لجنة متابعة قضايا التعليم العربي
المجلس التربوي العربي
Arab Pedagogical Council
המועצה הפדגוגית הערבית

لجنة متابعة
قضايا التعليم العربي
The Follow-Up Committee on Arab Education - Israel
ועדת המעקב לענייני החינוך הערבי

كونوا شركاء !

تداخل ومشاركة أولياء الأمور بالعمليّة التربويّة

مجموعة مقالات ودراسات أكاديميّة

تحرير :
د . ديانا دعبول

2020

كونوا شركاء !

تداخل ومشاركة أولياء الأمور بالعمليّة التربويّة

مجموعة مقالات ودراسات أكاديميّة

تحرير : د . ديانا دعبول

كونوا شركاء!
تداخل ومشاركة أولياء الأمور بالعمليّة التربويّة
مجموعة مقالات ودراسات أكاديميّة

מעורבות ושיתוף הורים בעשייה החינוכית
אסופת מאמרים ומחקרים אקדמיים

Involvement and participation of parents in the educational process
Collection of academic articles and studies

تحرير: د. ديانا دعبول
مراجعة لغويّة: شيرين تناصرة برغوث
تصميم وإنتاج: ريم جرافيك ديزاين / حمدان حمدان

עריכה: דר' דיאנא דעבול
עריכה לשונית: שירין תנאסרה ברג'ות
עיצוב גרפי: רים גרפיק דיזיין / חמדאן חמדאן

Editor: Dr. Diana Daaboul
Linguistic editor: Shireen Tanasrah Barghot
Graphic Design: Reem Graphic Design / Hamdan Hamdan

إصدار: المجلس التربوي العربي - لجنة متابعة قضايا التّعليم العربي، الناصرة، 2020
הוצאת: המועצה הפדגוגית הערבית, וועדת המעקב לענייני החינוך הערבי, נצרת, 2020
By: Arab Pedagogical council, The follow Up Committee on Arab Education, Nazareth, 2020

المحتويات

المقدمة 5

د. ديانا دعبول

التواصل عبر القنوات التكنولوجيّة وشبكات التواصل الاجتماعي بين أولياء الأمور والمدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور - "ما بين اليسر والعسر" 7

د. رائد زيدان

تداخل واهتمام الأَهل في المجتمع العربيّ في إسرائيل في العمليَّة التربويَّة-التعليميَّة لأَولادِهم 37

د. يحيى حجازي

دور كلّيات تأهيل المعلّمين في تطوير اتجاهات ايجابيّة ورفع قدرات المعلّمين فيما يتعلق بإشراك الأهل في العمليّة التعليميّة 69

د. رلى الكرد بدارنه

شراكة الأهل بالعمليّة التربويّة في مدارس التربية الخاصّة "خلفيّة نظريّة وعرض نموذج شراكة" 87

مقدّمة

إنَّ المجلس التربوي العربي في السنوات الثلاث الأخيرة اتخذ له موضوع مشاركة أَولياء الأمور/ الأهل في العملية التربوية لأبنائهم وبناتهم، وتداخلهم في الحياة المدرسية موضوعًا مركزيًا وهادفًا للرقي بقيمة التعاون والتداخل الإيجابي من أجل تقدَّم الطالب/ة تعليميًا وسلوكيًا واجتماعيًا وشخصيًا، ولكون التربيّة المنزليّة والتربية المدرسية وجهين لعملة واحدة تشتري مصلحة وتقدم الطالب/ة، ومهنية المعلم/ة وتدعم أهداف الوالدية.

فكان للمجلس التربوي العربي عدّة فعاليّات خلال هذه السنوات، ضمَّت يومًا دراسيًا طويلًا ناقش موضوع الشراكة الإيجابية بين أولياء الأمور والمؤسسة التربوية، وشارك به أختصاصيون/ات ومتخذي/ات قرارات وتربويين/ات وأعضاء/عضوات مجالس ولجان أولياء الأمور، تلاه ورشات عمل وطاولات مستديره في بلدات مختلفة وبأطر متنوعة لنشر الوعي لهذه الشراكة، والمشاركة في أهم سبلها وطرق تكوينها والمحافظة عليها.

نتوج إغلاق الموضوع بباقة من المقالات والدراسات التربوية الأكاديمية بهذا الموضوع، شارك بكتابتها مجموعة من الأكاديميين/ات والاختصاصيين/ات العرب، لتكون مرجعًا موثوقًا للمؤسَّسات التربويّة ولأولياء الأمور كمثل، وقد تنوعَّت مواضيع الدراسات والمقالات لتحوي اتجاهات متنوِّعة ومفيدة بهذا المجال، وضمَّت مقالًا يسلِّط الضوء على معنى الشراكة وعلى دور كليّات تأهيل المعلّمين في تطوير البرامج والمساقات الّتي من خلالها يستطيع الطلبة-المعلّمين اكتساب بعض المهارات والكفايات الّتي تساعدهم في تطوير شراكة فعالة مع أهالي الطلبة.

إضافة إلى دراسة تقيس وتصف درجة تداخل ومشاركة الأَهل العَرب بأولادِهم الطّلّاب، وفحصت العلاقة بين المستوى الثقافيّ التّعليميّ والمستوى الاقتصاديّ الاجتماعيّ للأهل وبين درجة تداخلهم. أما الدراسة الثالثة فقد فحصت مدى اتساع وتوسع الاتصال عبر قنوات التواصل التكنولوجي بين أولياء الأمور والمدرسة، وفحصت سبله واتجاهاته وأيضا سلبياته وإيجابياته من وجهة نظر أَولياء الأمور، أما الدراسة الرابعة فتخصَّصت بشراكة أَهل ذوي الاحتياجات الخاصّة في العملية التربوية، ووصَفت أهمّيّة شراكة الأهل في العمليّة التربويّة واستكشاف المعيقات التي تحدّ من هذا التعاون، كذلك رصدت تجربة وعرضت نموذجًا ناجحًا لشراكة أَهل في مدرسة للتربية الخاصة في القدس الشرقية.

لقد ضمّت كافّة المقالات والدراسات توصيات واقتراحات مهنيّة تربوية تخصّ هذه الشّراكة، وتفيد المؤسّسات التربوية بطواقمها وإدارتها وأَولياء الأمور.

كلُّنا أمل أَنْ تنال مجموعة المقالات والدراسات إعجابكم/ن وتفيدكم/ن لدفع المسيرة التعليميّة التربويّة قدمًا.

د. ديانا دعبول
رئيسة التحرير
رئيسة المجلس التربوي العربي

التواصل عبر القنوات التكنولوجية وشبكات التواصل الاجتماعي ، بين أولياء الأمور والمدرسة من وجهة نظر أولياء الأمور

"ما بين اليُسر والعُسر"

د. ديانا دعبول
محاضرة ومرشدة تربوية
الكلية الأكاديمية للتربية- دافيد يلين
ورئيسة المجلس التربوي العربي

مقدمة :

إنَّ موضوع مشاركة واندماج اولياء الأمور في العملية التربوية والتعليمية لأبنائهم وبناتهم، قد لاقى اهتمامًا وتوسُّعًا في الأبحاث التربوية في العقدين الأخيرين، وذلك لأسباب عدة يكمُن أهمّها في أَنَّ نتائج الأبحاث التربوية تثبت وتظهر العلاقات الإيجابية بين اندماج ومشاركة أولياء الأمور في العمليّة التربوية والتعليمية لأبنائهم وبناتهم في المدرسة، وبين الإنجاز الأكاديمي لهم/نَّ، وكذلك أظهرت العديد من الأبحاث أَنَّ المشاركة في البرامج الترفيهيّة أيضًا -وليس التعليمية منها فقط- ساعدت على تعزيز التماسك الأسري وتقوية الروابط بين الوالدين وابنهم/ ابنتهم (Siman, 2016)، كما أَنَّ هناك اقتراحات عديدة لرفع نسبة مشاركة أولياء الأمور في الحياة المدرسية لأولادهم وبناتهم، من أجل غرس القيم الإنسانية وليس

فقط المشاركة من أجل رفع التحصيل الدراسي، لكي تصبح هذه المشاركة وهذا الاندماج جزءًا من الثقافة المدرسيَّة وثقافة الوالديَّة (Shahabudin, 2013)، بالإضافة إلى أَنَّ الاندماج السليم والمشاركة والتعاون الإيجابي بين أولياء الأمور والمدرسة والطاقم المدرسي، له تأثير إيجابيّ في الحدِّ منْ المشاكل والمعضلات السلوكيّة قد يواجهها الطلاب والطالبات في المدرسة (Lawal, 2019) .

مع ازدياد الأبحاث في هذا المجال، وإظهار نتائج الاندماج والتعاون والمشاركة الإيجابية على الطلاب/ات وأولياء الامور والمدرسة كمثل، زادت بشكل بديهي محاولات الأطر التربوية المدرسية لإيجاد سبل وطرق متنوعة للتواصل مع أولياء الأمور وزيادة اندماجهم ومشاركتهم مع المدرسة وفي حياة أبنائهم وبناتهم المدرسية. لم تقتصر المشاركة على ما كانت عليه سابقًا كالزيارات والاجتماعات واستلام الشهادات أو المشاركة في بعض البرامج اللامنهجية. داخل المدرسة، إنَّما زادت وتوسَّعت لتُجاري عصر التكنولوجيا والتواصل عن بعد عبر القنوات التكنولوجية وشبكات التواصل الاجتماعي المتعدِّدة، وتسابقت المدارس وأولياء الأُمور في توسيع نطاق هذه المشاركة، ومن هنا انطلق هذا البحث ليفحص مدى اتساع وتوسُّعِ هذا النوع من الاتصال، ومحاولة فحص سبله واتجاهاته وأيضا سلبياته وإيجابياته من وجهة نظر أَولياء الأمور، والخروج بتوصيات هادفة قد تفيد الطرفين عقب النتائج.

اندماج ومشاركة أَولياء الامور في الإطار التربوي/ المدرسة :

إنّ أَولياء الأُمور والمربين/ات هم الأكثر تأثيرًا في حياة الطفل/ة في مرحلة التعليم الأولى، والاتجاهات التي يطرحها الأهل وتطرحها المدرسة من خلال المربين/ات لها أهمية لا يستهان بها على حياة الطالب/ة. التعليمية وعلى شخصيته/ا وتصرفاته/ا، إلَّا أَنَّ دراسات متعدِّدة أَشارت إلى أَنَّ التّعلُّم الأوَّل يحدث في المنزل، وهوَ أكثر أهمّيّة من ذلك الذي

يحدث في المدرسة (Komba,2010) . ويتأثّر هذا التعلُّم من المستوى الثقافي والتعليمي والاجتماعي للأولياء، وممكن أَن يكون له الأثر السلبي أو الإيجابي على الطفل/ة. لذلك ومن هنا وبسبب التفاوت في هذا التأثير من عائلة لأخرى بحسب المتغيرات المذكورة سابقًا، فإنَّ التعاون بين المدرسة وأَولياء الأمور قد يساعد في التقليل من الفجوة التي قد تتسبَّب من اختلاف الخلفيّات العائلية للطلاب والطالبات، كما ويزيد هذا التعاون من احتمالية دفع المستوى التحصيلي والشخصي للطلاب والطالبات بدعم مشترك من الأهل والمدرسة، وتعتبر المدرسة ناجحة اذا استطاعت تأسيس علاقة إيجابية بين الطلاب/ات وأَولياء الأمور والطاقم التربويّ فيها (Kuboja, 2019؛ Epstein et al., 2009).

أنواع ونماذج الاندماج والمشاركة :

إِنَّ الاندماج والمشاركة الخاصّة بأَولياء الأمور بحياة أبنائهم وبناتهم ومنها ما يخصُّ حياة أبنائهم وبناتهم المدرسيَّة، لها أنواع ونماذج عدَّة، وقد تتطابق و/أو تختلف من نموذج لآخر، وسيتمّ عرض أَهمّ هذه النماذج:

جويل ابستين (Epstein et al., 2009)، اقترحت تصنيفًا لستَّة أنواع من المشاركة والاندماج الخاصّ بين أَولياء الأمور والأبناء/البنات، ويمكن تلخيصها بالتالي:

1. الرعاية الأبوية (*Parenting*) ويقصد بها توفير البيئة المنزلية الجيدة التي تدعم وتدفع التعلم والتي تتضمن توفير البيئة النفسية والعاطفية، الرعاية الصحية، التغذية الملائمة، أساليب التنشئة التربوية الإيجابية، تنمية السلوك والقيم والأخلاق، النصح والوعي بأهمية التعليم وغيرها والتي تهيئ الطفل للحياة المدرسية وتؤسِّس شخصيَّته وسلوكه ودافعيَّته نحو التَّعلُّم، وتساهم في مشاركته واندماجه مستقبلًا في الحياة المدرسية.

2. التواصل (*Communication*) ويُقصد بها عملية التواصل ما بين أولياء الأمور وطاقم المدرسة، وذلك للحصول على معلومات تتعلّق بتحصيل الطالب/ة، سلوكه/ة، أدائه/ا التعليمي، ميوله/ا واهتماماته/ا وأُمور أُخرى تتعلَّق بحياة الطالب/ة المدرسيَّة، ويمكن أَنْ تتمَّ عمليَّةُ التواصل من خلال الزيارات المدرسية، اليوم المفتوح، الاتصالات الهاتفية، الرسائل والملاحظات. ينبغي أن تكون عملية التواصل ذات اتجاهين، أي أَنَّ المدرسة تقدُّم معلومات لوليّ الأَمر بشأن تحصيل الطالب/ة أو سلوكياته/ا داخل الصف وكذلك ولي الأمر يقدم للمدرسة معلومات بشأن شخصية ابنه/ابنته وميوله/ا واهتماماته/ا وأدائه/ا للمتطلبات المدرسية في البيت.

3. التطوع (*Volunteering*) وتتضمن تطوع أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية، والتي تتطلب مساعدة ومشاركة من أولياء الأمور، بطلب من المدرسة، ويمكن أَنْ تكون فعاليّات لا منهجيّة وترفيهيّة، وتكون المساعدة عن طريق تطوُّعٍ ومساهمة بالخبرات أو مساعدة مادية.

4. التعلُّم في المنزل (*Learning at home*) ويقصد به دعم أولياء الأمور لأبنائهم وبناتهم في العملية التعليمية في البيت، عن طريق متابعة دراستهم/ن وحل الوظائف والواجبات البيتية، المراجعة أَو التَّحضير المسبَق وكلُّ ما تطلبه المدرسة من الطالب/ة في ساعات بعد الدوام. ومن المهم أَنْ يكون هناك تلاؤم وملائمة بين توقعات المدرسة وطرق تدريسها وتمريرها للمواد وبين الدعم الإضافي والمسانِد الَّذي يعطيه أَولياء الأُمور، ويمكن إرشاد أولياء الأمور لأفضل الطرق والاستراتيجيات الَّتي يمكنهم استخدامها أثناء تعليم أبنائهم وبناتهم في البيت، كيفية التعامل مع السلوكيات أو االمعضلات التعليمية التي يواجهها الأبناء والبنات خلال دراستهم/ن، أو

التعرف على المناهج أو المشاريع التربوية المدرسية.

5. اتخاذ القرار (*Decision making*) أي مشاركة أولياء الأمور في عملية اتخاذ القرار في المدرسة كالانضمام إلى مجلس أولياء الأمور أو مجلس إدارة المدرسة، وأُطُرٍ إضافية للأولياء داخل المدرسة.

6. التعاون من مؤسسات المجتمع (*Collaborating with the community*) وهي العلاقة التعاونية بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة في شتى المجالات ومساهمة أولياء الأمور كجزء من المجتمع المحلي في توطيد العلاقات بين مؤسسات المجتمع والمدرسة بطاقمها وطلابها وطالباتها.

إنَّ تصنيف ابستين يضم أنواعًا متعددة من المشاركات وقد تكون شاملة لأغلبيّة الإمكانيات وسبل التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة لصالح الطلّاب والطالبات.

هناك نماذج إضافية مثل نموذج جوس وزملائه (Goos et al., 2004) حيثُ يُركِّز على مساهمة أَولياء الأمور في تعليم أبنائهم وبناتهم داخل البيت في مهام تعلمية لا ترتبط بشكل مباشر بالمنهاج المدرسي الرسمي، لإيمانه بأَنَّ التعلُّم لا يجب أن يقتصر على ما يتعلمه الطلاب والطالبات في المنهاج المدرسي فقط، إِنَّما يتوجّبُ توسيع الآفاق لممارسة نشاطات مختلفة وهوايات واتجاهات شخصيّة بمساعدة أولياء الأمور وفي الجوِّ العائلي من خلال توفيرِ بيئةٍ داعمة للتّعلُّم يقوم فيها أَولياء الأُمور بالإشراف على تعلم أبنائِهم وبناتهم/ والدَّعم في الجوانب التعليمية مثل حلِّ الواجبات المنزلية أو النشاطات التعليمية المطلوبة منهم/ن، وكذلك الاهتمام بالجوانب الشخصية وتطويرِ المهارات والهوايات وطرق الحوار والنقاش والتفكير والقراءة ومهارة حلِّ المشكلات وغيرها من المهارات الشخصية، دعمًا للعَمَليّة التعليمية بشكلٍ غير مباشر. وتوفير فرص التدرب على ما تعلموه في المدرسة وممارسته في بيئتهم/ن القريبة وفي البيت.

امـا هالغنسـت وزملائـه (Halgunseth et al.,2009) ، فيشـددون علـى أهميـة مشـاركة أَوليـاء الأمـور فـي القـرارات المدرسـية التـي تخـصُّ أبنائهـم وبناتهـم، وأَن يكونـوا فعّاليـنَ فـي عمليَّـةِ اتِّخـاذ القـرار بالمدرسـة، ويعـزز هـذا النمـوذج أَيضًـا التواصـل المتبـادَل والمسـتمِرّ والعميـق وثنائـي الاتجـاه، بيـن المدرسـة وأوليـاء الأمـور، بهـدف التعـاون وإِيصـالِ المعلومـات وتبادلهـا لمصلحـة الطـلاب/ات، ومشـاركة أَوليـاء الأمـور فـي الفعاليـات المدرسـية والأنشـطة التطوعيـة وغيرهـا، ويتعـرف الطاقـم التربـوي والمدرسـي مـن خلالهـا علـى المعـارف الخاصـة بأوليـاء الأمـور وثقافـة وبيئـة الطـلاب/ات، لدمجهـا واسـتغلالها فـي عمليـة التَّعلُّـمِ بِالمدرسـة وتعزيزهـا أيضًـا فـي الفعاليّـات والوظائـف والواجبـات البيتيَّـة، ويؤكِّـد هـذا النمـوذج أَنَّ علـى المدرسـة أَنْ تضعَ فـي سـلَّمِ أولويّاتهـا وأهدافهـا، عمليـة تعزيـز التعـاون وتدريـب وتأهيـل الطاقـم للقيـام بهـذه العمليـة بمهنيـة وفاعليـة. بالرغـم مـن الاختلافـات فـي النمـاذج، إلا أنَّ التشـابه فـي أهدافهـا يظهـر جليًـا بهـا، ويعرضهـا مـن زوايـا مختلِفـة ويؤكّـد علـى أَنَّ عمَليَّـة المشـاركة والاندمـاج بيـن أَوليـاء الأُمـور والمدرسـة لهـا شـروطٌ وسُـبُل وطـرق لتعزيـز فاعليَّتِهـا وتأثيرهـا بالاتّجـاه الإيجابـيّ والـذي يكمِّـل العَمَليَّـة التعليميـة والتربويَّـة معـا.

تكنولوجيات الاتصال والتواصل الإنساني الاجتماعي ما بين السّلبي والإيجابيّ :

إِنَّ التغيـرات الكبيـرة فـي عالـم التكنولوجيـا فـي العقديـن الأخيريـن، وتلـك المتعلِّقـة بالتواصـل الإنسـاني عـن بعـد، أحدَثَـت الكثيـر مـن التغيـرات علـى نوعيـة التواصـل الإنسـاني أيضًـا، فقـد يجـد البعـض أَنَّهـا غيـرت حيـاة المجتمعـات إِلـى الأَفضـل، حيـث اختزلـت المسـافات الجغرافيَّـة والعرقيـة والطبقيـة والسياسـية وجعلـت أفـراد المجتمـع يتواصلـون بشـكل أسـرع ومتـاح أَكثـر، ويشـعر المتواصلـون عبـر الانترنـت أَنَّهـم قريبـون مـن المرسـل/ة ويعرفـون مـا يـدور فـي العالـم البعيـد عنهـم (وفـي هـذه

الحالة هو عالم المدرسة وأبنائهم وبناتهم)، أما آخرون فأكّدوا أَنَّ تأثيرات التواصل التكنولوجي قد أَثَّرت سلبًا على العلاقات الإنسانيَّة وحوَّلَتها إِلى علاقات أَقلِّ حميميَّةٍ، بل بها الكثير من الفتور والبرود، ورسخت التباين الثقافي والطبقي والعرقي، وزادت الاغتراب النفسيّ والعزله الاجتماعية (ساري، 2008).

إنّ التواصل عبر تكنولوجيات الاتصال الحديثة تتِمُّ بغالبيّتها بواسطة رسائل نصيّة ورسائل عبر البريد الالكتروني أو صفحة الفيسبوك، وتتمّ من خلال رموز وكلمات، وهذه الرموز في جوهرها غير واضحة واحتمال اللبس وارد بشأنها، لأَنَّ التّواصل الجسدي من حيث ايماءات الجسد وتعبيرات الوجه مفقود في مثل هذا النوع من التواصل، لذلك هي أقلّ جودة من التواصل وجها لوجه، كما أن التواصل التكنولوجي يفتقر للحضور الاجتماعي بين المتواصلين، بما يضم الإصغاء الفعال والاستعدادية لفهم الاخر والوعي لوجوده والرد عليه، كذلك يطمس هذا التواصل الحدود بين العام والخاص، وبين التواصل الشخصي والتواصل الجماهيري، ويمكن من خلاله نقل رسائل خاصة وحساسة من الخاص إِلى الحيز العام. لكن وبالرغم من هذا فإِنَّ لهذا التواصل إيجابيات تقتصر على نقل الرسائل القصيرة بسهولة وسرعة، حتلنة المتواصلين بمعلومات ومواعيد وأحداث مهمة (שכטמן ובושריאן, 2008).

للتواصل التكنولوجي عبر شبكات التواصل تأثيرات مختلفة ومتنوعة على خط التواصل، فمن الوصف المذكور سابقا نجد ان من التأثيرات على خط التواصل العدائيّة منها، والتي قد تصل إِلى لغه بذيئة وهجوميَّة، وذلك نتيجة لِعدم إدراك الوضع الاجتماعيّ والآني للاخر وإتاحة المراسلة بإخفاء الهويّة في بعض الأَحيان، وأحيانًا أُخرى تستخدم الرسائل لأغراضٍ سلبيَّة مثل إلحاق الضرر المتعمَّد بالآخر (بالمدرسة ونهجها أو بوليّ أَمر آخر أو مربي/ة الخ..) وذلك من خلال استغلال نقاط الضَّعف والحساسيّة ببعض المواضيع في الحوار عن بعد، وإتاحة الفرصة لهذا بسرعة وسلاسة وتصل الرسالة بسرعة

وتفـي بالهـدف مهمـا كانَ سـيئًا. لكـن، مـن ناحيـة أخـرى فـإنَّ هـذا التواصـل السَلس والحـرّ والفعَّـال بيـن المتواصليـن يتجاهـل الاختلافـات الاجتماعيّـة ويُتيـح الاتّصـال المباشـر السريّ والحـرّ والمتسـاو بيـن الأفـراد، ويتيـح للمرسـل/ة التفكيـر بالإجابـة والـردّ قبـل الإصـدار والإرسـال، بـل ويتيـح فرصـة اختيـار الكلمـات والجمـل وتعديلهـا، لذلـك فهـو سـيف ذو حدَّيـن.

أَمّا بالنسـبة للتواصل بين أَولياء الأُمور والمدرسـة فـي مثل هذه القنوات التكنولوجيـة، نجـد بالإضافة للمَذكور سـابقًا عن إيجابيّات وسـلبيات هذا التواصـل، أَنّهـا قـد تشـكّل أَداة تواصـل جديـدة وفعّالـة في حـال تمّ اسـتخدامها لفترة طويلة، وبواسـطة الاسـتخدام لفترة طويلة يعتاد اولياء الأمور والمدرسـة على رمـوز مفهومة وواضحة للطَرفيـن، وكذلك قوانين او إِرشـادات تواصل واضحـة بين الطرفين، وهذا يتطلّـب من المربين/يات والإدارات المدرسـيّة فحـص الرسـائل والردود بشـكل واعٍ ودقيق ومهنيّ، قبل إرسـالها، ومـن الضروريّ افتتاحهـا بصورة إيجابيّة قبـل الانتقال لأَيّ بـلاغٍ سـلبيٍّ، كذلك مـن الضروري إِرسـالها بالوقـت المناسـب والطريقة المناسـبة، ويتطلَّـب أيضًا مـن أولياء الأمور التـروي والتواصـل الإيجابيّ وللأهـداف المرجوّة منـه والالتزام بـأَيّ تعليمات وإِرشـادات بشـأن طرق وأَوقات وتوجُّهـات التّواصـل (Walther, 2011 ؛ שכטמן ובושריאן, 2008).

المشاركة والاندماج بين أولياء الأمور والمدرسة من خلال تكنولوجيات اتصال جديدة :

مـا زالـت الدراسـات فـي هـذا المنحـى مـن سـبل التواصـل غيـر المباشـر أَي "وجهـا لوجـه" أو عبـر رسـائل ورقيّـة مكتوبـة، إِنَّمـا بواسـطة شـبكات التواصـل المحوسـبة المختلفـة، فـي مراحلهـا الأولـى، رغـم كثافـة اسـتخدامها بيـن أوليـاء الأمـور وطاقـم المدرسـة فـي الآونـة الأخيـرة. إِلّا أَنَّ اسـتخدام التواصـل التكنولوجـي عبـر شـبكات التواصـل الاجتماعـي كالبريـد الإِلكترونـي، موقـع المدرسـة الإلكترونـيّ، صفحـة الفيسـبوك

الخاصّة بالمدرسة والخاصة بأَولياء الأمور أو جزء منهم، مجموعات الواتساب والفايبر وغيرها، بات استخدامًا مكثَّفًا للتواصل بين أولياء الأمور وطاقم المدرسة التعليميّ والإداريّ، وهذا الاستخدام، إذا كانَ سليمًا، قد يحقِّق أَهداف مشاركة اولياء الأمور واندماجهم في المدرسة والعملية التربوية لأبنائهم وبناتهم.

تؤكّد الدراساتُ القليلة في هذا المجال، أَنّ **البريد الإلكترونيّ هو أَحد أَقدم وأَهم قنوات التواصل التكنولوجي بين المدرسة واولياء الأمور**، وهذه القناة تساعد الطاقم والأهل على التواصل السريع، من أجل إيصال رسائل سريعة حول وضع الطالب/ة وتستخدم بشكل أكبر لدعم الطلاب والطالبات في دراستهم او تحسين سلوكياتهم/ن، لكن تؤكد الدراسات أن استخدامها الأكبر يكون لإيصال رسائل أو معلومات سلبية بطريقة إيجابية عبر البريد الالكتروني (Thompson, 2008)، وتبين أيضا من خلال دراسة أخرى ل Thompson (2009) أن الرسائل قد تُفهم بصورة غير دقيقة منَ الطَّرفينِ، وقد تؤدي إلى توتُّر العلاقات وحتَّى إِلى تخطّي حدود الحوار الإيجابي والهادف بين الطرفين.

قناة إضافية للتواصل التكنولوجي هي **قناة التواصل عبر موقع المدرسة**:

إِنَّ للتواصل عبر موقع المدرسة ميزات تتلخَّص في كون التواصل عامًا ولهدف إيصال معلومات عامة وشامله، وليس معلومات أو توجهات فردية لأولياء أمور معيَّنين وبشكل شخصي، كذلك أُثبت أَنَّ هذه القناة فعّالة أكثر في إيصال معلومات أو إرشادات ثابتة، ولا تتطلَّب الحوار والنقاش أو التأثير والتغيير السريع على أمر/سلوك/حدث معين كما البريد الإِلكتروني المباشر مع وليّ أَمر محدَّد وبشأن محدَّد (Kosaretski & Chernyshova, 2013).

قناة اخرى للتواصل بين أَولياء الأمور والمدرسة، هي **برامج إدارية تربويّة محوسَبة**، يتمّ من خلالها تمرير معلومات شخصية للطلاب والطالبات وأولياء أمورهم/ن، مثل العلامات، حتلنات عن الحصص

والبرامج والدروس، الوضع الماليّ لدفع الأقساط او الالتزامات المدرسية الخ...(קורץ,2014).

قنوات اتّصال أكثر حداثة وإتاحة بين أَولياء الأمور والمدرسة، هي **قنوات الاتصال عبر شبكات التواصل الاجتماعي "الفيسبوك والواتساب وغيرهم"**، إنَّ هذه القنوات تتميَّز بأَنَّها متاحة ٢٤ ساعة في اليوم، يمكن المشاركة بها بشكل فرديٍّ بين شخصَيْن أَو بين مجموعات، وتتمَيَّز بأنه يمكن من خلالها إرسال العديد من أنواع الرسائل: الصوتيّة، المكتوبة والمصوَّرة، وكذلك تشمل إرسال صور بشكلٍ مباشر وتسجيلات مصوَّرة، ومن خلالها يمكن التفاعُل المباشر والسريع، ويمكن الردَّ والتعليق والحوار، وهذه القنوات بشكل عامّ مجانيّة ومتاحة من خلال الهواتف النقّالة وتواجد شبكة انترنت للتغطية، لذا فهي سهلة الاستخدام (Olmstead, 2013).

تتفاوت المدارس وأولياء الأمور في وتيرة استخدام القنوات التكنولوجيّة السابق ذكرها، إلّا أَنَّ استخدامها بات أكثر وأكثف من ذي قبل، وأَغلبيَّة المدارس واولياء الأمور يستخدمون واحد على الأقل منها للتواصل.

منهجية البحث

هدف الدراسة :

تفحص الدراسة الحالية أنواع قنوات التواصل التكنولوجي المختلفة بين أَولياء الأمور والمدارس، ومدى استخدامها وكذلك تفحص الدراسة سلبيات وإيجابيّات هذا النوع من التواصل بين الأَولياء والمدرسة من وجهة نظر أَولياء الأُمور، وتوصياتهم/ن، وتسعى إلى الإجابة على الأسئلة العامَّة التالية:

- هل يتمّ التّواصل بين أَولياء الأُمور والمدرسة عبر قنوات التّواصل التكنولوجيّ وشبكات التّواصل الاِجتماعيّ؟

- ما هي قنوات وطُرق التّواصل التّكنولوجي السائدة والمستخدمة؟
- ما هي إيجابيّات وسلبيّات قنوات التّواصل التّكنولوجي وعبر شبكات التّواصل الاجتماعيّة؟
- ما هي توصيات أولياء الأمور بشأن هذا التواصل بينهم وبين المدرسة، بناء على التجربة العملية به؟

وبواسطة الإجابة على الأسئلة السابقة من خلال أولياء الأمور، نحاول تلخيص أهمّ التّوصيات الدامجة بين الخلفية العلمية والدراسات في هذا المجال وبين توصيات أولياء الأمور العملية، من أَجل الرقيّ بسبلِ التواصل التكنولوجيّ بين أَولياء الأمور والمدرسة والوصول إِلى شراكة إيجابيَّة في التواصل.

أدوات جمع البيانات :

اُستُخْدِمَتِ الاستمارة/الاستبيان المحوسب المتعدد، والذي يدمج بين أسئلة مغلقة تتعلق بتفاصيل المدرسة ونوع قنوات التواصل التكنولوجي وعبر شبكات التواصل الاجتماعي، وأسئلة مفتوحة حول إيجابيّات وسلبيات التواصل بهذه القنوات وكذلك توصيات بهذا الشأن. وقد كان الاستبيان سريًا وبدون اسم للحفاظ على الخصوصيّة والصّراحة في الإجابات.

تَمّ تصميم الاستبيان بواسطة برنامج google forms وذلك لتسهيل وصوله لأَكبر عيّنةٍ ممكنة من أَولياء الأُمور، وتَمَّ إِرسالُه عبر شبكاتِ التواصل المختلفة، وشمل شرح وافي عن هدف الدراسة واستخداماتها.

مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة 103 ولي/ة امر، من مدنٍ وقُرى عربيَّة، يتعلَّم

أبناؤهم/نَّ وبناتهم/نَّ في جهاز التربيَّة العربيّ في إِسرائيلَ، ويشمل المدارس الأَهليَّة والحكوميَّة.

جمع البيانات وتحليلها :

تم نشر الاستبيان عبر برنامج google forms في شهر تشرين الأوّل، 2019. تمَّ توزيعُه عبر شبكات التواصل الاجتماعيّ بمساعدة أعضاء في مجالس أَولياء الأُمور بمدارس متعدِّدة ومجموعات لأَولياء أُمور مرَّروها لأولياء آخرين، وتمّ إِغلاقِ استقبال الردود في شهر كانون الأَوَّل 2019، وقد تمَّ الحصول على 103 استبيانات معبئة.

اعتمدت الدراسة على التحليل الكمّي والكيفيّ، بحيث اقتصر التحليل الكمّيّ على عدد المجيبين/ات على الاستبيان، مكان المدرسة ونوعها ووجود تواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي التكنولوجي أَو لا، أَمّا التّحليل الكيفي فشمل الأَسئلة المفتوحة من خلال تحليل النصوص المكتوبة والمحتوى والبحث عن المواضيع الأساسية في إجابات كل سؤال.

عرض وتحليل نتائج الدراسة :

ستعرضُ النتائج بحسب تسلسل الأسئلة في الاستبيان، وسيتمّ تحليلها بشكل مباشر بعد كلِّ سؤال من الأسئلة المفتوحة في الاستبيان.

معلومات عامّة عن منطقة ونوع المدارس الَّتي ينتمي اولياء الأمور لها ويتعلم أبنائهم/بناتهم بها:

- أولياء الأمور كانوا من 38 قرية ومدينة عربية ومختلطة (مثل حيفا ويافا – لكن المدارس كلُّها عربيَّة وطلّابها وطالباتها

ومعلِّميها ومعلّماتها عرب)، القُرى والمدن تمتدُّ من النَّقب وحتَّى الجليل الأَعلى.

- يتعلَّم 48.5٪ من أَبناء وبنات أَولياء الأمور الذين شاركوا في الدّراسة في مدارس أهلية.
- يتعلَّم 36.5٪ من أبناء وبنات أولياء الأمور الذين شاركوا بالدراسة في مدارس حكوميَّة تتبع للبلديّات والمجالس المحلية.
- يتعلَّم 3٪ من أبناء وبنات أولياء الأمور الذين شاركوا في الدراسة في مدارس للتربية الخاصة.
- أما البقية فلَم يُحددوا نوع المدرسة، واكتفوا بالإجابة ب "آخر".

التواصل بين أَولياء الأُمور والمدرسة بواسِطة القنوات التكنولوجية وشبكات التواصل الاجتماعي:

- أجاب 95.1 ٪ من أولياء الأمور المشاركين بالإيجاب على هذا السؤال، أَيْ أَنَّه يتمَّ التواصل بينهم وبين المدرسة بواسطة قناة أَو أَكثر من قنوات التّواصل التكنولوجي مثل البريد الإِلكترونّي وموقع المدرسة وشبكات التّواصل الاجتماعي مثل الواتساب والفايبر وصفحة الفيسبوك.
- 9.1٪ أجابوا بأَنَّ التواصل يتمّ بواسطة اجتماعات وجهًا لوَجهٍ ورسائل خطيَّة أَو بواسطة دفتر اليوميات الخاص بالطالب/ة.
- 9.1٪ أجابوا بانَّه لا يوجد تواصل بتاتًا بينهم وبين المدرسة ولا بِأَيٍّ طريقة.
- 1.1٪ أجابوا "آخر"- ولم يتمّ ذكر طريقة التواصل، وهنا نلاحظ أَنَّ أغلبية مجتمع الدراسة يتواصل مع المدرسة بواحدَةٍ أَو أَكثر من قنوات التّواصل التكنولوجيّ وشَبكات التّواصل الاجتماعيّ، وهذه الأغلبيّة تابعت الرَدَّ على بقية الأَسئلةِ الخاصّة بِالاستبيان.

أنواع قنوات التواصل التكنولوجي وشبكات التواصل الاجتماعي المستخدمة بين الأولياء والمدرسة :

* نشير هنا إلى أَنَّه كان بإمكان المشاركين/ات أَنْ يختاروا أَكثر من وسيلة للتواصل، لذلك يزيد مجموع النسب المئوية عن ٪100، ومن الجدير ذكره أنَّ أكثر من 50٪ من المجيبين/ات أَشاروا إلى أَنَّه يوجد تواصل بأكثر من قناة تكنولوجية بينهم وبين المدرسة. وكانت الإجابات كالتالي:

- 66.3٪ - مشاركون/ات في مجموعة واتساب أَو لاهالي طلاب وطالبات الصف مع مربي/ة الصف.
- 13.9٪ - مشاركون/ات في مجموعة واتساب أو فايبر لأهالي طلاب وطالبات الصف مع مربي/ة الصفّ وتضمّ إداري/ة من المدرسة.
- 14.9 ٪ - يتواصلون عبر رسائل يتمّ إرسالها بالبريد الإلكتروني لجميع الأَهالي أَو بشكلٍ شخصيٍّ لأَهل معيَّنين.
- **25.7**٪ - تواصل عام لجميع أَهالي المدرسة أَو لِصفّ معيّن عبر صفحة فيسبوك خاصَّة بالمدرسة او/و الصف ويمكن التعقيب عليها.
- 9.9٪ - تواصل عام لجميع أَهالي المدرسة أو لصف معين عبر صفحة فيسبوك خاصة بالمدرسة أو/و الصّف ولا يمكن التعقيب عليها.
- 26.7٪ - تواصل عبر موقع المدرسة - إِعلانات وأَخبار ... وإِلخ
- 22.8٪ - تواصل عبر برنامج "نوبل" أَو برنامج شبيه (يتمّ بواسطته الاطّلاع على العلامات وتلقي رسائل بريدية والاطلاع على الوظائف البيتية الخ).
- 3٪ - آخر

من خلال الإجابات المعروضة أعلاه نلاحظ أَنّ مجموعات الواتساب مع مربي/ة الصّفّ تتصدَّر وسائل التواصل، فالواتساب متاح وسريع

ويمكن الوصول إليه من الهاتف النقّال بأَيٍّ لحظةٍ، ويمكن مشاركة صور ورسائل صوتيّة ورسائل نصيّة، والحصول به على إجاباتِ سريعه وحوارات متاحة أيضًا وبسرعة (Olmstead, 2013)، وتنخفض نسبة التواصل بواسطة مجموعات تضمّ إداري/ة من المدرسة، أَمّا التواصل عبر صفحة فيسبوك ويمكن التعقيب عليها، أو بواسطة موقع المدرسة وبرنامج المعلومات مثل نوبل وغيره، فهم القناة الثانية بعد الواتساب للتواصل، وربما تقل النسبة هنا بسبب كون صفحات الفيسبوك والمواقع المدرسية أكثر شموليّة لأَكبر عدد من الأهالي والتواصل بها ليس مباشرًا وشخصيًا، والردود والتعقيبات معروضة على الملأ، لذلك يستخدمها الأَولياء بصورة أَقلّ. نلاحظ أَنَّ نسبة قليلة من المدارس تتواصل عبر صفحة فيسبوك لا يمكن التعقيب عليها، وهذا يمكن له أن يدل على المساحة التعبيرية التي تعطيها المدارس وعلاقة الثقة بينها وبين أولياء الأمور من خلال القنوات الأخرى والتي يمكن الرد والحوار والتعقيب من خلالها.

تأثير التواصل عبر القنوات التكنولوجية وشبكات التواصل الاجتماعي ، على توطيد وتعزيز الشّراكة بين أَولياء الأمور والمدرسة :

- يجد 78.9٪ من أَولياء الأمور الّذين شاركوا في الدراسة الحاليّة أَنّ هناك تأثيرًا إيجابيًا للتواصل التكنولوجي وعبر شبكات التواصل الاجتماعيّ، على علاقتهم وشراكتِهم الإِيجابيّة مع المدرسة.
- أَمّا 15.9٪ فكانت إِجابتهم/ن "ربما" أَي غير متأكّدين من فعالية هذا النوع من التواصل وتأثيره على توطيد وتعزيز العلاقة مع المدرسة.
- البقية ونسبتهم 5.9٪ كانت إجابتهم سلبيَّة بهذا الشأن.

تؤكد هذه النتيجة على ما ذكرته שכטמן ובושריאן (2008) ، بأَنَّ

قنوات التواصل التكنولوجيّ قد تُشَكِّل أَداة تواصل جديدة وفعّالة في حال تمّ استخدامها لفترة طويلة، وبواسطة الاستخدام لفترة طويلة يعتاد أَولياء الأمور والمدرسة على رموز مفهومة وواضحة للطرفين، وكذلك حين يكون التواصل مبنيًّا على قوانين او إرشادات تواصل واضحة بين الطرفين، ويكون عندها التواصل إيجابيًّا ويعزز العلاقات بين أولياء الأمور والمدرسة.

سلبيات التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا التواصل :

لقد كان هذا السؤال مفتوحًا لإجابات المشاركين والمشاركات من أَولياء الأُمور، وطلب منهم/ن شرح السلبيات إِنْ وُجدت وإعطاء أَمثلة، وسيتمّ تَقسيم الإِجابات لعناوين رئيسيّة تضمّ أَغلب الإِجابات، وأهمّ ما ذُكر:

1. **عدم وصول الرسالة بشكل واضح ومفهوم، التواصل يخلو من المشاعر العاطفية والإنسانية والتعرف الشخصي على المربي/ة، وهذا التفاعل العاطفي يعتبر من الامور التي يحتاج اليها اولياء الامور**

أثار العديد من أَولياء الأمور قضية وصول الرسالة المكتوبة من المربي/ة أو وليّ/ة الأمر بصورة غير واضحة، وأحيانًا يتمّ فهمُها بشكلٍ خاطئ مما يُثير الامتعاض والنقاش، وكذلك تفتقر الرسائل النصية إلى مشاعر قد يحتاج الأهل لفهمها مع الرسالة أَو يحتاج المربي/ة لفهمها في حواره/ا مع الأهل، ومما ذكره الأهلُ أيضًا:

" السلبية فقط هي أنه لا يوجد اتصال صوتي فالاتصال الصوتي المباشر يُشعر الأَهل فيه جدية أَكثر أو نجاعة أكثر"

" احيانا اخطار الاهل بموضوع عبر وسائل التواصل يكون غير كاف وغير واضح خصوصا في بعض الأمور الحسّاسة"

" المعلومات قد تصل غير واضحه وهناك معلومات لا تصل بسبب مشاركة الأهل الزائدة في المجموعات"

"أَحيانا الملاحظات غير واضحه شبة عامه وروتينية"

"أَحيانًا الرسائل الكتابية لا تفي بإيصال الرسالة كما يجب لانعدام لغة الجسد من خلالها"

"تمّ التهاون مع موضوع التواصل الشخصي المباشر وصارت الأهالي لا تميز المعلمين لو رأوهم بالشارع"

2. إِتاحة الفرصة والمنَصَّة لملاحظات ناقدة وبصورة غير لائقة أَو إِثارة أُمور خاصَّةٍ وشخصية

السلبية الثانية التي أثيرت كانت بأَنَّ التّواصل في شبكات التواصل الاجتماعي والتكنولوجي، تتيح الفرصة للأَهل والمرّبين/ات وكل من يشارك بها، لإعطاء أَيِّ ملاحظةٍ حَتَّى لو كانت غير مناسبة برأي البعض أو حتى ناقدة وتعطى بصورة غير لائقة، والتواصل بشؤون خاصة وحساسة ومحرجة لا تخصّ كلّ أفراد المجموعة، وممّا تم ذكره:

" منصة لانتقاد او للتطاول على معلم معيّن ، محادثات أَهالي بأمور لا تخص الصف"

"هناك أمور خاصة، لا يجب مناقشتها امام الجميع"

"احيانا يتم الانتقاد غير البناءه للبرامج من قبل الاهل ولأفراد اخرين في المجموعة، وايضا احيانا تلاحظ التحييز لبعض الطلاب عبر الصور المتكرره لهم"

"فيها احراجات لبعض الاهالي في بعض الحالات"

"احيانا تجد بعض الاهالي يشكلون تحالفات اما ضد او مع المعلمه"

"التواصل بواسطة الواتساب اذا كانت مجموعة مفتوحة يفسح المجال للنقاش ولكن قد يجر لاماكن سلبية وبالنسبة للمعلم لا تكون خصوصية او وقت راحة وهو مجبر على التجاوب دائما"

3. استغلال هذه القنوات لغير هدفها

من المعلوم أنَّ المدارس والأجهزة التربويّة تُقرر استخدام قنوات التّواصل التّكنولوجيّ وشبكات التواصل لأهداف تربوية وتحثُّ على التّواصل الفَعّال، لكن ومن خلال الإجابات تَبيّن أنَّ هذه الأَهداف لا تأخذ منحاها السليم في بعض الأحيان، ويتم استغلال التواصل لأهداف أخرى، ومما تم ذكره:

" انه يتم سرقه الرقم الشخصي واستغلاله بطرق غير مناسبة"

" تدخل زائد للأهل في قرارات المربي والاداره"

"الأمر خرج عن قواعدة ارسال رسائل شخصية عدم احترام وعدم الالتزام بقواعد المجموعة من وقت وحديث"

"كثرة التواصل بدون داعي احيانا ولأمور غير مهمة او تبعا لأهواء الاهالي الشخصية"

"الخروج عن هدف المجموعة، ردود زائدة لا قيمة له، ورسائل صباحية ومسائية ونكت"

"الدخول في مواضيع ثانويه من قبل الاهل"

4. اتكالية الطلاب والطالبات على هذه القنوات وعدم الاكتراث بكتابة المطلوب بالصف

إنّ التّواصل السّريع والذي يحتوي على صور ورسائل نصّيّة وصوتيّة، أتاح الفرصة لتعبئة الفجوة. وتقصير من الطالب/ة في الصّف،

حيث أصبح الطلبةُ أكثرَ اتّكاليَّة على هذه المجموعات، وبحسب ردود المشاركين/ات يبدو أَنَّ جزءًا لا بأس به من أولادهم وبناتهم أصبحوا اتكاليين على هذه المجموعات وقنوات التواصل ، ومِمّا ذُكرَ بهذا الشأن:

"نعم يوجد سلبيات للاسف حيث انه اصبح الطالبات لا يعرفن ما عليهم من امتحانات عادة الا عن طريق الاهل والصفحات الالكترونيه انه صار الاعتماد عالاهل اكتر"

"تصوير دفاتر الطلاب والمواد التي تكتب على اللوح مسحت مسؤولية الطالب اتجاه تعليمه. السؤال العام على مجموعة الاهالي "شو اخذو اليوم وظائف" هدد ثقة الولد بنفسه واضعفها. عدم التركيز بالحصة لانه الولد يحصل على ما ينقصه من مواد بسهوله من مجموعات"

"الطلاب أصبحوا يعتمدون على وجود الوظائف والامتحانات على نوبل والموقع ولا يكتبون على المفكرة اليومية ويعتمدوا علينا كأهل معرفة واجباتهم"

5. تقليل اللقاءات وجهًا لوجه والعلاقة الشخصية مع المرَبي/ة

ذكر بعض أَولياء الأُمور أَنَّ التواصل عبر القنوات التكنولوجية وشبكات التواصل الاجتماعية، أَعطى مصداقيّة للمَدارس لتقليل الاجتماعات الوجاهية ولقاءات الأهالي الشخصية، وممّا تم ذكره:

"أحد سلبياتها حسب رأيي انها تختصر وتحد علاقة الاهل مع المربي والمعلمين"

"التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي فقط من قبل المدرسة

"لا نستطيع كتابه اَي ملاحظة لأي أستاذ"

"تم التهاون مع موضوع التواصل الشخصي المباشر وصارت الاهالي لا تميز المعلمين لو رأوهم بالشارع"

"انقطعت العلاقة الفردية والمباشرة والتعامل وفقا لاحتياج كل طالب واهله بشكل خاص"

نلاحظ ان السلبيات التي تم ذكرها مسبقا تنقسم إِل اتجاهين أساسيين، الأول يتعلق بمضمون الرسالة وطرق فهمها، وكذلك بالتوجه الذي تحويه ونوعية النقاش و/أو الحوار وحدوده، والاتجاه الثاني يتعلق بالبعد والانقطاع عن التواصل الإنساني والعلاقة الحميمة بين المعلِّم/ة وولي الأَمر وبين الطالب/ة أنفسهم ومسؤوليّاتهم/ن وعلاقاتهم/ن المباشرة مع المعلم/ة داخل الصّف والَّتي باتت تعتمد على الاتّكالية، وبالاتجاهين نجد أَنّ التأثير السلبي للتواصل عبر قنوات التواصل التكنولوجي لا يختلف عندما يكون التواصل في إِطار تربويٍّ وعلاقة بين ولي أمر ومعلم/ة، بل التأثير السلبي على العلاقات الإنسانية العامة وتحويلها إلى علاقات أَقلّ حميميَّة، بها الكثير من الفتور والبرود بحسب سري (2008)، برز في هذه العلاقة التربوية أيضا.

كما برز ما أكده שכטמן ובושריאן (2008)، حول كون الرسائل النصية عبارة عن رموز، وتكون في جوهرها غير واضحة احتمال اللبس وارد بشأنها، بسبب انعدام لغة الجسد والاصغاء لها وانعدام الحضور الاجتماعي، ولذلك وجدنا أن أولياء الأُمور شدَّدوا على أَنّ الرّسائل تُفهم بشكل خاطئ في بعض الأحيان وأَنَّ الحوار يأخذ منحى غير لائق بالنصوص والرموز، ولم يكن هناك اختلاف كون هذا التواصل لهدف تربويّ وتعليميّ وله شروطه وأُسسه، كذلك برز طمس الحدود بين العامّ والخاصّ.

ايجابيّات التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي وتكنولوجيا التواصل :

لقد كان هذا السؤال مفتوحًا لإجابات المشاركين والمشاركات من أَولياء الأمور، وطلب منهم/ن شرح الإيجابيّات أَنَّ وجدت وإعطاء أمثلة، وسيتمّ تَقسيم الإجابات لعناوين رئيسيّة تضمّ أَغلب الإجابات:

1. الحتلنة الدائمة والسريعة والمتاحة، متابعة كلّ مجريات أمور الطالب/ة عن بعد

إنّ أَغلبيّة الإجابات حول إيجابية قناة التواصل التكنولوجي بين أَولياء الأمور والمربين/ات، صبَّت وتمركزت حول كون هذا النوع من التواصل يتيح لهم كأولياء أمور معرفة كلّ ما يجري مع أبنائهم وبناتهم، على مدار الساعة ومدعم بصور للفعاليّات أَو لمّا تمّت كتابته على اللّوح، لأوراق عمل ولطرق تعليم وإلخ.، مما يجعلهم يشعرون بوجود أبنائهم وبناتهم/ن بأمان وتحت رقابة تامَّة، ويستطيعون متابعة كلّ ما يدور مَعهم/ن بدون إرهاق وبدون "تحقيقات" مع الأبناء والبنات حول ما حصل في المدرسة، وممّا تمّ ذِكرُه:

" نعم أصبحت على درايه بشكل عام ما يحدث من فعاليات بالمدرسة وكل ما يحدث مع ابني"

"يستطيع الاهل معرفة وضع ابنهم ويتابعون وضعه عبر النوبل ، سريعا"

"نتعرف ع المستجدات التي ب المدرسه او اشياء اخفاها ابني عني"

"طبعا تزيد من معرفتي بمستوى ابني و الواجبات و اي جديد بالمدرسة وبسرعه"

"بالطبع فانها تكشفني على عالم ابني وبنتي بصورة غير مباشرة وتحثهم على مشاركتي بابسط امور بالصف"

"معرفة ومتابعة الامور اولا بأول. التواصل السريع والردود الآنية"

2. تسهيل وسهولة التواصل بين أولياء الأمور العاملين/ات وبين المدرسة

إنَّ العديد من أَولياء الأمور كانوا يجدون صعوبة في التواصل مع المدرسة والمربين/ات بسبب انشغالهم في أعمالهم وعدم ملاءمة أوقات فراغهم مع أوقات مقابلات المربين/ات، رغم النيّة الإيجابية للتّواصل، وبرز هذا في إجابات العديد من أَولياء الأمور حول إيجابيات التواصل عبر قنوات التواصل التكنولوجي وشبكات التواصل:

"لا يتسنى لي دائما الحضور للمدرسة بسبب ظروف العمل فهذا يسهل الامر"

"لا أستطيع الحضور في ساعات الاستقبال، وهذا يعطيني فرصة التواصل رغم وجودي بالعمل"

نعم هناك العديد من الإيجابيات خاصة كوني امرأة عاملة من خلال شبكة التواصل استطيع الاطلاع على الكثير من الأمور مثل تغيير بوقت خروج أبنائي من المدرسة (انتهاء الدوام) ،معرفة البرامج التي تقدم لابنائي ايضا في حالة غياب أحد الأبناء معرفة ما تم تقديمة او تدريسة"

"سهولة التواصل بدون موعد مسبق وخروج من البيت"

3. توطيد العلاقات بين أولياء الأمور أنفسهم وكذلك بينهم وبين المربين/ات

إنَّ كثافة التواصل عبر شبكات التواصل الاجتماعي والقنوات التكنولوجية، أَدَّت على ما يبدو لشعور بعلاقات وطيدة بين عالم المدرسة وبين عالم أَولياء الأمور، حيث إنّ الحتلنات والردود السريعة والحوارات بين الأهالي أَنفسهم والمربين/ات جعلتهم متقاربين من

حيث العلاقات التي تتمحور حول إطار مشترك وهو صف أو مدرسة الطالب/ة وحياته/ا المدرسية، ومما لفت الانتباه أن العديد من أَولياء الأمور ذكروا إيجابية توطيد العلاقات بين أَولياء الأمور أنفسهم والتعاون فيما بينهم لمصلحة الطلّاب والطالبات، ومما ذكر في ردود أَولياء الأمور حول هذا:

" التواصل مع الأهالي الآخرين والتعرف على افكارهم وآراءهم"

"يدعم العمل المشترك بين الأهل وطاقم المعلمين والإدارة في المدرسة"

"معرفة ما يحدث في المدرسة والتقرب الإنساني والمجاملات ما بين اهال ومعلمين وطلاب"

"هناك قسم من الأهالي يطلبون الإرشاد او المساعدة بموضوع ما، ليس فحسب من المربي إنما من باقي الأهالي والتفاعل على الغالب يكون مجدي وذو قيمة"

"يوطد العلاقات بين المربي والأهل، والأهل فيما بينهم مما يضفي على تحسن في العلاقات بالتالي بين الطلاب"

"تواصل مع الاهالي من خلال هذه المجموعات فممكن ان نتعاون بمادة ناقصة او مادة غير مفهومة من خلال هذه المجموعات"

"نعم تعزز التواصل الايجابي بين الاهالي والمعلم"

كما أَنَّ الانطباعات والأبحاث حول التواصل عبر قنوات التواصل التكنولوجي متضاربة ومتفاوتة، وأَحيانًا بعكس بعضها، هكذا هو الحال في نتائج هذا البحث من حيث السلبيات والإيجابيات، فمن ناحية يجد أَولياء الأُمور أَنَّ هذا النوع من التواصل لا يتمّ فهمه بصورة سليمه تمامًا، ويفتر العلاقات بين المربي/ة وأَولياء الأمور ويخلو من العواطف، ومن ناحية ثانية يجده آخرون تواصلًا إيجابيًّا وسريعًا فهو متاحٌ يوثِّقُ العلاقات ويجعلها أكثر متانةً وحميميَّةً، وكما

يجد البعض أَنَّ هذا التواصل يزيد من اتكالية الطلاب/ات (وربما أَهاليهم/ن أَيضًا)، وهناك من يراه داعِمًا للعمليَّة التربوية ومتابعة الأبناء والبنات، وهذا يؤكّد الانطباع العام حول هذا النوع من التواصل متضارب الأَثر (ساري، 2008 ؛ Olmstead, 2013؛ Walther, 2011).

ملاحظات وتوصيات عامَّة من أَولياء الأمور المشاركين/ات في الدراسة

لقد كتب أغلبية المشاركين/ات من أَولياء الأمور إضافات وملاحظات وتوصيات بشأَن التواصل بين المدرسة وبينهم، وبالذات التواصل عبر القنوات التكنولوجية وشبكات التواصل الاجتماعي، ولم يكتفوا بالإجابة عن الأسئلة السابقة بهذا الشّأن، وهذا الأمر إِنْ دَلَّ على شيءٍ فإِنَّه على الأرجح يدلّ على أهمّيّة هذا الموضوع بالنسبة لهم، وأَهمّيّة إيصال رسالتهم وتوصياتهم ورأَيهم بهذا الشأن، كون هذا التواصل باتَ جزءًا لا يتجَزّأ من حياة كل ولي أمر له بنات وأَولاد في المدارس، وقدْ تَمّ تقسيم التوصيات والملاحظات أَيضًا إِلى عناوين رئيسيَّة وسيتِمُّ عرضُها منَ المكرر أكثر للمكرر أقل في إجابات المشاركين/ات، لنقل رسالة الأَولياء بهذا الشأن:

- دمج التواصل المباشر وجها لوجه عدة مرات بالسنة، بالإضافة للتواصل عبر قنوات التواصل التكنولوجي.
- توطيد علاقة أَولياء الأُمور معَ المدرسة بواسطة لجان أَولياء الأمور، وليس اقتصارها على تواصل عن بعد.
- تحسين قدرة المربي/ة على إدارة مجموعات التواصل بين الأَولياء وبين المربي/ات والمدرسة، وتخفيف الحوارات.
- توضيح شروط التواصل لكافة أَولياء الأمور عبر هذه القنوات، لعدم حدوث بلبلة والخروج عن الأهداف المرجوة.

نقاش ، تلخيص وتوصيات :

سعت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية التواصل ومشاركة اولياء الأمور مع المؤسسة التربوية / المدرسة، ووصف أهم أهدافها وتأثيراتها من حيث توطيد العلاقة مع الطاقم التربوي في المدرسة، ورفع المستوى التعليمي والتحصيلي للأبناء والبنات، وصقل علاقاتهم/ن ومهاراتهم/ن الاجتماعية والإنسانية والأخلاقية (Lawal, 2019؛ Shahabudin, 2013؛ Siman, 2016) ، وتخصَّصت في تكنولوجيا التواصل الحديث عبر قنوات التواصل التكنولوجي وشبكات التواصل الاجتماعي، وذلك نظرًا لكثافة استخدامها في حياة الفرد اليومية بشكل عام، وفي التواصل بين أولياء الأمور والطواقم التربوية في المدارس بشكل خاص من وجهة نظر أَولياء الأمور، ويمكن أَنْ نلاحظ من خلال عرض وتحليل النتائج السالف أَنَّ أَولياء الأمور من كافَّة المناطق الجغرافيَّة وكافَّة المدارس المشاركة في الدراسة تستخدم على الأَقلّ قناة تواصل تكنولوجي واحده تربط أَولياء الأمور مع عالم أبنائهم وبناتهم ومدرِّسيهم/ن، وكان هناك اختلاف واضح في وجهات النظر حول سلبيّات وايجابيّات استخدام قنوات التواصل التكنولوجي وشبكات التواصل الاجتماعي كوسيلة تواصل ومشاركة بين الأولياء والمدرسة، ووصل الاختلاف في بعض الإجابات المتكررة إِلى تناقض تامّ حول نجاعة هذا التواصل، وتحييد أَهدافِهِ إِلى أَهداف لم تكن هي الأساسيّة أو المرجوّة منه.

إِنَّ الاختلاف في وجهات النّظر والتوقّعات من التواصل عبر قنوات تكنولوجية مختلفة، هو اختلاف شرعيّ، بل وإنّه لأمر مثبت بدراسات سابقة أن هذا النوع من التواصل هو "سيف ذو حدين" -إِنَّ صحَّ التعبير- ويمكن لاستخدامه بصورة معيّنة أَن يكون معيقًا لعملية التواصل الإيجابيّ، واستخدامه بصورة أُخرى أَنْ يَكون دافعًا ومحفّزًا لتطوير التواصل الإيجابي، لذلك ومن خلال النتائج السابق ذكرها وتحليلها، يجدر التّنويه إِلى أَهمّيّة الاهتمام بحدَّي السيف،

والتفكير مليًا وتربويًا بطرق استخدام هذا السبيل التكنولوجي لمصلحة التواصل الإيجابي بين أَولياء الأمور والمربين/ات والمدرسة، فبالرغم من السّلبيّات الّتي تمّ ذكرُها آنِفا من خلال المشاركين/ات من أَولياء الأمور، إلّا أنّ التعطش والاستعدادية لمتابعة التواصل عبر هذا السبيل بدا واضحًا وجليًا، وعلى ما يبدو إلزاميًا في عصر التكنولوجيا الحالي. إِلَّا أَنَّ النتائج وتوصيات أَولياء الأُمور تحثُّ على إعادة النظر بطرق وقوانين واتجاهات استخدام هذا التَّواصل، ليأخذ بأغلبه المنحى الإيجابي والهادف والمفيد والداعم لعملية التواصل بين الأولياء والمدرسة والمربين/ات، وختامًا لنتائج الدراسة نعرضُ التوصيات النابعة عنها وعن تحليل نتائجها:

أهمية دمج التواصل الإنساني المباشر مع التواصل التكنولوجي، فيما يخص الأمور المشتركة بين أولياء الأمور والمدارس، وبالذات في المعضلات الحساسة والتوجهات الفردية لنقاش حالة طالب/ة مع وَلي/ة أَمرِهِ، لمّا له من أثر على تفهُّم وفهم الرسالة بما تضمّها من عواطف ومشاعر حقيقية، وما تحويه من إصغاء بحواس متعددة وتضمن العمل بها ونقاشها بجوّ إِنسانيّ حميم، لذا "لا يمكن استبدال التواصل الإنساني المباشر بقناة تواصل تكنولوجيّ فقط" .

إِتاحة الفُرصة للتواصل عبر قناة تكنولوجيّة أَو أَكثر بين المدرسة وأَولياء الأُمور، مع ضمان اختيار القناة الأَنسب لهدف التواصل، أي إِذا كان هدف التواصل هو الحتلنات والاطلاع على مجريات النهار وتمرير المعلومات بدون نقاشها، على المدرسة اختيار القناة التي تؤمن هذا. أمّا إذا كان الهدف هو الحوار والخروج بتوصيات وقرارات مشتركة، يجب اختيار قناة أخرى مختلفة ومناسبة، لذا يجدر بكلِّ مؤسَّسة تربويَّة أَنْ تحدِّد لنفسها أَوَّلًا أهداف التواصل وماهيَّته قبل اختيار قناة التواصل التكنولوجي، ومن المهم أنْ لا يكون أحد الأهداف أَن تكون القناة "كاميرا تعكس كلّ ما يدور خلال النهار، ومرآة تقيد المربي/ة والمدرسة وتخلي الطالب/ة من مسؤوليته/ا تجاه واجباته/ا وتركيزه/ا

واهتمامه/ا بما يجول خلال النهار في مدرسته/ا وصفه/ا"

عند تحديد هدف التواصل واختيار القناة التكنولوجية الملائمة له، من المهم والضروري تحديد شروط وتعليمات وإِرشادات التواصل السليم، وأَخلاقيّات التواصل الإيجابي عبر النصوص المكتوبة وغيرها من إمكانيّات تواصل متاحة في شبكات التواصل الاجتماعي، ومن المحبَّذِ أَن تكون الشروط والأَخلاقيّات والإِرشادات موحَّدة لكل المؤسسات التربوية أو على الأقل لكافّة المجموعات في نفس المؤسسة التربوية.

تأهيل الطواقم التربويّة لاستخدام وإدارة هذه القنوات بما يتلاءم مع الإِرشادات المحدَّدة، لكي يكونوا وسطاء وميسرين للحوارات بين أولياء الأمور وبينهم، أو لتمرير الرسائل بطريقة تربوية وإنسانية سليمة، ولتفادي فهم الرسائل بغير منحاها أو أخذ الحوار والنقاش منحى غير مناسب له، وإدارة وتنظيم أوقات استخدام القناة وبحسب هدفها المحدد.

تهيئة أولياء الأمور من خلال طواقم المدرسة، عبر لقاء وجاهي، وتهذيب توقُّعاتهم من سبل التواصل التكنولوجي، وشرح مسبق لأخلاقيات المشاركة وإِرشاداتها وطرقها وأهدافها، وكذلك المترتَّب جرّاء عدم احترام هذه الإِرشادات والاخلاقيات.

حاولت هذه الدراسة الإضاءة على سبل التواصل التكنولوجي بين المدرسة وأولياء الأُمور، وسلَّطت الضّوء بشكلٍ خاصّ على وجهة نظر الأولياء بهذا النوع من التواصل، ويجدر أَنْ تتوسع لتضم وجهات نظر الطواقم التربويّة والإداريّة في المدارس بهذا الشأن.

قائمة المراجع :

- ساري ، حلمي. (2008). تأثير الاتصال عبر الانترنت في العلاقات الاجتماعية. مجلة جامعة دمشق، (24,1-2), 295-351.
- קורץ, גילה. (2014). שימושים בערוצי תקשורת חדשים : איסוף נתונים מבעלי עניין- מורים והורים, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים-הורים בסביבה משתנה", היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים). (2015). בין הורים למורים בחינוך העל־יסודי, ירושלים, היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Epstein J. L., Sanders, M.G., Sheldon, S., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (2009). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). USA: Corwin Press.
- Goos, M., Lincoln, D., Coco, A., Frid, S., Galbraith, P., Horne, M., et al. (2004). *Home, school and community partnerships to support children›s numeracy*. Australia: South cross university.
- Halgunseth, L., Peterson, A., Stark, D. & Moodie, S. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, The Pew Charitable Trust.
- Kaboja, J. (2019). Ensuring academic achievement through the influence of parental involvements in facilitating effective learning: A case of Arusha urban Primary Schools, Tanzania. *International Journal of Educational Policy Research and Review, 6 (3),* 63-70.
- Komba, A. A. (2010). *Poverty alleviation strategies in Tanzania: the role of famil Social capital in children Primary schooling*. Unpublished PhD Thesis: University of Bristol.
- Kosaretskii, S. G. and Chernyshova, D. (2013). Electronic communication between the school and the home. *Russian Education and Society, 55 (10)*, 81-89.
- Lawal, A.M. (2019). Age, Home & school involvements, & home – school communication in alcohol use among secondary school students. *Vulnerable Children & Youth Studies*. Retrieved from DOI: 10.1080/17450128 .2019.1695993
- Muhairah, SH., Shahabudin, M., & Low, W.Y. (2013). An Assessment of the "Capital" Indicators for Measuring Socioeconomic Status of High

School Students and the Influence on Family and School Stressors. Child indicators research, **6(4)**. 777-796.

- Olmstead C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools, TechTrends, 57(6), 28-38.
- Thompson, B. (2008). Characteristics of Parent-Teacher E-mail Communication. *Communication Education, 57(2)*, 201-223.
- Thompson, B. (2009). Parent-Teacher E-mail Strategies at the Elementary and Secondary School. *Qualitative Research Reports in Communication. 10(1)*, 17-25.
- Walther, J. B. (2011). Theories of Computer -Mediated Communication and Interpersonal Relations. *The SAGE Handbook of Interpersonal Commun*ication, 443-479.
- Zhao, S. (2016). *Parental involvements in children's educational and leisure activities: Relations with social, school, and psychological adjustment in urban and rural China.* University of Pennsylvania: ProQuest Dissertations Publishing.

تداخل واهتمام الأَهل في المجتمع العربيّ في إِسرائيل في العمليَّة التربويَّة - التعليميَّة لأَولادِهم

د. رائد زيدان
محاضر وباحث -رئيس قسم الدراسات العليا
الكليَّة الأَكاديميَّة العربيَّة للتربية – حيفا

يتناول هذا المقال إِحدى القضايا المصيريَّة ذات التأثير الحاسم على سيرورة التربية والتعليم ونتائجها، وعلى سلوك طلاب المدارس وتحصيلِهم العلميَّ، هي قضيَّة تداخل ومشاركة الأَهل في العمليّة التربويّة-التعليمية لأولادِهم الطلّاب. وقد تعدَّدت الأَبحاث الَّتي سيأتي عرضها لاحقًا والَّتي تؤكِّد العلاقة الوثيقة والطرديَّة بين اهتمام ومشاركة الأَهل في العمليَّة التربويَّة-التعليميَّة لأَولادهم الطّلّاب وبين سلوكهم وتحصيلهم العلميّ.

يهدف المقال البحثيّ الحالي إِلى قياس ووصف درجة تداخل ومشاركة الأَهل العَرب بأولادِهم الطّلّاب، وإِلى فحص وقياس العلاقة بين المستوى الثقافيّ التّعليميّ والمستوى الاقتصاديّ الاجتماعيّ للأهل وبين درجة تداخلهم. كما ويقصد البحث قياس تأثير متغيِّرات بيئيَّة أُسريَّة أُخرى على تداخل ومشاركة الأَهل.

تمَّ تنفيذ هذا البحث لدى جمهور الأهل العرب وأولادهم الّذين يتعلَّمون في جهاز التربية والتَّعليم الرسميّ العربيّ في دولةِ إِسرائيل. لقد اختيرت عيّنة عشوائيّة مكوّنة من 568 طالبًا وطالبة من ثماني مدارس ابتدائيَّة، إِعداديَّة وثانويَّة، يتعلَّم فيها طلَّاب من الصفوف الثالثة حتَّى الحادية عشر، من خمسة قرى عربيَّة من مختلف أَنحاء

البلاد، حيث تمَّ التّوجّه للطلاب بإشراك أَهاليهم في البحث من خلال تعبئة استبيان معدّ ومخصَّص لفحص وقياس درجة تداخل واهتمام ومشاركة الأَهل في حياة الطالب التربويَّة التعليميَّة (Seginer, 2006؛ Zedan, 2011؛ 2012).

تشير النتائج المركزيَّة إلى تميّز الأهل العرب بدرجة تداخل واهتمام متوسِّطة، وما يرفع من هذا المستوى هو عامل الإيمان بأَهمّيَّة التَّعليم ودعْمِه، أَمّا ما أَدَّى إلى انخفاضِ مستوى التَّداخل والاهتمام هو عدم المشاركة بالفعاليَّات المدرسيَّة والتّواصل مع المدرسة. كذلك فقد تبيّنَ أَنَّه كلَّما ارتفع مستوى ثقافة الأَهل، ارتفع مستوى إشراكهم بمبادرة الابن/الابنة لا سيّما وأنَّ أَبعاد الاهتمام لدى الأهل والتداخل يرتفع مع ارتفاعِ مستواهم الاقتصاديّ. بما معناه كلَّما ارتفع المستوى الاقتصادي ارتفع مستوى التّداخل والاهتمام. تُشير النتائج كذلك إلى أَنَّهُ كلَّما ارتفع عدد الأَولاد في العائلة قلَّت درجة المشاركة والتَّداخل والاهتمام لدى الأهل بأَولادهم الطلبة.

كما ويظهر من النتائج أَنَّ متَوسّط مستوى المشاركة والاهتمام لدى أَهالي البنات أعلى من متوسط مستوى المشاركة والاهتمام لدى أهالي البنين. هذا ما يدلُّ على أَنَّ أَهالي البنات يشاركون ويهتَمُّون أكثر من أهالي البنين. درجة التداخل والاهتمام تنخفض مع ارتفاع الجيل وترتفع درجة اللَّامبالاة لدى الأَهل خاصَّة لدى الأُمَّهات.

تداخل الأَهل

تداخل ومشاركة الأَهل هو مصطلح متَعدِّد الجوانب، ومركَّب من مجمل سلوكيَّات، ومواقف وتوقُّعات للأهل تجاه أولادِهم (תורן-קפלן, 2004). حيث عُرّف التَّداخل على أَنَّه تكريس وتخصيص وقت وجهد وموارد من قبل الأَهل من أَجل أَولادهم، وهو أَيْضًا مجمل فعاليَّات تمكّن الأَهل منْ تحمُّل مسؤوليَّاتهم تجاه العمليَّة التربويَّة التعليميَّة لأَولادِهم (גינזבורג, 2008 ؛ 2012 ؛ Zedan, 2011).

أَكّد ابشطاين (Epstein, 1996) المصطلح "مشاركة وتقاسُم" كتعبيرٍ

لتداخل الأَهل، ويعني الكشف عن مصلحة الأَهل للمشاركة وتقاسم المسؤوليَّة مع المدرسة تجاه أَولادِهم، والعمل سويَّة مع جهاز التربية والتعليم.

كذلك فإنَّه كلَّما أَشرك المهنيَّون - المدرِّسون وإدارة المدرسة، الأهل والأَولاد بشكل حقيقيّ في قرارات مهمَّة تتعلَّق بحياتهم التعليميَّة والتربويَّة، ويرتفع الاحتمال بأَنْ يكونوا حلفاء لتغيير الأَداء الأُسريِّ وتحسينه (סלונים-נבו ולנדר, 2004).

ترتكز قاعدة وأَساس مُشاركة الأَهل في جهاز التربية والتعليم على حقِّهم في التأثير على تربية وتعليم أَولادِهم، وهذا الحقُّ مصدرُهُ راسخ في أُسس ومبادئ قانون النِّظام الديموقراطي، حيث أنَّ هذا التداخل في العمليَّة التعليميَّة التربويَّة هو بمثابة تجسيد لهذا الحقّ، كما ومن شأنِهِ أَنْ يمكّن الأَهل من خوض تجربة ديموقراطيَّة من خلال تداخلهم ومشاركتهم وتحمُّلهم المسؤوليَّة، وذلك انطلاقًا من أَنَّ هذا التداخل بقدرتِهِ تحسين جودة التربية والتعليم (Zedan, 2012).

في عصر فيه المدرسة هي جزء من المجتمع، في عالم تنافسيّ، تتنافس المدارس فيه على دعم الأَهل، تَبرزُ بشكلٍ كبيرٍ مشاركة وتداخل الأَهل وتكون في غاية الأَهميَّة (Wherry, 2002). دون هذه المشاركة، لن يستطيع جهاز التربية والتعليم النجاحَ، بل وسيتعسّر عليه العمل والأداء (גליק, 2009). قرار الأَهل بالمشاركة والتداخل، يتأثَّر من السياق العام للبيئة المجتمعيَّة (Jessor, 1995). كما وأَنَّ مستوى تأثير الأَهل في المدرسة يتعلَّق في نمط مشاركتهم (גינזבורג, 2008).

تعريف المصطلح "تداخل الأَهل" :

تعريف المصطلح تداخل الأَهل يشمل فعاليَّاتٍ متنوِّعةً من قبل الأَهل منها: محادثات مع الأَولاد في البيت، محادثات مع المعلِّمين في المدرسة، مرافقة ومراقبة الأَولاد في البيت، تواصل مع المدرسة

وزيارتها، مساعدة الأَولاد في تحضير دروسهم وتجهيزهم للامتحانات وغيرها (Young, Austin & Growe, 2013).

فريدمان وفيشر (פרידמן ופישר, 2003), يشيران إلى أَنَّ تداخل الأَهل يعبر عن دائرة كبيرة من الفعاليات تتعلق بالأساس بصورة تنظيم الأَهل في المدرسة ولنمط التواصل بينهم وبين المدرسة.

أما تورستي (Trusty, 1999) وبعده سجينر (Seginer, 2006) ، فقد أشارا إلى وجود محورَيْن في تداخل واهتمام الأَهل: البيت والمدرسة، وقد أَكَّدَ سترايت وييو (Stright & Yeo, 2014) هذا الاستنتاج.

أَمَّا اليوم فَيمكن الإشارة إلى هذيْن المركزيْن أو المحورين الأَساسيّين لتداخل الأَهل: مشاركة وتداخل أَهل مركزها البيت، وهي مركبة من فعاليات تربويَّة من قبل الأَهل، تهدفُ إلى تقديمِ وتطوير تحصيل الطلاب في ثلاثة مجالاتٍ: المجال الذهنيّ، المجال الإنجازيّ - التحصيلي/ الدّافعيّ، والمجال السلوكي (دعم شعوري، مساعدة في تحضير الوظائف البيتية، توجيه وإرشاد). المركز الثاني هو مشاركة وتداخل الأَهل والَّتي مركزها المدرسة، وهي مرتبطة بفعاليّات خارج التعليم، مثل المساعدة في إِطار المدرسة في أوجه تعليميَّة، اجتماعيَّة، تنظيميَّة أو صيانة (بناء سياسة المدرسة وفعاليَّات لا منهجيَّة) (Seginer, 2006).

وثبتَ أَنَّ المدارس الناجحة هي المدارسْ الَّتي تُطوِّر وتُنَمّي علاقاتٍ مع الأهل لتسود علاقات شاملة جيدة بينها وبين الأهل (תורן-קפלן, 2004 ؛ Vellymalay, 2012).

تداخل واهتمام الأَهل وجنس ، وجيل الطالب ، وتحصيله التعليميّ

وجدت جينزبورغ (גינזבורג, 2008) أَنَّ الأهل يهتَمّون ويتداخلون بأبنائهم أَكثر ممّا في بناتهم، ووجدت أَيضًا أَنَّ الأُمّهات متداخلات أَكثر من الآباء. كذلك فقد وجدت أَنَّه كلَّما كان الولد أَصغر كان اهتمام

وتداخل والديْه أَعلى، وأَظهرت دراستُها أيضًا أَنَّ الأهل يهتَمّون بتطوير العلاقات مع المدرسة عندما يكون أَولادهم في صفوف صغيرة (Turney & Kao, 2009). أما جونزالس وولترز (Gonzalez & Wolters, 2006) فقد وجدا أَنَّ تداخل ومشاركة الأَهل تقلُّ كلّما ارتفع جيل الولد، إما بسبب المتطلَّبات التعليميَّة المرتفعة والَّتي يتعَسَّر على الأهل التعامل معها، أو بسبب جيل المراهقة والنّمو والتّطوّر الجنسيّ لدى الطالب/ة وذلك بسبب رغبة الأولاد في الاستقلاليّة من أهاليهم.

تشكّل عمليّة تداخل ومشاركة الأَهل مركب مهم في نجاح الطّالب من حيثُ تحصيله التعليميّ (תורן-קפלן, 2004). وُجدت علاقة طرديّة مباشرة بين أَوجه وأبعاد مختلفة بتداخل الأَهل وبين سلوكيّات الأَهل الَّتي تدعَمُ التَّحصيل التّعليميّ لأَولادِهم (Vellymalay, 2012؛ Zedan, 2012) ووجد أَنَّ العلاقة بين تداخل واهتمام الأَهل وبين دعم التّحصيل التعليمي لأَولادهم هي علاقة نمطيّة وعابرة للأَعراق والمجموعات بمعنى أنها تميز كل الثقافات والحضارات.

كما وشدّد جونزالس وولترز (Gonzalez & Wolters, 2006) على أنّ الأَهل يؤمنون بأَنَّ تداخلهم واهتمامهم يسهِم بشكلٍ إيجابيّ في تحسين التحصيل التعليميّ لأَولادِهم، وأَكَّدا على أَنَّ هذه العلاقة السائدة لدى قطاعات جيليّة مختلفة ولدى أَوساط مختلفة.

تداخل الأَهل والمستوى الاقتصادي

وجدت الكثير من الأَبحاث العالميّة أَنَّه كلّما ارتفع دخل الوالدين ترتفع درجة التداخل والمشاركة من قبلهم (גולדברגר, 1991). وللأهل ذوي دخل منخفض هنالك صعوبة للوصول لموقع تأثير مقارنة بأَهل ذوي دخل مرتفع (Goldring, 1993). كما يمكنُ القولَ إِنَّه كلَّما ارتفع الدخل الشهريّ والوضع الاجتماعي تتزايد مشاركة الأَهل (Ankrum, 2016). بالإِضافة لذلك فالأهل الأَغنياء يمكنهم دعم المدرسة أَكثر من الأهل الفقراء، وبذلك يترتفع درجة تداخلهم ومشاركتهم.

تداخل واهتمام الأَهل ومستواهم التعليميّ

ظهرت علاقة إيجابيَّة بين مستوى ثقافة وتعليم الأَهل وبين درجة تداخلهم (Cooper et al., 2002). حيث أنَّه كلَّما ارتفع مستوى تعليم الأَهل فإنَّ تداخلهم واهتمامهم يرتفع أَيْضا، كذلك فإنَّ نتائج ال OECD (2000) تشير إلى وجودِ علاقةٍ إيجابيَّةٍ بينَ مستوى الثَّقافة لدى الأَهل وبين تداخُلهم. بالمقابل فإنَّ نتائج البحث الَّذي قامت به ليفي (לוי, 1997) دلّت على علاقة عكسيَّة بين مستوى ثقافة الأَهل ودرجة تداخلهم. حيث وجد أنَّ الأَهل ذوي مستوى تعليميّ منخفض لا يميلون نسبيًا إلى رؤية التعليم كقيمة عُليا، ومن ناحية ثانية وبناء على تقييمهم الذاتي المنخفض فإنَّهم يتركون التربية والتعليم "للخبراء" أَيْ للهيئة التدريسيَّة (Bauch & Goldring, 1998).

يهدف هذا البحث إلى الإجابة على الأسئلة وفحص الفرضيّات التالية:

1. ماهي درجة تداخل ومشاركة الأَهل العرب بأولادهم؟
2. هنالك علاقة بين مستوى ثقافة الأَهل وبين تداخلهم.
3. هنالك علاقة بين المستوى الاقتصادي للأَهل وبين درجة تداخلهم.
4. هناك علاقة بين عدد الأَولاد في الأُسرة وبين مستوى تدخُّل الأَهل.
5. هناك فرق بين تداخل واهتمام الأَهل بأبنائهم وبين اهتمامهم ببناتهم.
6. هنالك علاقة بين جيل الأَهل وبين درجة الاهتمام والتدخُّل بأَولادهم.

طريقة البحث

جمهور وعيّنة البحث:

نُفِّذَ البحث لدى جمهور الأهل العرب وأولادهم (بنين وبنات) الَّذين يتعلَّمون في جهاز التربية والتعليم الرسميّ العربيّ في دولة إسرائيل. تُعاني هذه المجموعة من صعوبات كبيرة ومشاكل تربويَّة قاسية، نتيجة لسياسة الإهمال والتمييز والإقصاء المستَمِرَّة، وقلّة الموارد والميزانيّات المخصَّصة لها؛ وما لذلك من انعكاسات على سيرورة التربية والتعليم ومحصّلاتها (Golan-Agnon, 2005).

لقد اختيرت عيَّنة عشوائيَّة مكوَّنة من 568 طالب وطالبة من ثماني مدارس ابتدائيّة، إعداديَّة وثانويَّة، يتعلَّم فيها طلّاب من صفوف ثالث حتّى حادي عشر، من خمس قرى عربيّة من مختلف أَنحاء البلاد، حيث تمَّ التّوجّه للطلاب بإشراك أهاليهم في البحث من خلال تعبئة استبيان. لقد استجاب الأَهل لهذا المطلب وملَأوا استبيانًا معدًّا لفحص وقياس درجة تداخل واهتمام ومشاركة الأَهل في حياة الطالب التربويّة التعليميّة. الجدول التالي يعرض المميزات الديموغرافيّة للأَهالي المشاركين في البحث.

جدول 1

مميزات ديموغرافيّة للأهالي المشاركين في البحث

المتغير		العدد	النسبة
الديانة	مسلم	466	82.0
	مسيحي	99	17.4
	لم يجب	3	5.
جنس الطالب	ابن	298	52.5
	ابنة	258	45.4
	لم يجب	12	2.1
الصّفّ	الثالث	45	7.9
	الرابع	27	4.8
	الخامس	83	14.6
	السادس	267	47.0
	العاشر	89	15.7
	الحادي عشر	56	9.9
	لم يجب	1	2.
ثقافة الأَب	ابتدائية	79	13.9
	ثانوية	357	62.9
	لقب أَكاديمي	110	19.4
	لم يجب	22	3.9
ثقافة الأُم	ابتدائية	65	11.4
	ثانوية	340	59.9
	لقب أَكاديميّ	146	25.7
	لم يجب	17	3.0
الوضع الاقتصادي	منخفض	71	12.5
	متوسّط	307	54.0
	مرتفع	177	31.2
	لم يجب	13	2.3

أَداة البحث :

اِستُخدِمَ في البحث الراهن استبيان لفحص وقياس مستوى ودرجة مشاركة واهتمام الأَهل في ابنائهم وبناتهم (Seginer, 2006؛ Zedan, 2012؛ 2013). الاستبيان مكون من 35 مقولة، حيثُ طُلِبَ من المشاركين أَنْ يعبّروا عن أَنفسهم في أمرِ مشاركتهم واهتمامهم بأَولادِهم من ناحية تربويَّة وتعليميَّة. سُلَّم الإِجابات من نوع ليكرط ذي الخمس درجات (1 – 5)، بحيث إِن الدرجة 1 تعبِّر عن عدم صحة المقولة أَوْ عدم حدوثها والدرجة 5 تعبِّر عن صحَّتِها المطلقة وحدوثها بشكلٍ دائم.

لغرض البحث الحالي أَجرِيَ تحليل Principal Axis Factoring حسب Direct Oblimin Rotation، وبعد تحليل العوامل حسب هذه الطريقة، تمَّ بناء وتركيب ستَّة عوامل (مركّبات)، بناء على مضمون المقولات وبناء على المقياس Eigenvalue أَكبر من 1، بحيث اُختيرت العوامل الَّتي تحمل فوق 0.4 . الجدول التالي يعرض العوامل والمقولات الَّتي استُخلِصَت من الاستبيان.

جدول 2

العوامل التي استُخلِصَت من الاستبيان والمقولات الَّتي تركبها، معامل أَلفا كرونباخ

الرقم	البعد/العامل	المقولات	معامل أَلفا كرونباخ	*M (1-5)	.S.D
1	إشراك الأَهل بمبادرة الابن/الابنة	14, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35	a = 0.884	4.054	0.854
2	الايمان بأهمِّيّة التعليم ودعمه	11, 17, 18, 23, 24, 25	a = 0.840	4.570	0.675
3	المشاركة بفعاليّات جماعيّة والعلاقة مع المعلِّمين	1, 2, 3, 4, 5	a = 0.762	3.906	0.884
4	التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما	7, 9, 10	a = 0.674	3.639	1.061
5	المشاركة بفعاليّات فرديّة	26, 27, 28	a = 0.603	2.113	1.077
6	لا مبالاة	12, 13	$r = 0.435$ **	2.319	1.381
7	اهتمام وتداخل عام	1-35	a = 0.881	3.867	0.580

نتائج واستنتاجات

سؤال البحث الأَول:

ما هي درجة اهتمام ومشاركة وتداخل الأَهل في المجتمع العربيّ بأولادِهم الطلبة؟

للإجابة على هذا السّؤال، حُسِبَتْ متوَسِّطات الأَبعاد الستَّة بِالإِضافة للمتوَسَّط العام لاهتمام ومشاركة وتداخل الأَهل.

جدول 3

متوسَّطات وانحرافات معياريَّة للأَبعاد الستة وللاهتمام والتداخُل العام للأَهل في المجتمع العربيّ بأَولادِهم الطَلبة (N=568)

البعد	المتوسط (1 – 5)	الانحراف المعياري
إشراك الأَهل بمبادرة الابن/الابنة	4.00	0.88
الايمان بأهمية التعليم ودعمه	4.53	0.70
المشاركة بفعاليات جماعية والعلاقة مع المعلمين	3.88	0.89
التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما	3.61	1.08
المشاركة بفعاليات فردية	2.12	1.08
لا مبالاة	2.33	1.33
اهتمام وتداخل عام	3.83	0.59

تشيرُ النتائج المعروضة في الجدول أعلاه الى أن درجة الايمان بأهمية التعليم ودعمه من قبل الأَهل مرتفعة جدًّا فقدْ وُجدَ أَنَّ متوسَّط هذا البعد (الإِيمان بأهمّيّة التّعليم ودعمه) هو 4.53 على سلم 1 – 5. كما وتُظهر النّتائج أَنَّ الأَولاد يبادرون إِلى إِشراك أَهاليهم بدرجة مرتفعة أَيضًا فقد وُجد أَنَّ متوسَّط هذا البعد (إشراك الأَهل

بمبـادرة الابن/الابنـة) هـو 4.00 علـى سـلم 1 – 5.

تظهـر النتائـج كذلـك أَنَّ متوسَّـط مشـاركة الأَهـل بفعاليَّـات جماعيَّـة وعلاقتهـم مـع المعلِّميـن هـي جيِّـدة بمتوسـط فـوق الوسـط مـا يعـادل 3.88 علـى نفـس السـلم (1 – 5). أَمّـا بُعـد التداخـل والاهتمـام عنـد حـدوث مشـكلة مـا فقـد أظهـرت النتائـج أَنَّ متوسَّـط إجابـات الأهـل المشـتركين فـي البحـث يسـاوي 3.61 أي فـوق الوسـط، ممّـا يـدلّ علـى وجـودِ تداخـل واهتمـام مـن قبـل الأَهـل عنـد حـدوثِ مشـكلةٍ مـا.

بالمقابـل تظهـر النتائـج تـدنٍّ فـي المشـاركة بالفعاليّـات الفرديّـة مثـل المشـاركة فـي عمـل تطوعـيّ فـي المدرسـة، المرافقـة فـي رحـلاتٍ مدرسـيَّةٍ، المشـاركة فـي اللّجنـة الصّفّيّـة أوِ المدرسـيّة. كذلـكَ درجـة اللامبـالاة دون الوسـط بمتوسَّـطٍ مقـداره 2.33 مـا يتوافـق مـع درجـة اهتمـام وتداخـل عـام فـوقَ الوسـط بمتوسَّـطِ مقـدارِهِ 3.83.

اسـتنتاج: يتميـز الأهـل فـي المجتمـع العربـي بدرجـة تداخـل واهتمـام متوسِّـطة ومـا يرفـع مـن هـذا المسـتوى هـو الإِيمـان بِأَهمّيّـةِ التّعليـمِ ودَعْمِـهِ، أَمّـا مـا أَدَّى إِلـى انخفـاضِ مسـتوى التداخـل والاهتمـام هـو عـدم المشـاركة بالفعاليّـات المدرسـيّة.

فرضية البحث الاولى :

هنالـك علاقـة بيـن مسـتوى ثقافـة الأَهـل وبيـن تداخلهـم واهتمامهـم بأولادهـم.

تَـمَّ فحـصُ الفَرضيَّـة بواسـطة فحـص العلاقـة بيـن المتغيريْـنِ سـنوات تعليـم الوالديـن ودرجـة تداخلهـم واهتمامهـم بأولادِهـم وذلـك باسـتعمالِ معامـل الترابـط سـبيرمان.

جدول 4

معاملات الترابط سبيرمان للعلاقة بين سنوات تعليم الوالدين ودرجة تداخلهم واهتمامهم بأولادهم

	سنوات تعليم الوالدين
إشراك الأَهل بمبادرة الابن/الابنة	.210**
الايمان بأهمّيّة التعليم ودعمه	.218**
المشاركة بفعاليّات جماعيّة والعلاقة مع المعلّمين	.106*
التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما	.176**
المشاركة بفعاليات فردية	.087*
لا مبالاة	-.099*
اهتمام وتداخل عام	.264**

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

تشير النتائج المعروضة في الجدول أعلاه الى وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ثقافة الأَهل وبين إشراك الأَهل بمبادرة الابن/الابنة (r_s=0.210,p<0.01)، بكلماتٍ أخرى؛ كلَّما ارتفع مستوى ثقافة الأَهل، ارتفع مستوى إشراكِهم بمبادرة الابن/الابنة.

كما وتظهر النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة احصائيّة بين مستوى ثقافة الأَهل وبين الإيمان بأهمّيّة التّعليم ودعمه (r_s=0.218,p<0.01)، بكلماتٍ أخرى، كلّما ارتفع مستوى ثقافة الأَهل ارتفع، ازداد الايمان بأهمية التعليم ودعمه.

كذلك وجدت علاقة طردية ذات دلالة إحصائيّة بين مستوى ثقافة الأَهل وبين المشاركة بفعاليّات جماعية والعلاقة مع المعلمين (r_s=0.106,p<0.05)، بما معناه كلّما ارتفع مستوى ثقافة الأَهل، ارتفعت وازدادت مشاركة الأَهل بفعاليات جماعية وكانت علاقتهم مع المعلمين أفضل.

الفرضية الثانية

هنالك علاقة طرديّة بين الوضع الاقتصادي وبين مستوى التداخل والاهتمام لدى الأهل.

تمَّ إجراء إختبارات تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA لفحص الفروقات بين مستويات التداخل والاهتمام لدى الأهل وفقًا لمستواهم الاقتصادي (منخفض، متوسط، مرتفع).

جدول 5

متوسطات وانحرافات معياريَّة لمستويات التداخل والاهتمام لدى الأهل حسب المستوى الاقتصاديّ، وقيمة اختبارات F للفرق بين كلٍّ منهما:

البعد	المستوى الاقتصادي	N	المتوسط (1 – 5)	الانحراف المعياري	F
إشراك الأَهل بمبادرة الابن/ الابنة	منخفض	71	3.42	1.13	20.297***
	متوسط	307	4.08	0.83	
	مرتفع	177	4.13	0.73	
الإيمان بأهمّيّة التّعليم ودعمه	منخفض	71	4.07	1.02	18.340***
	متوسط	307	4.60	0.60	
	مرتفع	177	4.60	0.64	
المشاركة بفعاليات جماعية والعلاقة مع المعلمين	منخفض	71	3.23	1.01	24.201***
	متوسط	307	3.95	0.84	
	مرتفع	177	4.04	0.82	
التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما	منخفض	71	2.96	1.24	16.181***
	متوسط	307	3.63	1.06	
	مرتفع	177	3.80	0.95	

البعد	المستوى الاقتصادي	N	المتوسط (1 – 5)	الانحراف المعياري	F
المشاركة بفعاليات فردية	منخفض	71	1.72	1.07	**7.634
	متوسط	307	2.10	1.03	
	مرتفع	177	2.30	1.12	
لا مبالاة	منخفض	71	2.61	1.44	*3.40
	متوسط	307	2.37	1.31	
	مرتفع	177	2.14	1.29	
اهتمام وتداخل عام	منخفض	71	3.32	0.72	***36.384
	متوسط	307	3.88	0.54	
	مرتفع	177	3.96	0.51	

*P<0.05, **P<0.01,***P<0.001

تشير النتائج المعروضة في الجدول أعلاه إلى وجود فرق ذي دلالة احصائية في بعد إشراك الأَهل بمبادرة من الابن/الابنة بين الأهل حسب مستواهم الاقتصادي (F=20.297,P<0.001)، حيث تبين أَنَّ إِشراك الأَهل بمبادرة من الابن/الابنة لدى عائلات من مستوى اقتصادي مرتفع أَعلى منه من لدى عائلات من مستوى اقتصاديّ متوسّط ومنخفض، أي أَنَّ إشراك الأَهل بمبادرة من الابن/الابنة يرتفع مع ارتفاع المستوى الاقتصاديّ.

تشير النتائج أَيضًا إِلى وجودِ فرقٍ ذي دلالة إِحصائية في بعد الايمان بأهمية التعليم ودعمه بين الأَهل حسب مستواهم الاقتصادي (F=18.340,P<0.001)، حيث تبين أَنَّ الإِيمان بأَهمِّيَّةِ التَّعليمِ ودعمِه لدى عائلاتٍ من مستوى اقتصادي مرتفع ومتوسط أعلى منه من لدى عائلات من مستوى اقتصاديّ منخفِض، أَيْ أَنَّ الإِيمان بأهمية التعليم ودعمه يرتفع مع ارتفاع المستوى الاقتصادي.

كذلك فقد وجد فرق ذو دلالة إِحصائيَّة بعدَ المشاركة بفعاليّات

جماعيّة والعلاقة مع المعلِّمين بين الأهل حسب مستواهم الاقتصادي (F=24.201,P<0.001)، حيث تبين أَنّ المشاركة بفعاليّات جماعيّة والعلاقة مع المعلِّمينَ لدى عائلاتٍ من مستوى اقتصادي مرتفع أعلى منه من لدى عائلات من مستوى اقتصادي متوسط ومنخفض، أَيْ أَنَّ المشاركة بفعاليّات جماعيّة والعلاقة مع المعلِّمينَ يرتفعُ معَ ارتفاع المستوى الاقتصاديّ.

كما ووجد فرق ذو دلالةٍ إحصائيّة في بُعدِ التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما بين الأهل حسب مستواهم الاقتصادي (F=16.181,P<0.001)، حيثُ تبيَّن أَنَّ التّداخل والاهتمامَ عند حدوثِ مُشكلةٍ ما لدى عائلات من مستوى اقتصاديّ مرتفع أَعلى منه من لدى عائلات من مستوى اقتصادي متوسط ومنخفض، أَيْ أَنَّ التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما يرتفع مع ارتفاع المستوى الاقتصادي.

وجد أَيضًا فرق ذو دلالة إحصائيّة في بعد المشاركة بفعاليات فردية بين الأهل حسب مستواهم الاقتصادي (F=7.634,P<0.01)، حيث تبيَّن أَنَّ المشاركة بفعاليّات فردية لدى عائلات من مستوى اقتصادي مرتفع أعلى منه من لدى عائلات من مستوى اقتصاديّ متوسِّط ومنخفِضٍ، أَيْ أَنَّ المشاركة بفعاليّات فرديَّة يرتفع مع ارتفاع المستوى الاقتصاديّ.

كذلكَ هُناكَ فرق ذو دلالة إحصائيّة في بعد اللامبالاة بين الأهل حسب مستواهم الاقتصادي (F=3.40,P<0.05)، حيث تبيَّن أَنَّ اللامبالاة لدى عائلات من مستوى اقتصاديّ منخفِضٍ أَعلى منه من لدى عائلات من مستوى اقتصاديّ متوسّط ومرتفع. أَي أَنَّ اللّامبالاة تنخفض مع ارتفاع المستوى الاقتصادي.

بشكل عام وجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين الأهل في مستوى اهتمامهم وتداخلهم العام حسب وضعهم الاقصادي (F=36.384,P<0.001)، حيث تبيَّن أَنَّ المشاركة والاهتمام والتداخل العام مرتفع لدى عائلات من مستوى اقتصادي مرتفع وأَقلَّ لدى

عائلات من مستوى اقتصادي متوسِّط ومنخفض، أَيْ أَنَّ المشاركة والاهتمام والتداخل العام يرتفع مع ارتفاع المستوى الاقتصادي.

استنتاج: ترتفع أَبعاد التداخل والاهتمام لدى الأهل مع ارتفاع مستواهم الاقتصادي، أي أَنّه كلما ارتفع المستوى الاقتصادي ارتفعَ مستوى التداخل والاهتمام.

الفرضية الثالثة

هنالك علاقة بين عدد الاولاد في العائلة وبين مشاركة واهتمام وتداخل الأَهل في العمليّة التربويَّة التعليميّة لأَولادِهم.

تَمَّ فحصُ الفَرضيَّة بواسطة فحص العلاقة بين المتغيريْنِ عدد الاولاد في العائلة ودرجة تداخلهم واهتمامهم بأولادِهم وذلك باستعمالِ معامل الترابط بيرسون.

جدول 6

معاملات الترابط بيرسون للعلاقة بين عدد الأولاد في الأسرة وبين أبعاد التداخل.

	عدد الأولاد في العائلة
إشراك الأَهل بمبادرة الابن/الابنة	-.184***
الإيمان بأهمّية التّعليم ودعمه	-.129**
المشاركة بفعاليّات جماعية والعلاقة مع المعلمين	-.161***
التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما	-.128**
المشاركة بفعاليّات فرديّة	-.111**
لا مبالاة	-.004
اهتمام وتداخل عام	-.249***

تظهر النتائج وجود علاقة عكسيّة بين أبعاد التداخل والاهتمام لدى الأهل وبين عدد الأَولاد في العائلة، بحيث وجدت علاقة عكسيّة ذات دلالة إحصائيّة بين بعد إشراك الأَهل بمبادرة من الابن/الابنة وبين عدد الأَولاد في العائلة (r_s=-0.184,P<0.001)، بمعنى أَنَّه كلَّما ارتفع عدد الاولاد في العائلة قلَّ مستوى إِشراك الأَهل بمبادرة من الأَولاد. كذلك ووجدت علاقة عكسيّة ذات دلالة إحصائية بين بعد الإيمان بأهمّيّة التعليم ودعمه وبين عدد الأَولاد في العائلة (r_s=-0.129,P<0.001)، بما معناه أَنَّه كلَّما ارتفع عدد الأَولادِ في العائلة قلَّ مستوى الإِيمان بأَهمّيّة التّعليم ودعمه.

وجدت كذلك علاقة عكسيَّة ذات دلالة إِحصائيّة بين البعد المشاركة بفعاليات جماعية والعلاقة مع المعلِّمين وبين عدد الأَولاد في العائلة (r_s=-0.161,P<0.001)، بمعنى أَنَّه كلّما ارتفع عدد الأَولاد في العائلة قلّ مستوى المشاركة بفعاليّات جماعيّة والعلاقة مع المعلِّمين. بالإضافة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إِحصائية بين بعد التّداخل والاهتمام عند حدوث مشكلةٍ ما وبين عدد الأَولاد في العائلة (r_s=-0.128,P<0.01)، بما معناه أَنّه كلَّما ارتفع عدد الأَولاد في العائلة قلّ مستوى التّداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما.

كذلك وجدت علاقة عكسية ذات دلالة إِحصائية بين البعد المشاركة بفعاليّات فرديّة وبين عدد الأولاد في العائلة (r_s=-0.111,P<0.01)، بمعنى أَنّه كلّما ارتفع عددُ الأَولاد في العائلة قلّ مستوى المشاركة بالفعاليّات الفرديّة. بشكلٍ عامّ وُجدت علاقة عكسيّة ذات دلالة إِحصائية بين المشاركة والتداخل لدى الأهل وبين عدد الأولاد في العائلة (r_s=-0.249,P<0.001)، بمعنى أَنّه كلَّما ارتفع عدد الأَولاد في العائلة قلَّ مستوى المشاركة والتّداخل والاهتمام لدى الأهل بأَولادهم الطلبة.

الفرضية الرابعة

هنالك فرق بين درجة ومستوى التّداخل والاهتمام لدى أهالي البنين وبين درجة ومستوى التداخل والاهتمام لدى أهالي البنات.

تمَّ فحص الفرضيّة بواسطةِ اختبار (طيّ) للعيّنات المستَقِلَّة.

جدول 7

متوسّطات وانحرافات معياريَّة لمستوى التداخل والاهتمام لدى أهالي البنين وبين درجة ومستوى التّداخل والاهتمام لدى أهالي البنات، وقيم اختبار (طي) للفَرق بينهم.

البعد	جنس الطالب	N	متوسط	انحراف معياري	t
إشراك الأَهل بمبادرة الابن/الابنة	ولد	298	3.85	0.88	-4.624***
	بنت	258	4.19	0.82	
الإيمان بأهمّيّة التعليم ودعمه	ولد	298	4.44	0.77	-3.705***
	بنت	258	4.65	0.59	
المشاركة بفعاليات جماعية والعلاقة مع المعلمين	ولد	298	3.85	0.91	-1.168
	بنت	258	3.94	0.85	
التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما	ولد	298	3.61	1.08	-0.200
	بنت	258	3.63	1.09	
المشاركة بفعاليات فردية	ولد	298	2.24	1.16	2.714**
	بنت	258	1.99	0.96	
لا مبالاة	ولد	298	2.48	1.35	2.923**
	بنت	258	2.15	1.30	
اهتمام وتداخل عام	ولد	298	3.76	0.61	-3.308**
	بنت	258	3.93	0.55	

**p<0.01, ***p<0.001

تشير النتائج إلى وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيَّة بين مستوى إشراك الأَهل بمبادرة الابن لدى أهالي البنين وبين درجة ومستوى إشراك الأَهل بمبادرة الابنة لدى أهالي البنات (t=-4.624,p<0.001)؛ تبيَّن أَنَّ متَوَسّط إشراك الأَهل بمبادرة الابنة أعلى من متوسط مشاركة الأَهل بمبادرة الابن، ما يدل على أن البنات يبادرن لإشراك اهاليهن أكثر من البنين.

كما ويظهر وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مستوى الايمان بأهمية التعليم ودعمه لدى أهالي لبنين وبين درجة ومستوى الايمان بأهمية التعليم ودعمه لدى أهالي لبنات (t=-3.705,p<0.001)، تبين أن متوسط الايمان بأهمية التعليم ودعمه لدى أهالي لبنات أعلى من متوسط الايمان بأهمية التعليم ودعمه لدى أهالي لبنين، ما يدل على أن الأهل يؤمنون بأهمية تعليم البنات ويدعمونه أكثر من ايمانهم بأهمية تعليم البنين.

كذلك فالنتائج تشير الى وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مستوى المشاركة بفعاليات فردية لدى أهالي لبنين وبين درجة ومستوى المشاركة بفعاليات فردية لدى أهالي لبنات (t=-2.714,p<0.01)، تبين أن متوسط المشاركة بفعاليات فردية لدى أهالي لبنات أعلى من متوسط المشاركة بفعاليات فردية لدى أهالي لبنين، ما يدل على أن اهالي البنات يشاركون بفعاليات أكثر من أهالي البنين.

أَما بالنسبة لدرجة اللامبالاة، فتشير النتائج الى وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين أهالي لبنين وبين أهالي لبنات (t=-2.923,p<0.01)، تبيّن أنّ متوسّط اللامبالاة لدى أهالي لبنين أعلى من متوسط اللامبالاة لدى أهالي لبنات، ما يدل على أَنَّ أَهالي البنات يهتمّون أكثر من أهالي البنين.

بالمجمل، تبيّن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين مستوى المشاركة والاهتمام لدى أهالي لبنين وبين درجة ومستوى المشاركة والاهتمام لدى أهالي لبنات (t=-3.308,p<0.001)، تبيّن أَنَّ متوسّط مستوى المشاركة والاهتمام لدى أهالي لبنات أعلى من متوسّط مستوى

المشاركة والاهتمام لدى أَهالي لبنين، ما يدلّ على أَنَّ أَهالي البنات يشاركون ويهتمّون أَكثر من أَهالي البَنين.

الفرضية الخامسة

هنالك علاقة بين جيل الأَهل وبين درجة الاهتمام والتّداخل بأَولادِهم

تمّ فحص الفَرضيَّة بواسطة معامل (بيرسون)

جدول 8

معاملات بيرسون للعلاقة بين جيل الأُمّ وجيل الأَب وبينَ التّداخل والاهتمام

البعد	جيل الأم	جيل الأب
إشراك الأَهل بمبادرة الابن/الابنة	096.-	*124.-
الإيمان بأهمية التعليم ودعمه	099.-	094.-
المشاركة بفعاليات جماعية والعلاقة مع المعلِّمين	*140.-	**174.-
التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما	038.	034.-
المشاركة بفعاليات فردية	039.	077.-
لا مبالاة	*135.	034.
اهتمام وتداخل عام	*107.-	**162.-

تشير النتائج المعروضة في الجدول أعلاه إِلى وجود علاقة عكسيّة ذات دلالة إِحصائيّة بين قسم من أَبعاد الاهتمام والتداخل لدى الأَهل وبين جيلهم ويتَّضح بالمحصلة النهائيّة أَنَّ مستوى التداخل والاهتمام ينخفض مع ارتفاع الجيل وترتفع درجة اللامبالاة لدى الأَهل وخاصة لدى الامهات.

نقاش :

تناول البحث إِحدى أَهمِّ القضايا الَّتي تشغل بالَ التربويّين والأَخصائيّين لمّا لها منْ أَهمّيّة وتأثير على حياة الطالب التعليميّة والتربويّة والسلوكية وهي قضية تداخل واهتمام الأَهل في أولادهم البنين والبنات. لقد أُجريَ البحث على طلَّابٍ من المجتمع العربي في إِسرائيل، بحيث إِنَّ لهذه الفئة مميزات خاصَّة تعكس أهمّيّة دور الأَهل وضرورة مشاركتهم وتداخلهم واهتمامهم في أولادِهم. تدلُّ نتائج البحث أَنَّ درجة الإِيمان بِأَهمّيّة التعليم ودعمه من قبل الأَهل مرتفعة جدًا، وأَنَّ الأَولاد يبادرون إِلى إِشراك أَهاليهم بدرجة مرتفعة أَيضًا، كما وأَظهرت النّتائج كذلك أَنَّ مستوى مشاركة الأَهل بفعاليّات جماعيّة وعلاقتهم مع المعلِّمين هي متوسِّطة، أَمّا فيما يتعلّق ببُعد التداخل والاهتمام عند حدوث مشكلة ما فقد أظهرَتِ النّتائِج أَنَّ هنالك تداخلًا واهتمامًا من قبل الأَهل في أَولادهم عند حدوث مشكلة ما وهُم لا يتجاهلون المشكلة ويلبُّون النّداء.

بالمقابل فقد أظهرت النتائج تدنيًا في المشاركة بالفعاليّات الفرديّة مثل المشاركة في عمل تطوعيٍّ في المدرسة، المرافقة في رحلات مدرسيّة، المشاركة في اللَّجنة الصفّيّة أَو المدرسيّة. بالإضافة إلى ذلك، درجة لا مبالاة دون الوسط ما يتوافق مع درجة اهتمام وتداخل عام فوق الوسط. بالمجمل تُظهرُ النتائج أَنَّ الأهل في المجتمع العربي يتميّزون بدرجة تداخل واهتمام فوق الوسط ولكن ليس بمستوى مرتفع، أَمّا الإِيمان بأهمّيّة التّعليم ودعمه فقد حظيَ باهتمامٍ وخاصيَّة لدى الأَهل، هذا ما أَدَّى إِلى انخفاض مستوى التداخل والاهتمام هو عدم مشاركة الأَهل بالفعاليّات المدرسيّة.

تتوافق هذا النتائج مع نتائج أَبحاثٍ سابقة لزيدان (Zedan, 2011) في بحث أَجراه حول قضية مشاركة وتداخل واهتمام الأَهل لدى الأَقليّة العربية في اسرائيل، وقد أكد مستوى التداخل المتوسط. وعاد وأكد هذه النتائج في بحث آخر (Zedan, 2012). وعلى ما يبدو

أَنَّ مستوى التّداخل والمشاركة لدى المجتمع العربي في إسرائيل لم يتغيّر في العقد الأَخير، كما أنَه ليس هناك أيّ تجديدات منْ أَجل تحفيز وتشجيع الأَهل إلى رفع مستوى تداخلهم واهتمامهم في حياة أَبنائهم وبناتهم التعليميّة. وقد يُعزى ذلك لشعور بالإحباط يعكسه الوضع الاقتصاديّ والسياسيّ للمجتمع العربي برمّته.

أَما فيما يتعلّق بالعلاقة بين مستوى ثقافة الأَهل وبين تداخلهم واهتمامهم، فتشيرُ النّتائج إلى أَنَّهُ كلّما ارتفع مستوى ثقافة الأَهل ارتفع مستوى إشراكهم واهتمامهم بمبادرة من ابنهم/ابنتهم. كما وتُظهر النّتائج أَنَّه كلّما ارتفع مستوى ثقافة الأَهل ازداد إيمانهم بأَهمّيّة التّعليم ودعمه. كذلك وُجد أَنَّه كلَّما ارتفَعَ مستوى ثقافة الأَهل كلّما ازداد مشاركتهم بفعاليّات جماعية وتحَسَّنَت علاقتهم مع المعلّمين.

تدعم هذه النتائج نتائج أَبحاث أخرى (Cooper et al. 2002؛ OECD, 2000)، والّتي أَظهَرَتْ علاقة إيجابيَّة بين مستوى ثقافة الأَهل ومستوى تداخلهم واهتمامِهم. بحيث أنه كلما يرتفع مستوى ثقافة الأَهل يرتفع مستوى تداخلهم واهتمامهم بأَولادهم. بالإضافة لذلك، فَإِنَّ الأهل ذوي مستوى ثقافيّ تَعليميّ متدَنٍّ لا يميلون نسبيًّا لرؤية التعليم كقيمة عليا (Bauch & Goldring, 1998)، وذلك عكس أَهل ذوي مستوى ثقافي تعليميّ مُرتفع. وتؤكّد الأَبحاث (Van Velsor & Orozco, 2007) أَنَّ الطّموحات والرّغبات التّعليميّة للطّلاب تتأثّر من الخلفيَّة الإجتماعيَّة الثّقافيّة لعائلاتهم. بما معناه أَنَّه كلّما كانت العائلة ذات مستوى اجتماعيّ واقتصاديّ أَعلى كلَّما كانَ للأَولادِ طموحٌ ورغبة تعليميَّة أَكبر (Seginer & Vermulst, 2002).

الوضع الاقتصادي ومستوى التداخل والاهتمام لدى الأهل

مستوى اقتصادي متدنٍّ من شأنه تأخير أو تعطيل تداخل واهتمام الأَهل ويمكنه حتى منعها بتاتاً. وما أشارت إليه النتائج في البحث

الحالي أَنَّ أَبعاد التداخل والاهتمام لدى الأهل ترتفع مع ارتفاع مستواهم الاقتصادي، بكلمات أُخرى كلَّما يرتفع المستوى الاقتصاديّ للأَهل يرتفعُ مستوى التّداخل والاهتمام لديهم.

الأهلُ ذوو دخل منخفض يستصعبون الوصول لأماكن تأثير ولا يرون بأَنفسهم مستحقينَ للمشاركة بقرارات تعليمية تربوية (Goldring, 1993).

مع العلم أَنَّ جهاز التربية والتعليم الاسرائيلي يصرِّح أَنَّه يريد توفير وتحقيق مساواة بالفرص بين جميع فئات المجتمع، وتقليص الفجوات المتراكمة وتطوير مجموعات ضعيفة (וייסבלאי, 2006)، إِلَّا أَنَّ هناك تمييز صارخ وعدم مساواة واضحة للعيان وفروقات كبيرة بين مجموعات المجتمع الإِسرائيليّ وخاصة بينَ العَرب واليَهود. هذه الفجوات الاجتماعيّة - الاقتصاديّة تخلق فجوات في التربية والتعليم والتحصيل العلمي بين الأغنياء والفقراء (גזית, 2006؛ דגן-בוזגלו, 2007).

من الجدير ذكره أَنَّ جهاز التربية والتعليم لا يوفِّر فرصًا ولا موارد متساوية منذ تأسيسه، وعدم المساواة والتمييز الأَوَّل كان بين العرب واليهود، كجزء من سياسة الدولة تجاه مواطنيها العرب كمواطنين "مستوى ب"، والّذي يمكّنها توفير خدمات متدنية لهم بكل مناحي الحياة.

يؤكد تقرير منظمة "هيله" הל"ה - ארגון למען החינוך בשכונות ובעיירות פיתוח (2009)، الفجوات الحقيقية الكبيرة بين طلاب المدارس ذات المستوى المرتفع وبين طلاب المدارس ذات المستوى المنخفض، معَ العِلم أَنَّه لا يوجد مدرسة عربيّة واحدة تصنّف على أَنَّها ذات مستوى اجتماعيّ-اقتصاديّ (SES) مرتفع.

عدد الأَولاد في العائلة واهتمام وتداخل الأَهل في العمليّة التربويّة التعليميّة لأَولادِهم

بنـاءً علـى معطيـات مكتـب الإحصائيـات المركـزي (למ"ס, 2018)، فـإِنَّ المجتمع العربـي يتميَّـز بكثـرةِ الأَولاد فـي العائلـة. كمـا ويتميّـز بعـددٍ أَكبـر مـنَ الذكـور مقارنـة بِالإِنـاث.

نسـتنتج اعتمـادًا علـى هـذا البحـثِ إِلـى أَنَّـه كلَّمـا ارتفـع عـدد الاولاد فـي العائلـة قـلَّ مسـتوى المشـاركة والتداخـل والاهتمـام لـدى الأَهـل بأولادهـم الطلبـة. وهـذا مـا يتوافـق معَ نتائـج أبحـاث سـابقة (Epstien, 1996؛ Zedan, 2011) معلّليـن أَنَّ المسـتوى الاقتصـادي يمنـع معيـل الأُسـرة الكبيـرة مـن توفيـر احتياجـات تعليميـة أَساسـيّة، وبذلـك يبـدأ بالإِهمـال واللامبـالاة، وقـد يضطَّـر إِلـى تسـريب ابنـه مـن المدرسـة مـن أجـل العمـل وتحسـين وضـع العائلـة الاقتصـادي.

أمـا فيمـا يتعلَّـق بالفـرق بيـن درجـة ومسـتوى التداخـل والاهتمـام لـدى أهـلٍ لبنيـن وبيـن درجـة ومسـتوى التداخـل والاهتمـام لـدى أهـلٍ لبنـات، فقـد تبيّـن أَنَّ مسـتوى المشـاركة والاهتمـام لـدى أهـل البنـات أعلـى مـن مسـتوى المشـاركة والاهتمـام لـدى أهـلِ البنيـن؛ ممّـا يـدلّ علـى أَنَّ أهـل البنـات يتداخلـون ويهتمّـون أكثـر مـن أهالـي البنيـن. تؤكـد هـذه النتائـج مـا توصـل اليـه زيـدان (Zedan, 2011 ؛2012)، ولكِنَّهـا بِالمقابـل تتعـارض مـع نتائـج جينزبـورج (גינזבורג, 2008)، الَّتـي وجـدت أَنَّ الأهـل يتداخلـون ويهتمـون بأبنائهـم أكثـر مـن بناتهـم.

ويمكننـا تفسـير الفـرق فـي التداخـل والاهتمـام لصالـح البنـات، وفقًـا للنقـاط التاليـة:

1. **مسـتوى التعليـم**: ارتفـع مسـتوى التعليـم الثانـوي وفـوق الثانـوي والأكاديمـيّ لـدى البنـات، وهـذا مـا أَدّى إِلـى تغييـر فـي توجـه الأَهـل ونظرتِهـم إِلـى بناتِهـم وقدراتِهـن، ممّـا حفَّزهـم علـى تشـجيع بناتهـم وإِتاحـة الفرصـة لهـن بالتعليـم، وهـذا يسـتوجب علـى الأهـل تداخُـلًا واهتمامًـا.

2. **ظاهـرة التأنيـث لجهـاز التربيـة والتعليـم**: الأمـر الّـذي يظهـر مـن خـلال الارتفـاع الملحـوظ فـي نسـبة المعلّمـات والمديـرات وصاحبـات الوظائـف القياديّـة فـي المـدارس العربيـة. كمـا ويؤكّـد كل مـن عليـان، زيـدان وتـورن (עליאן, זידאן ותורן, 2007) أَنَّ نسـبة الطالبـات فـي كليّـات إِعـداد المعلّميـن تفـوق ال ٪90 مـن مجمـل الطـلاب. ودخـول هـذا العـدد الهائـل مـن المعلّمـات مـن شـأنه أَنْ يـؤدّي إِلـى تعاطـف المعلمـة مـع الطالبـة وتشـجيعها، كمـا وقـد تـرى الطالبـات بمعلماتهـن قـدوة ومثـال يحتـذى بهـن، ممّـا يرفـع مـن رغبتهـن فـي التعلُّـم وقـد ينعكـس ذلـك إِيجابيًّـا علـى تداخـل واهتمـام أهاليهـن.
3. **المسـتوى الدينـي**: الإسـلام وهـو ديـن الأغلبيّـة فـي المجتمـع العربـي فـي إِسـرائيل، يشـجّع تعلّـم البنـات ولا يـرى مانعًـا شـرعيًّا مـن إِكمالِهـنَّ لتعليمهـنَّ بـل علـى العكـس تمامًـا يـرى بذلـك ضـرورة مجتمعيَّـة. ونـرى ذلـك فـي حديـث النبـي محمـد (عليـه الصـلاة والسـلام)، بِـأَنَّ طلـب العلـم فريضـة علـى كلّ مسـلم ومسـلمة. مـع نمـو وصعـود الحـركات الإِسـلامية والدعـوة إِلـى الرجـوع إِلـى حاضـرة الدّيـن وتعاليمـه الحنيـف، شـوهدت مظاهـر خـروج المـرأة إِلـى التّعليـم وميادِيـن العمـل المختلفـة وكُسـرت بذلـك قيـود العـادات والتقاليـد الّتـي منعـت أَو قيّـدت ذلـك سـابقًا.

كمـا ووجـد زيـدان (זידאן, 2011)، أَنَّ معلمـي العلـوم يخصّصـون انتباهًـا واهتمامًـا متسـاويًا بيـن الأولاد والبنـات، وقـد يعـود ذلـك إِلـى تيّـار مجتمعـي وإِلـى رغبـة ونظـرة جماهيريـة أَهليّـة تـرى بالبنـات متسـاويات مـع البنيـن لا بـل وقـد يتفوَّقْـن عليهـم.

العلاقة بين جيل الأَهل وبين درجة اهتمامهم وتداخلهم بأَولادِهم

تشـير النتائـج الّتـي وصـل إِليهـا البحـث الحالـيّ إِلـى وجـودِ علاقـة عكسـيَّة

ذات دلالة إحصائيّة بين قسم من أَبعاد الاهتمام والتداخل لدى الأَهل وبين جيلهم، ويتّضح بالمحصّلة النهائيَّة أَنَّ مستوى تداخل واهتمام الأَهل ينخفض مع تقدُّمِهم في العُمر كما وترتفع درجة اللامبالاة لدى الأَهل وخاصَّةً لدى الأُمَّهات مع ارتفاع الجيل. وقد يعود ذلك لكثرة المتطلَّبات التعليميَّة والمهارات الَّتي على الطالب اتقانها ممّا يصعِّب على الأَهل التماشي والاستجابة لهذه المتطلبات الَّتي كانوا قد وفَّروها بجيلٍ أَصغر. كما وقد ينهك الأَهل مع تقدمهم بالعمر فيفقدون حماسهم ورغبتهم في التداخل والاهتمام، فمشاغل الحياة ومتطلباتها قد تُثْقِل عليهم ويتركون أَمرَ التَّعليم والتربية للمدرسة أَو للإِخوة الكبار في البيت أَوْ لمدرِّسين خاصِّين إِذا توفَّرت الإِمكانيّات الماديَّة.

تلخيص وتوصيات

كما أَسلفْنا فقدْ تناول المقال البحثيّ المعروض إِحدى أَهمّ القضايا التربويَّة التعليميَّة ذات الأَثر الحاسم على سيرورة التَّربية والتّعليم ونتائجها، وما لها من تأثير وانعكاس على سلوك وتحصيل طلَّاب المدارس، وهي قضيَّة تداخل ومشاركة الأَهل في العمليّة التربويّة-التعليميّة لأَولادهم الطلبة. لقد أَشارت وأَكدَّت الأَبحاث الآنفة الذكر إِلى العلاقة الوثيقة والطرديَّة بين اهتمام ومشاركة الأَهل في العملية التربوية-التعليمية لأَولادهم وبين سلوكِهم وتحصيلِهم.

أمّا نتائج البحث الحالي فقد أَظهرت تَميُّز الأهل العرب بدرجة تداخل واهتمام متوسَّطة وما يرفع من هذا المستوى هو الإِيمان بأَهمّيّة التَّعليم ودعمه، أَمّا ما أَدَّى إِلى انخفاض مستوى التّداخل والاهتمام هو عدم المشاركة بالفعاليّات المدرسيَّة. كذلك فقد وجد أَنَّه كلَّما ارتفع مستوى ثقافة الأَهل ارتفع مستوى إشراكهم بمبادرة الابن/الابنة. ترتفع أَبعادُ التَّداخل والاهتمام لدى الأهل مع ارتفاع مستواهم الاقتصاديّ، أَيْ أَنَّه كلَّما ارتفع المستوى الاقتصاديّ يرتفع مستوى

التّداخـل والاهتمـام. كذلـك تُشـير النَّتائـج كذلـك إِلـى أنّـه كلَّمـا ارتفـع عـدد الاولاد فـي العائلـة قـل مسـتوى المشـاركة والتداخـل والاهتمـام لـدى الأهـل بأولادهـم الطلبـة.

كما وتبيَّـن أنَّ متوسِّـط مسـتوى المشـاركة والاهتمـام لـدى أَهالـي لبنـات أَعلـى مـن متوسـط مسـتوى المشـاركة والاهتمـام لـدى أهالـي لبنيـن، ممّـا يـدلّ علـى أَنَّ أَهالـي البنـات يشـاركون ويهتمّـون أَكثـر مـن أهالـي البنيـن.

مسـتوى التداخـل والاهتمـام ينخفـض مـع ارتفـاع الجيـل وترتفـع درجـة اللامبـالاة لـدى الأَهـل وخاصـة لـدى الأُمّهـات.

ومِن شأن هذه النتائج أنْ تخرج بالتوصيات التالية:

- علـى الجهـات المعنيّـة مـن سـلطات محليّـة ولجـان أَهليَّـة جماهيريَّـة محليَّـة وقطريـة وأُطـر تربويَّـة تعليميَّـة إِلـى تخطيـط وتنفيـذ برامـج ومشـاريع توعويَّـة ترفـع مـن مسـتوى مشـاركة الأَهـل وتداخلهـم فـي العمليَّـة التربويَّـة التعليميَّـة فيمـا يخـصُّ أَولادهـم الطـلاب.
- تنظيـم وعقـد مؤتمـرات وأَيّـام دراسـيَّة وورشـات لتوضيـح وتسـليط الضـوء علـى هـذا القضيـة الهامـة، وجعلهـا فـي سـلَّمِ قضايـا الـرأي العـام.
- علـى المؤسَّسـة الرسـميَّة تنظيـم برامـج ومشـاريع مـن شـأنها رفـع مسـتوى ثقافـة وتعليـم الأَهـل لكـي يعـود ذلـك بالفائـدة علـى أَولادهـم.

قائمة المراجع:

- ארגון הל"ה - ארגון למען החינוך בשכונות ובעיירות פיתוח (2009). מבחני הישגים ארציים ובינלאומיים מצביעים על פערים עצומים בהישגים בתוך מערכת החינוך הישראלית. מתוך:
- http://www.hila-equal-edu.org.il/tabid/974/language/he-IL/Default.aspx
- גינזבורג, ה' (2008). מעורבות הורים ושביעות רצונם ממסגרת המעון הרב תכליתי. עבודת גמר לתואר "מוסמך", בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.
- גולדברגר, ד' (1991). בית הספר הקהילתי. תל - אביב: קו - מחשבה .
- גזית, א' (2006). עוני וחינוך בישראל : סקירת ספרות 1990-2005. ירושלים : המכון לחקר הטיפוח בחינוך,האוניברסיטה העברית בירושלים.
- גליק, ר' (2009). מעורבות הורים בבית-הספר. אתרוג: כתב-עת לעניני חנוך, יהדות וחברה , 45: 28-31.
- דגן-בוזגלו, נ' (2007). הזכות להשכלה גבוהה בישראל: מבט משפטי ותקציבי. תל-אביב: מרכז אדווה.
- הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2018). שנתון סטטיסטי לישראל 2018, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.
- וייסבלאי, א' (2006). נתונים על שוויון הזדמנויות בחינוך מגיל הגן ועד לאוניברסיטה. מתוך :
  http://www.knesset.gov.il/MMM/doc.asp?doc=m01585&type=pdf3 באוקטובר 2006.
- זידאן, ר' (2011). אקלים כיתתי ומאפיינים אישיים, לימודיים ותרבותיים. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 32, 217-236.
- לוי, נ' (1997). השפעת סדנה למעורבות הורים בבית הספר על עמדות ההורים ביחס למעורבות ולגילויי מעורבות בפועל. עבודת גמר לתואר "מוסמך", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.
- סלונים-נבו, ו', ולנדר, י' (2004). האם טובת הילד יכולה להתקיים בנפרד מטובת המשפחה? מחשבות והמלצות לשינוי. חברה ורווחה, כ"ד (4), 401-433.
- פרידמן, י', פישר, י' (2003). ההורים וביה"ס: עמדות ורמת מעורבות. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- תורן-קפלן, נ' (2004). מעורבות הורים, הערכה עצמית והישגי תלמידים בחטיבת הביניים, עבודת דוקטור, אוניברסיטת חיפה.

- Ankrum, R. J. (2016). Socioeconomic Status and Its Effect on Teacher/ Parental Communication in Schools. *Journal of Education and Learning, 5 (*1).167-175.
- Bauch, P. A., Goldring, E. B. (1998). Parent-Teacher Participation in the

Context of School Governance. *Peabody journal of Education*, 73(1), 15 -35.

- Cooper, C. R., Robert G. Cooper, R. G., Azmitia, M., Chavira, G., Gullatt, Y. (2002). Bridging multiple wolds: How African American and Latino youth in academic outreach programs navigate math pathways to college. *Applied Developmental Science, 6*(2), 73-87.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnership. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: How do they effect educational outcomes?*,(pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Golan-Agnon, D. (2005). *Inequality in Education*. Tel Aviv: Babel Press.
- Goldring, E.B. (1993). Principals, Parents and Administrative *Superiors. Educational Administration Quarterly, 29*(1), 93-117.
- Gonzalez, A. L., & Wolters, C. A. (2006). The relation between perceived parenting practices and achievement motivation in mathematics. *Journal of Research in Childhood Education, 21*(2), 203-217.
- Organization for Economic Co-Operation and Development (2000). *Knowledge and skills for life – First results from PISA 2000 (A Survey)*. Retrieved from http://www.pisa.oecd.org/knowledge/home/intro.htm.
- Seginer, R., (2006). Parents' Educational Involvement: ADevelopmental Ecology Perspective. *Parenting 6(1)*,1-48.
- Seginer, R., & Vermulst, A. (2002). Family environment, educational aspiration, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of cross cultural Psychology, 33*(6), 540-558.
- Stright, A., & Yeo, K. (2014). Maternal parenting styles, school involvement, and children's school achievement and conduct in Singapore. *Journal of Educational Psychology 106*(1), 301314-. doi:10.1037/a0033821
- Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?. *The Journal of Educational Research, 102*(4), 257-271.
- Trusty, J. (1999). Effects of eighth-grade parental involvement on late adolescents' educational expectations. Journal of Research & Development in Education, 32(4), 224-233.
- Vellymalay, S. N. (2012). Parental involvement at home: Analyzing the influence of parents' socioeconomic status. *Studies in Sociology of Science, 3*(1), 16-. doi:10.3968/j.sss.1923018420120301.2048
- Van Velsor, P., & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the

schools: Community centric strategies for school counselors. Professional School Counseling: *American School Counselor Association,* 11(1), 17-24. http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.17

- Wherry, J. H. (2002). Planning ahead for Parent Involvement. *Principle,* 81(5), p-53.
- Young, C., Austin, S., & Growe, R. (2013). Defining parental involvement: Perceptions of school administrators. *Education,*133(3), 291-297. [39]
- Zedan, R. (2011). Parent involvement according to education level, socioeconomic situation, and number of family members. *Journal of Educational Enquiry,* 11(1), 1328-.
- Zedan, R.(2011). Parental involvement according to educational level, socio-economic situation, and a number of family members. *Journal of Education Enquiry,* 11(1), 1328-.
- Zedan, R. (2012). Parents' involvement among the Arab ethnic minority in the State of Israel. *School Community Journal,* 22(2), 161182-.

دور كليات تأهيل المعلمين في تطوير اتجاهات ايجابية ورفع قدرات المعلمين فيما يتعلق باشراك الأهل في العملية التعليمية

د. يحيى حجازي
محاضر ومرشد تربوي
الكلية الأكاديمية للتربية- دافيد يلين

تقديم :

"أعطوا ما لقيصر لقيصر وما للّه للّه"، هذا كان ردّ يسوع المسيح –في إنجيل مرقس في الإصحاح الثاني عشر- للفريسيّين والهيرودسيّين الّذين حاولوا أَنْ يوقّعوه بزلّة لسان ضدّ قيصر روما، فيستحقّ بالتّالي نتاج تلك الزلّة الصلب والقتل. عبارة مُشابهة ما فتئنا نسمعها في أَروقة المدارس وخصوصًا في محيط بيئيّ اعتاد الفصل بين مؤسَّسات التّربية السّلطويّة؛ لا نتطلع إِلى التّدخّل في شؤون أُسر طلبِتنا ولا نريدهم التّدخل في شؤون مدرستنا.

في الحالة الأولى تمّ التّمييز بين سلطة السماء وسلطة الأرض وفي الحالة الثانية ثمَّةَ موقف واضح قد يفسّر ولو بصورة مجتزئة شُحَّ برامج الشراكة بين المؤسَّسة التربويَّة الأسريَّة والمؤسَّسة التربويَّة المدرسيَّة، وقلَّة الوعي الكافي لسُبل تطويرِها، قد توضّح لنا ما وراء ضآلة المعارف الّتي تدرس للطلبة-المعلّمين في هذا السّياق في الجامعات وكليّات تَأهيل المعلّمين في المساقات المختلفة وفي التدريب الميداني، وقد تفسّر الصّورة غير المشجِّعة لعدم وضوح آليّات عمليّة لتطبيق ما تمَّ الاتّفاق عليه في اللّجان التربويّة الّتي

وضعت تقارير المدير العام (חוזרי מנכ"ל) في هذا الشّأن حتّى اليوم. بالرغم من تلك الجدليَّة الّتي تعكس مواقف ثقافيَّة بالأساس، إلَّا أَنَّنا - كما سنَرى لاحِقًا في المقال- مدى احتياج المدرِّسين للأَهالي ومدى ارتباط هذه الشّراكة بنجاحهم ومدى الرّضا المهنيّ الَّذي سيشعرون بِه نتاج هذه الشراكةِ.

مئات الكتب والبحوث التربويّة والنفسيّة في اللّغة العربيَّة تطرَّقت بين صفحاتها لأَهمّيّة الشراكة بين المجتمع والمدرسة، وبين الأَهل والمدرسة بشكلٍ خاصّ، ولكن، وبالرغم من كثرة التَّنظير في هذه القضية، قلّما يجد الباحث في هذا المجال دراسات باللّغة العربيَّة سبرت وبصورة جديّة ومُعمِّقة شكل العلاقة هذه وأبعادها وآليّات العمل على تطويرها.

توضح دراسات محلية (פישר ופריגמן, 2009؛ פישר, 2010؛ Zedan, 2011) وأجنبيَّة مثل (Epstein, 1996, Epstein & Sanders, 2000؛ Wilder, 2014؛ Akos, 2005؛ Ferrara & Ferrara, 2005؛ Bempechat, 1992؛ Wang, Hill & Hofkens, 2014)، وغيرها الكثير، أهمّيَّة الشّراكة بين الأهل والمدرسة سواء في تعديل سلوك الأطفال والتقليل من الجنوح الاجتماعي، أَو في رفع ثقةِ الطَّلبة بأنفسهم وشعورهم بالانتماءِ للمَدرسة إضافةً إلى تحسُّنِ تحصيلِهم العِلميِّ، كما وأَظهرت دراسات أخرى المكاسب الّتي قد تقطفها المدرسة نتاج هذه الشراكة من جهة أخرى على المستوى التنظيمي وعلى مستوى تحسين الخدمات الّتي تقدّمها للمجتمع (Yemini, ;Kalin, & Pečnik Čuk, 2012 Ramot & Sagie, 2016).

لم يعد الفصل بين مؤسَّستي الأسرة والمدرسة أَمرًا محمودًا أَوْ حَتَّى ممكنًا، خصوصًا في المرحلة النيو-ليبرالية (التحررية الجديدة) الّتي نَعيشُ فيها (שכטמן ובושריאן, 2015)، حيثُ أصبحت المدرسة مفتوحة إلزامًا وبحسب السياسات والإجراءات الّتي تُعطي الحقَّ للأَهل في أنْ يقولوا كلمتهم سواء في اختيار المدارس الّتي يدرس فيها أبناؤهم

أو في نوعيَّة الخدمات الّتي يحصلون عليها والّتي تضعُ الْمَدرسة في كثير من الأحيان أمام تحديّات ليست بالسهلة (Drake & Goldring, 2014). ديموقراطيّة المجتمع والمؤسَّسات، إضافة إلى زيادة أَعداد المدارس المستقلّة والّتي تعتبَرُ نِتاج سياسة اللَّامركزيّة المتزايدة في العشرين سنة الماضية لم تعُدْ تَسمح للمدرسة بناءِ أَسوار حولها ولا للمعلِّم العمل بمعزل عن أُسر الطَّلبة والمجتمع.

إذا ما قمْنا بمسح سريع لعدد المساقات المعطاة ضمن إطار التأهيل لطلبة التربية في التخصصات المختلفة سواء في الجامعات أو في كليّات تأهيل المعلِّمين، تلك المتعلقة ببناء الشراكة مع الأَهالي والمجتمع المحلّي ّوالّتي تُركّز على إِكساب استراتيجيّات لبناء وتطوير تلك الشراكة، والتعريف بالقوانين وبالسياسيات والإجراءات الّتي توجهها، تلك المذكورة في تقارير المدير العام كسياسات وإجراءات، سنرى أن تلك المساقات هي ضئيلة للغاية إنْ لَمْ تكُنْ مَعدومة في بعض المؤسَّسات الأكاديميَّة، كما أَنَّ تَهيئة الطلبة-المعلِّمين للعمل مع المجتمع وإِشراك الأَهل في العمليّة التَّعليميَّة بشكلٍ خاصٍّ هي تهيئة تَكاد لا تكفي لتَمكين المعلِّمين لاحقًا للوقوف أَمام الأهل والعمل معهم (Epstein, 2013). كما أنَّ البَحث عن دراسات تتناول بالأساس تأهيل المعلِّمين في هذا المجال هي قليلة للغاية مقارنة بالدراسات الّتي تناولت مفهوم الشراكة وجوانبها ومستوياتها، والعوامل المؤثِّرة فيها وتأثيراتها الإِيجابيَّة على الطّالب وعلى المدرسة.

اِنطلاقًا من إِلزاميَّة العلاقة بين البيت والمدرسة والإِيمان بِأَنَّ تكامُلَها يخدم أطراف العملية التعليميَّة المختلفة إنْ تمَّت بمنهجيَّة علميَّة، ارتأيت في هذه المقالة تسليط الضوء على دور الجامعات وكليات تأهيل المعلمين في إِلزامية إكساب المعارف وتطوير الملكات الّتي يحتاجها المعلم وتطوير الاتجاهات الإيجابية البناءة لإنجاح علاقة الشراكة هذه بينه وبين الأهل في سبيل تحقيق المصلحة الفضلى للطالب والمدرسة.

شكل الشراكة وعمقها

عندما نتحدث كتربويّين عن الشراكة أو التعاون بين الأهل والمدرسة، فإنَّنا لا نقصِد بِالضَّرورة الشيء ذاته؛ ولذا من المهم هنا تسليط الضّوء على مفهوم تلك الشراكة الّتي تتأثَّر بالخلفيّة السوسيو-ديمغرافية وبثقافة المجتمع الذي تمارس فيه تلك الشراكة وبالأفكار المسبقة عن دور الأهل والمدرِّسين في التنشئة الاجتماعية وبمتغيِّرات اقتصادية وسياسية (Zidan, 2011)، كذلك بمستوى الثقة الّتي تبنى بين أهل الطفل وبين المدرسة ومدى تماثل الأهل مع قيم المدرسة، وبمدى شعور الأهل بالانتماء والفخر بالمؤسّسة الّتي يتعلم فيها أَبناؤهم وبثقتِهم بقدرة المعلمين المهنيّة (פישר ופרידמן, 2009)، إضافة إِلى متغيّرات ترتبط بوضع الطالب التحصيليّ في مدرسته (Barton & Coley, 1992). كل تلك المتغيّرات تحدّد شكل وعمق المشاركة والهدف منها، والّتي لن تكون محور هذه المقالة.

لعل "جويس ابشتن" هي أول الباحثات الرياديات في هذا المجال، كمهتمة في بناء السياسات وربطها بالممارسات التربوية بدأت أبحاثها الأولى في ثمانينيات القرن الماضي (Epstein, 1987؛ 1996؛ Epstein & Sanders, 2000) محاولة فهم ما يرنو ويرمي اليه المعلمون ومديرو ومديرات المدارس والأهل عند حديثهم عن العلاقة والشراكة بين الأهل والمدرسة. ليس سراً أن الكثير منهم -من خلال الأمثلة الّتي يعطونها عن شكل شراكتهم مع الأهل- لا تتعدى بالكاد وبأحسن الأحول "اشراك الأهل" في بعض الأنشطة المدرسية لا أكثر، ويمكن هنا تلخيص ما توصلت اليه ابشتن حول مستويات الشراكة خلال سنوات البحث الطويل في ستة مستويات:

1. **الوالدية**: والمقصود فيها هنا قيام المدرسة بدعم الأهالي وإِرشادهم وإِكسابهم -من خلال الدورات التَّثقيفيَّة والتَّعليميَّة- مهارات الوالديَّة الفُضلى، إضافة إِلى توفير الاستشارة الفرديَّة الَّتي تمكِّنُهم منَ التَّعرُّفِ على نقاط

القـوَّة والضَّعـف لـدى أَطفالِهـم والعمـل عليهـا.

2. **التواصـل**: حيـث تطـور وتسـتحدِث وتسـتخدِم المدرسـة هنـا سـبل التواصـل الفضلـى مـع الأهالـي، كالتّواصـل الهاتفـيّ، واسـتخدام التكنولوجيـا ووسـائل التواصـل الاجتماعـي، ودفاتـر الملاحظـات فـي تناقـل المعلومـات. كذلـك قيامهـا بتطويـر لغـة تسـهّل علـى الأهـل فهمهـا وثقافـة ترغبهـم فـي زيـارة المدرسـة والتَّواصُـلِ مـعَ المدرِّسـينَ للسُّـؤال عـنْ أبنائهـم وبناتهـم.
3. **التطـوع**: فـي هـذا المضمـار تتوقَّـع المدرسـة مـن الأهالـي والمدرِّسـين والطلبـة أَنْ يأخـذوا دورًا فـي تطويـر مصـادر المدرسـة، مـن خـلال مشـاركتهم الشَّـخصيَّة الفعَّالـة وتطويـع ملكاتهـم وقدراتهـم ومصادرهـم والاسـتفادة مـن نقـاط قوَّتِهـم تطوُّعًـا.
4. **المساعدة البيتية في متابعة المتطلبات المدرسية**: وهنـا يتـم العمـل مـع الأهالـي وإكسـابهم المهـارات والمعـارف الضروريَّـة حـول سياسـات المدرسـة المتعلِّقـة بالوظائـف المدرسـية وسـبل مسـاعدة الأهـل للمعلِّميـن فـي تدريـس أَبنائِهـم مـنْ خـلال ورشـات تعليميَّـةٍ تعطـى للأَهـل فـي هـذا المجـال فـي المواضيـع المختلفـة، لكـي لا تتعـارض اسـتراتيجيّات التدريـس وأسـاليب بنـاء المعرفـة بيـن الأهـل والمدرسـة.
5. **اتخـاذ القـرارات**: وهنـا يأخـذ الأَهالـي مسـؤوليّات أّكبـر ويشـاركون مـن خـلال لجـان أوليـاء الأمـور أو اللجـان المدرسـية الأخـرى فـي اتخـاذ قـرارات تتعلـق بمعاييـر الأمـن والأمـان، المناهـج التعليميّـة، التّوظيـف ومـا إِلـى ذلـك.
6. **التشـبيك المجتمعـي**: يتوقَّـع مـنَ الأَهالـي والمدرسـة هنـا أَنْ يتعاوَنـوا معًـا فـي تطويـر العلاقـات بيـن المدرسـة والمجتمـع

المدنـي والإِسـتفادة القصـوى مـن المصـادر المتوفِّـرة فيـه مـن أجـل تحسـين المسـتوى التعليمـيّ للطلبـة فـي نهايـة المطـاف.

مـن جانـب آخـر، حاولـت عفريـم (עפרים, 2014) تلخيـص مـا كتـب فـي البحـوث المختلفـة الّتـي وصفـت العلاقـة بيـن الأهـل والمدرسـة والمصطلحـات الّتـي اسـتخدمها الباحثـون فـي مئـات البحـوث لوصـف تلـك العلاقـة. توصلـت الباحثـة إِلـى مصطلحيـن رئيسـيَّيْن يمكـن أَنْ يشـملا كلّ المصطلحـات الفرعيّـة المسـتخدمة فـي دراسـة هـذا المجـال. الأول: مصطلـح المشـاركة الـذي يرتكـز علـى الخطـاب التربـوي التنظيمـي، فيترابـط مـعَ المواضيـع والوسـائل والسـبل الّتـي علـى الأهـل والمدرسـة العمـل عليهـا مـن أجـل خلـق جـوٍّ يسـمح لتطـور الطفـل فـي المجـال النفسـي والاجتماعـي والتعليمـي ويسـاهم أَيضًـا فـي تطويـر المدرسـة. والثانـي: مصطلـح التدخـل وهـو مصطلـح مسـتعار مـن القامـوس العلاجـي الكلينيكـيّ، فيتطلَّـع إِلـى تطويـر علاقـة بيـن الطرفيـن تركـز بالأسـاس علـى دور الأهـل فـي مسـاندة ابنهـم وعلـى الأدوار الّتـي عليهـم القيـام بهـا لضمـان مسـاعدته ليتطـوّر أكاديميًّـا، نفسـيًّا واجتماعيًّـا.

ذكـر شـخطمان وبوشـريان (שכטמן ובושריאן, 2015) ثلاثـة جوانـب رئيسـيَّة تطرَّقـت إِليهـا تقاريـر المديـر العـام خـلال السـنوات الماضيـة فيمـا يتعلَّـق بمفهـوم الشـراكة بيـن المدرسـة والأهـل وبالتالـي الاسـتراتيجيَّات المقترحـة فـي تلـك التقاريـر:

1. فعاليـات وأنشـطة موجهـة للأهالـي تقـوم بتنفيذهـا الـوزارات المعنيـة بصحـة وتربيـة الطفـل، كـوزارة التربيـة والتعليـم، وزارة الرفـاه الاجتماعـي ووزارة الصحـة وغيرهـا.
2. آليَّـات التَّبليـغ ومشـاركة المعلومـات الّتـي علـى المدرسـة القيـام بهـا إِلزامًـا، لكـي يكـون الأهـل مطلعيـن علـى مـا يتعلَّـق بابنهـم فـي المجـالات المختلفـة.
3. تجنيـد الأهالـي فـي سـبيل تحقيـق أهـداف المدرسـة، مـن

خـلال مشـاركتهم فـي تنفيـذ برامـج التدخـل والعـلاج بهـدف تحقيـق المصلحـة الفضلـى لطفلهـم.

يمكـن التلخيـص هنـا، بـأَنَّ للمشـاركة مسـتويات عـدة، وأَشـكالًا متنوعـة، كمـا أَنَّ اسـتراتيجيّاتها وعمقهـا يتأَثَّـران بتفسـيرنا كمربيـن ومـدراء مـدارس وواضعـي سياسـات لإجـراءات وتوجيهـات وزارة التربيـة والتعليـم المتمثلـة فـي نصـوص تقاريـر المديـر العـام، وبمواقفنـا وباتجاهاتنـا وتوقعاتنـا مـن تلـك الشـراكة.

إلزامية العلاقة بين المدرسة والأهل

يتحـدث عومـر (עומר, 2002) عـن إلزاميـة العلاقـة بيـن الأهـل والمدرسـة، فبدونهـا لا تكتمـل العمليـة التربويـة، ومـن دونهـا لـن يسـتطيع المعلـم التعامـل بنجاعـة مـع مشـاكل الطلبـة التعليميـة والسـلوكية. كمـا أَنَّ المعلِّـم بحسـب عومـر، يحتـاج دعـم الأهـل لكـي يسـتعيد سـلطته التربويـة الّتـي تضاءلـت فـي سـياق نهـج التربيـة الديمقراطيـة المتبـع فـي الكثيـر مـن المـدارس، وكونـه لا يجـد مثـل هـذا الدعـم عـادة فـي المؤسَّسـة الرَّسـميَّة الّتـي غالبًـا لا تجـد المتَّسـع مـن الوقـت لتعزيـز المعلِّميـن علـى عملهـم، فشـعور المعلِّـم بـأَنَّ هنـاك مـن يتابـع الطفـل فـي البيـت ويسـتطيع التواصـل معـه لحـل مشـاكله التعليميـة والسـلوكية سـواء مـن خـلال التواصـل الهاتفـي أو جلسـات المتابعـة ومؤتمـرات الحالـة يعـزِّز مـن قدرتـه المهنيـة ويقلّـل مـن شـعوره بالاغتـراب الّـذي قـد ينشـأ نتيجـة قلـة السـيطرة علـى سـلوكيات الأطفـال المرتبطـة أحيانـاً بقلـة المعلومـات الّتـي قـد يحتاجهـا لفهـم تلـك السـلوكيات والتعامـل معهـا وعـدم توفّـر كل الآليّـات التربويّـة والقانونيّـة الّتـي تمكِّنُـه فـي مواجهـة تلـك الصعوبـات لوحـده (עומר, 2002؛ Roberston, 2006). وجـدت طيمـور (טימור, 2017) أنَّ المعلِّميـن يتوقَّعـون بـل ويحتاجـون أحيانًـا إلـى سـماع تغذيـة راجعـة وتقديـر لمـا يقومـون بـه سـواء مـن أهالـي الطلبـة الَّذيـن يدرِّسـونهم، مـن زملائهـم، ومـن مديـري ومديـرات المـدارس الّتـي يعملـون بهـا.

أمسى دور الأهل أكثر إيجابية وفعاليّة من ذي قبل وذلك بسبب مجموعة من المتغيرات البيئية والشخصية المتعلِّقة بالأَهل خصوصًا. حصل تغير واضح وملحوظ في العقديْن الماضيَيْن على شكل وعمق العلاقة بين المدرَسة والأَهل، دور يشكِّل أَحيانًا مصدرًا محمودًا لبعض المدارس، وتشويشًا واختلالًا في التوازن في مدارس أخرى (רקח, 2016). لكن لجان المدير العام في التربية والتعليم انتبهت إِلى هذا التغير، وإِلى أهمّيّة وإِلزاميَّة التّعاون بين طرفَيْ التربية؛ المدرسة والأهل لما في ذلك من أثر إيجابي على الطفل داخل المدرسة وخارجها، وبالتالي طورت السياسات والإجراءات بحيث يكون للأهل دورٌ في العلميّة التعليميّة لأَطفالهم.

في مسح قام به شخطمان وبوشران (שכטמן ובושריאן, 2015)، وجد أنَّ هناك 36 تقريرًا عامًا في جميع المجالات لها علاقة بالتواصل والمشاركة وتبادل المعلومات وتوزيع الأَدوار وما إِلى ذلك بين الأهل والمدرسة، في جميع المراحل الدراسيّة الابتدائيّة والإِعداديّة خاصَّةً في التربية الخاصة سواء في التّعليم الرّسميّ أَوِ التّعليم غير الرسمي، وهذا بالطبع ليس كافيًا و-بحسب رأيهما- تفتقر تلك التقارير إِلى آليَّات عمل توضح كيفيَّة ترجمة التّعليمات في الكثير من الأحيان على أرض الواقع. بالرغم من قصور التقارير وعموميّتها إِلّا أَنَّها تركز وبصورة واضحة على الأهميّة القصوى الّتي توليها وزارة التربية والتعليم لإِلزامية تلك العلاقة، إِيمانًا بجدوى تلك العلاقة وأثرها الإيجابي على الطفل في الأساس.

ولكن بالرغم من أَنَّ العلاقة بين أَطراف العمليَّة التربوية الرسمية وغير الرسمية قد أصبحت إِلزاميّة (على الأقَلّ بحسب توصيات وتوجيهات المدير العام) إِلّا أَنَّ تلك الشراكة ما زالت غير مبلورة (נוי, 2014)، إذ ما يزال الفهم التقليدي لشكل المشاركة وتوزيع الأدوار التقليديّة بين البيت والمدرسة، والتوقعات المسبَقَة لكلِّ طرفٍ منَ الأَطراف من الآخر يبلور شكل تلك العلاقة ويحدّد مساهمة كل طرف فيها (רקח וגרינשטיין, 2016). ما يزال المعلم -بالرغم من وعيه لأهمية وجود

علاقة قويّة بينه وبين الأهل، وبالرغم من وجود سياسات وإجراءات ملزمة للعمل مع الأهل- لا يرغب حقيقة في رؤية الأهل مشاركين متواجدين في أروقة المدرسة (Peček, Čuk & Lesar, 2008).

لأنَّ الشراكة مع الأهل لا تعدو في أنْ تكون أكثر من مجرد توصية أحيانًا كثيرة في أَذهان الكثير من المعلِّمين ومديري ومديرات المدارس - بالرَّغم من عطفها بسياسات وإجراءات وخطاب شبه قانوني-، فإنه من الضروري العمل على تشكيل وعي يؤمن بضرورة هذه الشراكة، وتأهيل معلمين ومعلمات لديهم اتجاهات إيجابيَّة مبنيَّة على فهم عميق لأَشكالِ المشاركة وأبعادها، قادرين على ترجمتها من خلال الأنشطة والفعاليّات الّتي تصب في نهاية المطاف في مصلحة الطفل، المعلم، المدرسة والمجتمع المحيط، انطلاقًا من الإِيمان الراسخ بأَنَّ تلك العلاقة ليست مجرَّدَ توصيةٍ وإنَّما علاقة إِلزاميَّة لطرفي العلميَّة التربويَّة.

دور مؤسسات تأهيل المعلمين في تطوير الملكات المهنيّة للشّراكة مع الأهل

تقوم الجامعات وكليات التربية بحسب الصلاحية المعطاة لها بتدريب المعلمين واستصدار الشهادات الّتي تؤهلهم في العمل في مجال التربية والتعليم، كذلك تقوم وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي عند استصدار التراخيص لبرامج ولمسارات التأهيل والتخصصات العلمية الجديدة بتفحُّص المضامين الْمُدَرَّسة في المساقات المختلفة وإبداء الرأي في شكل ومحتوى التدريب الميداني الَّذي على تلك المؤسسات توفيره لطلبتها، كما ولها الكلمة في مخرجات تأهيل المعلمين سواء في برامج الطلبة النظاميين أو برامج الطلبة المستكملين.

من الضروري أن ترتبط مخرجات التأهيل بواقع الحال في المدارس واكتساب المهارات الّتي يحتاجها المعلم في الحقل الميداني، وبالتالي

تقليص الفجوة بين ما يتعلَّمه الطلبة-المعلِّمين في الكليّات وبين الحقل الّذي سيعملون فيه لاحقًا، فالتأهيل البعيد عن واقع الحقل الميداني يساهم في احتراق المعلمين نفسيًا، ويضعف الشعور بالسيطرة المهنية (Albright et al., 2017؛ טימור, 2017) ويقلل انسجام المعلِّم في مكان عمله ورضاه عن أدائه (Fraser, Draper & Taylor, 1998). وهنا يمكننا التساؤل عن المخرجات المتعلقة بالتعامل مع الأهل واشراكهم في العملية التربوية، أين هي من مجموع تلك المخرجات، وخصوصاً وأن تقارير المدير العام لم تتطرَّق بشكل واضح ومفصَّل إلى دور كليات تأهيل المعلمين في تأهيل طلبة-معلمين قادرين على التواصل مع الأهالي، ولم توجُّه الكليَّات إلى ضرورة إيجاد أطر ضمن المساقات أو العمل الميداني تكسب الطلبة-المعلمين المعرفة ومهارات تساعدهم في مواجهة التحديات مستقبلًا في هذا المجال (שכטמן ובושריאן, 2015).

خلال سنوات عملي في الكلية الأكاديمية للتربية دافيد يلين كمدرس لمساق "مشاركة الأهل" سواء للطلبة النّظاميين أو للطلبة المستكملين، طالما أظهر الطلبة-المعلمين تعطُّشًا لفهم تلك العلاقة ورغبة كبيرة في اكتساب المهارات والاستراتيجيات الّتي تساعدهم في التواصل مع الأهالي. في إطار آخر، ومن خلال عملي لسنوات كمرشد لورشات الستاج ومحاضر لاستكمال المعلِّمين في سنة عملهم الأولى، كانت دائمًا تحديّات العمل مع الأهالي والتواصل معهم واشراكهم في العملية التعليمية وفي البرامج العلاجية أولوية رئيسية للمعلِّمين، وهذا بالطبع يتوافق مع الكثير من الدراسات في هذا المجال (Grean, Diab, Zadoff & Hijazi, 2014؛ אבו ראס, 2009؛ Laughran, 2008؛ Op-penheimer-Schatz & Dvir, 2014). أما في رياض الأطفال، فقد وجدت أيزنبرج واوبلاتيكا (איזנברג ואופלטקה, 2008) أَنَّ حسن العلاقة مع الأهل والتواصل الصحي معهم وإِشراكهم بوضع أبنائهم ودعمهم والتعاون معهم في تنفيذ الأَنشطة والفعاليات، إضافة إِلى وجود ثقة ولغة مشتركة بينهم كانت من أهم المصادر الّتي تساهم في

تطور مربيات الأطفال مهنيًا وانسجامهن في المهنة الّتي يعملن بها. كما يُعَدّ تحدي التواصل مع الأهل كبيرًا للمعلِّم بشكل عام وللمعلم الجديد بصورة خاصة.

في مقالته، عرض فريتسكر (פריצקר, 2010) بعض القضايا الّتي يواجهها المعلمون عند تواصلهم مع الأهل، من بينها كيفية فتح قنوات اتصال معهم، كيفية البدء بالاتصال الهاتفي، ماذا سيقول لهم وكيف سيعرض أمامهم القضية الّتي اتَّصل من أَجلها، وكيف يتعامل مع عدم وعي أَو معرفة الأهل بحقيقة وضع ابنهم؟ كما أَنَّ إيجاد التوازن الَّذي على المعلم القيام به بين متطلبات وشكاوي وتوقُّعات الأَهل من ناحية واحتياجات المدرسة وتوقعات وزارة التربية والتعليم منه من ناحية أخرى، ليس بالأَمرِ السهل (טימור, 2017) وبالتالي عليه تعلّمه.

تقوم الكليات بتقديم التدريب لشرائح مختلفة من العاملين في التربية: الطلبة النظاميين سواء في التعليم الرسمي أو التعليم غير الرسمي، الطلبة المستكملين، المعلمين المستكملين، المعالجين في أطر التربية الخاصة، مديري ومديرات المدارس وغيرهم ممن هم بتواصل مع الأطفال في الإطار التربوي. وبالتالي فإنَّها ومن خلال الصلاحيّة المعطاة لها من قبل الدولة مخوَّلة في تأهيل جميع العاملين وإِكسابهم المعارف والمهارات الضرورية الّتي تساعدهم في بناء شراكة سليمة وفعالة مع الأهالي.

الكثير من المعلمين والمعلمات ومديري ومديرات المدارس يعلمون بأهمية الشراكة بين الأهل والمدرسة، والثمار الطيبة الّتي يمكن قطفها نتاج رعاية تلك الشراكة، وربما قام بعضهم بقراءة بعض تعليمات المدير العام في هذا المجال، ولكن المعرفة لا تكفي لاكتساب سلوك وتغيير ثقافة وبناء برامج عمل. بحسب باندورا (1994) لا تكفي المعرفة النظرية في موضوع ما للبدء بممارسة سلوك أو تغيير سلوك قائم أو اكتساب سلوك جديد، يتوجّب على الفرد أَنْ يكون مقتنعًا بما يقوم به وأَنْ يطوِّرَ اتجاهات إيجابيَّة نحو

هـذا الموضـوع. لكـي نضمـن بـأَنْ تقـومَ الكليّـات أَثنـاء تأهيلهـا للطلبـة-المعلِّميـن أو غيرهـم ممّـن يعملـون فـي المجـال التربـوي فـي إثـراء قـدرات المتعلِّميـن فـي إدارة شـراكة فعالـة بينهـم وبيـن أهالـي الطلبـة، لا بـدَّ أَنْ تعمـل علـى تعزيـز شـعورهم بالكفـاءة الذاتيّـة (Self-Efficacy) مـن خـلال توفيـر المعـارف، بلـورة الاتجاهـات، توفيـر النمـاذج وتعزيـز الشـعور بالتنظيـم الذاتـي لديهـم.

جوانب الإثراء الّتي على مؤسسات تأهيل المعلمين العمل عليها

بنـاء علـى فهمنـا لمـا يقترحـه ألبـرت باندورا، وبنـاء علـى التجربـة العمليـة فـي هـذا المجـال، علـى كليـات تأهيـل المعلميـن العمـل علـى ثلاثـة مسـتويات فـي مجـال الشـراكة بيـن المدرسـة والأهـل: تقديـم المعـارف، تطويـر الاتجاهـات الإيجابيـة وتطويـر السـلوكيات ومهـارات العمـل، وعـدم الاكتفـاء -كمـا أشـرنا سـابقًا- بتقديـم المعـارف فقـط. لذلـك يمكـن اقتـراح بعـض الأفـكار الّتـي يمكـن الاسـتناد إِليهـا أو اسـتنباط اسـتراتيجيات عمـل وتدريـب منهـا تعمـل كلُّهـا علـى تعزيـز الشـعور بالكفـاءة لـدى الطلبـة-المعلميـن وغيرهـم فـي هـذا المجـال:

- **إكسـاب المعـارف:** كمـا كان واضحًـا فـي الدراسـات السـابقة، هنـاك الكثيـر مـن التعريفـات المختلفـة لمصطلـح الشـراكة، والكثيـر مـن المصلحـات المسـتخدمة فـي هـذا المجـال، فمـن المهـم باعتقادنـا أن يعـي الطالب-المعلـم[1] وغيـره مفهـوم الشـراكة ومسـتوياتها.

  تتأثـر المشـاركة بيـن الأهـل والمدرسـة بالكثيـر مـن العوامـل والمتغيـرات السوسـيو-ديمغرافية، الثقافيـة، السياسـية، وبمـا يحصـل علـى مسـتوى العالـم أَيضًـا، وبالتالـي مـن المهـم أنْ يتعـرَّف الطالـب-

1. لقـد اسـتُخدِم مصطلـح الطالـب- المعلـم فـي هـذه المقالـة، ويقصـد بـه طالـب التربيـة الـذي يتـدرب ويتأهـل خـلال سـنوات دراسـته الأكاديميـة للعمـل كمعلـم وهـذا يشـمل سـنة السـتاج أيضـاً.

المعلم وغيره على تلك المتغيرات وعلى فهم الشراكة وتحديّاتها في السياقات المختلفة، مع التركيز على الشراكة في المجتمعات العربية. يمكن أَنْ تساعدنا النظرية البيئية الإيكولوجية (Ecological Systems Theory) في تنظيم المادَّة المعرفيَّة في هذا الموضوع.

يعتبر تقرير المدير العام الوثيقة الرئيسية الّتي تنظم إطار الشراكة بحسب ما تراها وزارة التربية والتعليم، وبالتالي من المهم أن يعرف الطالب-المعلم وغيره البنود والسياسات والإجراءات المختلفة المتعلقة بالشراكة مع الأهل وبالفعاليّات والأنشطة الّتي يمكن أَنْ يقوم بها إضافة إِلى التعرف على حدود تلك العلاقة.

- **تطوير اتجاهات إيجابية:** كما أظهرت الكثير من الدراسات وجود اتّجاهات سلبيّة أو اتجاهات محايدة لدى الكثير من المعلِّمين تجاه مشاركة الأهل في العمليّة التعليميّة، فلا بُدَّ في أي برنامج تأهيل أَنْ يساعد الطالب-المعلم وغيره على فحص مواقفه تجاه موضوع الشراكة، والتعمق به ومحاولة تفسيره، وأَنْ يتعرَّف على الدراسات المتعلقة في هذ ا المجال والتعليق عليها.

من المهم أَنْ يعي الطالب-المعلم وغيره أهمية تلك الشراكة وأَنْ يطوِّرَ اتجاهات إيجابيَّة نحوها، أَنْ يتفَهَّم الصعوبات الّتي تجعل بعض الأهالي لا يتواصلون مع المدرسة وأنْ يرغب في تحفيزهم تشجيعهم للتواصل، وألَّا يتنازل عن تلك الشراكة عند مواجهته صعوبات قد تعرقلها.

- **تطوير السلوكيات:**

1. كما كان واضحًا من قصص المعلِّمين الجدد ومعلمين آخرين، فإِنَّ التّواصل مع الأهالي ومقابلتهم ولقاءهم سواء بشكل فردي أو في الأيام المفتوحة شكل أحد التحديات الكبيرة لهم، وبالتالي فمن المهم ومن خلال استراتيجيات التعليم والتدريب المختلفة في الكليات كاستراتيجية المحاكاة ولعب الأدوار وغيرها إِكسابهم مهارات تساعدهم على إدارة

تواصل سليم.

2. في بعض الأحيان يرغب المعلم في أَنْ يلعبَ الأَهل دور الشريك في إكمال ما بدأه في الصّفّ، أَي يتوقَّع من الأهل مساعدته في الوظائف المنزليَّة أو الخطَّة العلاجيَّة وما إلى ذلك، فمن المهم هنا أَن يكتَسِب بعض المهارات في تعليم الكبار، مهارات تساعده في تدريس وتدريب بعض الأهالي على بعض مهارات التدريس، لكي يكملوا ما يبدأه المعلم ضمن أساليب وطرق متفق عليها.
3. من المهم الاستفادة من الأهل كمصدر يمكن الاستعانة به في العمل المدرسي وفي تطوير موارد المدرسة، وبالتالي على الطالب-المعلم وغيره اكتساب بعض المهارات التواصلية ومهارات العمل المشترك، الأمر الذي يعطي فرصة للأهالي بالتطوّع والحضور براحة ورغبة.

إضافة إلى هذا كلّه تستطيع كليّات تأهيل المعلمين أن تقوم بعمل لقاءات وورش يشارك فيها أولياء الأمور، يتعرفون من خلالها على حقوقهم وعلى أَهمّيّة المشاركة، تشجعهم على أن يكونوا أكثر فعالية في حياة أبنائهم وعلى أن يأخذوا دورًا أكبر في حياتهم المدرسية.

الخاتمة :

من الواضح أَنَّ مفهوم الشراكة هم مفهوم مركَّب ويختلف باختلاف الثّقافة وباختلاف التوقُّع من تلك الشراكة، وبالرّغم من أَنَّ مَنْ يعملون في مجال التربية يؤمنون بجدوى الشراكة نرى بأَنَّ البَعض لا يشارك الأهل إما بسبب قلة معرفتهم باستراتيجيات التّواصل وإما بسبب مواقف واتجاهات سلبيّة تجاه تلك الشراكة. بالرغم من وجود سياسات وإجراءات واضحة في تقارير المدير العام إلّا أَنَّ تلك التقارير تفتَقِد في الكثير من الأحيان إلى آليّات لتنفيذها. حال مشابهة

فـي تعامـل وزارة التربيـة والتعليـم ومجلـس التعليـم العالـي فـي هـذا الموضـوع، فهـم واعـون لمثـل تلـك الشـراكة وضـرورة إلزاميّتهـا، لكنّهـم لا يولـون أهمّيـة عظمـى فـي تقييمهـم لبرامـج التأهيـل المقدمـة لهـم الـى "خصوصيـة الشـراكة مـع الأهالـي" كمـا يجـب.

فيمـا يتعلـق بتأهيـل المعلميـن فـي كليّـات التربيـة فمـا يـزال هـذا الموضـوع فـي بداياتـه وعلـى الكليّـات العمـل علـى تطويـره مـن أجـل إكسـاب الطلبـة المؤهليـن كفـاءات مهنيّـة تمكّنُهـم منَ العمـل مـع الأهـل. بالتالـي، أتـتْ هـذه المقالـة لتسـلِّط الضـوء علـى معنـى الشـراكة وعلـى دور كليّـات تأهيـل المعلّميـن فـي تطويـر البرامـج والمسـاقات الّتـي مـن خلالهـا يسـتطيع الطلبة-المعلّميـن اكتسـاب بعـض المهـارات والكفايـات الّتـي تسـاعدهم فـي تطويـر شـراكة فعالـة مـع أهالـي الطلبـة.

قائمة المراجع

- אבו ראס, ר' (2009). תכניות שונות של הענקת תמיכה למתמחים בהוראה בעלות מטרה משותפת. ירכון מכון מופת, 38, 25-23.
- אייזנברג, מ' ואופלטקה, י' (2008) ההורים, הסייעת והמפקחת: מקורות התמיכה של מנהלת הגן בשנות עבודתה הראשונה. עיונים במנהל ובארגון החינוך, 30, 227-252.
- טימור, צ' (2017). מסע או משא: תהליך שעוברים מתמחים במסלול הכשרת אקדמאים להוראה במהלך שנת ההתמחות שלהם. מעגלי חינוך, 7, 217-198.
- נוי, ב' (2014). של מי הילד הזה? על יחסי הורים עם בתי הספר של ילדיהם. הוצאת מכון מופת.
- עומר, ח' (2002). הורים ומורים: הברית ההכרחית. פנים, 19, 35-26.
- עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים הורים בסביבה משתנה", היוזמה לחקר יישומי בחינוך.
- פישר, י' (2010). אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפיות הורים ובית הספר. תל אביב,: מופת.
- פישר, י', ופרידמן, י' (2009). ההורים ובית הספר: יחסי גומלין ומעורבות. דפים, 47, 40-11.
- פריצקר, ד' וחן, ד' (2010). גורמי שחיקה בהוראה אצל מורים בשנות עבודתם הראשונות. עיון ומחקר בהכשרת מורים, 12, 94-131.
- רקח, א', וגרינשטיין, י' (2016). יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר. דו"ח מחקר מוגש למדען הראשי, משרד החינוך.
- שכטמן, צ', ובושריאן, ע' (2015) (עורכים). בין הורים למורים בחינוך העל יסודי, היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Akos, P. (2005). The unique nature of middle school counseling. *Professional School Counseling, 9*(2), 95-103.
- Albright, J. L., Safer, L. A., Sims, P. A., Tagaris, A., Glasgow, D., Sekulich, K. M. & Zaharis, M. C. (2017). What factors impact why novice middle school teachers in a large Midwestern urban school district leave after their initial year of teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 12*(1), 53-68.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Barton, P. E., & Coley, R. J (1992). *America's smallest school: The family educational testing service.* New Jersey: Princeton.
- Bempechat, J. (1992). The role of parent involvement in children's aca-

demic achievement. *The School Community Journal, 2*(2), 31-41.

- Drake, T. A., & Goldring, E. B. (2014). The Politics of School-Level Community Engagement and Decision Making. In J. Lindle (Ed.) *Political Contexts of Educational Leadership* (pp. 37-58). New York, Routledge Print.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices & parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. Lasel (Eds.), Social intervention: Potential & constraints (pp. 121–136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein J. L. (1996). Perspectives & previews on research & policy for school, family & community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.) *Family school links: How they affect educational outcomes* (pp. 209-246). New Jersey: Lawrence Elbraum Associates.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education, 24*(2), 115-118.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, & community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285-306). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Ferrara, M. & Ferrara P. (2005). Parents as Partners: Raising Awareness as a Teacher Preparation Program. *The Clearing House, 79*(2), 77-82.
- Fraser, H., Draper, J. & Taylor, W. (1998). The Quality of teachers' professional lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation and Research in Education, 12*(2), 61-71.
- Green, E., Diab, K., Zadoff, D. & Hijazi, Y. (2014). Excuse me, When will I hear a good word about my work? The principal's role in first year teachers' success stories. *International Journal of Humanities Education, 11*(3),19-29.
- Kalin, J., & Peček Čuk, M. (2012). Editorial. *Center for Educational Policy Studies Journal, 2*(1), 5-12.
- Loughran, S. B. (2008). The Importance of teacher-parents' partnership: Preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of College Teaching and Learning, 5*(8). 35-38.
- Oppenheimer-Shatz, O., & Dvir, N. (2014). From ugly duckling to swan: Stories of novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 37, 140-149.
- Peček, M., Čuk, I. & Lesar, I. (2008). Teachers' perceptions of the inclusion

of marginalised groups. *Educational Studies*, *34*(3), 225-239.

- Robertson, M. (2006). Why novice teachers leave. *Principal Leadership*, *6*(8), 33-36.
- Wilder S. (2014), effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66, 377-397.
- Wang, M. T., Hill, N. E., & Hofkens, T. (2014). Parental involvement and African American and European American adolescents' academic, behavioral, and emotional development in secondary school. *Child development*, *85*(6), 2151-2168
- Yemini, M., Ramot, R., & Sagie, N. (2016). Parental 'intrapreneurship' in action: theoretical elaboration through the Israeli case study. *Educational Review*, *68*(2), 239-255.
- Zedan, R. (2011). Parents involvement according to education level, socio-economic situation and number of family members. *Journal of Educational Enquiry, 11*(1), 13-28.

شراكة الأهل بالعملية التربوية في مدارس التربية الخاصة "خلفية نظرية وعرض نموذج شراكة"

د. رولا الكرد بدارنة
محاضرة ومرشدة تربويّة
الكلية الأكاديمية للتربية – دافيد يلين

لن تستطيع المدرسة أن تنهض بأعبائها وواجباتها على وجه حسن إلّا في ظلّ تعاون وثيق مع الأسرة التي هي المؤسسة التربوية الأولى للطفل، وتعتبر الأسرة من أهمّ المؤسّسات المجتمعيّة الّتي يمكن أن تقيم علاقة شراكة مع المدرسة، حيث إِنَّ الأهل هم المسؤولون بالدرجة الأولى عن أبنائهم ويعملون لصالحهم أَوَّلًا وأَخيرًا، وهم يلعبون دورًا محوريًّا معَ المعلِّمين في عملية تعلُّم أبنائهم، وعندما يعملون سويًا بإخلاص وفاعليّة وبتخطيط سليم فإنَّهم لا شكّ يسهمون في تحقيق الأهداف المدرسية. لذا يُعد موضوع شراكة الأهل في العملية التربوية ذا قيمة للنظام التعليمي بأكمله، وهو ذو أهمية كبيرة عندما يتعلق الأمر بالطلاب وخاصّةً بذوي الاحتياجات الخاصة، حيث إِنَّ تأثير علاقة الوالدين بالمدرسة على هؤلاء الأولاد قويٌّ بشكل خاصٍّ. من هنا تتجلَّى أَهمّيّة هذه المقالة في معرفة أهمّيّة شراكة الأهل في العمليّة التربويّة واستكشاف المعيقات التي تحدّ من هذا التعاون، كذلك محاولة رصد تجربة وعرض نموذج ناجح لشراكة أَهل في مدرسة للتربية الخاصة في شرقي القدس، والتي من خلالها سيتمّ تقديم اقتراحات الَّتي تساهم في تفعيل شراكة ومشاركة الأسرة للمدرسة.

توطئة :

تشهد المجتمعات المعاصرة، في كثير من المجتمعات في العالم، تغيرات سريعة ومتعددة الاتجاهات، وهي تحتمُّ على الوالدين مراجعة علاقاتهم مع أولادهم وأساليب تربيتهم وطرق التعامل معهم، للتغلب على آثارها السلبية، التي تفاقمت بسبب انشغال الوالدين عن الأولاد بسبب كثرة الأعمال، وازدياد متطلبات الحياة. ويعتبر تواصل الوالدين مع المدرسة من العوامل الأساسية في تقوية العلاقة بين أفراد الأسرة، وهو في الوقت ذاته، يساعد المدرسة على القيام بدورها وتحقيق أهدافها، أضحت تربية الأولاد في هذا العصر مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع. من جهة أخرى يجدر التسجيل بأن النتائج السلبية الناتجة عن عدم التعاون والتواصل بين البيت والمدرسة تعود بأثر سلبي على التلميذ والبيت والمدرسة والمجتمع.

إِنَّ مشاركة الأَهل في العمل المدرسي لأَمر في غاية الأهمية وظاهرة تزداد يوم بعد الآخر، فبعد أَنْ اقتصرَتْ مشاركة الأَهل في معالجة وتقويم سلوكيّات الأَبناء، أصبحت مشاركتُهم تُعتَبر قيمة تربويَّة هامَّة، ومن هذا المنطلق تمَّ تحديد سياسة وزارة المعارف التي تدعو إلى مشاركة الأهل حيث يرى جهاز التعليم الإسرائيلي بأولياء الأمور شركاء حقيقيّين للمدارس في العملية التعليمية. قد أثبتت الأبحاث المتعاقبة أَنَّ مشاركة الأهل لها تأثير إيجابيّ على الطالب وكذلك على كلّ العناصر المشاركة في العملية التعليمية، فهي تؤثّر إيجابيًّا على الجانب العقليّ، السّلوكيّ، والحسّيّ الانفعاليّ للطّالب وتعمل على نموّه وتقدُّمه (חוזר מנהל הכללי ס"ד/4(א)).

تتركّز العمليّة التّعليميّة بناء على مثلَّث العلاقات المتبادَلَة المكوَّن من ثلاث أَضلاع أَساسيَّة وهي (الطالب والمعلم والاهل) والتي تعمل بالتعاون معًا من أَجل توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلبة، وفقا لهذا المثلث، يعتمد الطفل على المعلم والأهل، فمن المفترض أَنّ الأَهل

والمعلِّم يُعتَبران عاملَيْن مع هدف مشترك وهو أَنْ يكون الطالب ناجحًا، وهما العاملان المسؤولان عن تعليم الطفل. المعلِّم من خلال معرفته المهنيَّة، والوالدين من خلال معرفتهم الجيِّدة والأَساسيَّة للطفل وبيئتِهِ (טופר, 2018).

لذلك فإنّ تقصير إحدى الطرفَين سيعود بالضرر على الطالب بكافّة النواحي ومنها التَّحصيل العِلْميّ. فَمن أَجلِ أنْ تنهض المدرسة بأعبائها وواجباتها على وجه حسن يجب أَن يكون هناك تعاون وثيق مع الأُسرة الَّتي هي المؤسَّسة التربوية الأولى للطِّفل، وعندما يعملون سويًّا بإِخلاصٍ وفاعليَّة وبتخطيط سليم فإِنَّهم لا شَكَّ يسهمون في تحقيق الأَهدافِ المَدرسيَّة، ولكن العديد من أَولياء الأُمور ليس لديهم الوعي الكافي بأهمّيّة مشاركتهم في العملية التعليمية وتأثيرهم على تحسين أداء أَبنائهم في المدرسة ممّا يدفعهم لإلقاء اللّوم على المدرسة والمعلمين أَو على قدرات ابنهم العضوية أَو العقليَّة المتدنيَّة في حال وجود أَيِّ صعوباتٍ يواجِهها الطّالب في الدراسة، متناسين دورهم المهم في التحسين والتطوير (يحياوي، 2016).

تعرِّف عفاريم (עפרים, 2014) في دراستها مفهوم مشاركة الأهل بأَنَّ المشاركة المثمرة في الفعاليات التربوية التي هدفها تقدم الطالب في المجال الأكاديمي والاجتماعي، كذلك فإِنَّ هدف المشاركة هو إيجاد ملاءمة بين قيم المدرسة وممارساتها وبين تلك الموجدة في المنزل، كما وينصبُّ التركيز في هذا السّياق على الإجراءات والسلوكيّات الَّتي يَجب على الأَهل تنفيذها من أجل دعم أبنائهم وتشجيعهم في جميع المجالات.

أَهمّيّة وأَهداف مشاركة الأَهل في العمليّة التَّعليميّة :

أثبتت الأبحاث المتعاقبة أَنَّ مشاركة الأهل لها تأثير إيجابي على الطالب وكذلك على كل العناصر المشاركة في العمليّة التعليميّة. إِنَّ مشاركة الأَهل في العمليَّة التَّعليميَّة يعتبر أَمرًا غاية في الأهمية وذلك لعملها على تحقيق العديد من الغايات الجوهرية منها تحسين الأداء الدراسي للأبناء، التعرف على الأداء السلوكي والدراسي للأبناء، المشاركة في عضوية المدرسة وحضور اجتماعاتها للتعرّف على وضع الأبناء وكذلك المشاركة في مناسبات المدرسة التي تدعو الأَهل عليها مثل الحفلات المسرحية والمهرجانات الرياضية والمعارض، متابعة الواجبات الدراسية من خلال ملاحظات المعلِّمين، إِبلاغ الأَهل عن أَيِّ مشكلةٍ تواجه الأبناء، إعطاء المعلومات اللازمة عن الأبناء الذين يحتاجونَ لرعايةٍ خاصَّةٍ والتواصل مع الاختصاصي الاجتماعي في المدرسة للمساعدة في استخدام الأساليب التربوية الملائمة، سماع آراء الأَهل فيما يخصُّ المدرسة وتطويرها والمساهمة لتحسين البيئة المدرسيَّة وفقًا لتطلُّعات الأَهل المستقبليَّة (פרידמן,2010 ؛ يحياوي، 2016).

يُعَدّ الأهلُ مصدرًا للمعلومات الَّتي تحتاجُها المدرسة مثل خلفيّة الطالب، العائلة والبيئة المحيطة، معلومات عن وضع الطالب الصّحي النّفسي وقدراته العلميّة، نقاط القوّة والضعف لديه والتي تعدّ موجِهًا للمعلم في عمله. كما ويحصل المعلم على تغذية راجعة عن عمله، وعن تأثير ما يدرس في الصف على الحياة اليومية، العائلة والمجتمع، كما وَأَنَّ دعم الأهل المعنوي للمعلم يقلل من الشعور بالتآكل ويدفعه للعمل والعطاء. من المهمِّ الإِشارة إِلى أَنّ مشاركة الأهل تسهِمُ في خلقِ مناخٍ إيجابيٍّ في المدرسة وعلاقات إِنسانيّة تعاونيّة تعزِّز من الشعور بالالتزام والانتماء والعمل لتقديم الدعم اللَّازم لنجاحها وتقدُّمها (بدارنة، 2015).

يلخِّص شلدان وصايمة وبرهوم (2011) في دراستهم أهمّيَّة مشاركة

الأَهـل فـي العمليّـة التعليميـة فـي إِصـلاح المُجتمـع المحلـي وتحسـين ظـروف معيشـته حيـث لا يتسـنَّى للمدرسـة القيـام بواجبتهـا الاجتماعيـة إِلّا مـن خـلال التعـاون مـع الأُسـرة وتعزيـز الثقـة والتواصـل بينهـم، هـذا مـا يـؤدّي إِلـى إزالـة الحواجـز النفسـيّة والاجتماعيـة بينهمـا ممّـا يمنـح الطالـب شـعورًا بالأَمـان والثقـة داخـل المدرسـة وخارجهـا، كمـا أَنَّ التَّعـاون بيـن المدرسـة والأُسـرة يـؤدِّي إِلـى تبـادل الأفـكار والخبـرات بيـن المعلِّميـن وأَوليـاء الأمـور بمـا يتعلَّـق بالأَبنـاء لتحقيـق النمـوّ السَّـليم لشـخصيَّة الطالـب.

بالرغـم مـن هـذه الابعـاد الايجابيّـة لمشـاركة الأهـل، هنـاك اختـلاف فـي الآراء حـول الموضـوع، ومـا زالـت هنـاك فجـوة بيـن الدعـوة للمشـاركة وبيـن التطبيـق فـي واقـع العمـل التربـويّ (Inberg and Dromi, 2009).

معيقات مشاركة الأهل في العملية التعليميّة :

ذكـر كلٌّ مـن الباحثَيـن ديمسـي ووكـر (Demsey & Walker, 2002) فـي دراسـتهما أَهـمّ المعيقـات الَّتـي قـد تَحـول مـا بيـن التواصـل بيـن الأَهـل والمَدرسـة، مثـل قلـة الوعـي الثقافـي لـدى مُعظـم الأُسـر بِأَهمّيَّـة التواصـل مـع المدرسـة، وثقـة بعـض الأهالـي المطلقـة بالمعلِّميـن والمدرسـة وعـدم مناقشَـتِهم بمواضيـع تخـصُّ أَبناءَهـم، وجـود مشـاكل أُسـريَّة مـن شـأنِها أَنْ تؤثِّـر سـلبًا علـى تواصـل الأَهـل مـعَ المدرسـة مثـل انفصـال الوالديـن أَو عـدم التفاهـم بينهـم ممّـا يـؤدّي إِلـى تشـتُّتِ الأسـرةِ وعـدم حصـولِ الأَبنـاء علـى العنايـة اللَّازمـة مـن قبـل الوالديـن، بالإِضافـة إِلـى عمـل الوالديـن خـارج المنـزل الّـذي قـد يزيـد فـي بعـض الأحيـان مـن الأعبـاء علـى الوالديـن ممّـا يجعلهـم لا يجـدون الوقـت الكافـي لتلبيـة جميـع احتياجـات الأبنـاء ومتابعتهـم بالشـكل الـلازم، كمـا أَنَّ أنظمـة بعـض المـدارس قـد لا تسـمح للأهـل بالتعامـل معهـا بشـكل مريـح لكـون نظامهـا معقَّـدًا وليـس بمقـدور الأَهـل التّعامـل معـه.

لقـد أَشـارت نتائـج البَحـث الَّـذي قـام بـه مجادلـة (2005) بعنـوان "العوامـل

المؤثرة على مشاركة الأهل في العمل المدرسي في الوسط العربي" على أنّ مشاركة الأهل جاءت بنسبة قليلة جدًّا وهذا يضع جهاز التَّعليم العربي أمام أسئلة صعبة، إذ إنّه منَ المفروض أن يكون واعيًا ومدركًا لأَهمّيّة المشاركة ويبادر إلى جعل مشاركة الأهل جزءًا لا يتجزأ من المدرسة وعملها. حيثُ إنَّ هدف مشاركة الأهل هو فتح آفاق للاتصال والحوار بين المدرسة وأولياء الأمور، الذي يُمَكّن المُعلِّمينَ والأهل من التعبير عن مواقفهم، آرائهم ومصالحهم والمشاركة في تحديد السّياسة التعليميّة. لذا يجب أَنْ تقوم العلاقة بينهما على التفاهم والاحترام المتبادل وأَنْ يؤمن ويرى كلُّ طرفٍ بالآخر شريكًا حقيقيًّا، يعملون معًا بشكل تكاملي لتحقيق الهدف المشترك السّامي "مصلحة الطالب".

دور المدير "القائد" أَساسيّ في تحديد منحنى العلاقة، مداها وكيفيّتها، والسّعيُ لتطوير هذه العلاقة وتذويتها لتصبح خيطًا من نسيج رؤية المدرسة وثقافتها، وذلك بالعمل على إكساب المعلِّمينَ مهارات الاتصال والتواصل مع الأهل من خلال التدريب والتأهيل، التشجيع والمكافاة. فالمعلّم هو المسؤول الأساسي في تعزيز مشاركة الأَهل الَّذي يجب أَنْ يكون قادرًا على تمكين الأهل من المشاركة ولديه الاستعداد للاصغاء لآرائهم ومقتراحاتهم، إِظهار القبول والاهتمام والثّقة بخبرتِهم وقدراتهم، وأن يقوم بتزويدهم بالمعلومات حولَ أَبنائهم ووضعهم التحصيليّ بصراحة وشفافيّة (بدارنة، 2015).

أَشارت الأَبحاثُ والمعطيات إلى أَنّ: العلاقة بين المعلم والأهل متأثّرة ومتغيّرة، حسب درجة توفير المعلومات للأَهالي عن أبنائهم، حيث إِنَّه كلّما ازداد اتّصال المعلم بالأهالي وإخبارهم عن وضع أبنائهم التحصيليّ، ازدادت مشاركة الأهالي في العمليّة التعليميّة (בירן، 1984).

شراكة الأهل في التربية الخاصّة :

يُعدّ موضوع شراكة الأهل في العمليّة التربويَّة ذا قيمة للنظام التعليميّ بِأَكمله، ولكنّه ذو أهمّيّة كبيرة عندما يتعلّق الأَمر بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، حيث إِنَّ تأثير علاقة الوالدَيْن بالمدرسة على هؤلاء الأَولاد قويّ بشكلٍ خاصٍّ. يتجلَّى هذا التأثير في جانبَيْن: من الجانب السلبي، فإِنَّ عدم التعاون والنزاعات بين المدرسة وأولياء الأمور يضعف تكيف الأَولاد وتعليمهم. وعلى الجانب الإيجابي، فإِنَّ مشاركة أولياء الأمور والمعلِّمين الَّذين يعملون من أجل النهوض بالأهداف المشتركة يسهم بشكلٍ كبير في تنمية القدرات الأكاديميّة والاجتماعيّة والعاطفيّة للطفل وفي اندماجهم الناجح في نظام التعليم الطبيعي (Fox, Farrel,& Davis,2004).

الأولاد ذوي الاحتياجات الخاصّة يتأثّرون بشكل خاصٍّ عندما لا تلائم البيئة التعليميّة احتياجاتِهم. هؤلاء الأولاد معرَّضون بشكلٍ كبيرٍ لخطر الفشل، وبجيل كبير معرَّضون للتّسرّب من المدرسة ومن نظام التعليم. على سبيل المثال: تُعدُّ المشكلات السلوكيَّة وضعف التكيُّف والتأقلم المدرسيّ من عوامل الخطر الرئيسيّة الَّتي تتنَبّأ بالسّلوك العنيف وإِدمان المُراهقين على المخدرات والكحول.

توفّر الدراسات المتعلِّقة ببرامج شراكة الأَهل في العمليّة التّربويّة طريقة أُخرى للنَّظر إِلى هذا التّفاعل، وهذه المَرَّة من الاتجاه الإيجابي: لقدْ وجد أَنَّ استثمار الموارد للتواصل بشكل جيّدٍ معَ أَولياء الأمور وتعزيز العمل التعاوني والشراكة بين الأَهل والمدرسة والمرَبّين يسهم إسهامًا كبيرًا وبشكل خاصٍّ في التأقُلم العاطفيّ وتحسين التّحصيل التّعليمي للأَولاد ذوي الاحتياجات الخاصّة. حيث تسهم هذه الشراكة في تحقيق الرؤيّة التّعليميّة للأَولاد: الأولاد ذوي الأَداء الوظيفيّ العالي، نطمح لإيصالهم إِلى دمج طبيعيّ ومستَقلٍّ قدر الإمكان في البيئات الاجتماعيّة الطبيعيّة؛ في المستويات الأكثر شدَّة من العجز الوظيفيّ، تتمثَّل الرؤية في دمج الأَولاد جيِّدًا في

البيئـات المحميَّـة الَّتـي توفِّـر لهـم ظـروف معيشـيَّة مُحترمـة ودعمًـا وظيفيًّـا (גרינבאום ופריד, 2011).

أبحـاث ودراسـات كثيـرة تدعـم وتعـزّز الشّـراكة بيـن الأَهـل والمدرسـة لِمـا لهـا مـن فائـدة فـي تعزيـز قـدرة الـتأقلم والتكيّـف لـدى الأولاد، ولمـا لهـا مـن فائـدة ترجـع علـى الأُسـرة والتعليـم. حيـث تشـيرُ العديـد مـن الدراسـات، إلـى أَنَّ مشـاركة الوالدَيـن فـي العمليّـة التربويـة لهـا مسـاهمة وفائـدة بعيـدة المـدى تنعكـس علـى الأداء الوظيفـيّ، السُّـلوكيّ، التّطـوريّ وأَيضًـا النّفسـيّ للطّـلّاب ذوي الاحتياجـات الخاصّـة، حيـث يُمكـن رؤيـة تحسّـن فـي تحصيـل الطّالـب الأَكاديمـيّ والتّكيّـف الاجتماعـي والتفاعلـي مـع البيئـة المحيطـة بـه. يمكـن رؤيّـة تأثيـر ذلـك واضحًـا علـى طـلّاب فـي ضائقـة وأثـر شـراكة الأهـل فـي التّخفيـف مـن السّـلوك العنيـف لديهـم. كذلـك يمكننـا أَنْ نَـرى أَنْ الأَهـل المشـاركين فـي العَمليـة التَّربويـة تؤثِّـر علـى مـدى رضاهـم مـن نظـام التَّعليـم(Gardner et al’., 2007) .

يخضـع الآبـاء المشـاركون فـي البرامـج والفعاليّـات المدرسـيّة لتَغييـر كبيـر، تتحسّـن العلاقـة بينهـم وبيـن أَولادِهـم، ويمكِّنهـم ذلـك مـن مسـاعدة ابنِهـم فـي الاندمـاج بالحيـاة الطبيعيّـة، كمـا وتتعـزّز لديهـم الشّـعور بالقـدرةِ الوالديّـة والمسـاهمة فـي الشـعور بالصحّـة العقليّـة والرضـا عـن الشّـراكة مـع المهنيّيـن.

الرؤيـة التربويـة لمعظـم الطـلاب ذوي الاحتياجـات الخاصـة وأَهاليهـم هـي العمـل علـى دمجهـم بشـكل طبيعـيٍّ فـي جهـاز التعليـم وفـي المجتمـع أَيضًـا. الأَهالـي جـدًّا معنييـن بعمليـة "دمـج" أَولادِهـم فـي المجتمـع ويرونهـا كحجـر أَسـاسٍ، الَّـذي علـى أَساسـه أَي مجتمـعٍ مُتقـدّم عليـه أَنْ يعمـل حتَّـى يسـمحَ لـذوي الاحتياجـات الخاصّـة مـن العيـش حيـاة طبيعيَّـةٍ. علـى هـذا المبـدأ تـمَّ تطويـر قانـون الاحتـواء فـي وزارة المعـارف الإِسـرائيليّة: "مـن حـقِّ كلِّ طالـبٍ مـن ذوي الاحتياجـات الخاصّـة أَنْ يتعلَّـم فـي إِطـارٍ تعليـم عـادي وليـس إِطـار للتربيَّـة الخاصّـة". علـى أسـاس هـذا القانـون، يتـمّ العمـل علـى توفيـر ميزانيّـات واسـتراتيجيّات إداريّـة وعمليّـة لكـي يتـمّ العمـل بسـهولةٍ يجـب تطويـر برنامـج شـراكة مـع الأَهـل وتعزيـز القُـدرة علـى تحقيـق الرؤيَّـة المشـتركة (גרינבאום ופריד, 2011).

عـرض قصـة نجـاح لنمـوذج ناجـح لشـراكة الأهـل فـي مدرسـة للتربيّـة الخاصّـة فـي القـدس الشـرقية (بحسـب مقابلـة معمقـة تـم إجراءهـا مـع مديـر المدرسـة حـول هـذا النمـوذج):

تأسسـت مدرسـة البسـمة للتوحُّـد سـنة 2008-2007 قبـل مـا يقـارب 13 عامًـا. بـإدارة الأسـتاذ رامـي بدارنـة. مدرسـة لطـلاب مـع توحُّـد حيـث كانـت المدرسـة الأولـى مـن نوعهـا فـي القـدس لفئـة التوحـد إضافـة إلـى كونِهـا الأولـى فـي الوسـطِ العربـيِّ آنـذاك. حيـثُ تـوزّع الطـلاب قبـل ذلـك علـى أطـر مختلفـة سـواء بالتربيـة الخاصـة أو العاديـة.

الرؤيا المدرسية :

"العمـل كطاقـم والوصـول معًـا: أهـل، طاقـم، إدارة، بلديـة ووزارة بهـدف الوصـول إلـى نقطـة مخـرج عنـد كل طالـب ودمجـه فـي المجتمـع وتطويـره فـي المجـالات التعليميّـة، الاجتماعيّـة، الاتصاليّـة والمهنيّـة، لإكسـابه مهـارات حياتيـة يوميـة التـي ستسـاعده فـي تطويـر شـخصيّة مسـتقلّة قـدر المُسـتطاع والعيـش بحيـاة ذات معنـى، وذات نهـج صحّـيّ".

شراكة الأهل مع المدرسة خلال السّنة الأولى :

البدايـات: شـراكة الأهـل مـع المدرسـة خـلال السـنة الأولـى قاربـت الصفـر، وذلـك بسـبب شـكوك الأهالـي تجـاه العمـل فـي المدرسـة خاصَّـة وأَنَّ أولادهـم كانـوا بمـدارس سـابقة وطبيعـة العلاقـة مـع الأهـل كان فيهـا بعـض التوتـر أو عـدم الثقـة وذلـك لخصوصيـة وضـع أولادهـم. انتقـل هـذا الشـيء معهـم للمدرسـة الجديـدة مدرسـة "التوحُّـد". العلاقـة المتوتـرة صعّبـت علـى المدرسـة والطاقـم المدرسـي العمـل مـع الطـلاب، حيـث انسـكب جـلّ تركيـز الطاقـم والأخصائييـن والإدارة علـى حـلّ النزاعـات وتفسـير وتوضيـح الأمـور فـي كلّ مـرة. بسـبب هـذا الأمـر وُضـع فـي سـلّم أولويّـات المدرسـة بنـاء ثقـة وعلاقـة فيهـا أمـان للأهـل وللطاقـم

بما في ذلك تعاون مشترك ما بين المدرسة والأهل.

الخطوات الأولى :

المدير:

- أُعطيَ الأهالي مساحات ومكانة كبيرة في الإطار المدرسيّ، حيث تَمّ تخصيص وقت كبير من وقت المدير الخاص لسماعهم والإصغاء لهم والسماع لطلباتهم ولمشاكلهم.
- العمل على تهيئة الطاقم لهذه الشراكة، وجعل الطاقم يؤمن بهذه الشراكة وأَنَّ الأَهل شركاء في المدرسة، شركاء في العمل مع الطالب سواء في المدرسة أو في المجتمع المحيط.
- عمل زيارات للأهالي من قبل مدير المدرسة أو الطاقم الصفّيّ مع الطلاب، أو الطاقم الصفي مع الطاقم الإداري حسب هدف الزيارة.
- عمل فعاليات اجتماعية " مفرحة" ما بين الطلاب، الأهالي والطاقم لبناء علاقات دافئة وقوية.
- ثم بالنهاية تم عقد اجتماع إدارة وطاقم المدرسة وجميع الأهالي حيث تم العمل على بناء رؤية مستقبلية للمدرسة بمشاركة لجنة مندوبة عن الأهالي.

الخطوة الثانية :

بداية نموّ العلاقة:

نتيجة لعدم ثقة الأهالي السابقة بكل ما يتعلمه ابنهم وأساليب التدريس:

- فُتِحت أبواب المدرسة وأبواب الصفوف لكل الأهالي حيث بإمكانهم الحضور دون إِذنٍ مُسبق لمشاهدة حصص تخصّ ابنهم سواء كانت جلسات علاج، حصص تعليمية أو حتّى جولات.
- تهيّأ الطاقم التدريسيّ لِهذِهِ الخُطوة حتَّى توصّل للإيمان بأهمية

هـذه العلاقـة مـع الأهـل.

الخطوة الثالثة :

بداية الشراكة:

نتيجـة فتـح أبـواب المدرسـة والصفـوف أمـام الأهـل أصبحـت هنالـك ثقـة كبيـرة بالمدرسـة يتخلَّلُهـا جَـوٌّ عائلـيٌّ مـع الأهـل.

- مـن هنـا أَصبـح الأهالـي شـركاء فـي كلِّ فعّاليّـات المدرسـة، شـركاء فـي اختيـار فعاليـات المدرسـة، شـركاء فـي اختيـار الرحـل المدرسـية لأولادهـم، ومتواجديـن يوميًّـا فـي البرامـج المدرسـية والفعاليـات.
- دائمـا هنالـك طلبـات للأهـل واحتياجـات ولكـن نتيجـة علاقـة الاحتـرام التـي بنيـت فهـم يتوجهـون بالطلـب باحتـرام وبمهنيـة عاليـة.
- التلفـون الخـاص للمديـر مفتـوح للأهـل 24 سـاعة، بـأي وقـت يتوجهـون للمديـر لا تؤجّـل مكالماتُهـم مـن بـاب الاحتـرام أَوَّلاً ومـن بـاب القلـق والخـوف علـى أولاد المدرسـة والالتـزام تجاههـم.
- الإجابـة علـى كلِّ سـؤالٍ واستفسـار يتوجهـون بـه، بسـبب خصوصيـة أولادهـم والضغوطـات النفسـية والجسـدية التـي يمـرون بهـا أحيانـاً، فالمدرسـة تحـاول أن تكـون الملجـأ الامـن للأهـل، والتعاطـف معهـم والاجابـة وتقديـم الاستشـارة لـكل جديـد يطـرأ.
- حـذا الطاقـم حـذو المديـر وفتـح مجـال اتصـال وتواصـل الأهالـي معهـم، حيـثُ تبادلـوا أرقـام الهواتـف للتسـهيل علـى الأهـل، ممـا سـاهم بـدوره أعطـى الأهـل عـدم اللجـوء لطـرف ثالـث، لأنَّهـم وجـدوا أذنًـا مصغيـة لهـم دائمًـا، إضافـة إلـى المهنيـة والأمـان والثقـة بالمـكان الموجـود بـه ابنهـم.

الخطوة الرابعة :

لجنة أولياء الأمور: الجسر ما بين المدرسة وبقية الأهالي.

كبـرت العلاقـة وتشـكَّلَتْ لجنـة أهالـي التـي بدورهـا تقـوم بتمثيـل جميـع

أهالـي طـلاب المدرسـة.

- لجنـة أوليـاء أمـور منتخبـة كل عـام بالمدرسـة، الأهـل أنفسـهم يقومـون بعمـل انتخابـات بداخـل المدرسـة ويختـارون مـن المرشـحين لجنـة تمثلهـم كل عـام.

- مـن وظائـف لجنـة أوليـاء الأمـور: جمـع التبرعـات، التطـوع بفعّاليّـات مدرسـيَّة، بنـاء برامـج مشـتركة، المشـاركة بالزيـارات المدرسـيَّة الَّتـي يقـوم بهـا الطاقـم للأهالـي، كذلـك زيـارة الطاقـم بمناسـبات اجتماعيـة مختلفـة، أَحيانًـا يقومـون بتوزيـع هدايـا لأفـراد الطاقـم، المشـاركة فـي فعاليـات خارجيّـة مثـل: جلسـات فـي الكنيسـت، محاضـرات لأخصائيِّيـن مـنَ الجامعـة العبريـة، وفـي كل مـرة يتـمُّ اختيـار الجلسـات والمحاضـرات القيّمـة ليشـاركوا بهـا لزيـادة الثقـة فيمـا بينهـم.

- عمـل لقـاءات مهنيّـة توعويـة ولجنـة الأهالـي تكـون الداعـم لأهالـي آخريـن.

السـؤال الـذي يطـرح نفسـه الآن هـو كيـف تـمَّ العمـل علـى أن تكـون شـراكة وليـس تدخُّـلًا بمدرسـة "البسـمة للتوحـد"؟

1. تـمّ تجـاوز هـذه النقطـة مـن خـلال الجلسـات والتدريـب المسـتمرّ للطاقـم فـي كيفيـة احتـواء الأهـل: وذلـك بإعطـاء المجـال للأهـل فـي التعبيـر عـن أنفسـهم، عـدم أَخـذ أَيّ ملاحظـة مـن الأهـل بشـكل شـخصيّ وعـدم محاولـة الدفـاع الدائـم عـن النفـس. إعطـاء مجـال للأهـل بالتعبيـر الدائـم فهـم الملازمـون الدائمـون لأولادهـم ويفهمـون احتياجاتهـم ودائمًـا يريـدون الأفضـل لهـم. فالتوعيـة الدائمـة للطاقـم فـي احتـواء الأهـل ومحاولـة سـماعهم سـواء بنقـاط للتحسـين أو بالنقـاط الإيجابيـة كانـت داعمـة فـي هـذا السـياق.
2. تعويـد الأهالـي أن يشـكروا الطاقـم، وأن لا يكـون التعامـل جافيًـا. محاولـة رؤيـة الطاقـم بأَنَّـه يُعطـي كل مـا بوسـعه ليطـوّر الطـلاب، وبأنـه يعمـل ويبنـي أفضـل البرامـج لأولادهـم، حيـث عمـل الطاقـم بشـكل يومـيٍّ علـى إيصـال مـا يتعلمـه الطـلاب سـواء علـى دفتـر

الملاحظـات أو مـن خـلال ارسـال الصـور عبـر وسـائل التواصـل الاجتماعـيّ، الأمـر الّـذي جعـل الأهالـي يشـعرون أَنَّ هنالـك عمـلًا جـادًا ومهنيًـا مـع ابنهـم.

يتطلـب هـذا الأمـر طاقـات كبيـرة مـن الطاقـم ومـن مديـر المدرسـة، ولكنهـم مؤمنـون بـأن النتيجـة مهمّـة جـدًا وهـي زرع ثقـة مـع الأهـل.

مشاكل ومعيقات شراكة الأهل في المدرسة كما تراها المدرسة :

المعيـق الكبيـر الـذي رأتـه المدرسـة بدايـةً هـو التخـوّف والخـوف مـن الأهـل، التخـوف مـن عـدم الثقـة، التخـوف مـن الطلبـات الزائـدة، التخـوف مـن التدخـل فـي عمـل المعلِّـم، التخـوُّف مـن التّدَخّـل فـي قـرارات الإدارة، أو المشـي بعكـس اتجـاه سياسـة المدرسـة، ولكـن بعـد فتـرة مـن التعامـل وبنـاء الثقـة مـع الأهـل هـذا الخـوف زال ولا تشـعر المدرسـة بأنـه معيـق بـل علـى العكـس هـم دعـمٌ وقـوّة.

الإيجابيات من شراكة الأهل كما تراها المدرسة :

1. الإبـداع: أصبـح هنالـك مجـال للإبـداع حيـثُ أعطـت المشـاركة مجـالًا وطاقـات كبيـرة للمدرسـة لكـي تبـدع وتشـتغل مـع الطالـب. تتمركـز طاقـات المدرسـة جميعهـا فـي بنـاء البرامـج والعمـل مـع الطـلاب حيـث إِنَّ الطاقـات ليسـت منتهيـةً فـي أُمـورِ المشـاكل أو فـي إِقنـاع الأهـل بـأن المدرسـة علـى صـواب وبـأن الأهالـي ملزمـون باتّبـاع خطَّـة المدرسـة، بـل علـى العكـس، المدرسـة والأهـل يلتزمـون فـي طريـق واحـدة مـع بعضهـم فـي بنـاءِ الخُطَـطِ والأهـداف والمتابعـات.
2. مـن الإيجابيـات التـي تراهـا المدرسـة ذات أثـر كبيـر مـن شـراكة الأهـل هـي إعطـاء طاقـة للطاقـم ولـلإدارة فـي العمـل فـي المدرسـة، لذلـك تتفـوّق المدرسـة نتيجـة هـذه العلاقـة، فـي برامجهـا وفـي تجديدهـا

وفـي إبداعِهـا مـعَ هـذه الفئـة مـن الأولاد.

3. شـعور الطّالـب بالأَمـانِ، فعندمـا يشـعر الطالـب بأمـان العلاقـة، ويشـعر بتقبُّـل البيـت للمدرسـة، وتقبـل الطاقـم للعلاقـة بيـن البيـت والمدرسـة، سـيزداد شـعور الطّالـب بأمـان والأمـان بالنسـبةِ لـهُ كمـا تـراهُ المدرسـة هـي بيئـة الَّتـي تحفـزه أَن يتطـوَّر وأنْ يتطـوّر لديـه تركيـزٌ أَعلـى واتِّصـال وتواصـل أَكبـر خـلال الحصـص ممّـا يعطيـه القـدرة بـأنْ يشـاركَ بقـدرِ مـا يسـتطيع فـي البرامـج.

شعور الأهالي المشاركون بشكلٍ دائم مع المدرسة :

شـعور الأهالـي بالثقـة تجـاه المدرسـة حيـثُ إنّهـا تعنـي لهـم الكثيـر، العلاقـة لا تقتصـر علـى ابنهـم فقـط، بـل تشـمل المدرسـة بكليتِهـا.

شـعور الأهالـي بالرضـى والراحـة والأمـان، كذلـك الشّـعور بأَنَّهـم شـركاء وأصحـاب رسـالة مـع المدرسـة يُعطيهـم شـعورًا بالانتمـاء، ممـا يزيـدُ مـن اهتمامهـم بمصالـحِ المَدرسـة فتزيـد غيرتهـم عليهـا وانتماؤهـم لهـا فيسـعونَ لإنجاحهـا فـي مسـارها التعليمـيّ والتربـويّ.

ملخص :

مـن الملاحـظ بالفتـرة الأخيـرة بـأَنَّ شـراكة الأهـل فـي المـدارس عمليـة متناميـة تطوّريـة آخـذة علـى الانتشـار والتعمّـق فـي عـدّة مجـالات جديـدة. معظـم الأخصائيّيـنَ يشـيدونَ بـأنَّ مشـاركة وشـراكة الأهـل الكبيـرة وذات المغـزى تسـاعد فـي تحسـينِ جـودة آداءِ المدرسـة ممّـا يؤثّـر إيجابيًّـا علـى إنجـازاتِ طلّابهـا. يـزداد الإيمـان بأهميّـة هـذه الحقيقـة بيـنَ صفـوف الآبـاء والأمّهـات لإدراكهِـم بأهمّيّـة انعـكاس مشـاركتهم علـى أولادهـم. حتّـى أنّ المعلميـن والمديريـنَ الذيـن يبـدو أَنَّهـم أقـلَّ اهتمامًـا بهـذه المشـاركة مدركـون تمامًـا أَنَّـه لا يمكـن تجاهـل هـذه الشـراكة ويجـب البـدء بهـا بجميـع الصَّعوبـات التـي تنطـوي عليهـا، حتّـى

لـو كان ذلـك أحيانًـا علـى حسـاب طاقتهـم واسـتقلاليَّتِهم فـي نظامهـم المدرسـي. كذلـك المسـؤولون والرؤسـاء فـي نظـام التعليـم فـي وزارة التربيـة والتعليـم يعملـون علـى تغييـر موقفهـم تجـاه هـذه الظاهـرة إذ يشـجّعون بشـكل واضـحٍ هـذه المشـاركة فـي التربيـة والتعليـم داخـل إِطـار المدرسـة.

شـراكة الأهـل فـي التعليـم هـي طريـق طويلـة ومسـتمرَّة يتخلَّلُهـا صراعـات ليسـت بقليلـة. لـذا دور التربويّيـن يكمـنُ فـي تجنُّـبِ هـذه النزاعـات والصراعـات قـدر الإمكان، والعمـل علـى إِحداث شـراكة حقيقيـة ناجحـة مـع الأهـل. هنـاك رأي بالإجمـاع بيـن المسـؤولين فـي التربيـة والتعليـم بـأَنَّ هـذه العمليَّـة فـي تزايـد، وسـوف تتوسَّـعُ لتشـمل المزيـد مـن المجـالات، وهـذا سـيزيد مـن قـوّة المدرسـة بشـكل كبيـر. هكـذا يتـمُّ تسـليط الضـوء ضمـنَ المقـال الراهـن علـى أهمّيّـة الشّـراكة بيـن المدرسـة والأهـل وعـرض نمـوذج لشـراكة ناجحـة بينهـم. لقـد رأَيْنـا أهمّيّـة المـردود مـن هـذه الشـراكة علـى جميـع الأَطـراف المشـاركة، الأهـل الطاقـم والطالـب: ابتـداءً مـن إِبـداع الطاقـم بعملـه مـع الطـلاب، شـعور الطالـب بالأَمـان ضمـن إطـارِ المدرسـةِ، إضافـةً إِلـى ثقـة الأهـل وشـعورهم بالانتمـاء للمدرسـة التـي اختاروهـا لأولادهـم. كلُّ هـذا يتَّفـق مـع مـا ذكـره كلٌّ مـن جرينبـوم وفريـد (גרינבאום ופריד, 2011)، حيـث شـدَّدا علـى الجانـب الإيجابـي مـن مشـاركة أوليـاء الأمـور والمعلميـن الذيـن يعملـون مـن أجـل النهـوض بالأهـداف المشـتركة حيـث يسـاهم بشـكل كبيـر فـي تنميـة القـدرات الأكاديميـة والاجتماعيـة والعاطفيـة للطفـل وفـي اندماجهـم الناجـح فـي نظـام التعليـم الطبيعـي، كمـا ويسـهِمُ إسـهامًا كبيـرًا وبشـكل خـاصّ فـي التأقلُـمِ العاطفـي وتحسـين التحصيـل التّعليمـيّ لـلأَولاد ذوي الاحتياجـات الخاصـة، وبالمقابـل تتحسَّـنُ العلاقـة بيـن الأهـل وأولادهـم.

نقـاط أساسـية للشـراكة الناجحـة كمـا تراهـا المدرسـة حسـب مـا تـمَّ طرحُـهُ فـي النمـوذج أعـلاه، ومـن أهمّهـا:

- إيمـان المديـر والطاقـم الإداري، الَّـذي يُعتبـر رأس الهـرم بأهمّيّـة

هـذه الشـراكة ونقـل هـذا الإيمـان لباقـي أفـراد الطاقـم ومـن ثـم للأهـل، وهـذا مـا أكَّـدت عليـه بدارنـة (2015)، حيـث رأَتْ بـأَنَّ دور المديـر "القائـد" أَساسـيٌّ فـي تحديـد منحـى العلاقـة، مداهـا وكيفيَّتهـا، والسّـعي لتطويـر هـذه العلاقـة وتذويتهـا لتصبـح خيطًـا مـن نسـيج رؤيـة المدرسـة وثقافتهـا. كلُّ ذلـك بالعمـل علـى إكسـاب المعلميـن مهـارات الاتصـال والتواصـل مـع الأهـل مـن خـلال التدريـب والتأهيـل، التشـجيع والمكافـأة.

- فتـح قنـوات الاتصـال والتَّواصـل بيـن الطاقـم المدرسـي والأهـل. حيـث شـدد مجادلـة (2015) علـى هـذه النقطـة حيـث أنـه يـرى بـأن هـدف مشـاركة الأهـل هـو فتـح آفـاق للاتصـال والحـوار بيـن المدرسـة وأوليـاء الأمـور، الـذي يمكّـن المعلِّميـن والأهـل مـن التعبيـر عـن مواقفهـم، آرائهـم ومصالحهـم والمشـاركة فـي تحديـد السّياسـة التعليميّـة الخاصّـة بالمدرسـةِ.

- فتـح أبـواب المدرسـة للأهالـي والإِجابـة عـن كلِّ مخاوفهـم وتسـاؤلاتهم لتكـون المدرسـة هـي عنوانهـم وليـسَ طرفًـا ثالثًـا فـي العلاقـة.

- فتـح المدرسـة أمـام الأهالـي لعمـل فعاليّـات وبرامـج واجتماعـات لتكـون منبـرًا لهـم.

- ورشات عمل ودورات تعليمية دوريَّة للطاقم.

- احتـرام الأهـل والاسـتماع لهـم، والابتعـاد عـن الدفـاع الدائـم عـن النفـس وإعطـاء تبريـرات.

- الاهتمـام بـأن تقـوم العلاقـة بينهـم الطاقـم والأهـل علـى التفاهـم والاحتـرام المتبـادل وأن يؤمـن كلٌّ مـن الطرفيـن بالآخـرَ شـريكًا حقيقيًّـا، يعملـون معًـا بشـكل تكاملـي لتحقيـق الهـدف المشـترك السّـامي "مصلحـة الطالـب".

- القيـام ببرامـج وفعاليّـات مشـتركة تلبّـي احتياجـات الأهـل والطاقـم علـى حـد سـواء، فعاليّـات اجتماعيّـة لتقويـة العلاقـة

ولتخفيف الضّغط النَفسيّ لدى كلا الطرفين.

- تعويد الأهل على شكر الطاقم وتقدير عمله حتّى يستمر بالعطاء.

- لجنة أولياء أمور منتخبة من قبل الأهالي حتى تكون الجسر بين المدرسة وباقي الأهل.

- زيارات دائمة للمدير والطاقم للأهالي، بمشاركة الطاقم ومندوبين من الأهالي حسب هدف الزيارة.

- العمل المستمرّ منَ اليوم الأول دون انقطاع على موضوع شراكة الأهل، لأَنَّ ذلك يتطلَّب استمراريَّة وثبات.

- المدارس التي تفتقر لموضوع شراكة الأهل عليها أَنْ تبدأ وعليها إزالة هذا الخوف، وعليهم أن يهيئوا أنفسهم لإعطاء وقت ومجهود فالبدايات لن تكون سهلة، حيث مم تم ذكره سابقاً رأيْنا سلبيّات عدم التعاون والنزاعات بين المدرسة وأولياء الأمور يضعف تكيُّف الأولاد وتعليمهم، ويقلِّل من دافعيّة الطّاقم للعطاء والابداع مع الطلّاب، حيث يتركّز جلُّ اهتمامهم على حلّ النّزاعات وإعطاء تبريرات(Fox, Farrel,& Davis,2004)

- الانطلاق من نقطة أن المعلّم هو المسؤول الأساسيّ في تعزيز مشاركة الأهل. لذلك عليه أَنْ يكونَ قادِرًا على تمكين الأهل من المشاركة ولديه الاستعداد للإِصغاء لآرائهم ومقترحاتِهم.

- الإيمان بِأَنَّ مشاركة الأهل تسهم في خلق مناخٍ إيجابيٍّ في المدرسة وعلاقات إِنسانيّة تعاونيّة تعزّز منَ الشّعور بالالتزام والانتماء والعمل لتقديم الدعم اللازم لنجاحها وتقدُّمها، وبِأَنَّ مشاركة الأهل في العمل المدرسي، تؤثِّر إِيجابيًّا على الجانب العقليّ، السّلوكيّ، والحسّي الانفعالي للطالب وتعمل على نموّه وتقدّمه.

بالمقابل لكلٍّ ما ذكر سابقًا على عاتق المدرسة، يتوجَّب على الأهل التضامن والتماثل لأهداف المدرسة، دعمها ومساندتها في الجوانب الماديّة والبشريّة، المساهمة بأفكار مفيدة والعمل بشكل جادّ يثمر بنجاح المدرسة وتطوُّرِها. إنّ مشاركة الأهل ظاهرة في طريقها لتصبح حقيقة، لذا يجب على المؤسّسات التعليميّة والأهل عدم تجاهل هذه الحقيقة، الوعي والإدراك بِأَهمّيّة هذه المشاركة وأبعادها والانضمام إلى هذا المسار.

إنّ مشاركة الأهل هي حق لهم يجب عليهم ممارسة هذا الحق والمبادرة إلى المشاركة. وأنْ يتوقّع كلٌّ منَ الطرفَيْن أَنَّ هناك صعوبات وخلافات ستواجههم. لذلك عليهم والمبادرة للإحاطة بالعوامل المسَبِّبَة للخلافات ومعالجتها وبناء مشاركة ناجحة وفعالة (פישר، 2010).

كما ويجب على المؤسَّساتِ التعليميَّة أَنْ تحاول مواكبة ركب التطوُّرات والتغيُّرات المتسارعة من خلال التحديث والتجديد بما يتناسب مع الثقافة العربيّة، فالمدارس التي لم تُجدِّد مفاهيمها التربويّة وثقافتها، طرق وأساليب التعليم، تتميز بسياسة "الأبواب المغلقة" التي تحتفظ بالقوّة والسّلطة لنفسها، تعمل وتدير شؤونها بمفردها دون شفافية، فتقوم باستثناء دور أولياء الأمور وتهميشه (גור וזלמנסון، 2005).

نرى جميع النقاط التي ذكرت في نموذج شراكة الأهل مع المدرسة بأَنَّها مذكورة ضمنَ الأدبيات النظريّة كما وأَنّه معوّل على أهمّيّتها، ولكن الإضافة الجديدة في النظام الذي تتبعه المدرسة المذكورة أعلاه، هو تعويد الأهل على شكر الطاقم وتقدير عملهم ومحاولة رؤية الطاقم بأَنَّه يُعطي كلَّ ما بوسعه ليطوّر الطلاب، وبأَنَّه يعمل ويبني أفضل البرامج لأولادهم. كذلك مشاركة المدير بمعظم الزيارات المنزلية حيث يضفي على الزيارة أهمّيّة كبيرة فيقدّر الأهل جدًا هذه الزيارة الّتي من شأنِها ان تبني علاقاتٍ متينة مع الأهل.

قائمة المراجع:

- بدارنة، ن. (2015). مشاركة الأهل في العمل المدرسي. الحوار المتمدن، 5018.
- شلدان واخرون. (2011). واقع التواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه. بحث مقدم الى المؤتمر التربوي الرابع. غزة, فلسطين: الجامعة الاسلامية.
- يحياوي، ن. (2016). مشاركة الاسرة للمدرسة وتكامل العلاقة بينهما. دفاتر المخبر، 8 (1), 123-112.

- בירן, ר' (1984). מדריך לקידום המוגבל ביכולתו השכלית. ירושלים: מכללת דוד ילין. (111-99).
- גור, ח' וזלסמסון לוי, ג'. (2005). יחסי הורים-בית הספר: תמונות מבט ביקורתית. החינוך וסביבו,142,27-131.
- גרינבאום , ז. צ . ופרידד. (עורכים). (2011) . קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך (גן-ג): (תמונת-מצב והמלצות הוועדה לנושא קשרי משפחה-מסגרת חינוך בגיל הרך וזיקתם להתפתחות הילד ולהצלחתו במערכת החינוך . האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים . ירושלים .
- מגאדלה, ס' (2005). גורמים משפיעים על מעורבות ההורים בעבודת בית-הספר במגזר הערבי בישראל. באקה אלג'רביה: מכללת אלקאסמי.
- טופר, ח' (2018). בין הצלצולים. אוחזר מתוך http://www.itu.cet.ac.il/הקשר-הורה-מורה-ילד.
- משרד החינוך והתרבות. (2004).חוזר מנכ"ל משרד החינוך, ס"ד/4(א) אורחות חיים במוסדות החינוך, הורים ותלמידים.
- עפרים, י' (2014). דרכי הקשר האפשריות בין הורים לבית הספר של ילדים והשפעתן על התלמיד המתבגר, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים הורים בסביבה משתנה, היזמה למחקר יישומי בחינוך.
- פישר, י. (2010). אפשר גם אחרת: סיפורי הצלחה של שותפויות הורים בבית הספר. תל-אביב: מכון מופת.
- פרידמן, י' (2010) יחסי בית ספר- הורים בישראל،חומר רקע לעבודת היזמה 2010http://education.ac.il

- Demsey, H, and Walker, J. (2002). *Family, school communication*. A paper prepared for the research committee of the metropolitan Nashville/ Dacidson county board of Education on, March 8.
- Fox, S., Farrell, p., & Davis, p. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary aged pupils with Down's Syndrome. In V. Heung & M. Ainscow (Ed.), *Inclusive education: A framework of reform* (pp. 6775-). Hong Kong : the Hong Kong Institute of Education.

- Gardner, f.; Shaw, d. S.; Dishion, t. J.; Burton, J., & Supplee; L. (2007). Randomized prevention trial for early conduct problems: Effects on proactive parenting and links to toddler disruptive behavior. *Journal of Family* Psychology, 21(3), 398-406.

- Ingber, S. ،and Dromi ،E. (2009a). Demographics Affecting Parental Expectations from Early Deaf Intervention. *Deafness Education International 11(2*), 83-111.