفل (التلميذ) ذى الإعاقة، والاختصاصيين دون التركيز أو التأكيد على طرف دون الأخر.

•مصطلح الاختصاصيين والمهنيين بالتبادل للإشارة إلى مقدم الخدمة للطفل ذى الإعاقة في العملية التعليمية داخل المدرسة.

♦ مصطلح أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة للإشارة إلى أولياء أمور الأطفال (التلاميذ)، وقد يُستخدما بالتبادل.

المساندة في صورة معلومات، ومصادر دعم تحفزهم على المشاركة بشكل كامل، ويحصل الاختصاصيون على مدخلات أسرية تساعدهم على أن يكونوا معلمين فاعلين، ويكون الناتج ضمان بيئة تربوية - أسرية تعزز قدرات أطفالها، وتتوافق مع احتياجاتهم.

ولأهمية قضية الشراكة بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، سوف يتم تناولها في المحاور التالية :

مفهوم الشراكة :

ذكر بويل وآخرون Powell, et. al (١٩٩٧) أن الشراكة تعني دعم الأسرة، والذي يقصد به تلك الأفعال التي تستخدم في تقوية واستمرارية نظام الأسرة، وخصوصاً تلك الأفعال التي تؤدي إلى فهم الأسر لإعاقة طفلهم.

ويعرف بلو- بانج وآخرون Blue-Banning et.al (٢٠٠٤) الشراكة بأنها التفاعلات المتبادلة بين الأسر والاختصاصيين، المتمركزة على تلبية حاجات الأطفال والأسر، والتي تتميز بالكفاءة والالتزام الإيجابي والاحترام والثقة.

ويرى هيوارد Heward (٢٠٠٦) أن الشراكة بين المدرسة والمنزل عادة ما توصف بأنها لقاء واشتراك بين أعضاء الأسرة والاختصاصيين لمتابعة معارف ومصادر مشتركة من شأنها تقويتهم للمشاركة مشاركة كاملة، ويتلقى الاختصاصيون معلومات من الأسر تساعدهم بأن يكونوا معلمين أكثر فاعلية.

ويعرف الباحث الشراكة بأنها تلك التفاعلات المتبادلة بين أسرة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والاختصاصيين ذوي العلاقة بطفلهم، والتي يتوافر فيها أبعاد المشاركة، والمتمثلة في : التواصل، والالتزام، والمساواة، والثقة، والمهارات، والاحترام، والتي تعزز نمو الأسرة وتطور مهاراتها في التعامل مع مشكلة الطفل. أو بمعنى أدق تعد الشراكة بمثابة علاج غير مباشر للتغلب على ما تعانيه تلك الأسر من ضغوط قد تكون ناجمة عن إعاقة الطفل.

لذلك يؤكد سميث Smith (٢٠٠٧) على أن مفهوم الشراكة جزء لا يتجزأ من التربية الخاصة وما يقدم لفئاتها من خدمات، وأصبح تطور المفاهيم المرتبطة بها مرتبط بدور ومدى مشاركة الأسرة مع الاختصاصيين أو العكس في البرنامج التربوي للطفل ذي الاحتياج الخاص، حيث تعتبر الأسرة مصدراً واضحاً للدعم الطبيعي لكل الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن قوة الأسرة ومشاركتها في المدرسة قد تنعكس بالإيجاب على خصائص الطفل، فالطفل ذى الاحتياج الخاص يعد مسئولية أخصائي مهني ما كمعلم التربية الخاصة، أو أخصائي نفسي، أو أخصائي اضطرابات التواصل أو مدرسة ماء، بل إن تربية وتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مسئولية مشتركة للجميع.

وقد حاول على حنفى (٢٠١٠) التعرف على أكثر الاختصاصيين الذين يتواصل معهم أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات التربوية (معهد، برنامج دمج، مركز خاص)، وأكدت نتائج الدراسة أن أكثر الاختصاصيين الذين تتواصل معهم أسرة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هو معلم التربية الخاصة، باعتبار أنه هو الأكثر فعالية في فريق العمل بالمدرسة، بل يعد هو منسق الخدمات التربوية والمساندة للمعوق، ثم يحتل أخصائي النطق (اضطرابات التواصل) الترتيب الثاني في التواصل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو أخصائي يقدم خدمات علاج الكلام واللغة والتعرف على الطفل الذى يعانى من إعاقات الكلام واللغة، من حيث التشخيص والتقييم، وإجراءات الإحالة إلى الاختصاصيين عند الضرورة لتأهيل إعاقة الكلام واللغة، وتقديم الخدمات التأهيلية الملائمة (Heward,2006).

وترجع أهمية دور أخصائي النطق إلى أن ذوي الإعاقة كثيراً ما يعانون من اضطرابات النطق، والتي تعوق تواصل ذوى الاعاقة في التفاعل مع المحيطين به، مما جعل خدمات أخصائي النطق ذات أهمية في تفريد برامج تدريبية لتنمية الثروة اللغوية للمعوق (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٧)، ثم جاء الأخصائي النفسي في الترتيب الثالث، بالرغم من أهمية دوره في التأهيل النفسي للمعوق وأسرته. ويرى الباحث أن تضاؤل دور الأخصائي النفسي في مجال التربية الخاصة يرجع إلى عدم توافر أدوات القياس والتشخيص النفسي الملائمة للبيئة العربية، والتى تم تقنينها على فئات التربية الخاصة، والتي تساعده في الكشف عن الخصائص الشخصية للمعوق وأسرته، وما تعانيه من اضطرابات، ثم جاء الأخصائي الاجتماعي، وأخصائي العلاج الطبيعي، ثم أخيراً أخصائي العلاج الوظيفي. ويتفق ذلك مع واقع دور الاختصاصيين في معاهد / برامج التربية الخاصة من عدم وجود دور لأخصائي العلاج الوظيفي، بالرغم من أهميته فى تقوية عضلات ذوى الإعاقة البدنية، والتي تسهم فى توافقه مع الإعاقة والمحيطين به.

من التجاهل إلى الشراكة الأسرية مع الاختصاصين :

إن المنطق وراء بناء مشاركة تعاونية أسرية مع الاختصاصيين قائم على الاعتقاد بأن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأكثر فعالية، ولا يمكن استبدالها، وأن الأسرة سوف تستمر في تحمل مسؤولياتها، وأن دور الاختصاصيين هو مساعدتها في قيادة وتحمل المسئولية (Callister, et al., 1986). وقديماً كان دور الشراكة الأسرية مع الاختصاصيين يشوبه نوع من القصور، وذلك نتيجة عدم اهتمام الاختصاصيين، أو تخوف الأهل من المشاركة، أو ضعف الجهود التي قدمت لتلبية اهتمامات الأسرة، وأسلوب الاتصال المستخدم وطريقته، أو إلى الاتجاهات السلبية للأسر نحو الاختصاصيين، وعدم الرغبة في التسليم بواقع إعاقة الطفل، وسيطرة ردود الفعل السالبة على المناخ الأسري (علي حنفى ، ٢٠١٢).

ومن الثابت أن أولياء الأمور بإمكانهم التأثير الإيجابي في تحسين نمو أطفالهم ذوي الاحتياجات الخاصة إذا دربوا على المهارات والأساليب التربوية الحديثة الملائمة لإعاقة أطفالهم، وتهيئة المواقف والخبرات البيئية للارتقاء بنمو الطفل وتوافقه (عبدالمطلب القريطي، ٢٠٠٥).

ويؤكد هيوارد Heward (٢٠٠٦) أن الأبحاث والممارسات العملية قد أظهرت تحسن الفعالية التربوية عند مشاركة أولياء الأمور والاختصاصيين فى تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة. لذلك ذكر كالوديت Claudette (١٩٩٧) أن الهدف الأسمى للمشاركة التعاونية هو تلبية حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتطوير نماذج للرعاية والتعاون بين الاختصاصيين والأطفال وأسرهم.

وبعد، يتضح أن بناء مشاركة أسرية فعالة مع الاختصاصيين لن تقتصر على مجرد التواصل وتبادل المعلومات، ولكنها عملية قوامها كيفية إخبار الأباء بالنظام المدرسي لطفلهم، وجعلهم جزءاً منه، وجذب انتباههم لقضايا أطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، مع مراعاة أن مشاركة أولياء الأمور في برنامج الطفل لن تتطور دون تطوير علاقات تعاونية مع الاختصاصيين في المدرسة / المعهد. وبالتالي فإن الرؤية الشمولية لتلبية حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة وما تفرضه الإعاقة من أعباء، يؤكد أن مسؤولية الرعاية يجب أن تخضع لنوع من الشراكة على متصل، في أقصى اليمين الأسرة (باعتبارها الشيء الثابت في حياة الطفل ذى الإعاقة، أو الرحم الاجتماعي للطفل)، وفي أقصى اليسار من المتصل الاختصاصيون مقدمو الخدمة لطفلهم من ذوي الإعاقة، وبين طرفي المتصل الجهود المبذولة من طرفي العلاقة والتعاون بينهما، فالعمل سوياً يسهم في تطوير وتحسين المدرسة، وبناء جسور من الثقة، وهذا هو رأس المال الاجتماعي الذي يمكن أن يحدث تغييراً جوهرياً

في حياة الطفل ذى الاحتياج الخاص.

لماذا الشراكة الأسرية مع الاختصاصين ؟ :

تعد مشاركة أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة المكون الأساسي في قانون تربية جميع الأطفال ذوى الإعاقة Education of All Handicapped Children Act (P.L,94-142)، والقانون الفيدرالي للتربية الخاصة The Original Federal Special Education Law، وعند إعادة صياغة القانون تم التأكيد على زيادة مشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وضمان حصول أسرة كل طفل على فرص حقيقية للمشاركة في تعليم أطفالهم في المدرسة والبيت، وعلى الأسس التي يجب على المدارس أن تتبعها مع أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة، الأطفال المعاقين، فيما يتعلق بالإحالة، والاختبار، والإقامة، وتخطيط البرامج وتقييمها، بالإضافة إلى الحق في اللجوء للقانون إذا شعروا أن حاجات أطفالهم لم تتحقق (Heward,2006).

وفي هذا الصدد، صدر العديد من القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم عبر عدة تشريعات، مثل قانون تربية الأفراد ذوى الإعاقة ١٤٢/٩٤ لعام ١٩٧٥، والذي يعتبر حجر الزاوية للتربية الخاصة، فالجزء (٢) من القانون يطلب تطبيق نظام شامل متمركز على الأسرة يتصف بالمنافسة والتعاون، والعمل على تقديم خدمات للمعوق من خلال فريق عمل متعدد التخصصات عبر تعاون بين مؤسسات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الميلاد وحتى ثلاث سنوات، وأسرهم، خاصة فيما يتعلق بالإجراءات الخاصة باطلاع أولياء الأمور ومشاركتهم، وأن تنص خطة الخدمات الأسرية الفردية على تطبيق مشاركة الأسرة، ومشاركة عدد من المؤسسات المجتمعية من أجل تنسيق الخدمات للأطفال صغار السن من ذوى الإعاقة (برادلي وآخرون، ٢٠٠٠).

وقد ذكر بلوبانج وآخرون (Blue – Baning, et. al., 2004) أنه بالنظر إلى قانون تربية الأفراد ذوى الإعاقة ١٤٢/٩٤ لعام ١٩٧٥، يلاحظ أنه كان من الأهداف التي توقعها المشرعون أن الأسر والاختصاصيين سوف يكونون شركاء في اتخاذ القرارات التربوية، وأن الهدف من المشاركة هو التأكيد على مسؤولية التربويين في تقديم تربية خاصة (خدمات تربوية ومساندة) شاملة للأطفال والكبار من ذوى الإعاقة. ويضيف هلهان وكوفمان (٢٠٠٨) أن التعديلات الحالية للقوانين الفيدرالية أكدت أهمية إشراك أسرة الطفل (الوالدين) في إعداد البرامج التربوية الفردية لطفلهم، وأن تقوم المدرسة بإعداد وتطوير الخطط الفردية لتقديم الخدمات الأسرية.

وذكر كاسهارا وترينبل Kasahara & Turnbull (٢٠٠٥) أن العديد من الدراسات البحثية أكدت على النقص الواضح في البحث المرتبط بفحص المشاركة التعاونية بين الأسرة والاختصاصيين، وعلى الرغم من هذا النقص في الانتباه من واضعى القوانين والتشريعات الخاصة بذوى الاحتياجات الخاصة، فإن المشاركة بين الأسرة والاختصاصيين تعتبر عاملاً هاماً في إطار توصيل الخدمة، بل قد تصبح محوراً للمناقشات غير الرسمية بين المهتمين بالمشاركة في مجال التربية الخاصة.

ومما يؤكد حاجة أسرة الطفل ذى الإعاقة إلى الشراكة / المشاركة التعاونية مع الاختصاصيين ما تعانيه تلك الأسر من مجموعة من التغيرات فى سبيل تحقيق التكيف مع ميلاد طفل معوق بالأسرة (هالهان وكوفمان " مترجم "، ٢٠٠٨) ، بل إن كثيراً من تلك الأسر تناضل من أجل بقائها، وغالباً ما تشعر أنها محرومة من حقها الشرعي، ومهمة الاختصاصيين هي إيجاد الطرق الحقيقية والهادفة لمشاركة الأسر (Smith,2007).

وبالتالي تتضح أهمية بناء / تأسيس شراكة أسرية مع الاختصاصين للاستفادة منها في تأسيس علاقة ومشاركة بين الطرفين، حيث إن تطوير مثل هذه المشاركة الفاعلة تسهم فى تسهيل تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، لذا يجب معالجة التحديات التي تحول دون هذه المشاركة إذا ما قُدر لأولياء الأمور أن يصبحوا مشاركين فاعلين في تربية أطفالهم، فالتباعد بين الطرفين، وعدم وجود علاقة بينهما يؤدي إلي اختلافات كبيرة في القيم والمعتقدات بين الأسر والمدارس (Riehl, 2000).

ومن جانب آخر، أكدت عدة دراسات منها دراسة سمرز وآخرين (Summers, et. al., 2005)، ودنبوبا وآخرين (Denboba, et. al., 2006)، ومنان (Mannan, 2005)، وكوي (Chou, 2001) على أهمية مظاهر الشراكة لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن هناك علاقة قوية بين المشاركة بين الأسرة والاختصاصيين وجودة الحياة الأسرية، وأن المشاركة تسهم في توفير الدعم المعلوماتي للوالدين، وتحسين الأداء الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتقبل الوالدين لقرارات وجهود الاختصاصيين. وبالرغم من أهمية الشراكة، ومدى احتياج أسرة الطفل ذى الاحتياج الخاص لها لمواجهة إعاقة الطفل، وما يرتبط بها من ضغوط، ومع ازدياد عدد ذوي الاحتياجات الخاصة وتضاعف احتياجاتهم، فضلاً عن فلسفة تطبيق الدمج في المدارس العادية في كثير من الدول العربية، وما يصاحب ذلك من اختلاف في وجهات النظر بين الأسر والاختصاصيين نحو الدمج ، وبالتالى تزداد الحاجة إلى الشراكة لضمان نجاح واستمرار تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

الشراكة : أهميتها والرضا عنها في مجال التربية الخاصة :

تعد الشراكة الفعّالة بمثابة حجر الزاوية في التخطيط التعليمي طويل المدى لذوي الاحتياجات الخاصة (Heward,2006)، وتؤكد العديد من الدراسات أن فاعلية البرامج التعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تزداد عندما يشارك الوالدان والأسر بنشاط وفاعلية (Keith, et al,1998).

وبالتالي فإن مشاركة الأسر وتواصلها مع الاختصاصيين تمكن أطفالهم من تحقيق النجاح الأكاديمي. لذلك أكد ماكارثي (McCarthy, 2000) على أن ما تفعله الأسر لمساعدة أطفالها على النجاح في المدرسة يعتبر أكثر أهمية من الحالة الاجتماعية - الاقتصادية للأسرة، والخلفية الثقافية، والمستوى التعليمي للوالدين، فالواقع أن الوالدين غالباً لا يعرفون ما يتوقع منهم أو كيف يساعدون طفلهم بشكل أفضل، فبعض الأسر تحتاج أكثر من البعض الآخر بأن يكون لها دور هام تلعبه في تعلم أطفالهم، وتحتاج بعض الأسر مساعدة بسيطة في هذا المجال الأكاديمي، بالإضافة إلى معلومات حول مهمات محددة لتتمكن من المشاركة كداعمين مهمين في نجاح أطفالهم الأكاديمي. ولاحظ كايرياكيدس Kyriakides (٢٠٠٥) أن تطبيق سياسة الشراكة في المدرسة كان لها فوائد للطلاب وآبائهم، حيث أسهمت في تحسين مستوى العمل الأكاديمي للطلاب، فضلاً عن تطوير اتجاهات الطلاب والآباء نحو سياسة الشراكة، وأن زيارات الآباء للمدرسة قد ساعدت في تحسين التواصل مع المعلمين وسلوك الطالب في المنزل. وفى هذا الصدد ، توصلت دراسة عبدالعزيز السرطاوي (١٩٩٥) إلى وجود عزوف واضح من معلمي التربية الخاصة لاستخدام أنماط الاتصال الفاعلة مع أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد حاولت دراسة على حنفى (٢٠١٠) مناقشة أشكال التواصل بين أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والاختصاصيين في البيئات التربوية (معهد، برنامج دمج، مركز خاص) التي تقدم الخدمة لطفلهم، وتوصل إلى أن أكثر أشكال التواصل بين الأسرة والاختصاصيين في البيئة التربوية للطفل ذى الإعاقة بالترتيب هي سجل المتابعة، والتقارير (اليومية، الأسبوعية، الشهرية)، ثم المكالمات الهاتفية، ومجالس الآباء، وأخيراً الزيارات المنزلية. وتؤكد هذه النتيجة أن سجل المتابعة هو الشكل الأساسي في التواصل بين الأسرة والمدرسة / المعهد دون تقابل طرفي العلاقة (أسرة الطفل والاختصاصيين).

وفيما يتعلق بالرضا عن تلك الشراكة، فإن الرضا الوالدي Parent Satisfaction كثيراً ما يعد مكوناً لتقييم الخدمات للأطفال وأسرهم، ويرى الباحث أنه قد تم تضمين رضا أولياء الأمور عن الشراكة مع الاختصاصيين كأحد المكونات الأساسية لتقييم الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، وذلك على نهج بيلي وآخرين (Bailey et. al., 2004)، والذين يعتبرون قياس وتقييم رضا الوالدين مهماً لعدة أسباب، منها ما يلي:

أولاً : إقرار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) أن الآباء يجب أن يكونوا ضمن فريق اتخاذ القرار في كل خدمات التربية الخاصة (Summers, et al, 2005)، ومن حق الأسر اللجوء إلى القضاء إذا رأت بأنها لا تتلقى الخدمات الضرورية المناسبة لأطفالهم (Turnbull and Turnbull, 2001). ولهذا فإن التأكيد على رضا ولي أمر الطفل سوف يساعد في منع الاختلافات واللجوء إلى رفع الدعاوي أمام القضاء.

ثانياً : إن رضا أولياء الأمور قد يرتبط بعوامل أخرى ذات ارتباط بالأسرة مثل: الضغوط والإحباط، وزيادة مشاعر القوة لديهم، وتحسين مشاعر الثقة بالنفس لدى الأسر، وزيادة مشاركتهم، وتدعيم ثقتهم بأنفسهم مع المدرسة (Laws and Millward, 2001)، حيث أوضحت الدراسات أن الأسر غير الراضية عن علاقاتهم مع الاختصاصيين تعبر عن أو تظهر ضغوطا كبيرة، وتشعر بعدم الترحيب بهم في اتخاذ القرارات، وفي تطبيق استراتيجيات الدمج لأطفالهم (Soodak, et al, 2002)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Park & Turnbull,2001) أن العديد من الدراسات أكدت على أن الرضا الوالدي لخدمات التربية الخاصة التي يتلقاها أطفالهم وعلاقاتهم بالمهنيين تعد أساساً لمشاركة الآباء في تعليم أطفالهم. وأكدت نتائج دراسة منان Mannan (٢٠٠٥) أن الرضا عن علاقة الأسرة بالاختصاصيين يتوقف جزئياً على فعالية الخدمات التي بدورها تؤثر علي جودة حياة الأسرة، وقد يؤدي عدم الرضا إلى انسحاب الآباء من الإجراءات العلاجية المبكرة.

وقد حاولت دراسة بايلي وآخرين Baily et. Al., (٢٠٠٤) التعرف على مدى رضا آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن برامج تقديم الخدمة لأطفالهم، واتضح أن ٧٥% من الاستجابات يعتقدون بأنهم يتلقون القدر الملائم من الخدمات، ٦١% قيموا نوعية الخدمات العلاجية التي يتلقاها طفلهم بأنها ممتازة، و٩٩% لديهم شعور جيد حول الاختصاصيين الذين يخدمونهم. وحاول على حنفى (٢٠١٠) التعرف على أكثر الخدمات التي يقدمها الاختصاصيين في البيئات التربوية (معهد، برنامج دمج، مركز خاص) لآباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصل إلى أن الخدمات التربوية جاءت في الترتيب الأول للخدمات التي يقدمها الاختصاصيون لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يؤكد أنه ما زالت العملية التعليمية تقوم في الأساس على الخدمات التربوية، وما تتضمنه العملية التعليمية من أهداف، ويعتبر معلم التربية الخاصة محورها، بل وهو الأكثر مشاركة في فريق العمل المدرسي مع الأسرة، ولهذا يؤكد هلهان وكوفمان (٢٠٠٨) أنه يجب توافر عدة كفايات لدى معلم التربية الخاصة، وذلك لتعدد أدواره وتعقدها، وما يتطلبه دوره المهنى من إشباع الحاجات الفردية للأطفال، والمشاركة فى البرنامج التربوى الفردى، وتحديد الخدمات المطلوبة أو التفاوض حولها، ثم جاءت خدمات الإرشاد والتدريب الأسري، والخدمات الاجتماعية والنفسية بالترتيب، والتي تقدم من المرشد الطلابي والأخصائي الاجتماعي والنفسي، ثم جاءت الخدمات الصحية/الطبية في الترتيب الأخير لتؤكد أن الدور التربوي هو الذي يغلب على العملية التعليمية في البيئات التربوية للطفل ذى الإعاقة وأسرته، في حين يظهر نقصا وقصورا واضحا في الخدمات الطبية، والاكتشاف المبكر والتشخيص بالرغم من أهميتها.

أبعاد الشراكة بين الأسرة والاختصاصيين، ومؤشراتها :

قام سمرز وآخرون Summers et. al. (٢٠٠٥) بإعداد مقياس الشراكة بين الأسرة – الاختصاصيين The Family-Professional Partnership Scale (Summers et al.2005) ، وقد تم تطوير هذا المقياس من خلال عدة دراسات قام بها عدة باحثين منها دراسات بلو– بانج وآخرين Blue-Banning et al, (٢٠٠٤) التي ركزت على تحديد أبعاد/ مكونات الشراكة من وجهة نظر الآباء والاختصاصين، وتوصلت الدراسات إلى وجود (٦) مكونات هي: التواصل، والالتزام، والمساواة ، والمهارات، والثقة، والاحترام، والمؤشرات المرتبطة بكل بعد، والتي وصلت إلى (٦٠) مفردة. ثم قام سمرز وآخرون Summers et al. بعدة دراسات توصلوا من خلالها إلى تخفيض عدد المفردات إلى (١٨) مفردة، قسمت إلى مقياسين فرعيين، يركز الأول على العلاقات المتمركزة على الطفل، ويركز الثاني على العلاقات المتمركزة على الأسرة، وتم التعامل معهما على أنهما أبعاد/ مجالات للشراكة، ويوضح الجدول التالى مجالى الشراكة وأبعاد / مظاهر كل مجال.

جدول (١)

مجالا الشراكة بين الأسر والاختصاصين، ومظاهرهما

	المجال الأول / العلاقات المتمركزة على الطفل
١	يساعدونني على اكتساب المهارات أو المعلومات التي من شأنها تلبية حاجات طفلي.
٢	يمتلكون المهارات التي تساعد طفلي على النجاح.
٣	يقدمون خدمات تلبي الحاجات الفردية لطفلي.
٤	يوضحون اهتمامات طفلي المفضلة عندما يعملون مع مقدمي خدمات أخرى.
٥	يطلعونني على الأشياء الجيدة التي يقوم بها طفلي.
٦	يعاملون طفلي باحترام.
٧	يبنون على جوانب القوة لدى طفلي.
٨	يحترمون رأيي حول حاجات طفلي.
٩	يحافظون على سلامة طفلي حين يكون طفلي في رعايتهم.
	المجال الثاني/ العلاقات المتمركزة على الأسرة
١٠	موجودون عند حاجتي إليهم.
١١	أميلون حتى لو كانت لديهم أخبار سيئة.
١٢	يستخدمون لغة نفهمها.
١٣	يحافظون على خصوصية الأسرة.
١٤	يظهرون احتراماً لقيم الأسرة ومعتقداتها.
١٥	يستمعون دون أن يصدروا حكماً على طفلي أو على الأسرة.
١٦	أشخاص يعتمد عليهم ونثق بهم.
١٧	يصغون بانتباه لما أريد أن أقوله.
١٨	ودودون معي.

وتوجد العديد من الدراسات التي أكدت على تلك المجالات، وما تتضمنه من أبعاد، فقد توصلت دراسة كوي Chou (٢٠٠١) إلى أن تأسيس مشاركة تعاونية بين الأسرة والاختصاصيين يتوقف على توافر عدة أبعاد هامة قوامها تواصل منفتح ومستمر، ومهارات الاختصاصي المتمركزة على الطفل والأسرة، وفلسفة المدرسة التي تدعم مشاركة الآباء. كذلك توصلت دراسة ستوك Stuck (٢٠٠٤) إلى أن الثقة والتواصل من أهم العوامل الهامة في تطوير علاقات تعاونية بين الآباء

والمعلمين، وأن هناك علاقة بين رضا الآباء عن الشراكة والثقة في دور المعلمين. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة Karahara & Turnbull,2005 التي أكدت على أن الاحترام هو أساس المشاركة التعاونية بين أسرة الطفل ذى الاحتياج الخاص والاختصاصيين.

لذلك يؤكد بلو- بانج وآخرون Blue-Banning, et al (٢٠٠٤) على أهمية ممارسة المؤشرات (الأبعاد / المظاهر) المرتبطة بالمشاركة التعاونية لتحقيق الأهداف المرجوة من تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال استخدام المدارس لهذه المؤشرات لتقديم تدريب أكثر للمهنيين في مجال تطوير العلاقات ذات الجودة العالية مع الأسر، بالإضافة إلى أنه قد تؤدي سلسلة من المحادثات بين الآباء والمهنيين باستخدام هذه المؤشرات إلى تصور وتقدم أعظم نحو علاقات أكثر رضا، وتعتبر المناقشة بين الآباء والمهنيين في كل جماعة أو فصل مدرسي هامة، لأنها تقدم فرصا لإيضاح مصطلحات مثل "احترام" "ثقة" ... إلخ، وتقدم أيضا فرصا للآباء والمهنيين لفهم وجهات نظر بعضهم البعض.

وبالتالي يمكن القول أن توافر تلك الأبعاد في الاختصاصيين، يعد دافعا للأسرة لحضور الاجتماعات والدفاع عن حقوق طفلهم (Sadoski,1999;Farron& Felicia,2004). وهذا لا يقلل من التأكيد على أن الأسرة التي لديها القدرة في تحديد الجهة التي تقدم الخدمة لطفلها هي الأسرة التي لديها الرغبة والدافع لرعاية طفلها وحل مشكلاته مبكرا بشكل تعاوني مع الاختصاصيين. وقام على حنفى (٢٠١٠) بدراسة هدفت التعرف علي أكثر مظاهر المشاركة التعاونية من حيث الأهمية والرضا عنها في مجالي الشراكة من وجهة نظر آباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أنه بالنسبة للعلاقات المتمركزة على الطفل : وجود بعض مظاهر -كل فقرة من فقرات المقياس تشير إلى مظهر من مظاهر المشاركة التعاونية الفعالة- التي يرى الآباء والأمهات أنها ذات أهمية عالية وتحظى بدرجة كبيرة من الرضا، ومن هذه المظاهر : رعاية الطفل والمعاملة باحترام، وتقدير الاختصاصيين لحاجات الطفل وتوفيرهم معلومات للأسرة عن طفلهم واحتياجاته. وبالنسبة للعلاقات المتمركزة على الأسرة، يتضح وجود بعض مظاهر للمشاركة التعاونية التي يرى الآباء والأمهات أنها ذات أهمية عالية، وتحظى بدرجة كبيرة من الرضا، من هذه المظاهر: الحفاظ على خصوصية الأسرة، والثقة، واستخدام لغة تفهمها الأسرة، ويصغون بانتباه لما تقوله الأسرة واحترام قيمها ومعتقداتها. وبالنسبة للرضا عن تلك العلاقات من وجهة نظر الآباء والأمهات بالترتيب، الحفاظ على خصوصية الأسرة، و احترام قيم ومعتقدات الأسرة، والود في التعامل مع الأسرة، واستخدام لغة تفهمها الأسرة.

وتتفق هذه النتائج مع تأكيد دراسة كارهارا وترنبل Karahara & Turnbull (٢٠٠٥) على أن الاحترام هو أساس العلاقة بين الاختصاصيين وأسرة الطفل ذى الاعاقة، ويتفق ذلك مع تأكيد دراسة Stuck (٢٠٠٤) على وجود علاقة بين الرضا الوالدي والثقة في دور المعلمين، كذلك يتفق مع ما توصلت إليه دراسة بلو بانج وآخرين Blue-Banning et. Al.,(٢٠٠٤) من أن أسرة الطفل ذى الإعاقة في حاجة إلى تواصل مستمر، وأهمية أن يكون التواصل أمينا، واستماع الاختصاصيين لهم دون إصدار أحكام مسبقة عن طفلهم، وكذلك مع تأكيد كوى Chou (٢٠٠١) على أن تسهيل المشاركة بين الأسرة والاختصاصيين يتوقف على الاختصاصيين في تطوير علاقة شخصية مع الوالدين، قوامها الثقة واستخدام لغة تفهمها الأسرة، ووجود فلسفة للمدرسة تدعم مشاركة الوالدين. ويمكن تفسير ذلك بأن امتلاك الاختصاصيين لمظاهر المشاركة الفعالة خاصة الثقة، واحترام قيم ومعتقدات الأسرة وتقدير حاجاتها وحاجات طفلها...إلخ، يسهل على أسرة الطفل ذى الإعاقة التواصل مع برنامج الطفل، وتلقي المعلمين تغذية راجعة تساعد في تطوير علاقة أكثر إيجابية بينهما.

استراتيجيات بناء مشاركة تعاونية فعالة بين الأسر والاختصاصيين :

يدرك الاختصاصيون الدور الذي تلعبه أسرة الطفل ذى الإعاقة في سبيل تربية وتعليم طفلهم، وأن تجاهل هذا الدور يعد قصر نظر من شأنه ان يقلل من فاعلية دور الأسرة وأهميتها للاختصاصيين (هلهان وكوفمان ،٢٠٠٨)، وبالتالى يمكن للاختصاصيين عامة ، وللمعلمين بصفة خاصة زيادة إعداد الأسر من خلال توفير عدة طرق للتواصل بين المدرسة والمنزل، فبعض الآباء يفضل الاجتماعات مع الاختصاصيين وجهاً لوجه، والبعض الآخر يفضل تلقي رسائل مكتوبة أو مكالمات هاتفية، أو البريد الالكتروني، أو الفاكس ...إلخ، ويتوجب على المعلمين سؤال الآباء أي طرق التواصل يفضلون. لذلك أكد عبد العزيز السرطاوي (١٩٩٥) على أنه يقع على عاتق المعلمين مسئولية تطوير وبناء علاقة إيجابية تكفل مشاركة الأسرة في مختلف البرامج والأنشطة المدرسية، ولتحقيق ذلك، لابد أن يكون المعلم مؤهلا لاستخدام جميع طرق وأشكال الاتصال المختلفة، وإذا استطاع انجاز هذا الهدف فإنه يصبح مصدراً إيجابياً في تعزيز نمو الأسرة ومشاركتها.

ولقد أكدت دراسة كو Chou (٢٠٠١) على عدة عناصر هامة لبناء مشاركة فعالة أسرية مع الاختصاصيين أهمها : العلاقة المتبادلة بين الطرفين، وثقة الوالدين في الاختصاصيين، وحاجة الاختصاصيين إلى دعم المنظمات للعمل مع الوالدين.

وقدم ويلسون Wilson (١٩٩٥) أيضاً خمسة أسس مقدمة للتواصل الفعال بين المعلمين والآباء، وهى : تقبل ما يقوله الآباء، والاستماع بعناية وفعالية، وطرح الأسئلة بفعالية- التشجيع، والتركيز المستمر Stay Focused، مع مراعاة أن التقبل يتضمن أن تصل رسالة الآباء، تقول : " إن المهني يفهم ويقدر وجهة نظرهم، وهذا لا يعني أن المعلم يجب أن يوافق على كل ما يقولونه، ولكن التركيز على ما يقولونه، ومعرفة من الذي يتكلم وكيف يتكلم، وأهمية استخدام التساؤلات المفتوحة عند التواصل معهم، وأن تكون أكثر تركيزاً على البرامج التعليمية للطفل وتقدمه. ويتفق ذلك مع ما توصلت إلية دراسة بوغولوف ولوك Pogolff & Lock,2004 أن من استراتيجيات تسهيل المشاركة بين الأسر والاختصاصيين: تطوير علاقة شخصية مع الآباء قوامها الثقة والمحافظة عليها، والبحث عن استخدام نماذج متعددة للتواصل "تليفون، تفاعل وجهاً لوجه، استخدام عبارات موجبة في بداية الحديث عن الطفل ".

لذلك يري هيوارد Heward (٢٠٠٦) أن التواصل الطبيعي هو العنصر الأساسي للمشاركة الفعالة، فبدون تواصل مفتوح وأمين (honest) بين المعلم والآباء لن تتحقق النتائج الإيجابية المتوقعة، وعلى معلمي التربية الخاصة وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أن يستمروا في تطوير طرق وأساليب أكثر فعالية للعمل معاً، وذلك عبر تشجيع الأسر والخدمات المتمركزة على الأسرة. فالخدمات المتمركزة على الأسرة مبنية على الاعتقاد بأن الطفل جزء من نظام الأسرة (النسق الأسري)، وهذا التأثير في الطفل (الذي هو جزء من هذا النظام) لا يمكن تحقيقه دون مساعدة جميع الأسرة (النظام ككل) . وهذه الرؤية بلورها علي حنفى (٢٠٠٧) في سياق تأكيده على أن الأسرة، وما يقدم لها من خدمات مساندة، تعد وحدة وظيفية أكثر من كونها محصلة للأدوار التي يؤديها أعضاؤها، وبالتالي فبناء شراكة مع هذه الوحدة أو النسق يسهم في التأثير إيجاباً على الأجزاء الفرعية، وإشباع حاجات مختلف أعضائه.

وبغض النظر عن نوع التواصل بين الأسر، والاختصاصيين عامة، والمعلمين خاصة، فالاقتراحات التالية تعتبر خطوطاً عريضة وإرشادات للتربويين في تفاعلهم مع الآباء والأسر، وعدم الأخذ بها يعد بمثابة إعاقة في تواصلهم مع الآباء، وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

١) لا تدعي بأنك تعرف أكثر عن الطفل وحاجاته.

٢) استخدم لغة مفهومة بعيدة عن المصطلحات غير الواضحة.

٣) لا تدع اقتراحاتك وتعليماتك حول الآباء والأسر تقود جهودك.

٤) كن حساساً ومستجيباً للخلفية الثقافية واللغوية للآباء والأسر.

٥) لا تكن دفاعياً أو هجومياً.

٦) حول الأسر لمهنيين آخرين عند الحاجة.

٧) ساعد الآباء على وضع توقعات منطقية وواقعية حول طفلهم.

٨) ابدأ بشيء يمكن للآباء أن ينجحوا فيه.

٩) احترم حق الوالدين لأن يقولوا " لا ".

١٠) لا تخف من قول "لا أعرف"(Harry, 2003).

وبالتالي، فإن المتأمل في تلك الاقتراحات، يلاحظ الخصائص والمهارات التي يجب أن يتمتع بها أخصائي التربية الخاصة حتى يكون مصدر ثقة للآباء، وداعماً للعملية التعليمية للطفل ذى الإعاقة.

وللإجابة على التساؤل الذي يشغل أذهان الباحثين والأسر التي لديها طفل ذو احتياج خاص، وهو ما الذى تسعى إليه أسرة الطفل ذى الإعاقة حتى يكون لها علاقات جيدة -وصف الشراكة- مع الاختصاصيين الذين يقدمون خدمات لطفلهم؟. قام كاسهارا وترنبل Kasahara & Turnbull (٢٠٠٥) بمقابلة (٣٠) من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبتحليل استجاباتهم، أظهرت النتائج عدة أفكار لجودة الشراكة بين الأسر والاختصاصيين تتضمن الاحترام وهو أساس العلاقة بين الطفل والمهني، وتحدي الآراء السلبية تجاه الإعاقة، وأهمية الإطار البيئي (تاريخ النمو والأسرة...الخ) في فهم الطفل، وتنظيم الخدمات التعليمية وتطبيقها وفقاً للبرامج الفردية، والأنشطة الملائمة للنمو، بالإضافة إلى المشاركة الوجدانية، وأولويات الأسرة فى التوجيه والتأهيل .

وهدفت دراسة ستوك Stuck (٢٠٠٤) إلى التعرف على علاقة التواصل بين الآباء والمعلمين والثقة المتبادلة بينهم، وذلك على عينة قوامها (٣٨١) من الآباء، و(٦٥) معلماً لأطفالهم في المدرسة، وتوصل إلى أن الثقة والتواصل أحد العوامل الهامة في تطوير علاقات تعاونية فعالة بين الآباء والمعلمين، وأن إدراك الآباء لمستويات أعلى من الثقة لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمقارنة بإدراكات المعلمين، وأن آباء الأطفال في المرحلة الابتدائية أكثر إدراكاً لأهمية التواصل وأكثر رضا عنه بالمقارنة بالآباء في المرحلة المتوسطة، وأن هناك إيجابية بين الرضا الوالدي والثقة في دور المعلمين.

وفي محاولة لفهم أفضل لخصائص الشراكة الفاعلة بين الأسر والاختصاصيين، قام بلوباننج وآخرون Blue-Banning et. Al (٢٠٠٤) بإجراء مقابلات مع (١٣٧) من والدي الأطفال ذوى الإعاقة والعاديين، و(٥٣) من الاختصاصيين في ثلاث ولايات (كنساس، نورث كارولونيا، وولويزيانا (Kansas, North Carolina and Louisiana). وقد أوضحت النتائج أن الشراكة التعاونية من شأنها تسهيل سلوكيات الاختصاصيين التي تتمركز حول (٦) أبعاد هي : التواصل، والالتزام، والمساواة، والثقة، والمهارة، والاحترام. وأن أعضاء الأسر بحاجة إلى تواصل مستمر، وأكد أعضاء الأسرة والاختصاصيون على الحاجة إلى أن يكون التواصل أميناً ومنفتحاً، وأن يكون التواصل في اتجاهين، وأهمية استماع كل منهم لبعضهم البعض باهتمام دون أحكام مسبقة لما يمكن أن يقوله الآخر.

وللتعرف على استراتيجيات تسهيل المشاركة التعاونية، قدم بوغولوف ولوك Pogolff and Lock (٢٠٠٤) مقالة وضح فيها عدة طرق لتسهيل المشاركة التعاونية بين الأسر والاختصاصيين:

أ - تطوير علاقة شخصية مع الآباء، وذلك يتطلب من اختصاصي الأسر مستوى معينا من الثقة مع المعلم، والمحافظة عليها، واستخدام استراتيجيات مناسبة في التواصل مع الأسر.

ب- محاولة الحصول على المعلومات من الآباء باستخدام نماذج متعددة، وتزويد الأسرة بفرص كافية للتواصل حول الطفل عن طريق الكتابة، أو التليفون أو التفاعل وجهاً لوجه. ففي بعض الأحيان لا تستجيب الأسر لطريقة من طرق التفاعل، ولكنها قد تستجيب لطريقة أخرى، وهذا يتطلب سؤال الأسرة كيف تفضل التواصل ؟

ج- البدء بالحديث مع الآباء بعبارة موجبة حول طفلهم أو أعضاء الأسرة، فأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عادة ما يسمعون سلبيات كثيرة حول طفلهم، فإذا زودت الأسر بتغذية راجعة إيجابية، فقد يشجعهم ذلك للحديث مع الاختصاصيين بدلاً من تعطيل كل محادثة، حيث إن توقع الأسر تلقي تغذية راجعة جيدة من المعلم يساهم في الابتعاد عن السلوك الدفاعي وتقدير المعلم، ويؤدي ذلك إلي تطوير علاقة أكثر ايجابية بينهما.

وبعد عرض المحاور ذات العلاقة بالشراكة، أين نحن من هذه المحاور؟، وهل الأسرة لها دور في برنامج الطفل؟، وهل الاختصاصيون مؤهلون لإقامة شراكة لتعزيز العملية التعليمية للطفل ذى الإعاقة؟، وهل الجهات ذات العلاقة بالتربية الخاصة تشجع ذلك ولديها رؤية لتفعيل الشراكة وتطبيق أساسيات التربية الخاصة مثل البرنامج التربوى الفردى وما يتضمنة من خطط تربوية فردية، وخدمات مساندة وبرامج انتقالية تتطلب تضافر فريق العمل بما فيهم أسرة الطفل ذى الإعاقة؟ أعتقد أن ذلك يتطلب إعادة النظر في برامج التربية الخاصة في الجامعات، ودورها في إعداد الكوادر البشرية، وأهداف تعليم الفئات الخاصة في المعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم. وتفعيل القوانين والاتفاقيات العربية والدولية، مثل: العقد العربي لذوي الاحتياجات الخاصة، والقواعد النموذجية لمساواة الفرص للأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة من هيئة الأمم المتحدة ١٩٩٤م، والاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الاحتياجات الصادرة عن هيئة الأمم المتحدة ٢٠٠٦م.

توصيات تربوية:

في ضوء ما تم استعراضه من قضايا ذات علاقة بالشراكة يوصى الباحث بما يلي:

١- عقد لقاءات دورية/شهرية لأباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والاختصاصيين لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطفل، ومسئوليات كل طرف.

٢- تفعيل مجالس الآباء ودور الآباء في عملية تربية وتعليم أطفالهم.

٣- دراسة مدى توافر الكفايات أو الخصائص المهنية المتوفرة في الاختصاصيين ذوي العلاقة بإعاقة الطفل.

٤- دراسة العوامل المرتبطة بالشراكة ومعوقات تفعيلها في معاهد وبرامج الدمج.

المراجع

١- برادلي، ديان، وسيزر مارغريت، وسوتلك ديان (٢٠٠٠). الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة "مفهومه وخلفيته النظرية". ترجمة: عبدالعزيز الشخص، زيدان السرطاوي، عمان: دار الكتاب الجامعي.

٢- عبدالعزيز السرطاوي (١٩٩٥).أنماط الاتصال المستخدمة مع أسر المعوقين من قبل معلمي التربية الخاصة، مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ٧٩-١٠٤.

٣- عبدالعزيز الشخص (١٩٩٧). اضطرابات النطق والكلام(ط١). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

٤- عبدالمطلب القريطي (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم(ط٦). القاهرة: دار الفكر العربي.

٥- علي عبدالنبي حنفي (٢٠١٢). العمل مع أسر ذوى الاحتياجات الخاصة(ط٣). الرياض: دار الزهراء للطباعة والنشر.

٦- علي عبدالنبي حنفي، صفاء قراقيش (٢٠١٠). المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فى ضوء بعض المتغيرات(دراسة وصفية)، اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية خلال الفترة من ٥-٦/١/٢٠١٠، مركز الملك فهد الثقافي: الرياض.

٧- علي عبدالنبي حنفي (٢٠٠٧). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعوقين سمعياً وأسرهم، والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء، المؤتمر العلمي الأول بجامعة بنها، ١٥-١٦ يوليو، ١٨٥-٢٦٠.

٨- هلهان، دانيال، وكوفمان، جيمس (٢٠٠٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم "مقدمة فى التربية الخاصة ". ترجمة عادل عبدالله ، الأردن : دار الفكر.

9- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. Exceptional Children, 70 (2), 167-184.

10- CLaudette, Heisler-Scott (1997) .Collaboration and flexible care in school-based mental health services to children who are severely emotionally disturbed: An evaluation of program components and outcomes. Ph. D., California School of Professional Psychology; AAT 9734319. http://proquest.umi.com/pqdweb

11- Callister, J. P., Mitchell, L., & Talley G. (1986) .Profiling Family preservation efforts in Utah. Children Today, 15, 23-37.

12- Chou, Hsin-Ying, Ed. D., (2001). Parent-professional relationship in the decision-making process regarding a child's special education. University of Washington, AAT 3022821. http://proquest.umi.com/pqdweb

13- Denboba Diana ., McPherson Merle., Mary Kay Kenney., Bonnie Strickland& Paul W Newacheck (2006). Achieving Family and Provider Partnerships for Children with Special Health Care Needs. 118 (40), 1607-1616.

14- Farron-Davis, Felicia Ann, (2004). An exploratory case study comparison of parent interests, perceptions and attitudes regarding family-school partnerships in inclusive educational settings, Ph. D., University of California, Berkeley with San Francisco State University, AAT 3167266. http://proquest.umi.com/pqdweb

15- Harry, B. (2003). Trends and issues in serving culturally diverse families of children with disabilities. Journal of Special Education, 36, 131-138.

16- Heward, W. (2006). Exceptional Children an introduction to special education, Eighth Edition, upper saddle river, New Jersey, Columbus, Ohio.

17- Summers Jean Ann., Hoffman Lesa., Marquis Janet., Turnbull Ann& Poston, Denise (2005). Relationship Between Parent Satisfaction Regarding Partnerships with Professional and Age of Child. Topics in Early Childhood Special Education, 25 (1) ,48-58 .

18- Summers Jean Ann., Hoffman Lesa., Marquis Janet., Turnbull Ann& Poston, Denise (2005). Measuring the Quality of Famly-Professional Partnerships in Special Education Services, Exceptional Children, 72 (1), 65 -73.

19- Kasahara, Maho, And Turnbull P. (2005). Meaning of Family-Professional Partnerships: Japanese Mothers' Perspectives. Exceptional Children,71(3), 249-265.

20- Keith, T. Keith, P., Quirk, K., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on ligh school school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. Journal of School Psychology, 36, 335-363.

21- Kyriakides, Leondidas (2005). Evaluating School Policy on Parent Working with Their Children in class. Journal of Educational Research, 98 (5), 281-298.

22- Laws, G., & Millward, L. (2001). Predicting parents satisfaction with the education of their child with Down's syndrome. Educational Research, 43(2), 209-226.

23- Mannan, Hasheem, (2005).Examining family outcomes in early childhood services for families of children with disabilities. Ph. D., The University of Kansas, AAT 3185192.

24- McCarthy, S. J. (2000). Home-School Connections: A review of the literature. Journal of Educational Research, 93 (3), 145-153.

25- Park., J. & Turnbull, A. P. (2001). Croos-cultural competency and special education: Perceptions and experiences of Korean parents of children with special needs. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36(2), 133-147.

26- Powell, D.C., Batsche, C. J., Fero, J., Fox L. & Dunlop, G. (1997).Astrength-Based approach in support of multi-risk families principles and Issues. Topicsim early Childhood special education, 17(1), 1-26.

27- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature

on the practice of students educational administration. Review of Educational Research , 70 (1) ,55-81.

28- Sadoski, Chritina Murphy (1999). Family-school partnerships and the efficacy of parent support groups. DAI-A59/07, p. 2446. http://proquest.umi.com/pqdweb?

29- Smith, D. D. (2007). Introduction to special education, Sixth Edition, Boston, London.

30- Soodak, L. C., Erwin, E. J., Winton, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P., Hanson, M. J., et al (2002). Implementing inclusive early childhood education: A call for professional empowerment. Topics in Early Childhood Special Education, 22(2), 91-102.

31- Stuck, Leah C., (2004). An exploratory study of the relationships between teacher to parent communication, parent trust, and teacher trust. DAI-A 65/05, p. 1670, http://proquest.umi.com/pqdweb?

32- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). Families, Professional, and exceptionality: A special partnership (4th ed). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

33- Wilson, C. L., (1995). Parents and teachers: "Can We talk?" LD Forum, 20(2), 31-33.

Partnership between Professionals and Families of Children with Special Needs

Dimensions and Strategies

Dr. Ali Hanafi
Professor of Special Education,
Education College, King Saud
University and Banha University

Abstract

In recent years the concept of partnership spread in the field of special education among professionals and families of children with special needs. The role of special education programs is not limited to serving children with disabilities only, but should also help their families and provide counseling/training programs related to children's disabilities and needs immediately after identifying disability.

The need of the families of disabled children results from the changes these families mush undergo to adjust to the birth of a disabled child. Many of such families struggle for survival, often feel that they are deprived of their legal rights. Here comes the mission of the professional, to find meaningful ways for family involvement. Education of All Handicapped Children Act (P.L,94-142) emphasized the importance of engaging parents in their children's education both at home and school.

Due to the lack of studies in Arabic that treat partnership between parents and the professionals providing services to their disabled children, the present study assumes identifying the nature of this process and its dimensions (communication, commitment, equality, skills, trust and respect), and the strategies required for building effective partnership/cooperative participation between parents and professionals in ways that positively affect the educational process and maximize the use of the services provided to children with disabilities in special education institutes and progr .