المجلد (١٧)، العدد (٥٩)، الجزء الثاني، يناير ٢٠٢٤، ٢٢٧ – ٢٨٢

واقع التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة

إعداد

سهيلة بنت عبدالله الغامدي

محاضر بقسم الطفولة المبكرة بكلية علوم الإنسان والتصاميم – جامعة الملك عبدالعزيز

ايمان بنت عبد الله عبد الرحمن

باحث أكاديمي بقسم الطفولة المبكرة بكلية علوم الإنسان والتصاميم – جامعة الملك عبدالعزيز

د/ هدى بنت صالح فلمبان

أستاذ مساعد بقسم الطفولة المبكرة
كلية علوم الإنسان والتصاميم – جامعة الملك عبدالعزيز

د/ فهد بن محمد النمري

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الطائف

د/ عبد الله بن أحمد مراد

أستاذ مساعد بقسم نظم المعلومات
كلية الحاسب الآلي ونظم المعلومات – جامعة أم القرى

هيا بنت نايف الودعاني

أخصائية تربية خاصة مسار توحد واضطرابات سلوك وكبير مديري العلاقات في شركة ينمو

واقع التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة

سهيلة الغامدي & إيمان عبد الرحمن & د/ هدى فلمبان& د/ فهد النمري& د/ عبد الله مراد& هيا الودعاني

ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة التواصل بين أسر الأطفال ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة، كما هدفت إلى تحديد العوائق التي قد تواجه الأسر بهدف حلها وتحسين التواصل بينهم كأطراف شراكة في العلاقة التعاونية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل وصف واقع التواصل بين الأسر ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية، واستخدمت المقابلات المقننة لجمع البيانات من المشاركين. تكونت العينة من (١٢) مشاركا لهم صلة قرابة بأبناء من ذوي الإعاقة، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ إلى ١٨) سنة يتلقون خدمات تأهيل مختلفة في (٦) مراكز حكومية لخدمة ذوي الإعاقة تحت مظلة وزارة تنمية المجتمع في الدولة في (٥) إمارات، وكانت جميع المشاركات من الإناث، (١١) أما وأخت واحدة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك رضا عام من قبل أفراد العينة تجاه ممارسات التواصل التي كانت تتم بينهم وبين مقدمي الخدمات، وتشير ردود المشاركين إلى أن ممارسات التواصل عامة كانت ملائمة وأن أدوار الدعم التي كانت تطبق مفيدة لهم، كما أظهرت استجاباتهم ثقتهم في مقدمي الخدمات. أظهرت النتائج وجود تنوع في عدد مرات التواصل، تراوح من التواصل اليومي لعدة مرات في الأسبوع وبشكل أسبوعي وأيضا حسب الحاجة، وأن طرقه كانت متنوعة، وشملت طرقا مباشرة وغير مباشرة، لفظية وكتابية. لم تكن توجد اقتراحات لتحسين ممارسات التواصل من وجهة نظر أفراد العينة. نتجت عن الدراسة عدة توصيات منها ما هو ذو طبيعة تطبيقية وأخرى نظرية، ومن أهم التوصيات التطبيقية التخطيط لتنظيم التواصل وتحسينه وتنوع طرقه ليكون مناسبا لجميع الأسر على اختلاف احتياجاتهم، أما التوصيات النظرية فشملت مقترحات بحثية حول البيئات والسياقات التي يتم فيها التواصل مع الأسر، والمواضيع التي يدور حولها التواصل والممارسات المؤدية لتحسينه.

الكلمات المفتاحية: شراكة، اشتراك الوالدين، مشاركة الوالدين، تربية خاصة، التواصل، ذوي الإعاقة، ذوي الهمم، مراكز التأهيل، الأسر، الخليج العربي

The Reality of Communication between Families of Children with Disabilities and Services Providers in Public Rehabilitation Centers in the United Arab Emirates

Sohelah AL-ghamdi &Eman Abdulrhman& Huda N. Felimban& Fahad Alnemary& Abdullah Murad&Haya Alwadani

Abstract

This study aimed to identify the nature of communication between families of children with disabilities and services providers in public rehabilitation centers in the United Arab Emirates. It further aimed to identify the obstacles that families may face for the purpose of resolving them and improving communication between them as partnership parties in the cooperative relationship. The study adopted the descriptive analytical approach to describe the reality of communication between families and services providers in public rehabilitation centers, and used structured interviews to collect data from the participants. The sample consisted of (12) participants who were related to children with disabilities, whose ages ranged from (6 to 18) years, and who receive various rehabilitation services in six public rehabilitation centers for children with disabilities under the umbrella of the Ministry of Community Development in the country at five emirates. All participants were female, (11) mothers and one sister. The results of the study showed that there is a general satisfaction by the respondents towards the communication practices that took place between them and the services providers. Participants' responses indicate that communication practices in general were appropriate, and the received support was beneficial. The responses showed their trust in the services providers. The results showed that frequency of communication was divers and ranged from daily communication to several times a week, weekly and upon request. Communication modes were varied and included direct, indirect, verbal and written methods. There were no suggestions for improving the communication practices from the respondents' point of view. The study resulted in several implications, some of which are of a practical nature and others of a theoretical nature. One of the most important practical recommendations was planning to organize and improve communication in multiple modes, in order to meet families' individual needs. As for the theoretical recommendations, for the future directions, the researchers suggested investigating different environments and contexts in which communication with families takes place, the topics around which communication revolves and ways to further improve it.

Key words: Partnership, parental involvement, parental engagement, special education, communication, people with disabilities, people with determination, rehabilitation centers, families, Arabian Gulf

مقدّمة:

يساهم إشراك العائلة وخاصة الوالدين في العملية التعليمية بقوة في تعزيز أداء أطفالهم؛ لذا شهد هذا الموضوع اهتماما واسعا من قبل الباحثين على مستوى عالمي. على مدى عقود شجعت العديد من الدراسات والأدبيات تعاون المنزل الممثل في الوالدين وأفراد الأسرة مع الأطراف الأخرى كالمدرسة والمعلمين (DeSpain et al., 2018; Ratliffe & Ponte, 2018)؛ لما لها من نتائج إيجابية وفوائد عديدة اجتماعية ونفسية وأكاديمية وسلوكية محتملة على الطلاب (S. W. Kim, 2020; Smith & Sheridan, 2019; Willemse et al., 2018)، وظلت هذه النتائج تُوثق من قبل مجموعة كبيرة من الأبحاث من بلدان مختلفة (Hornby, 2011) مما أدى لوجود اتفاق بشكل عام في الأدبيات الدولية حول الأثر الإيجابي لهذه الشراكة وأهميتها (Smith et al., 2020; Thompson et al., 2018). بالإضافة إلى أن الآثار الإيجابية للشراكة لم تقتصر على الطلاب وحدهم فحسب، بل وثقت الأبحاث نتائج مفادها أن الشراكة تعود بالفائدة أيضا على الأسرة والمعلمين (Collier et al., 2020; Smith et al., 2020). في مجال التربية الخاصة والتدخل المبكر، تناولت أدبيات الشراكة موضوع التعاون مع أسر الأطفال ذوي الإعاقة ووثقت فوائد الشراكة والمنافع العائدة على أولياء الأمور والطلاب والمهنيين (Collier et al., 2020; Strassfeld, 2019). ذكر كل من Goldman & Burke (2019) and Hornby & Blackwell (2018) أن هناك أكثر من (٥٠) عاما من الأبحاث المكثفة عن فعالية الشراكة، وتعتبر الأبحاث المنشورة عن مشاركة الوالدين في مجال التربية الخاصة قليلة جدا، فقد علق Goldman & Burke (2019) على ذلك بأنه لا زال هناك الكثير ليُعرف فيما يخص مشاركة أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة.

منذ عقود، تبنت العديد من الحكومات تشريعات وسياسات تظهر اهتمامها المتزايد تجاه الشراكة بين الأسرة والمدرسة. في هذا الصدد، توضح Epstein (2010) أنه مما ساهم في تعزيز التعاون بين المنزل والمدرسة هو سن التشريعات والقوانين والتي تعتبر انعكاسا لنتائج الأبحاث، ونجاحات سابقة لكبار المعلمين الذين أظهروا بدورهم أن الشراكة وإنشاء روابط مع العائلات والمجتمعات أهداف قابلة للتحقيق. لطالما فطن صانعو السياسات لهذه الأهمية وعملوا على دعم وتعزيز هذا التعاون من خلال قوانين الإصلاحات التعليمية التي شرعتها الدول من مختلف أنحاء

العالم، والتي اعتبرت الآباء مصدر قوة ومحركا رئيسيا لتحسين نتائج أبنائهم ودفع العملية التعليمية للأمام (Goldman & Burke, 2019; Ishimaru, 2019; Ryan & Quinlan, 2017). فعلى سبيل المثال لا الحصر: في الولايات المتحدة الأمريكية، حددت تشريعات عام (٢٠٠٠) الشراكة كهدف وطني طوعي لجميع المدارس وجعلت برامج الشراكة فيها سببا للحصول على التمويل أو المحافظة عليه، وكانت النتيجة أن قامت العديد من الولايات والمقاطعات بتطوير أو وضع سياسات تساعد وتوجه المدارس في إنشاء روابط شراكة وتعاون أكثر منهجية مع العائلات والمجتمعات (Epstein, 2010). قانون "عدم ترك أي طفل وراء الركب" (NCLB) No Child Left Behind عام (٢٠٠١)، استهدف مشاركة الوالدين وإدراج العائلات في تعليم الأطفال في بيئات المدارس العامة خاصة للعائلات من الأقليات؛ حيث نص على تشجيع المشاركة وأكد على العلاقات بين الأسرة والمدرسة وعلى أهميتها لنجاح الطلاب وأن تكون هذه الشراكات حقيقية (S. W. Kim, 2020; Posey-Maddox & Haley-Lock, 2020). وتم التأكيد على ما جاء فيه في قانون "كل طالب ينجح" Every Student Succeeds Act (ESSA) لعام (٢٠١٥)، وبناء عليه عملت العديد من المدارس على تطوير أو إنشاء خطط وإجراءات لإشراك العائلات، وتطلّب منها أن تكون الاتصالات بين موظفي المدرسة وأفراد الأسر منتظمة وهادفة وثنائية الاتجاه بشكل عملي قدر الإمكان وبلغة يفهمها أفراد الأسرة (Ratliffe & Ponte, 2018). يظهر بشكل جلي في كلا القانونين أن دور الآباء جزء لا يتجزأ من التشريعات، فوفقا لهما يُفوّض الآباء وأفراد الأسرة قانونيا على أن يكون لديهم سلطة وقدرة على اتخاذ القرار مقارنة بذي قبل. يجب على المؤسسات التعليمية وضع أهداف واضحة لمشاركة أولياء الأمور وتطوير سياسات تعالج حواجز الشراكة والاحتياجات المرتبطة بمختلف الآباء والأسر، وأن تطبق ممارسات الشراكة بطرق مفيدة كليا لكل الأطفال، وبالأخص يجب على المدارس المُمولة أن تطور سياسات لمشاركة الوالدين والإبلاغ عنها (Fenton et al., 2017; Posey-Maddox & Haley-Lock, 2020).

وفي مجال التربية الخاصة، نجد أن الحاجة للتعاون وبذل الجهد بين أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة والمعلمين أو المهنيين أكبر مقارنة بجهود التعاون المبذولة مع آباء الأطفال من غير ذوي الإعاقة. وفقا ل(Bricker et al. (2022 ، يعتبر التعاون بين الأفراد الذين يقدمون الرعاية

للأطفال من ذوي الإعاقة من الممارسات الموصى بها في التدخل المبكر والتربية الخاصة، وهو ممارسة موجودة منذ بدايات التدخل المبكر في سبعينيات القرن الماضي؛ حيث يعتبر سمة مهمة لكيفية تصور الخدمات وتقديمها، وتزداد أهميته بسبب تنوع الإعاقات، ولكن الخدمات كانت تقدم من قبل كل تخصص بشكل منفصل. بالإضافة لذلك، ذكرت Bricker وزملاؤها أن التشريع الفيدرالي للأطفال ذوي الإعاقة في أمريكا، قانون "التعليم لجميع الأطفال المعوقين" (EAHCA) Education for All Handicapped Children Actالصادر في عام (١٩٧٥)، أكد على أهمية التعاون متعدد التخصصات ولكن قدم للدول إرشادات عملية قليلة عن إنشاء الممارسات التعاونية والحفاظ عليها، ولكن بمرور الوقت، توسعت الممارسات التعاونية في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، وزاد التأييد للتعاون بين الفرق متعددة التخصصات لتطوير والحفاظ على علاقات الشراكة والتفاعلات المستمرة بين الأسر والمهنيين في هذه الفرق لتحسين نتائج الأسرة والطفل. أشار Woods et al. (2018) أنه باستثناء حضور أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة اجتماع الخطة التربوية التعليمية الفردية (IEP)، فإنهم كانوا يشاركون في تعليم أبنائهم الخاص بشكل ضئيل أو معدوم حتى صدور قانون "تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة" Individuals with Disabilities Education Act(IDEA). في عام (٢٠٠٤)، أقر قانون "تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة" (IDEA) –والذي يفرض تعليما عاما مناسبا ومجانيا وخدمات ذات صلة بالحاجات الفردية للطلاب ذوي الإعاقة وتلبيتها–بأهمية مشاركة الوالدين ومن يقوم مقامهما من مقدمي الرعاية في تعليم الطفل وأكد على أثره الإيجابي، فقد نص القانون على تقديم الخدمات التعليمية الخاصة في بيئة أقل تقييدا، كما احتوى على قانون هام يحمي حقوق الأسرة في المشاركة في تعليم أطفالهم، وذلك بفرض التعاون مع أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة على المدارس خاصة التي تتلقى التمويل، وتحسين وزيادة مساحة مشاركتهم بأشكال مختلفة، وحفظ حقهم في المشاركة في صنع واتخاذ القرارات التعليمية الخاصة بأبنائهم (Avendano & Cho, 2020; Collier et al., 2020; Strassfeld, 2019). في جميع القوانين السابقة وغيرها من التشريعات التي اهتمت بأمر الشراكة، يتم الإقرار والتأكيد على أن مشاركة الآباء والأسر جزء مهم لا يتجزأ من سياسات تعليم الأبناء، وتحديدا في التربية الخاصة كما ذكر Adams et al. (2016) أن القوانين

الخاصة بفئة الطلاب ذوي الإعاقة والتعديلات التي طرأت عليها تعترف بأن التعاون بين المعلم وأولياء الأمور هو مكون أساسي في الممارسات التعليمية الخاصة الفعالة.

إن وجود شراكة لا يعني بالضرورة حصول الفائدة منها، فعلى الرغم من كل هذه السنوات وعلى الرغم من الجهود التشريعية وفقا لما ذكره Hornby (2011) and Hornby & Blackwell (2018) لا تزال هناك فجوة بين الممارسات الفعلية الموصى بها وبين التطبيق. تقول Epstein (2010) "يمكن تصميم أي ممارسة وتنفيذها بشكل جيد أو سيئ. وحتى ممارسات الشراكة التي يتم تنفيذها جيدًا قد لا تكون مفيدة لجميع العائلات". (p.84). هناك أمور أو عوامل تعيق نجاح الشراكات وتأثر على فعاليتها ناقشها كل من Hornby & Blackwell (2018)ضمن أربع مجالات هي: تحديات متعلقة بالوالدين أو الأسرة مثل معتقداتهم حول الشراكة ونمط حياتهم ووظائفهم وظروفهم الاقتصادية، تحديات متعلقة بالطفل كالعمر والمشكلات السلوكية وصعوبات التعلم والإعاقة، وتحديات متعلقة بالوالدين والمعلمين كاختلاف مواقفهم وأهدافهم ونقص خبرة المعلمين وتدريبهم، وتحديات متعلقة بالمجتمع كالظروف الاقتصادية والديموغرافية والسياسية. بالإضافة لذلك، فإن تنوعات الطلاب الثقافية والعرقية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها تجعل إقامة التعاون وتطبيق الشراكة أمرا معقدا وصعبا (Collier et al., 2020; DeSpain et al., 2018)، والأمر أكثر تعقيدا وصعوبة على مستوى عالمي ضمن أنظمة خدمات الإعاقة (Matthews et al., 2021; Tucker & Schwartz, 2013).

يصبح تعزيز التعاون والحفاظ عليه صعبا لو عمل كل طرف بشكل منفصل (**Adams et al., 2016**). لسنوات طُوِّرت العديد من النماذج المفاهيمية للشراكات المهنية العائلية ولقد تضمنت عدة خصائص محددة للشراكات ومنها التواصل الإيجابي والذي يشكل أيضا أحد مجالات الشراكة (**Chu, 2018; Hornby, 2011; Smith et al., 2020**، ويعتبر التواصل بين الأطراف المتعاونة مهما لبناء الشراكة **(Jigyel et al., 2018)**، والتي بدورها تعتبر مرتبطة بمدى نجاح المؤسسة في تطوير نظام تواصل منظم وبناء العلاقة مع أولياء الأمور **(Khalifa et al., 2017)**. يصف **Stoner & Angell (2014)** التواصل بأنه مفتاح تأسيس الثقة بين أطراف الشراكة في العملية التعاونية. تقترح **Chu (2018)**أن الشراكات الفعالة تستند إلى أسلوب احترافي للتواصل ومما يتميز به أن يكون ثنائي

الاتجاه، مفتوح ومتكرر. وهذا يؤيد ما يراه عدد من الباحثين لوصف التعاون بالناجح، ينبغي أن يكون تواصلا مفتوحا متكررا ومستمرا ومتبادلا –أي ثنائي الاتجاه-(**Wilhelmsen & Sørensen, 2019**)، ويجب أن يكون بأشكال متنوعة (**Adams et al., 2016**). تمت الإشارة سابقا إلى أن الشراكة علاقة معقدة تتأثر بعدد من العوامل، وتؤثر هذه العوامل بدورها على كل علاقة شراكة بشكل مختلف ومنها الإعاقة ونوعها (**Stoner & Angell, 2014; Woods et al., 2018**).

بالنسبة للتواصل بين الوالدين والمعلمين كان مطلوبا بموجب قانون "التعليم لجميع الأطفال المعوقين" (EAHCA) الصادر في عام (١٩٧٥)، لكنه لم يمنح الأولوية بشكل هادف حتى قانون "عدم ترك أي طفل وراء الركب" (NCLB) عام (٢٠٠١) (Woods et al., 2018).& Reedy McGrath(2010، كما ورد في Stoner & Angell, 2014) يؤكدان أن "التواصل الفعال مع أولياء الأمور هو أحد أعظم تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه مقدمي الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والمعلمين الخاصين". (p.143). من المتعارف عليه في التربية الخاصة أن تتضمن العملية التعليمية عددا أكبر من الأشخاص مقارنة بالتعليم العام؛ حيث يشكل أولياء الأمور والأسر مع مهنيين من تخصصات مختلفة فريق عمل ويعملون معا من أجل تحقيق أهداف محددة ومرجوة للطفل. وعن أهمية التواصل بين أطراف الشراكة، يوضح Adams et al. (2016) أنهم بحاجة لتواصل نشط لاتخاذ القرارات وتبادل الأفكار والعمل على الخطة التربوية التعليمية الفردية ومناقشة طرق تحسين أداء الأبناء. هذا الفريق بالتأكيد بحاجة إلى التواصل بفاعلية حتى ينظم سير العمل ويحدد أدوار كل طرف؛ حيث أن كلا من أولياء الأمور والمهنيين لهم وجهة نظر حول كيفية تقديم الخدمات وقد تحدث اختلافات في وجهات النظر ويتعين عليهم التفاوض لحلها. يشير كل من Tucker & Schwartz (2013) إلى أن التواصل يعد من عوامل تخفيف أو تصعيد الصراع بين الأطراف المشتركة في العملية التعاونية، وهو الذي يعتبره الآباء مصدرا للتوتر في العلاقة بينهم وبين المهنيين (Ryan & Quinlan, 2017). ويذكر Woods et al. (2018) أنه بحسب الأبحاث فإن أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة قد يتواصلون أكثر مقارنة بأولياء أمور الطلاب من غير ذوي الإعاقة ولكنهم على الرغم من ذلك يشعرون بأنهم أقل ارتباطًا بمدارس أطفالهم، ويعتبر نقص التواصل ومحدوديته من عوائق نجاح الشراكة وسببا للصراع بين أطرافها (Stoner & Angell, 2014; Wilhelmsen & Sørensen, 2019).

بحثت Al-Hassan (2020) عن مشاركة الوالدين في التعليم في منطقة الخليج، وذكرت أن دول الخليج بشكل عام تسعى جاهدة لتحسن أنظمتها التعليمية وأن معظمها يمر بإصلاحات تعليمية كبيرة، ففي العقود الثلاثة الأخيرة صنعت دول الخليج تطورا واضحا في مجال التعليم كعدد المدارس والمنتسبين فيها من الطلاب، وركزت هذه الإصلاحات التعليمية على تغير عملية التعليم والسياسات التعليمية لتحسين جودة التعليم وجعله متوافقا مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تمر بها المنطقة.

بالنسبة لدولة الإمارات العربية المتحدة، وضح Abdat (2020) أن الدولة الفتية والتي تتميز بتنوعها السكاني شهدت تطورا ملحوظا وسريعا في جميع جوانب الحياة الصحية والاجتماعية والتعليمية وغيرها، ومنذ نشأتها بذلت جهودا كبيرة في تنمية الموارد البشرية وأولت اهتماما كبيرا لتنمية التعليم بشكل عام، وانعكس هذا الاهتمام على خدمات التربية الخاصة المقدمة في التعليم العام. ويضيف Abdat أن دولة الإمارات العربية المتحدة وضعت مجموعة من الخطط والاستراتيجيات طويلة الأجل لغرض تحقيق مزيد من التطوير والتقدم في ميادين مختلفة تماشيا مع التطورات والتغيرات المستمرة في العديد من جوانب ومجالات الحياة. ذكرت Al-Hassan (2020) أنه في عام (٢٠٠٦) بدأت الإمارات بإصلاح تعليمي كبير يهدف لصنع اقتصاد متنوع ومنافس مبني على تطوير جودة مخرجات التعليم، وكانت مجموع الإصلاحات التعليمية موجهة للرد على معوقات مختلفة، منها: تنوع الفئات الطلابية، تقوية المناهج، تحسين جودة بيئة المدرسة، تطوير الدليل التعليمي للطلاب والحصول على مشاركة والديَّة أكبر في العملية التعليمية. عند البحث عن دراسات متعلقة بمشاركة الوالدين أو الأسرة في دولة الإمارات نجد عددا من الدراسات منها دراسة Al-Taneiji (2008) والتي استكشف فيها من نقاشات جماعية مركزة تصورات طلاب في المرحلة الثانوية متعلقة بمشاركة الوالدين في تعليمهم وأشكال المشاركة والعوائق، وقد أظهرت النتائج التي جمعت من (١٨٠) طالبا من كل منطقة من المناطق التعليمية التسع في الدولة اتفاقهم على أن مشاركة الوالدين مهمة لتحفيزهم، وفضل معظم الطلاب مشاركة أولياء أمورهم في الأنشطة المدرسية بدلا من مساعدتهم في الدراسة، ومن عوائق مشاركة الوالدين التي ذكرت: الالتزام بالوقت، مهارات تواصل المعلمين الضعيفة ومواقف الوالدين. كتب Al Sumaiti (2012) ورقة نظرية

واستعرض فيها عددا من الأبحاث الدولية ودرس أثر زيادة مشاركة الوالدين على تعليم الأبناء وتنميتهم وركز بشكل خاص على مدارس دبي. كما درس Al-Taneiji (2013) ممارسات القادة في إشراك أولياء الأمور في الإمارات واختلافاتها على أساس المستوى المدرسي والجنس والوظيفة، وجمعت البيانات عن طريق استبيان وزع على المعلمين في مدارس العين ودبي والفجيرة والشارقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القادة يتواصلون غالبا مع أولياء الأمور وكثيرا ما يشركونهم في القرارات المدرسية المرتبطة بأنشطة الطلاب وسلوكهم، وأن المستوى المدرسي والجنس والوظيفة الوظيفية لهؤلاء القادة لها أثر في اختلاف طرق إشراكهم لأولياء الأمور. بحث كلا من Baker & Hourani (2014) في آراء الآباء والمعلمين والمسؤولين حول قيمة وطبيعة مشاركة الوالدين من خلال معرفة تصوراتهم عن الأدوار والمسؤوليات، وطبقت الدراسة في (أبو ظبي) وشملت سبع مدارس ابتدائية عامة وخاصة، تستخدم اللغة الإنجليزية كوسيلة للتعليم، وأظهرت النتائج أن المدرسة والآباء يقدرون مشاركة الوالدين ولكن كان هناك عدم تطابق بين توقعاتهم حول الأدوار والمسؤوليات لتعزيز هذه الشراكة، ورأى كل طرف أن الجانب الآخر مسؤول عن بدء الشراكة.

مشكلة الدراسة:

دفع الاهتمام الباحثين محليا ودوليا على مر سنوات للبحث في موضوع مشاركة الأسرة على اعتبار أنه أحد طرق دعم تعلم الطفل ونموه. وفقا للباحثة Al-Hassan (2020) تعد الأبحاث عن مشاركة الوالدين في الدول غير الغربية عامة محدودة، ووصف كلا من Ridge & Jeon (2020) الأدبيات المؤلفة في الشرق الأوسط عن مشاركة الوالدين في تعليم الأبناء أنها حديثة عهد للغاية وأشارا إلى أنه يوجد القليل من الأبحاث حول هذا الموضوع في المنطقة، وذلك يشمل دول الخليج العربي. وفقا لمراجعاتهم الأدبية، أشار الباحثون Al-Hassan (2020), Al-Mahdi (2019) and Al-Mahdi & Bailey (2022) إلى أن الدراسات عن الشراكة ومشاركة الأسرة في دول الخليج محدودة جدا. بناء على ما سبق، فإنه توجد ندرة في دراسات الشراكة في مجال التربية الخاصة في دول الخليج بشكل عام ومن ضمنها دولة الإمارات العربية المتحدة، ونظرا لما للتواصل من أهمية في العلاقة التعاونية والشراكة، تتحدد مشكلة الدراسة في رغبة

الباحثين في التعرف على طبيعة التواصل الذي يحدث بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومعرفة ما إن كان بحاجة للتحسين من وجهة نظرهم، وذلك عن طريق تحديد المشكلات ونقاط الضعف التي قد تواجههم بهدف حلها لغرض تطوير التواصل بين أطراف الشراكة، ومن هنا تبلور سؤال الدراسة الرئيس:

ما هو واقع التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

ومنه تفرعت الأسئلة الثلاثة التالية:

أسئلــة الــدراســـة:

١- كيف يتم التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

٢- ما هي طرق تحسين التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

٣- ما هي الأدوار التي يؤديها مقدمو الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة لدعم أسر ذوي الإعاقة؟

أهــداف الــدراســـة:

من خلال عرض مشكلة الدراسة والأسئلة، يمكن تحديد ثلاثة أهداف للدراسة الحالية:

١- تهدف الدراسة لاكتشاف الطرق وعدد المرات التي تكرر فيها التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية.

٢- تهدف الدراسة للتعرف على اقتراحات تحسين التواصل مع مقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية من وجهة نظر الأسر.

٣- تهدف الدراسة للتعرف على دور المختصين من مقدمي الخدمات في دعم الأسر عن طريق هذا التواصل.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تعتبر الدراسة إضافة للدراسات العربية والخليجية والإماراتية في مجال الشراكة، وخاصة فيما يتعلق بموضوع التواصل وتحديدا في أدبيات التربية الخاصة.

٢- توفر الدراسة من خلال البيانات، التي تم توثيقها خلال الفترة التي أجريت فيها، صورة عن آليات وممارسات التواصل التي طبقها مقدمو الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية التي تخدم أبناء الأسر في العينة في دولة الإمارات، والتي تعكس طبيعة التعاون في علاقة الشراكة بينهم.

الأهمية التطبيقية:

١- تتضح أهمية الدراسة التطبيقية في كونها توفر أدلة تطبيقية متعلقة بممارسات التواصل وكيف يمكن تحسينها.

٢- توفر الدراسة تعريفا بطرق وطبيعة التواصل في علاقة الشراكة بين الأسر ومقدمي الخدمات في المراكز التي تخدم أبناءهم من ذوي الإعاقة، واقتراحاتهم لتحسين الطرق الحالية من وجهة نظرهم.

٣- تفيد نتائج الدراسة صناع القرار والمختصين في اكتساب فهم أفضل لوجهات نظر أولياء الأمور فيما يتعلق باحتياجاتهم المرتبطة بالتواصل، مما يساهم في تحقيق الهدف الأساسي من علاقة الشراكة وهو دعم وتعزيز نمو الأطفال وتدريبهم ورفع كفاءتهم في جميع الجوانب النمائية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في فترة فرض إجراءات الحجر الصحي بسبب انتشار فايروس COVID19، وتم إجراء المقابلات في شهر ديسمبر من عام (٢٠٢٠).
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في مراكز تأهيل حكومية تابعة لوزارة تنمية المجتمع في خمس من الإمارات في دولة الإمارات العربية المتحدة، وهي: دبي، عجمان، أم القيوين، رأس الخيمة وإمارة الفجيرة.

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر تركيز الدراسة الحالية في التعرف على ممارسات التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية من وجهة نظر طرف واحد من أطراف الشراكة، وهم أولياء الأمور.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت عينة الدراسة على(١٢) ولي أمر لأبناء من ذوي الإعاقة، يتلقون خدمات التربية الخاصة من مراكز التأهيل الحكومية المتخصصة في خمس من الإمارات في الدولة، وهي: دبي، عجمان، أم القيوين، رأس الخيمة وإمارة الفجيرة.

مصطلحات الدراسة:

الواقع:

يعتبر من المصطلحات متعددة الأبعاد متنوعة التعاريف، وعند البحث عن تعريف مصطلح الواقع نجد أن أغلب المصادر التي عرفت الواقع تذكر تعريف الباحث أبو طه (٢٠٠٨، كما ورد في الجوفان، ٢٠٠٩) " هو حال الإنسان والجماعة بما يحملانه من قيم وأفكار وطبائع وخصائص وسمات ضمن مجالات يحياها كل منهما ويعيشانها من اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية، وفق المرحلة التاريخية العامة التي تمر بها المجتمعات بسماتها المختلفة، وهو ما نطلق عليه العصر. والحال والمجال والعصر معيوش من قبل الإنسان والجماعة في زمن ممتد متحول. والواقع بذلك ليس إلا معاصرة الحال والمجال وتشكلهما في صيرورة الزمن المعاش."

ويعرف إجرائيا: الواقع هو الأمر والحالة السائدة التي توضح صفة الأنشطة التي تم ويتم ممارستها وتنفيذها من قبل الأشخاص في مكان وزمان معين كما هي موجودة وكما حدثت دون تغيير.

التواصل:

للتواصل العديد من التعريفات نذكر منها تعريف أرزقي (٢٠٠٤، كما ورد في جعفري وآخرون، ٢٠٢٢) "هو مستوى عال من التفاهم والتوافق بين فردين أو جماعتين أو بين فرد وجماعة، فهو يعني تكامل الأفكار والمعلومات وحدوث نوع من الاتفاق من حيث الإدراك والفهم، وبذلك يمكن القول بأن التواصل هو توصل الاتصال لتحقيق الهدف". (ص.١٦)

ويعرف إجرائيا: التواصل هو عملية تفاعل بطرق وأدوات متنوعة لتبادل المعلومات، الأفكار، الآراء وغيرها مما يُرغب في نقله ومشاركته من رسائل بين طرفين أو أكثر تجمعهم أهداف مشتركة.

الأشخاص ذوي الإعاقة:

وفقا لاتفاقية الأمم المتحدة لعام (٢٠٢١) لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، فإن مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقة يشمل "كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّيَة، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين." (الأمم المتحدة، د.ت.). تجدر الإشارة إلى أن دولة الإمارات العربية المتحدة تستخدم مصطلح People of Determination (POD) أصحاب الهمم/ ذوي الهمم للإشارة إلى الأشخاص ذوي الإعاقة.

ويعرف إجرائيا: ذوو الإعاقة هم الأطفال الذين تم تشخيصهم بوجود إعاقة نمائية أو مكتسبة، بدرجة قصور بين البسيطة، والمتوسطة، والشديدة والذين تتراوح أعمارهم بين (٦) سنوات و(١٨) سنة. ويؤثر هذا القصور على نمو هؤلاء الأطفال وقدراتهم على التعلم والتواصل، والاندماج في المجتمع مقارنة بأقرانهم من نفس العمر؛ مما يجعل استقلالهم واعتمادهم على أنفسهم صعب، ويجعلهم مستحقين للحصول على خدمات متنوعة لتلبية احتياجاتهم المختلفة.

الشراكة Partnership:

من الجدير بالذكر أنه يوجد تنوع في المصطلحات المعبرة عن مفهوم الشراكة، وقد اخترنا لهذه الدراسة مصطلح Partnership للإشارة لعلاقة الشراكة التعاونية بين الأسر ومقدمي الرعاية في مراكز التأهيل في دولة الإمارات العربية المتحدة، وهو كما ذكر الباحثان Edwards & Kutaka (2015) يظهر بشكل خاص في بحث علماء النفس والتدخل المبكر والتربية الخاصة عندما يكون مجتمع البحث المعني هم الأطفال ذوي الإعاقة وأسرهم.

عرف حنفي وقراقيش (٢٠٠٩) المشاركة التعاونية (الشراكة) Partnership بأنها "هي تلك التفاعلات المتبادلة بين أسرة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والاختصاصيين ذوي العلاقة بطفلهم، التي يتوافر فيها أبعاد المشاركة المتمثلة في: التواصل، الالتزام، المساواة، الثقة، المهارات، الاحترام، والتي تعزز نمو الأسرة وتطور مهاراتها في التعامل مع مشكلة الطفل." (ص.١٠٥)

ويعرف إجرائيا: الشراكة تعني الأشكال المختلفة للممارسات التعاونية التي تحدث بين أطراف الشراكة والتي تمكنهم من تحقيق الأهداف المشتركة لدعم الأبناء.

الإطـار النظـري والـدراسـات السـابقـة:

هنـاك العديـد مـن وجهـات النظـر والتصـورات النظريـة حـول العلاقـة أو الـروابط بـين الأسـرة والمهنيين في المؤسسات التعليمية كالمدارس وغيرها، والتي تساعد على فهمها ودراستها، ومنها نظريتي الأنظمـة البيئيـة الحيويـة ومجـالات النفوذ المتداخلـة التـي تشكل الإطـار النظري لهذه الدراسـة، وعليها يستند الإطار المفاهيمي المتعلق بفهم موضوع التواصل في العلاقة التعاونية بين طرفي الشراكة.

نظريـة الأنظمـة البيئيـة الحيـويـة Bioecological Systems Theory

رأى Bronfenbrenner أن الثقافة تؤثر في الفرد وأنها ليست منفصلة عنه ومن خلال نظريته التي لها وجهة نظر مماثلة مع النظرية الاجتماعية والثقافية (Al-Mahdi, 2019) أكد تأثر نمو الشخص بالسياقات الاجتماعية والمجتمعية والسياسية ابتداء من البيئة المقربة المحيطة به (Yamauchi et al., 2017). اقترح Bronfenbrenner هذه النظرية في سبعينيات القرن الماضي وظل يراجعها ويطورها حتى وفاته في عام (٢٠٠٥)، وتم نشر النسخة الأكثر اكتمالا من قبل Bronfenbrenner and Morris بعد وفاته في عام (٢٠٠٦) (O'Toole et al., 2019; Rosa & Tudge, 2013; Yamauchi et al., 2017). ترى النظرية أن البيئة التي ينمو فيها الأطفال تتكون من عدة طبقات معقدة يتطور الأطفال في ظلها ولكل منها تأثير مهم عليهم (E. M. Kim & Sheridan, 2015; Yamauchi et al., 2017).

الطبقـة الأولـى:

هي النظام الدقيق أو المصغر The Microsystem، وهو يمثل البيئة الأقرب التي يوجد فيها الطفل ويعيش، ويتصل بها مباشرة بما فيها من علاقات وتفاعلات يكونها مع من حوله في محيطه المباشر كالمنزل والمدرسة (Rosa & Tudge, 2013; Yamauchi et al., 2017).

الطبقـة الثـانيـة:

هـي النظـام الوسيط أو الوسطي The Mesosystem، وهـو المتكـون مـن التفـاعلات والترابط بين نظامين أو أكثر من الأنظمة الدقيقة التي يعيش فيها الطفل ويتأثر بها كالعلاقة بين المنزل والمدرسة (بين الآباء والمعلمين) (O'Toole et al., 2019; Rosa & Tudge, 2013).

الطبقة الثالثة:

وهي النظام الخارجي The Exosystem، شبيه النظام الوسيط ولكنه يتكون من الروابط التي تحدث بين أنظمة دقيقة مع نظام على الأقل لا يرتبط مباشرة بالطفل ولكنه يؤثر فيه وفي نظامه الدقيق المباشر الذي ينمو ويتطور فيه، ويشمل عدة عوامل منها عمل الوالدين وتأثير ذلك على قدرتهم للتواجد مع الطفل والمشاركة (O'Toole et al., 2019; Yamauchi et al., 2017).

الطبقة الرابعة:

هي النظام الكلي The Macrosystem، ويشكل النظام الأكبر والأوسع (مثلا: المجتمع، الطبقة الاجتماعية) الذي يعيش فيه الطفل بمعتقداته الثقافية والاجتماعية وعاداته وقوانينه وغيرها، مما ينظم عمل المؤسسات الاجتماعية المشتركة في هذه الثقافة أو الطبقة الاجتماعية، والتي تؤثر على تفاعلات جميع الطبقات الأخرى ببعضها وتأثير كل منها على الآخر بما فيها بيئته المباشرة (O'Toole et al., 2019; Rosa & Tudge, 2013).

النظام الزمني:

الإضافة الحديثة للنظرية هي النظام الزمني The Chronosystem، ويمثل نمط الأحداث والتحولات البيئية على مدى حياة الشخص (O'Toole et al., 2019). قد تكون عناصر هذا النظام خارجية كتوقيت وفاة أحد الوالدين، أو داخلية كتغيرات فسيولوجية مصاحبة للتقدم بالعمر (Rosa & Tudge, 2013)، وفي هذا النظام تتغير التفاعلات والتأثيرات داخل الأنظمة وبينها مع مرور الوقت والتقدم في العمر (O'Toole et al., 2019; Smith et al., 2020)، وتعتبر التفاعلات والتجارب اليومية بمرور الوقت ذات أهمية وهي جوهر نظرية Bronfenbrenner (Yamauchi et al., 2017).

علاقة النظرية بالشراكة:

وفقا لكل من E. M. Kim & Sheridan (2015) وغيرهم، إن العلاقة بين العائلة والمدرسة وإنشاء روابط الشراكة بينهما يرتكز على هذه النظرية، لذا كما يقترح O'Toole et al. (2019)، فإنه يمكن لهذه النظرية أن توفر إطارا مفاهيميا مناسبا من خلاله يمكن تفسير علاقات

الشراكة والتعاون بين الآباء والمدرسة. فهم الخبرات المتراكمة وسمات السياقات التي قد تنشأ بين بيئتين (كالمنزل والمدرسة) يساهم في فهم نوع وطبيعة العلاقات التي من الممكن أن تربطهما، وأيضا يساعد على فهم تأثيرهما المحتمل (كبيئة نظام وسيط) على نمو الطفل؛ وبالتالي يعين ذلك على تحقيق علاقات هادفة والتغلب على الحواجز أمام الشراكات الناجحة (Yamauchi et al., 2017)، فيؤخذ بعين الاعتبار التفاعلات التي يمكن أن يتعلم الأطفال من خلالها، والتأثيرات ثنائية الاتجاه التي تتكون وتتواجد بين بيئات التعلم والفرص المتعددة عبر الأنظمة لدعم جوانب النمو المختلفة (E. M. Kim & Sheridan, 2015; Smith et al., 2020).

نظرية مجالات التأثير المتداخلة Theory of Overlapping Spheres of Influence:

ذكرت Epstein (1992) أن نظرية مجالات التأثير المتداخلة لها منظور اجتماعي تنظيمي، وهي نموذج لفهم ودراسة العلاقات بين المنزل والمدرسة. وتعرف النظرية بأنها تدمج وتوسع عددا من المنظورات التربوية والاجتماعية والنفسية مثل نظرية Bronfenbrenner ووجهات النظر حول الروابط بين المؤسسات والأفراد، والعديد من الأبحاث الاجتماعية والنفسية عن تأثيرات البيئة الأسرية والمدرسية والمجتمع على النتائج التعليمية للطلاب (Epstein, 1992; Sanders & Epstein, 2005)، ويتم تصور هذا النموذج بأنه يحتوي على ثلاثة مجالات ترمز للمنزل، المدرسة والمجتمع المحلي والتي تشكل السياقات الأساسية التي يعيش فيها الطفل وينمو ويتعلم (Epstein et al., 2002; Sanders & Epstein, 2005).

الهيكل الخارجي للنظرية:

يظهر النموذج أو الهيكل الخارجي للنظرية كيف يمكن أن تتجمع هذه المجالات معا أو تنفصل وتتباعد فهناك ممارسات يتم القيام بها بشكل منفصل وأخرى بشكل مشترك (Simon & Epstein, 2001)، وذلك وفقا للباحثة Epstein (1992) يتحدد عن طريق الممارسات والقوى الشخصية الموجودة في كل سياق منها، والطفل هنا هو المحور (Epstein et al., 2002)، ويحدث التداخل بين المجالات الثلاثة عن طريق التفاعلات المتكررة ويمثل التداخل الشراكة التي تنشأ بين كيانين أو بين الكيانات الثلاثة من أجل دعم نمو الطفل

والتأثير فيه (Epstein, 2010). وضحت Epstein (1992) أن مدى التداخل بين هذه المجالات يتأثر بالوقت، ليراعي التغيرات في أعمار ومستويات الطالب وتأثير التغيير التاريخي على البيئات والسلوك لمراعاة خصائص وخلفيات وفلسفات وممارسات كل بيئة. كما تتأثر درجة التداخل أو التباعد بالفلسفة والمواقف والخبرات والممارسة الخاصة بالأفراد في كل سياق من السياقات الثلاثة، ويعتمد عليها أيضا حدوث الروابط والتفاعلات ونوع التواصل وغيره (Simon & Epstein, 2001; Yamauchi et al., 2017).

الهيكل الداخلي للنظرية:

يوضح النموذج أو الهيكل الداخلي للنظرية التفاعلات بين مجالات التأثير الثلاثة وأين وكيف تحدث، وأنماط التأثير بين الأفراد في المنزل والمدرسة والمجتمع، وقد تحدث التفاعلات والتواصل بين هذه المجالات على مستوى مؤسسي كأن تدعو المدرسة عائلات الطلاب لحضور حدث معين، أو تحدث على مستوى شخصي كأن يلتقي والد بمعلم ويتناقشان (Epstein, 2010; Epstein et al., 2002). ذكرت Epstein (1992) أن دور الطفل مركزي في شراكات المدرسة والأسرة وأنه أحد الجوانب الحاسمة لهذه النظرية؛ حيث تعتمد النظرية على افتراض أن تطور الأطفال ونجاحهم هو السبب الرئيس لحدوث الشراكات، كما اعتبرت Epstein et al. (2002) أن الطفل فاعل وعامل رئيس في تعليمه وتطوره ونجاحه، فوجود شراكات لا ينتج ببساطة طلابا ناجحين.

إطار Joyce Epstein للأنواع الستة للمشاركة:

طورت Epstein مع مجموعة من الزملاء إطار عمل من ستة أنواع رئيسية من المشاركة من العديد من الدراسات ومن سنوات عديدة من العمل من قبل المعلمين والعائلات في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وهي: (١) الأبوة والأمومة، (٢) التواصل، (٣) التطوع، (٤) التعلم من المنزل، (٥) صنع القرار، و (٦) التعاون مع المجتمع (Sanders & Epstein, 2005).

ركز الكثير من عمل Epstein وآخرون غيرها على أنواع مشاركة الأسرة والممارسات التي من الممكن أن تخلق مزيدا من التداخل بين المجالات، مع أخذ Epstein في الاعتبار بأهمية السياقات الثلاثة لنمو الطفل وحاجة كل مجال لتقاسم مسؤوليات تنشئته، بالإضافة إلى أنها أقرت

بأنه ليس كل الممارسات ستتم بشكل مشترك، فهناك ما يجب أن يتم بشكل منفصل، والممارسات المهمة تطبق بشكل مشترك عبر المجالات (Yamauchi et al., 2017).

عــلاقــة النظــريــة بــالشــراكـــة:

بهذه النظرية تكون Epstein قد قدمت نموذجا للعلاقات بين الأسرة والمدرسة يفسر تاريخ وتطور الأنماط المحتملة للمسؤولية بين الأطراف المختلفة في الشراكة، لكونه يحدد مجالات التأثير والمسـؤوليات المنفصـلة والمشـتركة والمتسلسـلة التـي يتحملهـا كـل طـرف مـن أطـراف الشـراكة (E. M. Kim & Sheridan, 2015). ذكرت Epstein (1992) أن نظرية مجالات التأثير المتداخلة صُممت لتشجيع البحث حول تأثيرات الروابط المحددة للمدارس والأسر على الأطفال، ويرى Yamauchi et al. (2017) أن هذه النظرية تصف وتشرح العلاقات بين الآباء والمدارس والبيئات المحلية، وأن هذا النموذج النظري يشجع على البحث عن آثار روابط محددة بين المدارس والأسر على الأطفال في مجال الشراكة العائلية، ويمكن أن يستخدم لتحديد المسؤوليات المشتركة ولاقتراح التغييرات في السياسات وتحسين القيادة.

مما سبق ذكره، يمكننا القول بأن البناء على نظرية الأنظمة البيئية الحيوية ونظرية مجالات التأثير المتداخلة يعد أمرا مبررا عند دراسة واقع التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل بشكل عام، ودراستها في دولة الإمارات العربية المتحدة على وجه الخصوص، للأسباب التالية:

- الأسرة هي المتغير الأساسي في الدراسة، وهي الحلقة الأهم في جميع ما يصب في مصلحة الطفل، كونها تمثل النظام الدقيق أو المصغر تبعا لنظرية الأنظمة البيئية الحيوية، كما أن الأسرة هي ذاتها أحد الكيانات الثلاثة التي تدعم نمو الطفل تبعا لنظرية مجالات التأثير المتداخلة.
- الدراسة تهدف إلى دراسة واقع إقامة الشراكات بين الأسر ومقدمي الخدمات كجهتين مسؤولتين عن رعاية الأطفال ذوي الإعاقة كمجالين يتداخلان معا ويشكلان نظاما وسيطا، والتواصل فيه هو البذرة الأساسية لأي شراكة؛ حيث أنه لا وجود للشراكة إلا بعد بناء

التواصل الفعال، وكما أن جودة التواصل تعود بشكل إيجابي لتكوين شراكات بين الأسر ومقدمي الخدمات، فإن أي مشكلات في التواصل تؤثر سلبا عليها أو تجعلها مستحيلة.

- الدراسة طبقت في دولة الإمارات المتحدة، وتتضح أهمية البناء على النظريتين في دراسة التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل في الدولة بالارتباط بين التواصل وإقامة الشراكات من جهة، وطبيعة الثقافة السائدة المبنية على التفاعلات الاجتماعية في دولة الإمارات العربية المتحدة من جهة أخرى.

الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات التي تتناول موضوع الشراكة بين المنزل والمدرسة في مجال التربية الخاصة على مستوى عالمي قليلة. تم البحث عن دراسات أعدت للبحث عن موضوع الشراكة بين المنزل والمدرسة في مجال التربية الخاصة وتناولت جانب التواصل ضمن الشراكة، وتم اختيار (١١) دراسة من دول مختلفة. سيتم عرض البيانات التي تم استخراجها من نتائج هذه الدراسات والمتعلقة بالتحديد بعدد المرات التي تكرر وحدث فيها التواصل، وطريقته، واقتراحات التحسين ووصف جودة الدعم المقدم من وجهة نظر أولياء الأمور، وذلك ضمن محورين:

أهمية التواصل للتعاون والشراكة:

يسهل التواصل بتنوع طرقه وتعدد أو تكرار مرات حدوثه التعاون من أجل الشراكة، وله أهمية كبيرة لدى الآباء، وظهر ذلك في دراسة كل من Tucker & Schwartz (2013) الاستقصائية متعددة الأساليب في ولاية واشنطن، والتي استكشفت طبيعة تصورات أولياء الأمور عن التعاون بهدف معرفة عوائقه وميسراته. تم استخدام مسح الإنترنت وكان ذلك بهدف الحصول على عينة فيها أكبر عدد من السكان، وقد تكونت العينة النهائية من (١٣٥) مشاركا أكمل الاستطلاع من أولياء أمور أبناء لديهم اضطراب طيف توحد. كانت أسئلة الاستبيان تتعلق بتصورات أولياء الأمور حول التعاون مع المهنيين والمختصين في مدارس أبنائهم في المجالات الرئيسية التالية: (أ) التعاون، (ب) الممارسات والسلوكيات المهنية، (ج) مصادر النزاع. المعلومات المتعلقة بممارسات التواصل في التعاون اعتبرت مجالا له أولوية من قبل أولياء الأمور، وأظهرت

البيانات أن قرابة نصف المشاركين اختاروا توفير تواصل منتظم حول تقدم أطفالهم كثاني أفضل طريقة شملتهم بها المدرسة في التعاون، واختاروا الحفاظ على تواصل منتظم كأهم طرق التعاون. عند سؤال المشاركين عن التواصل من حيث الأهمية والتكرار والنوع، اختارت نسبة (٩١٪) من المشاركين التواصل المتكرر على أنه مهم جدا، وكان ترتيب تكرار التواصل من الأكثر للأقل تفضيلا حسب ردودهم كالآتي: حسب الحاجة، أسبوعيا أو عدة أيام في الأسبوع، وكانت طرق التواصل التي ذكرها الآباء حسب الردود من الأكثر إلى الأقل: المناقشات الشخصية، المكالمات الهاتفية والتقارير اليومية المكتوبة. بيانات التواصل لم تذكر فقط في مجال التعاون، بل ظهرت كممارسة مهمة ضمن المجالات الأخرى. سئل أولياء الأمور عن تصوراتهم فيما يتعلق بالإجراءات المدرسية المهنية المفيدة، أوضحوا تفضيلهم للحصول على تواصل سريع كثاني أهم إجراء مهني ومفيد تطبقه المدرسة عن طريق اختيارهم الحصول على استجابة سريعة للمكالمات الهاتفية ورسائل البريد الإلكتروني. في مصادر النزاع ذكروا عدم وجود تواصل منتظم كثاني سبب له، وفي اقتراحاتهم لحلول النزاع طلبوا زيادة نوع التواصل وعدد مرات حدوثه. كما أنهم في تسهيل التعاون، ذكروا أن الحفاظ على التواصل المنتظم كان أحد إجراءات التسهيل التي طبقت.

وبالمثل، تظهر أهمية التواصل لدى الآباء في دراسة Khalifa et al. (2017) النوعية في قطر ويظهر أثر تنوع طرقه ومرات تكراره على رضاهم وثقتهم في المؤسسة التعليمية والمهنيين. هدفت الدراسة إلى اكتشاف وجهات نظر آباء الأطفال ذوي الإعاقة المرتبطة بمكونات ممارسات التعاون الحقيقي في المؤسسات التعليمية المختلفة، ومعرفة فهمهم للمكونات الهامة للتعاون التي قد تساهم في تحسين الخدمات، وشارك فيها (١٦٣) أسرة لطلاب من ذوي الإعاقة. تم جمع البيانات عن طريق مقابلات تضمنت أسئلة مفتوحة واستطلاع رأي متعلقة بالمجالات: (أ) التواصل، (ب) الاحترام، (ج) الثقة، (د) المساواة، (هـ) الالتزام، (و) المناصرة. وفقا لوجهات نظر الآباء وتصوراتهم كان مجال المساواة والتواصل مهما بالنسبة لهم في التعاون. أظهرت ردود الآباء أن المدارس تشاركهم السلطة وتعاملهم على قدم المساواة، وأظهرت البيانات أن وسائل التواصل التي كانت تستخدم من قبل المدرسة والمهنيين مع الأهل كانت متنوعة وشملت الرسائل، والرسائل النصية القصيرة SMS، والمكالمات الهاتفية، ودفتر سجل المتابعة اليومي، وكتابة بعض

الملاحظات على الكتب ودفاتر الملاحظة، والاجتماعات، والتقارير المكتوبة، والبريد الإلكتروني، ومن خلال الأخصائي الاجتماعي. كما أظهرت ردود الآباء حول التواصل أن الاستماع لهم يكون بعناية والمعلومات تقدم بشكل واضح واللغة المستخدمة مفهومة وأنه يتم إبقاؤهم على اطلاع بشأن تقدم أطفالهم. أظهرت ردود الآباء ثقتهم في المدرسة والمهنيين ورضاهم عن مظاهر الاحترام والمناصرة وتلبية الحاجات التي توفرها المدارس لهم ولأطفالهم والالتزام بمسؤولياتهم تجاههم.

إن ثقافة مجتمع ما، تنعكس على نظرة أفراد هذا المجتمع للأمور وكيفية تفسيرها والتفاعل معها؛ مثلا، دراسة Jigyel et al. (2018) التفسيرية في بوتان هدفت إلى استكشاف تجارب أولياء الأمور في التواصل والتعاون مع معلمي وموظفي المدرسة، وذلك للمساهمة في الأبحاث ذات الصلة في هذا السياق محليا نظرا لندرتها. تكونت عينة الدراسة من (١٣) أبا و(١٣) أما لأطفال ذوي إعاقة إما بدمج كامل أو جزئي في ثلاث مدارس ببرامج تربية خاصة في مناطق حضرية وشبه حضرية وريفية. تم إجراء مقابلات فردية مفتوحة مع الآباء للحصول على المعلومات، وفي مجال التواصل ظهرت خمسة مواضيع فرعية: (أ) التواصل عند الطلب: أظهرت النتائج أن أغلب الآباء كانوا يتواصلون على فترات متباعدة، فمعظمهم أفاد أنهم يتواصلون مرة واحدة كل شهرين أو ثلاثة أشهر أو لا يتواصلون إطلاقا، وذلك يعتمد على الوقت الذي يطلب فيه المعلمون اللقاء أو إذا تمت دعوتهم لحضور الأنشطة الرياضية أو الاجتماعات أو الرحلات وهم آباء موظفين أو أمهات لديهن أطفال في المنزل. (ب) التواصل المتكرر: قلة من الآباء وخاصة الأمهات من المناطق الحضرية لديهم تواصل ثابت مع المدرسة، ويقابلون المعلمين يوميا أو من ثلاث إلى أربع مرات في الأسبوع. (ج) عدم وجود تواصل مع أعضاء آخرين في المدرسة: عدد قليل جدا من أمهات المنطقة الحضرية كان لديهن تواصل مع موظفين آخرين في حين أن أغلب الآباء لم يكن لديهم تواصل مباشر مع موظفين آخرين غير المعلمين الذين لهم علاقة مباشرة بأطفالهم ومعلمي التربية الخاصة. (د) مواضيع المناقشة: عدد قليل من الآباء وضحوا أنها كانت تتعلق بتعلم مهارات الحياة اليومية، والمهارات الاجتماعية، وإدارة قضايا السلوك. بعض الآباء والذين كان أبناؤهم طلاب الدمج الشامل ناقشوا القضايا الأكاديمية مع معلمي التربية الخاصة، ولم تكن القضايا جوهرية بسبب أن معظم الاتصالات كانت مرتجلة وعرضية. (هـ) التغذية الراجعة:

أبلغت الغالبية العظمى من الآباء أنهم لم يحصلوا على تغذية راجعة رسمية من معلمي المدرسة والموظفين، ونصفهم حصلوا عليها بشكل شفهي هاتفيا أو في اجتماعات مرتجلة مع المعلمين وكانت عند ظهور مشاكل سلوكية لدى الأطفال. تلقى عدد قليل جدا منهم بطاقات تقرير نهاية العام تحتوي على معلومات حول تقدم أطفالهم المدموجين جزئيا وكانوا من مناطق حضرية، وقرابة نصف الآباء لم يحصلوا على ملاحظات مكتوبة أو شفهية. بشكل عام، كان التواصل أحادي الاتجاه هو السائد في تقديم التغذية الراجعة، وكان بشكل لفظي وغير رسمي. إجمالا، يعتبر تواصل أولياء الأمور وتفاعلهم مع المعلمين وموظفي المدرسة الآخرين ضئيلا، وكان غالبا بطرق مباشرة.

من الممكن أن يرتبط تكرار التواصل وتنوع طرقه برضا الآباء، وفي ذات الوقت يتأثر بعمر الطفل ونوع إعاقته. أجرى الباحثون Woods et al. (2018) دراسة نوعية في الولايات المتحدة كانت تهدف إلى فهم: ما إذا كانت وجهات نظر المختصين عن التواصل بين المنزل والمدرسة تعكس وجهات نظر الوالدين وكيف يمكن ذلك، وكيف يتأثر التواصل والرضا بنوع الإعاقة، وكيف تتغير ممارسات التواصل باختلاف الإعاقة والعمر. أجريت مقابلات شبه منظمة مع (٥) آباء لديهم أطفال من ذوي الإعاقة و(١٢) من المهنيين (٥) مدراء، (٤) من معلمي التعليم العام، مستشار أكاديمي، معلم تربية خاصة وطبيب نفسي)، وجمعت البيانات في سبعة مواضيع تخدم أهداف الدراسة: منها التواصل بين المدرسة والمنزل، والتفاعل حول برنامج التعليم الفردي، ورضا الوالدين عن التفاعلات المدرسية. أظهرت النتائج المتعلقة بالتواصل بين الشركاء ما يلي: كان التواصل بين المنزل والمدرسة غالبا ما يتم مع معلم التربية الخاصة وتراوح عدد مرات تكرار التواصل من غير المنتظم إلى التواصل اليومي أو الأسبوعي، وكان يتم بطرق مختلفة كرسائل ورسائل بريد إلكتروني ومكالمات هاتفية وما إلى ذلك بناءً على رغبات الوالدين. كان تواصل معلمي التعليم العام مع الآباء عامة نادرا ويكون عادة حسب الحاجة أو قبل بداية العام الدراسي، وكان التواصل من قبل معلمي المرحلة الابتدائية استباقيّا وبشكل متكرر بالمقارنة مع تواصل معلمي المرحلة الثانوية الذي قد يكون منعدما، حيث تراوحت الردود من التواصل مع الوالدين من حين لآخر إلى عدم وجود تفاعل على الإطلاق. أكد آباء الطلاب الأكبر سنا أنهم غالبا ما يبدؤون التواصل، وكانت مشاعرهم سلبية حول هذا التفاعل. تواصل الآباء مع المدراء ولكن كان هذا

التواصل نادرا ومحدودا في مناسبات معينة، وكان نشطا فيما يخص عملية الخطط التعليمية الفردية دون المشاركة في التواصل المنزلي، وإذا حدث التواصل مع المدراء يكون مثلا عند تسكين الأطفال في الفصول الدراسية في بداية العام الدراسي، أو من خلال رسائل البريد الإلكتروني الأسبوعية إلى جميع الآباء (التعليم العام والخاص) أو لأغراض تأديبية. فيما يخص التفاعلات حول برنامج التعليم الفردي، تراوحت ردود الآباء من الرضا إلى العدائية، فبعضهم مثلا كان عليه القتال للحصول على خدمات مناسبة. ردود الآباء عن رضاهم بشكل عام تظهر أن الآباء الذين تحدثوا عن وجود تواصل متكرر كانوا أكثر رضا، وكذلك آباء الأطفال الأصغر سنا كانوا أكثر رضا من آباء الأطفال الأكبر سنا الذين أعربوا عن خيبة أملهم من جهود المدرسة للتواصل. آباء الأطفال ذوي إعاقات غير شائعة (أو أقل فهمًا) كانت تفاعلاتهم مع المدرسة غير إيجابية.

يرى الآباء أن نقص التواصل وإن تنوعت طرقه مشكلة تعوق الشراكة وتؤثر على العلاقة بينهم وبين والمهنيين. في تركيا، قام الباحثون Berkant et al. (2019) بإجراء دراسة نوعية لغرض تطوير فهم أفضل لآراء أولياء أمور ومعلمي الأطفال ذوي الإعاقة بخصوص أدوارهم في مشاركة الوالدين في برامج تعليم مركز التربية الخاصة والتأهيل، واشتملت عينة الدراسة على المعلمين والآباء الذين تم أخذ آرائهم حول الشراكة وحول دور كل منهم فيها بهدف فهم عوائق التعاون وتحديد الحلول من وجهة نظر الطرفين. تكونت عينة الآباء من (٢٠) أبا لأطفال ذوي إعاقات مختلفة تتراوح أعمارهم من سنة إلى عشر سنوات، وجمعت بيانات أسئلة الدراسة من الآباء في العينة عن طريق المقابلات شبه المنظمة ذات الأسئلة المفتوحة. كشفت نتائج مقابلات الآباء المتعلقة بسؤالهم عن تكرار زياراتهم للمؤسسة من عدد المرات الأكثر للأقل ما يلي: منهم من يزورها عند موعد كل جلسة لطفله، مرة في الأسبوع، مرة في الشهر أو عدة مرات في السنة، وتكون أسباب الزيارة متعلقة بمتابعة عملية تطور الطفل، التواصل مع المعلم أو للبقاء مع الطفل. سئل الآباء عن المشاكل المتعلقة بالمعلم والمؤسسة، فكانت إجابات عدد كبير منهم فيما يخص المعلم: ضعف التواصل، والبعض منهم ذكر عدم تلبية التوقعات وعدم الاهتمام، وبالنسبة للمؤسسة: كانت توجد عدة مشكلات ومنها أيضا ضعف التواصل. اعتقد أكثر من نصف المشاركين أن حل مشكلة التواصل هو أمر له أولوية، وطُرح اقتراح لتحسين التواصل مع المعلمين، وهو أن يتم تحديد وقت معين للتواصل. فيما يتعلق

بالتواصل مع المؤسسة، وصفه أحدهم أنه أحادي الاتجاه وغالبا كان يحدث بشأن المسائل المالية. كانت طرق التواصل بالعائلات حسب البيانات متنوعة وتشمل: التواصل وجها لوجه، وعن طريق الهاتف وهي أكثر طريقتين مستخدمتين، وعن طريق الوسائط المتعددة، وكتابة ملاحظات على دفاتر ملاحظات الطلاب، وعن طريق سائقي الحافلة المدرسية. ذكر الآباء والمعلمون عددا من المشكلات، وكلاهما اتفق على أن نقص التواصل مع الطرف الآخر مشكلة، على الرغم من تعدد طرق التواصل. يرى عدد من الآباء أن المعلمين لا يتواصلون معهم بشكل جيد وأنهم لا يلبون توقعاتهم، كما يرى عدد من المعلمين أن تواصل الآباء غير كاف من حيث المحتوى ومن حيث تكراره. كان التواصل عنصرا مهما تم الحديث عنه من قبل الطرفين، وذُكر أيضا كمشكلة تواجه مشاركة الوالدين من قبل كل من الآباء والمعلمين.

أثر التواصل على دعم تلبية حاجات الأسر والأبنــاء:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة أهمية التواصل للتعاون والشراكة لدى الآباء ووجود ارتباط لتنوع طرقه ومرات تكراره بالرضا عن المهنيين والثقة بهم. بالإضافة لذلك، للتواصل دور في تلبية حاجات الأسر وبالتالي ثقتهم بالمهنيين خاصة عندما يلبي حاجة مرتبطة بصعوبة أو مشكلة. دراسة Stoner & Angell (2014) النوعية في الولايات المتحدة كان هدفها التعرف على وجهة نظر الأمهات عن دور التواصل في بناء الثقة مع معلمي أطفالهن والحفاظ عليها. تكونت العينة من (١٦) أما لأطفال ذوي إعاقات وأعمار مختلفة ومن مناطق جغرافية متنوعة (مناطق ريفية، ضواحي وحضرية)، وجمعت البيانات عن طريق مقابلات شبه منظمة. أظهرت النتائج أن طرق التواصل تنوعت وشملت استخدام دفاتر الملاحظة والملاحظات والمكالمات الهاتفية ورسائل البريد الإلكتروني. معظم العينة فضلن التواصل عن طريق البريد الإلكتروني لأنه يمثل شكلا من أشكال التوثيق. فضلت بعض المشاركات الاتصالات الهاتفية على كتابة الملاحظات لأنها تمكن من الحصول على الرد بشكل سريع بالتالي الحصول على مساعدة فورية. كان يتم التواصل بالأساس مع معلمي التربية الخاصة أكثر من غيرهم، وتباين عدد مرات حدوثه وتأثر بأعمار الأطفال حيث كان تواصل أمهات الأطفال الأصغر سنا أكثر من الأكبر سنا. تأثر التواصل أيضا بمحتواه وكان مرتبطا بمجالين أساسيين وهما المحتوى اليومي والمحتوى المرتبط بالمخاوف. (أ) المحتوى اليومي ارتبط غالبا بما

يحدث في المدرسة وتقدم الطفل أو المشكلات الثانوية، وكان متكررا ومستمرا ويتم باستراتيجيات حوارية لتبادل المعلومات حول الأطفال أو لطلب مساعدة مباشرة في مشكلة صغيرة. كان لهذا التواصل أثر إيجابي في منح الأمهات الشعور بالراحة في التعبير عن المخاوف وزيادة معرفة الأمهات والمعلمين لبعضهم ولتأسيس الثقة بينهم وتعزيزها والحفاظ عليها. (ب) المحتوى المرتبط بالمخاوف تعلق بالصعوبات أو المشكلات والاهتمامات، وكان مكثفا ويتم باستراتيجيات تركز على المشكلات. أفادت غالبية الأمهات أنهن من يبدأن التواصل المرتبط بالمشكلات وكان لذلك أثر مختلط سلبا أو إيجابا على الثقة اعتمادا على الاستجابة المتصورة من المعلم. ترى الأمهات أن استجابة المعلم تحدد نجاح التواصل أو فشله، وأن سمة الاستجابة الناجحة التي تعزز الثقة وتعمق العلاقة بينهم غالبا تكون فورية أو ملائمة وتعكس استماعا نشطا واحتراما لوجهات نظرهن. تعتبر الأمهات استجابات المعلمين غير الفعالة كعدم التواصل أو التأخر في الاستجابة مصدرا للإحباط وسببا محتملا في انعدام الثقة أو تدميرها تماما، وإذا استمرت المشكلة ستستمر الأمهات في التواصل بغض النظر عمن بدأه أو مدى تكراره أو موضوعه ومحتواه. عدد قليل منهن أبلغن عن حالات من التفاعل السلبي وتقاعس مستمر من قبل المعلمين فزدن من كثافة التواصل فأصبح غير فعال وأصبح هناك مجال للصراع وتدمير الثقة، مما دعاهن إلى طلب تدخلات خارجية. أعربت المشاركات عن رغبتهن بأن يكون التواصل متكررا خاصة إذا كان يتعلق بصعوبة أو مشكلة.

عن طريق التواصل يثق الآباء ويشعرون بالرضا عن المهنيين عندما يتم اشباع حاجاتهم ورغباتهم خاصة فيما يتعلق بمعرفة تطور أبنائهم. قام الباحثون Adams et al. (2016) بإجراء دراسة تعتمد على المنهج المختلط في ماليزيا، تهدف إلى استكشاف مدى قدرة أولياء الأمور والمعلمين على استخدام التعاون كشراكة إبداعية لتحقيق الدمج في الفصل الدراسي العادي. تكونت العينة من(٩٥) معلمًا و(٦٨) من أولياء الأمور، واستخدمت الدراسة أداتي الاستبيان والمقابلة لجمع بيانات عن مدى مساهمة التعاون بين الطرفين في: (أ) فهم الاحتياجات التعليمية الخاصة، (ب) الاستعداد للتواصل فيما يخص أمور الاحتياجات التعليمية الخاصة، (ج) تصورهم لأدوارهم في تنفيذ الاحتياجات التعليمية الخاصة و(د) توقعاتهم لدور كل طرف في تنفيذ الاحتياجات التعليمية الخاصة. كانت نتائج الآباء الذين أكلموا الاستبيان المتعلق بمستوى التعاون بين المعلم

وأولياء الأمور لتحقيق الدمج من وجهة نظرهم وحسب تصنيفهم لأنفسهم من الأعلى للأقل: مدى مساهمتهم بتوقعاتهم لدور المعلمين في تنفيذ الاحتياجات التعليمية الخاصة، مدى مساهمتهم بالاستعداد للتواصل في الأمور المتعلقة بالاحتياجات التعليمية الخاصة، مدى مساهمتهم بأدوارهم المتصورة في تنفيذ الاحتياجات التعليمية الخاصة ومدى مساهمتهم بفهم الاحتياجات التعليمية الخاصة. ثم تم مقابلة (٥) منهم بخصوص توقعاتهم لدور المعلمين في تنفيذ الاحتياجات التعليمية الخاصة كعنصر أكثر حيوية في عملية تعاونهم مع المعلمين، وأظهرت نتائج المقابلات الآتي: كان المعلمون يتواصلون بشكل متكرر مع الآباء عن طريق الاجتماعات وجهاً لوجه وتطبيق (WhatsApp®) والرسائل أو الخطابات ولم يحصروا محاولة الاتصال بمكالمة هاتفية فقط. أوضح أغلب الآباء أنهم حصلوا على المعلومات التي يحتاجون إلى معرفتها عن أطفالهم من المعلمين ولديهم تقدير لجهود المعلمين ولذلك سيراعونهم في توقعاتهم منهم، وكانوا عامة راضين عن الخدمات التي قدمها المعلمون وعن محاولاتهم المتكررة للتواصل معهم بطرق مختلفة. أظهروا ثقتهم في المعلمين بالسماح لهم بإعداد أهداف برنامج التعلم الفردي لأطفالهم، وأظهروا وجود توقعات عالية من المعلمين حول تعليم أطفالهم.

أيضا من خلال التواصل يدرك الآباء ويعرفون احتياجات أبنائهم وكيف من الممكن أن يتم تلبيتها. دراسة Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017) التجريبية في اليونان استهدفت البحث في القضايا الحرجة المرتبطة بالآراء والتصورات السائدة لأولياء أمور ومعلمي الأطفال ذوي التوحد (ASD) تجاه إدارة وتنظيم طرق تعاونهم وتواصلهم الفعال، ووصف الباحثان الدراسة بأنها محاولة للبحث في موضوع مبتكر وقليل البحث. تم توزيع استبانات منظمة في مدن وبلدات مختلفة في البر الرئيسي لليونان عشوائيا بين (مايو ٢٠١٢ وديسمبر ٢٠١٣) على عدد من الآباء والمعلمين، وتم اختيار من أكلموا الاستبانة ليكونوا عينة الدراسة، وهم (٥٠) أبا وأما و(١٧١) معلما. أظهرت النتائج اتفاق كلا المجموعتين على أهمية التواصل بين المنزل والمدرسة وضرورة التشجيع عليه، وفضلت الغالبية أن تعقد الاجتماعات التي تنظمها المدرسة للتواصل شهريا وأنها وسيلة لتحسين تنظيم وإدارة التواصل والتعاون بين الطرفين. أظهرت نتائج آراء أولياء الأمور حول تخطيطهم للتواصل والتعاون مع المدرسة أن (٤٤٪) منهم يبادرون بالتواصل شهريا، و(٤٤٪)

يتواصل معهم المعلمون كل شهر. (٣٢٪) يزورون المدرسة مرة إلى مرتين سنويا، (٨٢٪) منهم يشاركون في تنظيم الأحداث الاجتماعية كالرحلات المدرسية مرة إلى مرتين سنويا، (٧٨٪) يزورون المدرسة في اليوم المخصص لزيارة الوالدين وكان من المعلمين من يتواصل معهم بشكل أسبوعي. أظهرت نتائج آراء أولياء الأمور حول تفضيلهم لطرق التعاون وتحسينه بالترتيب من الأكثر للأقل تفضيلا أنهم يميلون إلى: التواجد اليومي للأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي في المدرسة، مشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة، الاستخدام اليومي لدفتر الملاحظة لدعم الأطفال في المنزل، إبلاغهم بالأهداف التعليمية كل (٣) أشهر، اطلاعهم على طريقة عمل المدرسة في بداية العام الدراسي، اللقاءات بناء على رغباتهم، إنشاء مراكز لأولياء الأمور داخل المدرسة، زيارات مرتبة مسبقًا لبيوت الأطفال. وأخيرا، بعض النتائج المتعلقة بالتواصل والعوامل المؤثرة عليه أظهرت أن (٤٢٪) من أولياء الأمور يستمتعون بالمناقشات مع المعلمين، و(٧٤٪) منهم يشعرون بالراحة للتحدث مع المعلمين عن أطفالهم، (٧٤٪) ذكروا أنهم عرفوا بالصعوبات التي يواجهها أطفالهم من المعلمين، و(٧٦٪) يأخذون في الاعتبار آراء المعلمين حول أداء وسلوك أطفالهم، و(٧٤٪) ذكروا أنهم يثقون تمامًا برأي المعلم المتعلق بسلوك أطفالهم اليومي في المدرسة، و(٨٨٪) من الآباء ذكروا أنهم يدركون بجدية الاحتياجات التعليمية الخاصة لأطفالهم، وذكر (٤٨٪) منهم أنهم يدعمون أطفالهم في دراستهم في المنزل.

بالإضافة لما سبق، التواصل الإيجابي بين المهنيين والآباء يسهل لهم التعاون ويساعدهم على معرفة مسؤولياتهم وأداء أدوارهم في هذه الشراكة، وهذا كله ينعكس إيجابا على تقديم المهنيين للخدمات وتلبية حاجات الأسر وحاجات الأبناء. يظهر ذلك في الدراسة النوعية التي أجرتها الباحثة Chu (2018) في تايوان، والتي استهدفت فهم وجهات نظر كلا الوالدين والمهنيين حول الشراكة الفعالة بينهم. أخذت وجهات نظر المشاركين حول بناء شراكات فعالة عن طريق مقابلات شبه منظمة فردية وأسئلة استبيان مفتوح، وتكونت العينة من (١٨) زوجا، (٩) آباء لأطفال ذوي إعاقات مختلفة و(٩) مهنيين: (٥) معلمي تعليم عام، ومعلّمَي تربية خاصة، وأخصائي علاج وظيفي، وأخصائي تدخل مبكر. حللت البيانات وفقا لستة مجالات وهي: (أ) التواصل، (ب) الالتزام، (ج) المساواة، (د) المهارات، (هـ) والثقة (و) والاحترام، وكانت أكثر المجالات ذكرا من قبل الطرفين

التواصل ثم المهارات في مقابل الأقل ذكرا المساواة والثقة. فيما يخص مجال التواصل بالتحديد، أظهرت النتائج أن بعض العائلات تواصلت مع المهنيين وجها لوجه مرتين في الأسبوع على الأقل، والبعض أجروا محادثات يومية مع المهنيين، وهناك من كان يتواصل عند الحاجة، وشملت طرق التواصل: المحادثات مع المهنيين وجها لوجه، المكالمات الهاتفية، كتابة رسائل في كتيبات اتصال بين المنزل والمدرسة. صنفت وجهات نظر أولياء الأمور في مجال التواصل ضمن ثلاثة مؤشرات: التواصل بشكل متكرر وإيجابي، الوضوح وتنسيق المعلومات. ذكر الآباء أنهم كانوا واضحين مع المهنيين فيما يتعلق باحتياجات أطفالهم وتوقعاتهم لهم، ويطرحون الأسئلة كلما أرادوا ذلك، لأنه كانت لديهم قناة اتصال مفتوحة مع المهنيين. أظهرت النتائج أيضا اعتقادهم أن المهنيين كانوا يبذلون جهدا للتواصل معهم بشكل متكرر وإيجابي، وأنهم ينسقون المعلومات المتعلقة بالطفل بكفاءة ويشاركون الآباء ما يجري في المدرسة. أيضا، يعتقد الآباء أن المهنيين لبوا احتياجات أطفالهم وقدموا لهم الخدمات بطرق مناسبة. كان المهنيون يقترحون ويشاركون استراتيجيات للآباء تطبق في المنزل وكانوا يطبقون هذه الاقتراحات مع أطفالهم. إجمالا، أظهرت النتائج وجود شراكات إيجابية بينهم، ووجود اتفاق من الطرفين أن كل شريك أدى دوره ولبى احتياجات الأطفال، واعتبر أغلب المشاركين الآباء ومثلهم من المهنيين أن نوعية وكمية التواصل أمران مهمان لإقامة شراكة إيجابية، وأفادوا أن التواصل المستمر جعلهم على دراية بمسؤولياتهم وساعدهم في اتخاذ الإجراءات اللازمة لتلبية حاجات الأطفال. كذلك، وضحوا أن التواصل المفتوح يساعد كل شريك في هذه العلاقة على تنمية مهاراته وأداء دوره تجاه الطفل، وتم تحديد التواصل الفعال ثنائي الاتجاه كأساس لبناء الشراكات الناجحة.

من جانب آخر، ضعف التواصل ومحدودية المعلومات يعيق الشراكة ويجعل الآباء في صراع مع المهنيين لتلبية حاجاتهم وحاجات أبنائهم. هدف الباحثان Wilhelmsen & Sørensen (2019) في دراستهما التفسيرية الظاهرية في النرويج إلى معرفة وجهة نظر أولياء أمور أطفال من ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية عن التعاون بين المنزل والمدرسة المرتبط بالتربية البدنية، وجمعت البيانات من العينة المكونة من (٢٦) أبا عن طريق المقابلات شبه المنظمة. أظهرت النتائج وجود نقص في المعلومات المتعلقة بالتربية البدنية وتوقعات متناقضة وصراع على الموارد كمثبطات في التعاون والتواصل بين المنزل والمدرسة. عبر الآباء عن سعادتهم

لوجود تعاون مع المدرسة على الرغم من محدودية المعلومات التي تعطى لهم عن التربية عن طريق التواصل بالرسائل الإخبارية الأسبوعية والمقتصرة على موقع النشاط ومحادثات الوالدين في الفصول، وعلى الرغم من ضعف فرص تواصلهم مع معلم التربية البدنية لأنه قد لا يكون المعلم المسؤول عن التواصل معهم. لدى الغالبية ثقة في نظام التعليم وكفاءات المعلمين لتأمين تعليم جيد لأطفالهم في المواد الدراسية والتربية البدنية، ورأى عدد منهم أن نقص المعلومات حول التربية البدنية مؤشر على الدمج الناجح. يعطي الآباء تفسيرا جيدا عندما يكونون راضيين عامة عن وضع أطفالهم أو مستوى النشاط، ولم يشكوا في المعلومات المحدودة التي حصلوا عليها؛ لثقتهم العالية في احترافية المعلمين وكفاءتهم وأن المعلمين سيتواصلون معهم في حال وجود شيء ما. أبدى الآباء أراء جيدة عامة عن الكفاءة المتصورة والتواصل المنتظم المستمر مع المدرسة وداخل مجموعة المهنيين في فريق دعم الأطفال، وأبدوا سعادتهم من تكرار التواصل واستمراره على الرغم من محدودية المعلومات، كما أكدوا على أهمية الحوار بشكل دوري مع المدارس وفي تطوير برنامج التربية البدنية في مجموعة الدعم. تعد الاجتماعات التي كانت تحدث ثلاث مرات في السنة أحد أهم طرق التواصل الرسمية رغم ندرة التطرق فيها لموضوع للتربية البدنية، كما كان يتم التواصل من خلال البريد الإلكتروني والرسائل النصية. ذكر الآباء وجود مثبطات للتعاون منها محدودية المعلومات وأن من شروط تعزيز التعاون ضمان حدوث تواصل منهجي ومستمر، وكان العديد منهم سعداء لتمكنهم من تفقد العمل المطور من قبل المدرسة ومقدرين لمرونة وجودة واستمرارية المعلومات المشتركة بينهم وبين المعلمين، وبين المعلمين وفريق الدعم. في المقابل، كان تغير المعلمين يسبب اضطرابا في التعاون ويجعل الآباء يدافعون عن احتياجات الأطفال بشكل متكرر، وكان الآباء حلقة وصل بين المدرسة والمهنيين الخارجيين، وتسبب مقدار الشراكة اللازمة من قبلهم لتأمين حقوق أطفالهم الإرهاق لهم لافتقار المعلمين الكفاءة أو الانقطاع في التخطيط ومشاركة المعلومات من طرف المدرسة.

وكلما زادت الفجوة بين الطرفين بسبب ضعف أو انعدام التواصل يزيد الصراع بينهما ويقل التعاون وتتأثر الشراكة؛ فيزيد الضغط والارهاق على الآباء بسبب العبء الملقى على عاتقهم لسعيهم لتلبية احتياجاتهم واحتياجات أبناهم من الدعم والمشورة. يظهر ذلك في دراسة Ryan & Quinlan (2017) النوعية التي أجريت في إيرلندا، وكان هدفها استكشاف تصورات الوالدين

المتعلقة بالتواصل والتعاون بينهم وموظفي التعليم والصحة في سياق إعادة تشكيل خدمات الإعاقة. تكونت العينة من (٢٤) أبا لأطفال من ذوي الإعاقة في بيئات تعليمية متنوعة: مدارس تعليم عام وخاص، وكانوا موزعين في أربع مجموعات تركيز. كانت النتائج تظهر وجود ضعف في التواصل أو انعدامه بشكل عام وعدم انتظام في وتيرته، وأن هناك فجوة بين الطرفين أدت لنقص التعاون. وصف الآباء العلاقة بينهم وبين المهنيين بالصعبة وأنها اتسمت بالصراع وكان شعورهم حول المهنيين عامة سلبيا سواء فيما يتعلق بتلبية حاجات أبنائهم أو تلبية حاجاتهم من الدعم والمشورة، وتحدثوا عن دورهم كآباء في مناصرة أبنائهم ومكافحتهم من أجل حصول أبنائهم على الخدمات، لذلك استخدموا استراتيجيات للمناصرة تراوحت من الأساليب الأكثر سلبية إلى الأكثر حزمًا. سبب لهم ذلك ضغطا عاطفيا وتوترا وإرهاقا وشعورا بالضعف، وتحدث غالبيتهم عن فائدة مجموعات دعم الأقران وكيف حصلوا على الدعم العاطفي والاجتماعي من خلالها. بعض الآباء لُبيت حاجات أطفالهم دون الحاجة للدفاع عنهم، وبعضهم أكدوا أن المهنيين الذين يعرفون الطفل كانوا قادرين على توقع احتياجاته، وأفاد عدد أن علاقاتهم مع المهنيين آمنة وتم تلبية احتياجاتهم من الدعم والمشورة. وصف الآباء النظام عامة بالمعقد وعبروا عن انعدام ثقتهم في قدرته على تلبية حاجات الأبناء أو معرفتهم، وعن الافتقار للاستمرارية في تقديم الخدمات، وتحدثوا عن نقص المعلومات التي يحتاجون إليها حول الخدمات مما تسبب في غضبهم وإحباطهم وعبروا عن قلقهم بشأن مستقبل أطفالهم والتغيرات المستقبلية في خدمات الإعاقة. بناء على الصعوبات التي مروا بها أظهروا رغبتهم في وجود Keyworker (شخص يحافظ على الربط بين المدرسة والمنزل والتواصل بينهما ويكون كالجسر الذي يوصل وينسق وينظم الخدمات وينسق الأمور بين الوالدين والمهنيين)، فهو في اعتقاد عدد منهم سيكون قاعدة أمان وسيستمع لمخاوفهم ويدعمهم كآباء لأطفال من ذوي الإعاقة، وسيلبي الحاجات ويوفر استمرارية تقديم الخدمات لهم ولأطفالهم، وأيضا ليؤدي دور المناصر والمدافع والمتحدث لصالح الأسرة والطفل، ويكون المستشار ليسد حاجة الآباء لوجود شخص يمكنهم معه الحصول على المشورة واتخاذ القرارات بشأن قدرات أطفالهم والخدمات المتاحة ومعرفة الأفضل لهم. عامة، رغب الآباء في وجود تعاونات إيجابية مع المهنيين لتخفيف الضغط والعبء الواقع عليهم، ورغبوا في الحصول على معلومات كافية وأن تلبى احتياجاتهم وأن يكون النظام ملبيا لاحتياجات أطفالهم باستمرارية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات نجد أنه توجد بعض أوجه الاختلاف والتشابه بينها وبين دراستنا الحالية. من حيث المنهجية، نجد أن هذه الدراسة تتفق في استخدامها للمنهج الوصفي مع Berkant et al. (2019), Chu (2018), Jigyel et al. (2018), Khalifa et al. (2017), Ryan & Quinlan (2017), Stoner & Angell (2014), Wilhelmsen & Sørensen (2019) and Woods et al. (2018) وتختلف في المنهج مع Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017) and Tucker & Schwartz (2013) حيث اتبعوا المنهج الكمي. دراسة Adams et al. (2016) اعتمدت المنهج المختلط.

أما من حيث الأهداف، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات Jigyel et al. (2018), Ryan & Quinlan (2017), Stoner & Angell (2014), Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017) and Woods et al. (2018) في أنها عامة وبشكل مباشر استهدفت البحث عن جانب التواصل في الشراكة بين المنزل والمدرسة من وجهة نظر وآراء الآباء المشاركين في عينة الدراسة، بينما استهدفت الدراسات الأخرى Chu (2018), Khalifa et al. (2017), Tucker & Schwartz (2013) and Wilhelmsen & Sørensen (2019) بشكل عام اكتشاف وفهم تصور الطرفين للشراكة والتعاون، ودراسة(2016) Adams et al. كان هدفها اكتشاف مدى قدرة المعلمين وأولياء الأمور على تحقيق الدمج بواسطة الشراكة، ودراسة Berkant et al. (2019) استهدفت فهم الطرفين لأدوارهم في عملية الشراكة. كان التواصل أحد الجوانب التي تم مناقشتها والحديث عنها في هذه الدراسات.

من حيث العينة، تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات Jigyel et al. (2018), Khalifa et al. (2017), Ryan & Quinlan (2017) and Wilhelmsen & Sørensen (2019) في عينة الدراسة المكونة من أولياء أمور لأبناء ذوي إعاقات مختلفة. دراسة Tucker & Schwartz (2013) تكونت العينة فيها من آباء لأطفال توحد وفي دراسة Stoner & Angell (2014) تكونت العينة من أمهات فقط لأبناء ذوي إعاقة من إعاقات مختلفة، وفي دراسة Chu (2018) and Woods et al. (2018) تكونت العينة من آباء لأبناء ذوي إعاقة من إعاقات مختلفة ومهنيين، وفي

دراسة Adams et al. (2016) and Berkant et al. (2019) تكونت العينة من آباء لأبناء ذوي إعاقــة مــن إعاقــات مختلفــة ومعلمــين، أمــا فــي دراســة Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017) كانت العينة مكونة من آباء لأبناء لديهم توحد ومعلمين.

بالنسبة لأداة الدراسة، فقد اتفقت الدراسة في استخدام المقابلات كأداة لجمع البيانات من العينة مع الدراسات Berkant et al. (2019), Jigyel et al. (2018), Khalifa et al. (2017), Stoner & Angell (2014), Wilhelmsen & Sørensen (2019) and Woods et al. (2018). تم استخدام الاستبيان في دراسة Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017) والاستبيان مع المقابلات في دراسة كل من Adams et al. (2016) and Chu (2018). استخدمت دراسة Ryan & Quinlan (2017) اجتماعات مجموعات التركيز ودراسة Tucker & Schwartz (2013) مسح عن طريق الانترنت. وأخيرا، تتشابه هذه الدراسة مع الدراسات Berkant et al. (2019), Khalifa et al. (2017), Ryan & Quinlan (2017) and Tucker & Schwartz (2013) في أنها استهدفت اكتشاف معيقات وميسرات التعاون في ممارسات التواصل لإيجاد حلول لغرض التطوير والتحسين.

منهـج الـدراســة وإجــراءاتهــا:

منهـج الـدراســـة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، وهو أحد فروع المنهج الوصفي المتخصص. "يعتمد المنهج الوصفي التحليلي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبّر عنها كيفياً أو كمياً. فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (المشوخي، ٢٠٠٢، ص٤٥). ولقد اختار الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع التواصل بين أسر ذوي الإعاقة مع مقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات وتحليل بيانات ممارسات التواصل بينهم، وذلك من خلال إجراء المقابلات مع أولياء الأمور من أسر ذوي الإعاقة المشاركين في العينة والتي تضمنت الإجابة على أسئلة تعطي وصفا لواقع هذا التواصل.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من أولياء أمور هم أفراد أسر لأبناء من ذوي الإعاقة يتلقون الخدمات في أحد مراكز التأهيل الحكومية الستة التابعة لخمس إمارات في الدولة وهي: دبي، عجمان، أم القيوين، رأس الخيمة وإمارة الفجيرة.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة المقصودة وتحديدًا المحكية لهذه الدراسة، وتعرف العينات المقصودة بأنها عينات غنية بالمعلومات للدارسات التي تتعمق في البحث عن ظاهرة أو موقف ما دون الحاجة للتعميم ويتم اختيارها لتحقق أهداف الدراسة على أساس حر من قبل الباحثين، والمحكية منها هي عينات نوعية تكوّن على أساس وجود محك معين ويتم اختيار الحالات التي تحقق هذا المحك (قنديلجي، ٢٠١٣). تم اختيار العينة المقصودة كونها تحقق الغرض من الدراسة، وتحديدًا العينة المحكية حيث أن المحكات التي بني عليها اختيار العينة هي: أن يكون المشارك فردا من أفراد الأسرة ومقدم الرعاية لطفل من أطفال ذوي الإعاقة الذين يتلقون خدمات تأهيل في أحد مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

تم التواصل مع ستة مراكز تأهيل تحت مظلة وزارة تنمية المجتمع بدولة الإمارات، وإرسال دعوة للأسر للانضمام للدراسة عبر البريد الإلكتروني، واعتبر قبول الدعوة للمشاركة في المقابلات مؤشرًا للموافقة على الانضمام للدراسة. تم التواصل مع المشاركة الأمية والحصول على موافقتها شفهيًا عن طريق الواتس اب، كما تم تذكير جميع المشاركين في العينة قبل البدء في كل مقابلة بالموافقة على المشاركة وعلى تسجيل المقابلات لغرض الدراسة. تشكلت عينة الدراسة من(١٢) مشاركة، وجميع المشاركات كن أمهات ماعدا أختًا واحدة.

الجدول (١) يعطي وصفا للأفراد المشاركين في العينة، المستوى التعليمي للمشارك، وعمر الابن ونوع الإعاقة، وشدة الإعاقة والمركز الملتحق به الابن، ويُلاحظ أن المستوى التعليمي الثانوي أقل من عدد المستوى التعليمي الجامعي من العينة حيث كان المؤهل الثانوي (٤) والمؤهل الجامعي (٥) للأمهات، والمؤهل التعليمي دبلوم (١) وواحدة أمية، وتراوحت أعمار الأبناء من (٦سنوات إلى ١٨ سنة) كما تراوحت شدة الإعاقة (١) شديدة، (٢) متوسطة (٩) بسيطة.

جـــــدول (١)

وصف للأفراد المشاركين في العينـــة

صلة قرابة المشارك بالابن	المستوى التعليمي للمشارك	عمر الابن	نوع الإعاقـة	شدة الإعاقة	المـــركـــز
الأم	دبلوم	١٠	توحد	شديدة	مركز دبي لأصحاب الهمم
الأم	جامعي	١٣	إعاقة ذهنية	متوسطة	مركز دبي لأصحاب الهمم
الأم	ثانوي	١٧	إعاقة ذهنية	متوسطة	مركز عجمان لأصحاب الهمم
الأم	جامعي	١١	إعاقة ذهنية	بسيطة	مركز عجمان لأصحاب الهمم
الأم	جامعي	١٦	إعاقة ذهنية	بسيطة	مركز عجمان لأصحاب الهمم
الأم	بكالوريوس هندسة كهربائية	١٢	توحد	بسيطة	مركز أم القيوين للتوحد
الأم	جامعي - ماجستير	٦	توحد	بسيطة	مركز أم القيوين للتوحد
الأخت	أمية	١٤	متلازمة داون	بسيطة	مركز رأس الخيمة لأصحاب الهمم
الأم	ثانوي	١٨	متلازمة داون	بسيطة	مركز رأس الخيمة لأصحاب الهمم
الأم	ثانوي	١١	توحد	بسيطة	مركز الفجيرة لأصحاب الهمم
الام	ثانوي	١٢	ذهنية - متلازمة داون	بسيطة	مركز الفجيرة لأصحاب الهمم
الأم	بكالوريوس	٨	توحد	بسيطة	مركز دبا الفجيرة لأصحاب الهمم

أدوات الـدراســـــة:

المقـــابلـــــة:

وصـف المقـابلـة:

للإجابـة علـى السـؤال الـرئيس والأسـئلة الفرعيـة الثلاثـة للدراسـة تـم جمـع البيانـات مـن الأسـر المشاركة في الدراسة باستخدام المقابلة المقننة المبرمجة؛ حيث حدد الباحثون مجموعة من الأسئلة ليتم طرحها على كل ولي أمر على حد سواء. تمت المقابلات بشكل فردي لكل مشارك عن طريق برنامج التيمز، وتراوحت مدة كل مقابلة ما بين (١٥ و٢٠) دقيقة، وطرحت فيها الأسئلة التالية متسلسلة:

١- في السنوات الماضية، كم مرة في الأسبوع كنت تتواصل مع المختصين (مقدمي الرعاية) في المركز؟

٢- كيف كان يتم هذا التواصل؟

٣- كيف يمكن تحسين طريقة التواصل في رأيك؟

٤- كيف كان يؤدي المختصون (مقدمو الخدمات) في المركز دورهم في الدعم والمساعدة في تدريب ابنك أو ابنتك؟

صدق وثبات أدوات الدراسة:

تم وضع أسلة المقابلة الأربعة تحديدا لتحقق غرض الدراسة وتمكن الباحثين من الحصول على وجهات نظر أولياء الأمور الفعلية بدون تحفظات بخصوص آرائهم عن التواصل مع مقدمي الخدمات في مراكز التأهيل، وتم مراجعة أسئلة الدراسة ومراجعة صياغتها من قبل مجموعة من المختصين للتأكد من ارتباطها بالهدف الرئيس ولتكون واضحة ومفهومة للمشاركين. أجرت المقابلات فاحصتين تم تدريبهما مسبقًا على يد أحد الباحثين يعمل بروفسورا في التربية الخاصة من جامعة سعودية، وتلقت الأستاذتين نفس التدريب، وهو عبارة عن ورشة عمل تضمنت محتوى نظري وتطبيقي. أجريت المقابلات في ظروف واحدة متشابهة لجميع المشاركين (عن بعد)، ولتلافي تحيز الباحث في تفسير البيانات النوعية، عمل اثنان من المحللين على ترميز البيانات بشكل مستقل لكامل العينة وعددها (١٢). بلغ التطابق بين المحللين في ترميز البيانات(٤٣ من ٤٤) (٩٧.٧٣٪)، وتم حل الاختلاف في الترميز بالنقاش والذي بلغت نسبته (٢٪)، حيث احتوت إجابة إحدى الأمهات على أكثر من طريقة للتواصل: "تقريبا عن طريق الهاتف، المكالمات، الواتس اب والانستقرام."، مما ترتب عليه تقسيم الإجابة على أكثر من تصنيف.

خامسا: أساليب المعالجة الإحصائية وربطها مع أسئلة الدراسة:

تم تحليل البيانات باستخدام منهج تحليل موضوعي يعتمد على المحتوى (Lichtman, 2010) بالنظر إلى الطبيعة الاستكشافية لهذه الدراسة (Guest et al., 2012)، وتضمن التحليل الخطوات الست التالية:

١- **الترميز الأولي:** بعد مراجعة المقابلات تم ترميز البيانات.

٢- **مراجعة الترميز الأولي:** بعد الترميز الأولي تم دمج الرموز المتشابهة، وتم إعادة تسمية الرموز حسب الضرورة.

٣- **تطوير قائمة أولية بالتصنيفات:** تم تنظيم الرموز في مجموعات من الأفكار المتشابهة لإنشاء قائمة بالفئات.

٤- **تعديل القائمة الأولية:** تم البحث عن أي تداخلات.

٥- **مراجعة التصنيفات:** تم استبعاد أي تصنيفات كانت زائدة عن الحاجة.

٦- **تحديد التصنيفات:** تم تحديد قائمة التصنيفات النهائية والتي ظهرت من خلال الخطوات من (١ إلى ٥).

نتـائـج الـدراسـة ومنـاقشتهـا:

تم تحليل نتائج الدراسة من خلال عرض استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وتحليل البيانات؛ للكشف عن واقع طرق التواصل بين الأسر ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية التابعة لوزارة تنمية المجتمع بدولة الإمارات وذلك للإجابة على سؤال الدراسة الرئيس، وتم تفريغ المقابلات باللهجة الإماراتية كما وردت على لسان المشاركات ولم يتم التعديل عليها. وسيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها لكل سؤال.

أولا: الإجابة على سؤال الدراسة الأول: كيف يتم التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

للإجابة على هذا السؤال طرح سؤالين على المشاركين في العينة:

١- في السنوات الماضية، كم مرة في الأسبوع كنت تتواصل مع المختصين (مقدمي الخدمات) في المركز؟

٢- كيف كان يتم هذا التواصل؟

الجدول التالي (٢) يوضح تكرار التواصل بشكل أسبوعي، ويُلاحظ أن عدد مرات التواصل بشكل أسبوعي من مرة إلى ثلاث مرات (٣) ويوميا (٣)، وحسب الاحتياج (٣)، وكانت النسب متساوية لكل إجابة (٢٥) % وعدد المستجيبين ٩.

جـــدول (٢)

ردود المشاركين على سؤال عدد مرات التواصل بينهم وبين مقدمي الخدمات في مراكز التأهيل

تكرار التواصل بشكل أسبوعي	عدد المستجيبين من ١٢: ٩	النسبـــة
من مرة إلى ثلاث مرات	٣	٢٥٪
يوميا	٣	٢٥٪
حسب الاحتياج	٣	٢٥٪

عـدد مـرات التـواصـل:

أجاب على هذا السؤال تسعة أولياء أمور وهم يشكلون (٧٥٪) من العينة من أصل اثني عشر ولي أمر، وذلك لاستجابة المشاركات على كيفية التواصل وليس عدد مرات التواصل بالرغم من إعادة السؤال وشرحه أكثر من مرة من الفاحصة، وتم تقسيم الإجابات إلى ثلاثة تصنيفات: "من مرة إلى ثلاث مرات في الأسبوع"، أو "يوميا"، أو "عند الحاجة"، وكانت الاستجابات متساوية:

١- **التصنيف الأول:** "من مرة إلى ثلاث مرات" كانت عدد الاستجابات (٣) استجابات، على سبيل المثال: "أتواصل بشكل أسبوعي ممكن"

٢- **التصنيف الثاني:** "يومياً" كانت عدد الاستجابات (٣) استجابات، على سبيل المثال: "بشكل يومي أتواصل ما كان فيه صعوبة ماشاء الله المركز ماهو مقصر"

٣- **التصنيف الثالث:** "عند الحاجة" كانت عدد الاستجابات (٣) استجابات، على سبيل المثال: "على حسب الحاجة".

اتفقت هذه النتيجة المتعلقة بعدد مرات تكرار تواصل أولياء الأمور مع مقدمي الخدمات مع دراسة كل من(2018) .Chu (2018), Tucker & Schwartz (2013) and Woods et al، حيث كان تكرار التواصل يتراوح من التواصل اليومي لعدة مرات في الأسبوع، أسبوعيا وأيضا حسب الحاجة، بالإضافة لوجود تواصل غير منتظم في دراسة .Woods et al. في دراسة Jigyel et al. (2018) تراوح تكرار التواصل من انعدامه للتواصل الشهري، الأسبوعي واليومي، وفي دراسة Berkant et al. (2019) كان يتم التواصل بشكل أسبوعي، شهري وسنوي، بالإضافة للتواصل عند وجود جلسة للطفل. في دراسة Wilhelmsen & Sørensen (2019) كان

التواصل أسبوعي وسنوي، وفي دراسة Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou كان يتواصل الآباء شهريا، سنويا، في اليوم المخصص للآباء وكان يوجد تواصل أسبوعي من طرف المعلمين. في دراسة Stoner & Angell (2014) عدد مرات التواصل كان متباينا وغالبا يتم وفق الحاجة حسب محتوى وموضوع التواصل، ولا تتوفر بيانات واضحة تتعلق بعدد مرات التواصل في دراسة كل من Adams et al. (2016) and Khalifa et al. (2017)، وفي المقابل تظهر نتائج دراسة Ryan & Quinlan (2017) أن التواصل كان ضعيفا وغير منتظم أو منعدم.

الجدول التالي (٣) يوضح طرق التواصل والتي تنوعت بين عدة طرق حيث تساوت استخدام طريقة الاجتماعات وتطبيق الانستقرام (١) (٨٪)، واستخدام مكالمات هاتفية وتطبيق واتس أب متساوية (٦) بنسبة (٥٠٪)، واستخدام تطبيق زووم (٢) بنسبة (١٦٪).

جـــدول (٣)

ردود المشاركين على سؤال كيفية حدوث التواصل بينهم وبين مقدمي الخدمات في مراكز التأهيل

طـرق التـواصـل	عدد المستجيبين من ١٢: ١٢	النسبـة
اجتماعات	١	٨٪
مكالمات هاتفية	٦	٥٠٪
تطبيق واتس اب	٦	٥٠٪
تطبيق زوم	٢	١٦٪
تطبيق انستجرام	١	٨٪
دفتر متابعة	٦	٥٠٪

طـرق التـواصـــل:

أجاب على هذا السؤال جميع المشاركين في الدراسة وتم تقسيم الإجابات إلى ستة تصنيفات، وهي: تطبيق انستجرام (Instagram®)، أو تطبيق واتس اب (WhatsApp®)، تطبيق زووم (Zoom®)، أو دفتر المتابعة، أو الهاتف، أو الاجتماعات.

أظهرت الإجابات ردود متساوية لثلاثة تصنيفات لطرق تعد الأكثر استخداما: تطبيق واتس اب (WhatsApp®)، على سبيل المثال: "الواتس اب . أكثر شي رسائل الواتس اب"، والمكالمات، على سبيل المثال: "الهاتف – الاتصالات المكالمات والواتس اب"، ودفتر المتابعة،

على سبيل المثال: "كنا نستخدم دفتر المتابعة بشكل أسبوعي. بنهاية الدوام يوم الخميس أستلم الدفتر." وأيضا: "دفتر المتابعة فيه جدول الخطة نفسها"، ويليه استخدام تطبيق زووم (Zoom®) حيث بلغ عدد الاستجابات في هذا التصنيف إلى إثنين من الاستجابات، على سبيل المثال: "من البداية كان عندها حماس وكنا نتواصل وياها عن طريق برنامج الزوم ويا المعلمة". وأخيرًا، جاء استخدام كلا من تطبيق انستجرام (Instagram®) وتصنيف الاجتماعات مرة واحدة، على سبيل المثال: "تقريبا عن طريق الهاتف. المكالمات والواتس اب، والانستقرام"، وبخصوص الاجتماعات: "الأخصائيات والإدارة إذا في اجتماع – بس الاجتماعات قاله". تشير هذه الإجابات إلى أن طرق التواصل تنوعت وشملت طرقا مباشرة وغير مباشرة وطرقا لفظية وكتابية.

يوضح جدول (٤) طرق التواصل المستخرجة من (١٠) من الدراسات السابقة حيث أن التواصل عن طريق المكالمات الهاتفية والاجتماعات ذكرت من ضمن طرق التواصل في (٨ دراسات)، بينما دفتر أو سجل المتابعة ذكر في دراسة واحدة وذكر استخدام تطبيق الواتس اب في دراسة واحدة أيضا.

جـــــــدول (٤)

طرق التواصل الموثقة في هذه الدراسة مع توضيح للدراسات الأخرى التي ذكرت فيها هذه الطرق

طريقة التواصل	الدراسات التي ذكرت فيها وعددها
مكالمات هاتفية	٨ دراسات Adams et al. (2016), Berkant et al. (2019), Chu (2018), Jigyel et al. (2018), Khalifa et al. (2017), Stoner & Angell (2014), Tucker & Schwartz (2013), Woods et al. (2018)
اجتماعات	٨ دراسات Adams et al. (2016), Berkant et al. (2019), Chu (2018), Jigyel et al. (2018), Khalifa et al. (2017), Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017), Tucker & Schwartz (2013), Wilhelmsen & Sørensen (2019)
تطبيقات	دراسة واحدة تطبيق واتس اب (WhatsApp®) Adams et al. (2016)
دفتر متابعة	دراسة واحدة Khalifa et al. (2017)

يوضح جدول (٥) طرق تواصل أخرى كما ذكرت في دراسات أخرى اشتملت الرسائل بأشكالها المختلفة (في كتيبات اتصال، نصية SMS...)، والبريد الإلكتروني، والملاحظات المكتوبة بأشكالها المختلفة (دفاتر ملاحظة، ملاحظات في كتب الطلاب...)، والتقارير، وعن طريق أشخاص، ووسائط متعددة، ورسائل اخبارية (إعلانية) وأخرى، ولا تتوفر بيانات واضحة عن طرق التواصل في Ryan & Quinlan (2017).

جـــــدول (٥)

طرق التواصل الأخرى المذكورة في الدراسات

طريقة التواصل	الـدراسات التي ذكـرت فيهـا
الرسائل	٥ دراسات Adams et al. (2016), Chu (2018), Khalifa et al. (2017), Wilhelmsen & Sørensen (2019), Woods et al. (2018)
البريد الإلكتروني	٤ دراسات Khalifa et al. (2017), Stoner & Angell (2014), Wilhelmsen & Sørensen (2019), Woods et al. (2018)
الملاحظات المكتوبة	٤ دراسات Berkant et al. (2019), Khalifa et al. (2017), Stoner & Angell (2014), Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017)
التقارير	٣ دراسات Jigyel et al. (2018), Khalifa et al. (2017), Tucker & Schwartz (2013)
أشخاص	٣ دراسات سائقو الحافلة المدرسية Berkant et al. (2019) الأخصائي الاجتماعي Khalifa et al. (2017) الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017)
وسائط متعددة (غير محددة)	دراسة واحدة Berkant et al. (2019)
رسـائل اخباريـة (إعلانية)	دراسة واحدة Wilhelmsen & Sørensen (2019)
أخرى	دراسة واحدة المشاركة في الأنشطة الاجتماعية في المدرسة، إبلاغ الأسرة بالأهداف التعليمية كل ٣ أشهر، إطلاع الأهل على طريقة عمل المدرسة في بداية العام الدراسي، زيارات لبيوت الأطفال، مراكز أولياء الأمور داخل المدرسة، لقاءات بناء على رغبات الأهل Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017)

استجابات المشاركات تظهر وجود تنوع واختلاف في عدد مرات التواصل وطرقه. تشير الدراسات السابقة إلى أن دواعي ذلك متعددة منها مثلا: التفضيلات لأسباب شخصية أو أسباب أخرى، ففي دراسة Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017) فضل أغلب المشاركين بشكل أساسي أن تنظم المدرسة اجتماعات شهرية ليتواصلوا فيها مع المعلمين، وفي دراسة Tucker & Schwartz (2013) كان ترتيب ردود المشاركين المتعلقة بمرات تكرار التواصل من الأكثر للأقل تفضيلا أن يكون التواصل حسب الحاجة يليها التواصل أسبوعيا ويلي ذلك التواصل معهم عدة أيام في الأسبوع. في دراسة Stoner & Angell (2014) تنوع عدد مرات تكرار التواصل حسب حاجة الأمهات وموضوعات التواصل، كما فضلت الأمهات طرق تواصل معينة على أخرى، وكان التواصل عن طريق المكالمات الهاتفية مفضلا؛ لأنه يوفر الحصول على استجابات فورية خاصة إذا تعلق الأمر بمشكلة، وفضلت الغالبية التواصل عن طريق البريد الإلكتروني لأن فيه توثيق للتواصل ومحتواه. في دراسة Woods et al. (2018) كان يوجد تنوع في عدد مرات التواصل وطرقه ويتم حسب رغبات الوالدين، وفي دراسة Jigyel et al. (2018) كان التواصل محدودا وبطلب من المعلمين ويحدث على فترات متباعدة أو ربما لا يتم التواصل إطلاقا، وكان غالبا مباشرا ومرتجلا وغير رسمي وجها لوجه أو عن طريق مكالمات هاتفية أو تقارير مكتوبة. يعود ذلك وفقا للباحث وزملائه إلى وظائف الآباء، والمناطق التي يعيشون فيها، وثقافة المجتمع البوتاني الذي يحترم المعلم ويؤمن به دون شك كعوامل أثرت على مرات حدوث التواصل وطرقه.

ثانيا: الإجابة على سؤال الدراسة الثاني: ما هي طرق تحسين التواصل بين أسر ذوي الإعاقة ومقدمي الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

وطرح على المشاركين سؤال: كيف يمكن تحسين طريقة التواصل في رأيك؟

أجابت إحدى المشاركات على هذا السؤال بتوضيح لطريقة التواصل التي تفضلها مع ذكر السبب: "التواصل عن طريق الهاتف أكثر أريحية يعني يعطوك معلومات وتردين عليها ويعطوك وقت معين تتكلمي وياهم. يعني يكون في مجال أتكلم وياهم أرد عليهم"، وكانت باقي الاستجابات على هذا السؤال تدل على أن المشاركات لم يجدن ضرورة لتحسين طرق التواصل الحالية، حيث

ظهرت عبارات تدل على رضاهن عن التواصل في إجاباتهن على جميع الأسئلة بشكل عام. ففي الاستجابات على سؤال عدد مرات التواصل، تظهر إجابة إحدى المشاركات أنها لم تواجه صعوبات حيث قالت: "بشكل يومي أتواصل ما كان فيه صعوبة ما شاء الله المركز ما هو مقصر"، بينما أجابت أخرى: "إذا احتجتهم ألاقيهم". وفي الاستجابات على سؤال طرق التواصل أظهرت الإجابات وجود تنوع في الطرق والتي قد تختلف داخل المركز عن طرق التواصل خارج المركز، على سبيل المثال وضحت إحدى المشاركات أن التواصل معهم خارج المركز يكون بطريقة مختلفة قائلة: "ويعني لما نكون موجودين في البيت عن طريق الواتس اب" دون ذكر أي اقتراحات للتحسين، ومن ذلك نرى أن نسبة الرضا لدى أسر الأطفال عالية جدا فيما يخص عدد مرات وطرق تواصلهم مع المراكز.

تتفق هذه النتيجة مع الدراسات Adams et al. (2016), Chu (2018) and Khalifa et al. (2017)، حيث أظهرت ردود أولياء الأمور رضاهم عن التواصل وثقتهم في المهنيين. في دراسة Woods et al. (2018) كان الآباء الذين حظوا بتواصل متكرر راضين بينما الآخرون كانوا محبطين وفاقدين للثقة، وفي دراسة Stoner & Angell (2014) أظهرت الردود وجود تواصل على فترات متباينة وكانت مشاعر الرضا والثقة متفاوتة من وقت لآخر وحسب محتوى التواصل، وأبدت الأمهات رغبة في الحصول على تواصل متكرر واستجابات سريعة وملائمة خاصة إذا كان التواصل متعلقا بصعوبة أو مشكلة. في دراسة Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017) كوسيلة لتحسين وتنظيم التواصل والتعاون بين الطرفين، مالت أغلب العينة إلى عقد الاجتماعات التي تنظمها المدرسة شهريا، كما كان هناك ثمانية طرق تواصل تدرجت حسب رأي الآباء من الأكثر للأقل تفضيلا من حيث فائدتها لتحسين التعاون كان أكثرها تفضيلا التواجد اليومي للأخصائي الاجتماعي والنفسي وأقلها زيارات الأطفال في بيوتهم، وفي دراسة Tucker & Schwartz (2013) التي استهدفت معرفة عوائق وميسرات التعاون، وضح الآباء أنهم يفضلون الاستجابات السريعة مثلا للمكالمات الهاتفية ورسائل البريد الإلكتروني كثاني إجراء مدرسي ميسر للتعاون، واقترحوا زيادة نوع التواصل وعدد مراته كحل من حلول النزاع. أظهرت عينة الآباء في دراسة Wilhelmsen & Sørensen (2019) بشكل عام ثقة في النظام وكفاءات المعلمين وسعادتها من

تكرار التواصل واستمراره رغم وجود مثبطات للتعاون والتواصل منها نقص ومحدودية المعلومات، ولم يكن الآباء سلبيين تجاه ما لم يكن يرضيهم وبادروا للمشاركة بشكل نشط في الحياة المدرسية وذكروا من شروط تعزيز التعاون أن يتم الحفاظ على تواصل منهجي ومستمر. في دراسة Berkant et al. (2019) ذكر الآباء ضعف التواصل كمشكلة متعلقة بالمعلمين، ورأوا أن حل هذه المشكلة له أولوية، وللتحسين كحل اقترحوا تحديد وقت معين للتواصل معهم. في دراسة Ryan & Quinlan (2017) كان الصراع بين المهنيين وأولياء الأمور واضحا بسبب ضعف التواصل أو انعدامه وعدم انتظام وتيرته، فاقترحوا كحل وجود شخص (Keyworker) يكون وسيطا بينهم وبين المهنيين. أما في دراسة Jigyel et al. (2018) على الرغم من ضعف التواصل، لم تكن توجد اقتراحات للتحسين، ويعود السبب في ذلك وفقا لتفسير الباحث وزملائه إلى ثقافة المجتمع البوتاني التي تؤمن بلا جدال بالمعلمين وأنهم الأفضل في وضع القرارات التعليمية، فيؤدي ذلك إلى تردد الآباء ويحول دون مشاركتهم مع المجتمع المدرسي (Jigyel et al., 2018)، وأيضا من تقاليدها أن تقوم العائلات باحترام المعلمين وخبرتهم المهنية، فلا يمكنهم التساؤل عما يقوم به المعلمون ولا المساهمة في عملية التدريس (Jigyel et al., 2019).

ثالثا: الإجابة على سؤال الدراسة الثالث: ما هي الأدوار التي يؤديها مقدمو الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية لدعم أسر ذوي الإعاقة؟

جمعت البيانات المتعلقة بأدوار الدعم عن طريق طرح سؤال: كيف كان يؤدي المختصون (مقدمو الخدمات) في المركز دورهم في الدعم والمساعدة في تدريب ابنك أو ابنتك؟

يوضح جدول (٦) ردود المشاركين على سؤال أدوار المختصين في دعمهم من خلال التواصل بينهم وبين مراكز التأهيل، حيث صنفت أدوار الدعم المقدم للأسر إلى قسمين: الدعم الموجه لتلبية حاجات الأسر والدعم الموجه لتلبية الحاجات المتعلقة بالطفل. أجابت (١٠) مشاركات من أصل (١٢) على هذا السؤال، وتم تقسيم الإجابات المرتبطة بهذا السؤال إلى ثلاثة تصنيفات فرعية: "التشجيع، تقديم نصائح وإرشادات وتوجيه مستمر"، أو "توفير أنشطة وأوراق عمل"، أو "تدريب الوالدة على مهارات جديدة".

جـــــدول (٦)

ردود المشاركين على سؤال أدوار المختصين في دعمهم من خلال التواصل بينهم وبين مراكز التأهيل

أدوار دعـم المختصـين		عدد المستجيبين من ١٢: ١٠	النسبة
تلبية حاجات الأسر	التشجيع ، تقديم نصائح وإرشادات وتوجيه مستمر	٥	٥٠٪
تلبيـــة الحاجـــات المتعلقة بالطفل	توفير أنشطة وأوراق عمل	٢	٢٠٪
	تدريب الوالدة على مهارات جديدة	١	١٠٪

حصل التصنيف الأول "التشجيع، تقديم نصائح وإرشادات وتوجيه مستمر" على أعلى الاستجابات، بواقع خمس استجابات، على سبيل المثال: "هم يعطوني النقاط الأساسية هم الأساس لأنهم هم أصحاب الخبرة. عندهم قدرات خاصة وهما يبينون لنا النقاط الي ممكن نتبعها في البيت"، ويليه التصنيف الثاني "توفير أنشطة وأوراق عمل"، حيث بلغ عدد الاستجابات اثنتين، على سبيل المثال: "كنت دايما متواصلة مع أبلة (اسم المعلمة) وهي تطرش لنا التمارين ونحن نسويها"، وأخيرا، حصل التصنيف الثالث "تدريب الوالدة على مهارات جديدة" على استجابة واحدة، على سبيل المثال: "يدربوني ويعطوني أفكار أطبقها معاه والتسلسل الي ممكن أطبقها فيه معاه وهذه النقطة الإيجابية في أني أتواصل معاه".

من خلال هذه الإجابات نجد أن أدوار الدعم من قبل المختصين لبت الحاجات المتعلقة بالأسر كالنفسية والعاطفية وغيرها ولبت الحاجات المتعلقة بالأطفال والتي تدعم نموهم وتعلمهم وتدريبهم على المهارات المختلفة. تتفق هذه النتيجة مع الدراسات Adams et al. (2016), Chu (2018), Khalifa et al. (2017) and Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017)، حيث أظهرت النتائج أن الدعم المقدم للأسر شمل استراتيجيات تلبي حاجاتهم النفسية والعاطفية منها الاستماع إليهم والإجابة على أسئلتهم ومساعدتهم عند الحاجة، وتشجيع وتقديم النصح لهم وتوجيههم بشكل مستمر، والحصول على معلومات تخص أطفالهم وإطلاعهم بشكل دائم بشأن تقدمهم، وساهم ذلك في خفض قلقهم وتوترهم وجعلهم يشعرون بالراحة ويعرفون أن هناك من يستمع لهم ويهتم بهم، وكان لهذا أثر كبير في رضاهم عن المهنيين والمختصين وثقتهم بهم وفيما يقدمونه وتقديرهم لهم.

وشمل الدعم أيضا استراتيجيات تلبي الحاجات المتعلقة بالطفل والتي ساعدت أولياء الأمور على متابعة أبنائهم وإدراك احتياجاتهم المختلفة ومتابعتهم ودعمهم وإكمال العمل الذي بدأه المهنيون والمختصون مع الطفل في المنزل، وجعلهم ذلك على دراية أكبر بمسؤولياتهم وأدوارهم كشركاء في العملية التعاونية وأقدر على الالتزام بها واتخاذ الإجراءات اللازمة لتلبية حاجات الأبناء لتحقيق الأهداف المرجوة. في دراسة Tucker & Schwartz (2013) ساعد الدعم المقدم الآباء على معرفة ومتابعة تقدم أبنائهم، وفي دراسة Jigyel et al. (2018) على الرغم من قلة التواصل، تلقى الآباء دعما مرتبطا بعدد من المهارات المتعلقة بحاجات الأطفال منها مهارات الحياة اليومية والمهارات الاجتماعية وغيرها. في دراسة Stoner & Angell (2014) أثرت تلبية الحاجات على زيادة الثقة بين الطرفين وفي المقابل تسبب نقص الدعم في نقصها أو فقدانها، وفي دراسة Woods et al. (2018) عبر الآباء غير الراضين والذين لم يحصلوا على دعم أو كان الدعم المقدم لهم ضعيفا عن خيبة أملهم وإحباطهم وفقدانهم للثقة. في دراسة Wilhelmsen & Sørensen (2019) وضح الآباء أن ضعف أو غياب دور المهنيين أثر على فرص دعمهم لأبنائهم وقدرتهم على ذلك، وفي دراسة Ryan & Quinlan (2017) فقدان الدعم سبب للآباء ضغطا عاطفيا وإرهاقا وتوترا، وأدى لشعورهم بالإحباط والغضب وانعدام الثقة، ووفقا لنتائج دراسة Berkant et al. (2019)، لم تكن خدمات الدعم متاحة للعديد من الأسر.

تشير نتائج دراستنا إلى أن ممارسات التواصل التي يطبقها مقدمو الخدمات في مراكز التأهيل الحكومية الستة التابعة لخمس إمارات في دولة الإمارات العربية المتحدة كانت ملائمة، وأدوار الدعم كانت مفيدة للأسر وذلك من خلال إجابات أفراد العينة التي أظهرت رضاهم عن الممارسات وثقتهم في مقدمي الخدمات دون اقتراحات للتحسين. فمن حيث عدد مرات التواصل تظهر الإجابات وجود تنوع في تكرار التواصل والذي شمل التواصل والاستجابة للأسرة عند الحاجة، ومن حيث طرق التواصل تنوعت واختلفت باختلاف وقت ومكان التواصل مع الأخذ بالاعتبار أن الدراسة طبقت خلال فترة جائحة COVID19؛ لذا كانت طرق التواصل عن بعد والإلكترونية أكثر مقارنة بالطرق الأخرى، مما جعل أدوار الدعم التي كانت تقدم لهم من خلال هذا التواصل بهذا العدد من المرات وهذه الطرق بحسب استجابات أفراد العينة ملبية لاحتياجاتهم واحتياج أطفالهم.

مما سبق تتضح أهمية التواصل للتعاون البناء والمستمر وتأثيره على نجاح وجودة علاقات الشراكة، وأيضا ارتباطه بتلبية الحاجات وتسهيل التعاون وتيسير الشراكة وأثر ذلك على بناء العلاقات وتأسيس الثقة والرضا بين الشركاء، بالإضافة إلى مساهمته في تعريف كل شريك بأدواره ومسؤولياتها التي ينبغي القيام بها من أجل تحقيق هدف الشراكة الرئيس وهو دعم الطفل وتلبية حاجاته، وهذا لا يتحقق بضعف أو غياب التواصل لأن العلاقة حينها تصبح متوترة ومسببة للقلق والسخط وفقدان الثقة ويكون التواصل فيها هو سبب الخلاف والنزاع. وجود التواصل بحد ذاته لا يعني نجاح الشراكة فينبغي أن يكون ذو جودة، ولتحقيق ذلك ينبغي أن تتوفر في التواصل عدة سمات أهمها أن يكون منهجيا، مستمرا، متكررا، منتظما وثنائي الاتجاه، ومن المهم أن تتنوع طرقه وعدد المرات التي يتكرر حدوثه فيها؛ لتتلاءم مع الظروف الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتعليمية المختلفة للأسر، فهي تعتبر عوامل مؤثرة قد تعيق أو تيسر التواصل بين الشركاء. من أجل ذلك وفقا لكل من Syriopoulou-Delli & Polychronopoulou (2017) and Tucker & Schwartz (2013)، من المهم أن يتم التخطيط لتنظيم استراتيجيات التواصل وتحسينه من أجل علاقات شراكة تعاونية ناجحة وهو ما أثبتته الدراسات، وأيضا أخذ آراء أولياء الأمور ومعرفة احتياجاتهم وتفضيلاتهم مع مراعاة اختلافها؛ فهم مصدر معلومات مفيد ومهم في عمليات التخطيط.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج نلخص مجموعة من التوصيات التي تساهم في رفع مستوى التواصل وتحسين الشراكة بين الأهل ومراكز تأهيل ذوي الإعاقة وهي كالآتي:

- أن يكون التواصل بطرق متنوعة ومتكرر بانتظام ويشمل التواصل اليومي لأن ذلك يساعد على متابعة الطفل وتقدمه بشكل مستمر، كما يساعد ذلك على مواجهة أي صعوبات وحلها قبل أن تزداد تعقيدا.
- أن يتم التواصل مع الأسر عند طلبهم ووفق حاجتهم لتقديم الدعم الملائم لهم وتلبية الاحتياج.
- أن يكون هناك تنوع في طرق التواصل المستخدمة مع الأسر داخل وخارج المراكز لتكون ملائمة لمحتوى وموضوع التواصل والمكان والزمان.

- أن يكون هناك تنوع في طرق التواصل للاستفادة من إيجابيات كل طريقة، وخاصة الطرق التي توفر استجابة سريعة وفورية لأهميتها للأسر تحديدا عند وجود صعوبات.
- أن يكون هناك تخطيط لتنظيم التواصل وتحسينه والأخذ في الاعتبار بآراء الأسر في عملية التخطيط والاهتمام بتفضيلاتهم لطرق أو وسائل وعدد مرات تواصل معينة، لأن ذلك يضمن تلبية حاجاتهم وتحقيق أهداف الشراكة على اختلاف ظروفهم الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية والتعليمية المختلفة وغيرها، وأيضا يتواءم مع التغيرات التي تحدث نتيجة لظروف معينة مثل جائحة COVID19.
- أن يتحقق في التواصل وجود الاستجابات الملائمة والسريعة لما لها من دور في تلبية الحاجات وتحسين العلاقات والرضا والثقة بين أطراف الشراكة.
- نقترح أن يتم توعية الأسر والمختصين بضرورة وجود طرق تواصل آمنة تكون سهلة الاستخدام وفي متناول اليد وتوفر الاستجابات الفورية وتضمن الحفاظ على سرية المعلومات.
- نقترح إجراء أبحاث تدرس طرق التواصل المختلفة ودور كل منها في تيسير التواصل وتحسين التعاون بين الشركاء.
- نقترح إجراء أبحاث تدرس اختلاف ممارسات التواصل مع الأشخاص المختلفين الذين تتواصل معهم الأسر وتأثير ذلك على أدوار الدعم المقدمة لهم.
- نقترح إجراء أبحاث تدرس السياقات أو البيئات التي يتم فيها التواصل كداخل المراكز وخارجها للتعرف على الاختلافات بينها وطرق التواصل المستخدمة في كل منها ومدى تأثرها بها وملاءمتها لها.
- نقترح إجراء أبحاث تدرس المحتوى والموضوعات التي من أجلها يتم التواصل كالتواصل من أجل الحديث عن تقدم الطفل أو التواصل من أجل مشكلة من أجل التعرف على كيفية تأثير المحتوى على التواصل وعدد مرات حدوثه وطرقه.
- نقترح إجراء أبحاث تضم عينة أكبر عددا، وتستخدم طرق وصفية وكمية لجمع البيانات عن التواصل وممارساته.

المـراجـــــع

أولا: المـراجـع العـربيـــة:

الأمم المتحدة. (د.ت.). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.
https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

جعفري، مريامـة؛ قـروط، سـامية؛ محمـداتتي، شـهرزاد. (٢٠٢٢). *أثـر التواصـل الأسـري فـي تنشئة الطفل المراهـق* [رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد دراية
https://dspace.univadrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/7044/1/%D8%AB%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B5%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%B1%D9%8A%20%D9%81%D9%8A%20%D8%AA%D9%86%D8%B4%D8%A6%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%81%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%87%D9%82.pdf

الجوفان، جميلة. (٢٠٠٩، إبريل ٧). *الواقعية.. نظرة عن قرب*. شبكة الألوكة.
https://www.alukah.net/literature_language/0/5427/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%A7%D9%82%D8%B9%D9%8A%D8%A9..-%D9%86%D8%B8%D8%B1%D8%A9-%D8%B9%D9%86-%D9%82%D8%B1%D8%A8/

حنفي، علـي؛ قراقيش، صـفاء. (٢٠٠٩). أبعاد ومظـاهر المشاركة التعاونيـة بـين الاختصاصـيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات " دراسة وصفية". *مجلة الإرشاد النفسي*، (٢٣)، ١٠١-١٥٣.

قنديلجي، عامر إبراهيم. (٢٠١٣). *منهجية البحث العلمي*. دار اليازوري العلمية للنشر.

المشوخي، حمد سليمان. (٢٠٠٢). *تقنيات ومناهج البحث العلمي*. دار الفكر العربي.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Abdat, R. (2020). *Parents' Perspectives towards Transition of Children with SEND from Early Intervention to other Educational Settings* [Doctoral dissertation, Faculty of Education, The British University in Dubai]. https://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/1587

Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, *4*(3), 58-72. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106456.pdf

Al Sumaiti, R. (2012). Parental involvement in the education of their children in Dubai. *Dubai School of Government Policy Brief*, *30*, 1-8.https://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/Parental_Involvement_in_the_Education.pdf

Albaiz, N. E., & Ernest, J. M. (2021). Exploring Saudi Kindergarten teachers' views and uses of school, family, and community partnerships practices. *Early Childhood Education Journal*, *49*(3), 451-462. https://doi:10.1007/s10643-020-01091-z

Al-Hassan, S. (2020). Parental involvement in education in the Gulf region. In Lansford, J. E., Brik, A. B., & Badahdah, A. M. (Eds.), *Families and Social Change in the Gulf Region* (pp. 80-95). Routledge.

Al-Mahdi, O. (2019). Family-School Connections: Different Theoretical Perspectives and their Implications for Teacher Education. *Humanities and Social Science Research*, *2*(4), 13-21. https://doi:10.30560/hssr.v2n4p13

Al-Mahdi, O., & Bailey, L. (2022). Exploring Bahraini Parents' Views on Parental Involvement in Primary Education. *Gulf Education and Social Policy Review*, *2*(2), 171-192. https://doi:10.18502/gespr.v2i1.10048

Al-Taneiji, S. (2008). Students' perceptions of parental involvement in United Arab Emirates secondary schools. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, *9*(2), 11-29. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/6JepscVol9No2Y2008/12JepscVol9No2Y2008.pdf

Al-Taneiji, S. (2013). The Role of Leadership in Engaging Parents in United Arab Emirate Schools. *International Education Studies*, *6*(1), 153-165. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067113.pdf

Avendano, S. M., & Cho, E. (2020). Building collaborative relationships with parents: A checklist for promoting success. *Teaching Exceptional Children*, *52*(4), 250-260. https://doi:10.1177/0040059919892616

Baker, F. S., & Hourani, R. B. (2014). The nature of parental involvement in the city of Abu Dhabi in a context of change: Nurturing mutually responsive practice. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 7*(4), 186-200. https://doi:10.1108/EBS-05-2014-0023

Berkant, H. G., Oz, A. S., & Atilgan, G. (2019). Parents' and Teachers' Roles in Parent Involvement in Special Education: Who is Responsible, to What Extent?. *International Online Journal of Educational Sciences*, *11*(2), 20-36. https://doi:10.15345/iojes.2019.02.002

Bricker, D. D., Felimban, H. S., Lin, F. Y., Stegenga, S. M., & Storie, S. O. M. (2022). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, *41*(4), 240-252. https://doi:10.1177/0271121419890683

Chu, S. Y. (2018). Perspectives from both sides of the parent–professional partnership: A preliminary study on Taiwan's early childhood special education services. *International Journal of Disability, Development and Education*, *65*(4), 355-372. https://doi:10.1080/1034912X.2017.1403572

Collier, M., Shenoy, S., Ovitt, B., Lin, Y. L., & Adams, R. (2020). Educational Diagnosticians' Role in Home-School Collaboration: The Impact of Efficacy and Perceptions of Support. *School Community Journal*, *30*(1), 33-58. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1257583.pdf

DeSpain, S. N., Conderman, G., & Gerzel-Short, L. (2018). Fostering family engagement in middle and secondary schools. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *91*(6), 236-242. https://doi:10.1080/00098655.2018.1524743

Edwards, C. P., & Kutaka, T. S. (2015). Diverse perspectives of parents, diverse concepts of parent involvement and participation: What can they suggest to researchers?. In Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 35-53). Springer, Cham.

Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships* (Report No. 6). U.S. The Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning. The Johns Hopkins University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED343715.pdf

Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, *92*(3), 81-96. https://doi:10.1177/003172171009200326

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Corwin.

Fenton, P., Ocasio-Stoutenburg, L., & Harry, B. (2017). The power of parent engagement: Sociocultural considerations in the quest for equity. *Theory Into Practice*, *56*(3), 214-225. https://doi:10.1080/00405841.2017.1355686

Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2019). The perceptions of school involvement of parents of students with autism spectrum disorders: A systematic literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *6*(2), 109-127. https://doi:10.1007/s40489-019-00157-y

Guest G., MacQueen, K., &Namey, E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships* (Vol. 53, No. 9, pp.1-41). Springer.

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, *70*(1), 109-119. https://doi:10.1080/00131911.2018.1388612

Ishimaru, A. M. (2019). From family engagement to equitable collaboration. *Educational Policy*, *33*(2), 350-385. https://doi:10.1177/0895904817691841

Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2018). Parental communication and collaboration in schools with special educational needs (SEN) programmes in Bhutan. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(12), 1288-1305. https://doi:10.1080/13603116.2018.1426053

Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2019). Parental involvement in supporting their children with special educational needs at school and home in Bhutan. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, *43*(1), 54-68. https://doi:10.1017/jsi.2019.3

Khalifa, B. M. S., Khalil, M. F., & AlKhamra, H. A. (2017). Collaboration with Families of Children with Disabilities in Qatar: A Parent's Perspective. *J Child Adolesc Behav, 5*(4). https://doi:10.4172/2375-4494.1000351

Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (2015). Foundational aspects of family–school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. In Kim, E. M., & Sheridan, S. M. (Eds.), *Foundational aspects of family-school partnership research* (pp. 1-14). Springer, Cham.

Kim, S. W. (2020). Meta-analysis of parental involvement and achievement in East Asian countries. *Education and Urban Society, 52*(2), 312-337. https://doi:10.1177/0013124519842654

Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2nd ed.). SAGE Publications.

Matthews, E. J., Gelech, J., Graumans, R., Desjardins, M., & Gélinas, I. (2021). Mediating a fragmented system: Partnership experiences of parents of children with neurodevelopmental and neuromuscular disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 33*(2), 311-330. https://doi:10.1007/s10882-020-09750-0

O'Toole, L., Kiely, J., & McGillicuddy, D. and et al. (2019). *Parental involvement, engagement and partnership in their children's education during the primary school years*. National Parents Council. https://researchrepository.ucd.ie/server/api/core/bitstreams/b5177ef0-634c-43a0-80c7-366ebdcc5423/content

Posey-Maddox, L., & Haley-Lock, A. (2020). One size does not fit all: Understanding parent engagement in the contexts of work, family, and public schooling. *Urban Education*, *55*(5), 671-698. https://doi:10.1177/0042085916660348

Ratliffe, K. T., & Ponte, E. (2018). Parent Perspectives on Developing Effective Family-School Partnerships in Hawai? i. *School Community Journal*, *28*(1), 217-247. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184927.pdf

Ridge, N., & Jeon, S. (2020). Father involvement and education in the Middle East: Geography, gender, and generations. *Comparative Education Review*, *64*(4), 725-748. https://doi:10.1086/710768

Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of family theory & review*, *5*(4), 243-258. https://doi:10.1111/jftr.12022

Ryan, C., & Quinlan, E. (2017). Whoever shouts the loudest: Listening to parents of children with disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *31*(S2), 203-214. ttps://doi:10.1111/jar.12354

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In Hargreaves, A. (Ed.), *Extending educational change: International handbook of educational change* (pp. 202-222). Springer, Dordrecht.

Simon, B. S., & Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships: Linking Theory to Practices. In Hiatt-Michael, D. (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools*. IAP (pp. 1-24). Information Age Publ.

Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *29*(2), 128-157. https://doi:10.1080/10474412.2018.1460725

Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, *32*(2), 511-544. https://doi:10.1007/s10648-019-09509-w

Stoner, J. B., & Angell, M. E. (2014). Trust and Communication: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities on the Role and Importance of Communication in Trusting Relationships with Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 141-162. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134856.pdf

Strassfeld, N. M. (2019). Preparing pre-service special education teachers to facilitate parent involvement, knowledge, and advocacy: Considerations for curriculum. *Teacher Education and Special Education*, *42*(4), 283-296. https://doi:10.1177/0888406418806643

Syriopoulou-Delli, C. K., & Polychronopoulou, S. A. (2017). Organization and management of the ways in which teachers and parents with children with ASD communicate and collaborate with each other. *International journal of developmental disabilities*, *65*(1), 31-48. https://doi:10.1080/20473869.2017.1359355

Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, *44*(3), 258-277. https://doi:10.1080/02607476.2018.1465621

Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents' perspectives of collaboration with school professionals: Barriers and facilitators to successful partnerships in planning for students with ASD. *School Mental Health*, *5*(1), 3-14. https://doi:10.1007/s12310-012-9102-0

Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2019). Physical education-related home–school collaboration: The experiences of parents of children with disabilities. *European Physical Education Review*, *25*(3), 830-846. https://doi:10.1177/1356336X18777263

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *44*(3), 252-257. https://doi:10.1080/02607476.2018.1465545

Woods, A. D., Morrison, F. J., & Palincsar, A. S. (2018). Perceptions of communication practices among stakeholders in special education. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *26*(4), 209-224. https://doi:10.1177/1063426617733716

Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, *27*(2), 9-34. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1165647.pdf