المجلد (٦)، العدد (٢٤)، الجزء الثاني، مايو ٢٠١٨، ص ص ٣١ – ٥٩

دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل:

طرق التفعيل – المعوقات

إعداد

إيمان بنت إبراهيم المقيطيب
معلمة صعوبات تعلم
وزارة التعليم – منطقة الرياض

نوف بنت عبدالله النعيم
محاضر بقسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0051254.

دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل
طرق التفعيل – المعوقات

إعداد
إيمان بنت إبراهيم المقيطيب(*) & نوف بنت عبدالله النعيم(**)

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل من خلال التعرف على جوانب الشراكة بين أسر الطلاب ذوي الإعاقة والمدارس في ظل التعليم الشامل، وطرق تفعيل تلك الشراكة، والنتائج المرجو تحقيقها جراء تفعيلها، إضافةً إلى التعرّف على المعوقات التي يمكن أن تحول دون تفعيل شراكة مثمرة. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثتان منهجية مراجعة الأدبيات لمجموعة من التقارير والدراسات السابقة إبان العقد الماضي في مجال التعليم الشامل عمومًا والشراكة في التعليم الشامل على وجه الخصوص، إضافةً إلى رصد مجموعة من القوانين والتشريعات الدولية والمحلية، وتناول بعض التجارب الرائدة من حيث التشريع والتطبيق. وقد خلصت الدراسة إلى أهمية دور الشراكة في تفعيل التعليم الشامل وتحسين المخرجات التعليمية. كما قدمت هذه الدراسة مجموعة من التوصيات المقترحة التي قد تسهم في تحسين دور الشراكة في منظومة التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية، ومن أهمها: إعادة صياغة الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، والتأكيد على تمكين الأسر من المشاركة في تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة وتقديم الضمانات الإجرائية لذلك، إضافةً إلى ضرورة تفعيل نظام مساءلة لمتابعة مدى تفعيل الشراكة وآليات تنفيذها، وعقد الدورات التثقيفية والتدريبية لقادة المدارس والمهنيين وأسر الطلاب والمجتمع ، وذلك تفعيلًا لمبادرة وزارة التعليم "شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع ١٤٣٨–١٤٣٩هـ"، وتماشيًا مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

الكلمات المفتاحية: التعليم الشامل، الشراكة الأسرية، المدارس الشاملة، التعاون، أولياء الأمور، الوالدين، الطلاب ذوي الإعاقة.

(*) معلمة صعوبات تعلم - وزارة التعليم – منطقة الرياض
(**) محاضر بقسم التربية الخاصة - كلية التربية – جامعة الملك سعود

The family's involvement in inclusive education: activating the partnership – difficulties

Abstract

The present study aimed to identify the role of the family's involvement in inclusive education by identifying: aspects of cooperation between families and schools in the inclusive education program, ways of activating the partnership, desired results which might be achieved by this activating , and the difficulties that families and schools may face might prevent the family's involvement. To achieve this goal, researchers used the literature review methodology for a series of previous reports and studies in inclusive education in general and family's involvement in inclusive education in particular during the past decade. Identifying some of the international and national laws, regulations, and legislation or/and application. The study showed the importance of family partnership in activating inclusive education and improving educational outcomes. The study also presented a set of recommendations that could contribute to improving the role of family partnership in the comprehensive education system at the local level. The most important of these are: reforming the organizational and procedural guide for special education, emphasizing all families to participate effectively in educating their children with disabilities and procedural guarantees, activating accountability system to follow up the commitment in the activation of family partnership and the mechanism of operational practices, and training school leaders, professionals, students' families, and the community on the importance of partnership between school, family, and society in order to activate the school partnership initiative with the family and society announced by the Ministry of Education in 1438/1439 that matches the 2030 Saudi vision.

Key words: Inclusive integration, Inclusive Education Program, family participation, inclusive schools, cooperation, parents, students with disabilities.

مقدمة

يتزايد الاهتمام في المملكة العربية السعودية بالدمج الشامل وإيجاد بيئة تعليمية شاملة لجميع الطلاب على اختلاف قدراتهم تماشيًا مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ نحو تمكين أبناء الوطن من ذوي الإعاقة، واستجابةً لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي وقعت عليها المملكة عام ٢٠٠٨، وقد أُعلن رسميًّا من قبل وزارة التعليم بدء تجربة التعليم الشامل في شهر نوفمبر عام ٢٠١٥، إيذانًا بدخول مرحلة جديدة في تعليم الأفراد ذوي الإعاقة. وفي الواقع، لا يمكن أن يعدّ المجتمع شاملًا إلا إذا كان بمقدور كل فرد يعيش فيه المشاركة في جميع أنشطته من خلال الأوضاع الطبيعية للمشاركة، والتمتع بحصة عادلة من موارده، ويعدّ الفشل في تحقيق تلك المشاركة سببًا في كثير من الآثار السلبية في أفراده، وقد يكون أهمها شعور اغتراب الفئات المحرومة من المشاركة بالعزلة والنبذ (Abdul Ghafoor, 2010). وتعد اتفاقية حقوق الأفراد ذوي الإعاقة عام ٢٠٠٨ في حدّ ذاتها نموذجًا لكيفية ترجمة المجتمع الشامل، حيث تتضمن الاتفاقية إطارًا سياسيًّا وقانونيًّا يشدِّد على أهمية إشراك جميع الأطراف ذوي العلاقة في دعم المشاركات الشاملة في المدارس وفي المجتمعات المحلية على حدّ سواء، حيث تشدِّد في إحدى موادها على ضرورة "التشاور مع الأفراد ذوي الإعاقة، بمن فيهم الأطفال، وإشراكهم في الأنشطة مباشرة أو من خلال ممثليهم". ومن الواضح أنّ هذه المادة تشمل مشاركة الأسر في التعليم الشامل (UN, Division for Social Policy Development DSPD).

ولهذا الاتجاه ما يسوِّغه بطبيعة الحال؛ ففي أغلب الأحيان يكون الوالدين هم الأكثر درايةً عن حالة الطفل واحتياجاته هم الوالدين، لذلك فعلى المدارس الشاملة اعتبار أولياء الأمور شركاء أساسيين في عمليات التعلم. كما تلعب الأسر والمنظمات المجتمعية والأسرية دورًا أساسيًا في وضع السياسات وتنفيذها، حيث أكدت البحوث أهمية قيام الأسر والمنظمات المجتمعية بدور نشيط في الدعوة إلى إزالة الحواجز التشريعية أو الدستورية التي تحول دون تعليم ذوي الإعاقة تعليمًا مساويًا لباقي أفراد المجتمع (Johnstone, 2011) . هذه القوى الأسرية المحركة كانت الدافع الأساسي لتشريع التعليم الشامل في عدة دول، وعلى سبيل المثال: تأسس التحالف من أجل التعليم الشامل في المملكة المتحدة في أواخر الثمانينيات من القرن العشرين ضمن حملة هدفت إلى دمج الأطفال ذوي الإعاقة في المدارس العادية، وقد جمعت هذه الحملة أفرادًا من البالغين والأطفال ذوي

الإعاقة وأولياء أمورهم والمهنيين كالمدرسين وعلماء النفس، وأعقب ذلك تنفيذ عدد من الحملات الشعبية لدعم الأسر التي ترغب في انضمام أطفالها ذوي الإعاقة إلى المدارس العادية، فقد كانت القوة الدافعة للتحالف مرتبطةً بالطاقة والإرادة لدى أولياء الأمور الذين يريدون حياةً شاملةً ومساواة لأطفالهم، واستمرَّت هذه الحملات والمطالبات إبان التسعينيات، حيث تولى التحالف تنسيق حملة للتخلص من الفصل الإلزامي للأطفال ذوي الإعاقة في المدارس الخاصة، وبلغ العمل ذروته حين سُنّ قانون الاحتياجات التعليمية الخاصة والإعاقة في عام ٢٠٠١ "The Special Educational Needs and Disability Act"، حيث أتاح هذا القانون ولأول مرة في المملكة المتحدة لجميع الأسر خيارًا حقيقيًّا في قرار انضمام أبنائهم إلى التعليم العام (Meresman, 2014).

كما أنّ دور الأسر في التعليم الشامل لا يقف عند حدّ الدفع باتجاه التشريع، بل إنّ هذه الأسر ذوات التأثير من الممكن أن تمثل جهةً تقييميةً لجهود المدارس الشاملة من خلال تعاون منتظم بين الطرفين. وعلى سبيل المثال: في بحث أجري حديثًا في مدينة سيدني الأسترالية واستكشف وجهات نظر خمسة عشرة أسرةً ألحقوا أطفالهم من ذوي الإعاقة بمدارس تعليم شامل في مرحلة الطفولة المبكرة لمدة ستة أشهر على الأقل، وقد تضمنت المقابلة – التي شكلت أداة الدراسة – أسئلةً عن خبرتهم في المشاركة في الخدمة التعليمية، ومدى شعورهم بفائدة هذه المشاركة لأطفالهم. ومن اللافت للنظر في هذه الدراسة أنّ الوالدين كانوا على معرفة ودراية بعوامل جودة الخدمة في هذه المدارس، كنسب معلمي التربية الخاصة، والموظفين المؤهلين تأهيلًا مناسبًا، والموظفين الملتزمين بالممارسات الشاملة، كما كان لدى الوالدين تصورات كاملة ودقيقة بخصوص التطور النمائي الذي حصل لأطفالهم من خلال الدمج (Blackmore, Aylward & Grace, 2016). وباستعراض البحوث النوعية التي تستكشف وجهات نظر أولياء الأمور بشأن التعليم الشامل وفوائده، نجد أنه بغض النظر عن المخاوف التي قد يعانيها الوالدان تجاه التعليم الشامل فإنّ هذا الأدب عمومًا يشير إلى أنّ الوالدين – والأمهات على وجه الخصوص – في معظم الأحيان يدفعن أطفالهنّ من ذوي الإعاقة باتجاه التعليم الشامل؛ لأنهنّ يعتقدن أنّ الطفل سوف يستفيد من التعليم الشامل في تحسين استقلاليته من خلال ملاحظته لتطور أقرانه، وبناء ثقته

بنفسه، وتحسين مهاراته الوظيفية اليومية، وتوفير الفرص للمشاركة، وإثارة اهتمامه تجاه الأنشطة، إضافةً إلى تحسين فهم المجتمع المحلي وتعزيز تقبله لأطفالهنّ من ذوي الإعاقة (Blackmore et al, 2016).

مشكلـــــة الـدراسة

لا يتعلق التعليم الشامل فقط بإيجاد البديل التربوي الملائم للطلاب ذوي الإعاقة بعيدًا عن المدراس الخاصة المنفصلة. فالتعليم الشامل يقوم على مبدأ أنّ المدارس يجب أن توفِّر لجميع الطلاب بغض النظر عن أيّ اختلاف (Kaur,2016). ويتطلب نجاح الطلاب ذوي الإعاقة في بيئة التعليم الشامل تلبية احتياجاتهم التربوية الخاصة وتقديم خدمات تعليمية وخدمات مسانِدة داخل فصول التعليم العام؛ لذلك يصعب تصور نجاح هؤلاء الطلاب دون توفر مشاركة فاعلة بين المدرسة والأسرة تتضمن التخطيط للبرامج، وتنفيذها، وتقويمها. لذلك نجد أن قانون تعليم جميع الأطفال ذوي الإعاقة The Education for All Handicapped Children Act (EAHCA, 1975)، والتعديلات اللاحقة على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة Individuals with Disabilities Education (IDEA, 1997)، وقانون عدم إهمال أيّ طفل The No Child Left Behind Act (NCLB, 2001)، وأخيرًا قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة المطور The Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA, 2004)، جميعها تعترف بضرورة التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين بوصفه عنصرًا أساسيًّا في الممارسات التعليمية الفعّالة من أجل تزويد الطفل بأفضل تعليم ممكن (Adams, Harris & Jones, 2016). كما تؤكد الاتفاقات المتعاقبة على هذا المبدأ، حيث أكدت اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأفراد ذوي الإعاقة المعتمدة في دورتها الحادية والستين عام ٢٠٠٦ بدور الأسر في تعزيز حق الأفراد ذوي الإعاقة إيمانًا منها بأنّ الأسرة هي الوحدة الطبيعية والأساسية للمجتمع وضرورة تمكين الأسر وأفرادها من ذوي الإعاقة من التمتع الكامل والمتكافئ بحقوقهم دون تمييز. (UN, Convention of the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol).

ومحليًّا، نجد أنّ القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (١٤٢٢هـ) وتعديلها الذي أصبح يُعرف باسم الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة (١٤٣٦هـ) أكدت على ضرورة مشاركة الأسر في تعليم أبنائهم من خلال إعداد البرنامج التربوي الفردي والمتابعة والتقييم النهائي.

وعلى الرغم من ذلك، يشير عددٌ من الدراسات إلى أنّ واقع الشراكة الأسرية في برامج التربية الخاصة ما زال محدودًا، ففي دراسة أجراها كلٌّ من حنفي وقراقيش (٢٠٠٩) هدفت إلى معرفة طبيعة المشاركة التعاونية بين الأخصائيين وأسر الطلاب ذوي الإعاقة، وتكونت من عينة بلغ عددها ٧٦١ والدًا ووالدةً لأطفال من ذوي إعاقات متنوعة يتلقون خدمات التربية الخاصة في معاهد التربية الخاصة أو برامج الدمج أو مراكز خاصة في مدينة الرياض، أشارت نتائجها إلى محدودية أشكال التواصل بين الأخصائيين والأسر، حيث يعدّ سجل المتابعة هو الشكلَ الأساسي للتواصل بين الأسرة والمدرسة.

وقد أثبتت البحوث والدراسات الميدانية الأجنبية التي تناولت عوامل النجاح في التعليم الشامل بعد مُدة زمنية متفاوتة من تطبيقه في بعض الدول كالمراجعة التي قام بها كل من أينسكو ودايسون ووينر (Ainscow, Dyson, & Weiner, 2013) أنّ التعاون والشراكات الأسرية مع المدارس الشاملة يؤدّي دورًا مهمًّا ومحوريًّا بوصفه أحد عوامل نجاح التطبيق، فقد شكلت هذه الاكتشافات نتائج مشجعة لأثر الشراكات بين الأسر والمدارس على زيادة مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة وارتفاع مستوى إنجازهم في منظومة التعليم الشامل. وقد أشار أينسكو وزملائه إلى دراسة غير حديثة أُجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٩٩ لاختبار عوامل نجاح التعليم الشامل في ٩١ مدرسة شاملة بعد مُدّة من تعميمه، أظهرت نتائجها مجموعة عناصر مشتركة تمثل الممارسات الشاملة الناجحة في هذه المدارس، وتتضمَّن: القيادة والرؤية والتعاون إعادة التركيز على التقييم ودعم الموظفين والطلاب، إضافةً إلى التمويل والمشاركة الفعالة للوالدين وتكييف المناهج الدراسية وممارسات التعليم الفعال. وفي دراسة أخرى قام بها كل من دونيل وكيركنر (Donnell & Kirkner, 2014) بدأ تطبيقها في الولايات المتحدة عام ٢٠١٢، وجرت متابعة نتائجها على مدى عامين، استهدفت البحث في أثر برنامج تعاوني لدعم مستويات مشاركة الأسرة في الأداء التعليمي لأطفال من ذوي الإعاقة ينحدرون من أسر ذات دخل منخفض جرى تسجيلهم في مدارس شاملة. أظهرت النتائج مظاهر تحسن واضحة في التواصل والعلاقات النوعية بين الأسر والمعلمين، وزيادة مشاركة الأسر في الأنشطة المدرسية. كما أظهرت النتائج أنه بعد مرور سنة واحدة على البرنامج

تحسنت المهارات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة تحسنًا ملحوظًا. وفي نهاية العامين، حقق البرنامج تطورًا ملموسًا في المهارات الاجتماعية والأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة.

ومن منطلق الدور المهمّ الذي تؤديه الشراكة بين الأسرة والمدرسة في ظل التعليم الشامل، فإنه لا بدّ من إيجاد منهجية لهذه الشراكة من خلال عدّ المنزل والمدرسة والمجتمع مناطق متداخلة للتأثير، وأن يؤخذ بعين الحسبان أنّ لهذا التداخل دورًا كبيرًا في تعلم الأطفال ذوي الإعاقة ونموهم الاجتماعي، حيث يصل التعاون بين المنزل والمدرسة إلى القمة عندما يعمل الوالدين والمعلمين كشركاء حقيقيين في الأنشطة المختلفة التعليمية منها والاجتماعية (Wong & poon, 2015).

وقد أدركت السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية أهمية الشراكة الأسرية ودورها الأساسي في تعليم أبنائها في ظل التوجُّه نحو التعليم الشامل وتمكين أبناء الوطن من ذوي الإعاقة، لذلك تضمَّنت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ دور الأسرة بوصفها عنصرًا أساسيًّا في العملية التعليمية في مراحلها الجديدة، وأكدت ضرورة إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية إشراكًا فعّالاً، وتقديم كل ما يكفل لهم ذلك من أوجه المساعدة والدعم لبناء شخصيات أطفالهم وتنمية قدراتهم حتى يكونوا عناصر فاعلة في بناء مجتمعهم. وتحقيقًا لذلك ظهرت مبادرة شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع ١٤٣٨-١٤٣٩هـ التي ينص ميثاقها الصادر من وزارة التعليم على ضرورة تحقيق الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع، والتأكيد على الحقوق والواجبات والمسؤوليات لجميع الأطراف، حيث يشير ميثاق الشراكة في الصفحة الحادية عشرة إلى أنّ من مسؤوليات المدرسة تجاه الأسرة تبصيرها بحقوق أبنائها من ذوي الإعاقة والموهوبين وكيفية معاملتهم.

وبناءً على منطقية الحُجج السابقة، ودفعًا بالتعليم الشامل نحو تحقيق أهدافه، وبناءً على حداثة هذا المفهوم في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية، وللحاجة إلى توعية جميع الشركاء المعنيِّين، من أولياء أمور ومعلمين وممارسين وصنّاع للسياسات التعليمية، بأدوارهم في هذا النوع من التعليم، فإنّ هذه الدراسة تهدف بشكل أساسي إلى البحث في دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل. وسيجري تحقيق هذا الهدف الرئيس من خلال مراجعة الأدبيات البحثية والدراسات العلمية السابقة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- ما هي جوانب التعاون بين الأسر والمدارس في ظل التعليم الشامل؟

٢- ما هي طرق تفعيل الشراكة بين الأسر والمدارس الشاملة؟

٣- ما هي النتائج المرجو تحقيقها جراء تفعيل الشراكة بين الأسر والمدارس الشاملة؟

٤- ما هي المعوقات التي من الممكن أن تحول دون تفعيل شراكة مثمرة بين الأسر والمدارس الشاملة؟

أهـــداف الـدراسـة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١- معرفة جوانب التعاون بين الأسر والمدارس في ظل التعليم الشامل.

٢- معرفة طرق تفعيل الشراكة بين الأسر والمدارس الشاملة .

٣- معرفة النتائج المرجو تحقيقها جراء تفعيل الشراكة بين الأسر والمدارس الشاملة.

٤- معرفة المعوقات التي من الممكن أن تحول دون تفعيل شراكة مثمرة بين الأسر والمدارس الشاملة.

أهميـة الـدراســة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- إثراء المكتبة العربية وبخاصة مع ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت دور الشراكة في تفعيل التعليم الشامل.

٢- تسليط الضوء على أهمية الشراكة الأسرية في تفعيل برامج التعليم الشامل تزامنًا مع توجّه المملكة العربية السعودية نحو تطبيق التعليم الشامل، ومبادرة شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع الصادرة عن وزارة التعليم.

٣- الإسهام في توعية جميع الشركاء المعنيين، من أولياء أمور ومعلمين وممارسين وصناع للسياسات التعليمية على حدٍّ سواء، بأدوارهم الأساسية في التعليم الشامل من خلال ما تعرضه هذه الدراسة من تجارب عالمية وما تقدمه من توصيات.

منهجيـة الـدراســة

اعتمدت هذه الدراسة على المراجعة الأدبية لمجموعة من التقارير والدراسات السابقة في مجال التعليم الشامل والمشاركة الأسرية في التعليم الشامل خلال العقد الماضي، إضافةً إلى رصد القوانين والتشريعات الدولية في مجال الشراكة الأسرية في التعليم الشامل، واستعراض بعض

التجارب الرائدة في هذا المجال سواء من حيث التشريع أو التطبيق. وقد تكونت هذه المجموعة من ٢٢ دراسة توافرت فيها المعايير المطلوبة، وهي: (١) أن تكون دراسات أصلية. (٢) أن تكون منشورة في مجلات علمية أو تقارير صادرة من منظمات عالمية في الفترة ما بين عام ٢٠٠٨ وعام ٢٠١٨. (٣) تناولت موضوعات في تفعيل الشراكة الأسرية في التعليم الشامل. (٤) طبقت الشراكة الأسرية في نظام التعليم الشامل وتولت قياس الأثر وتحديد معوّقات تفعيل تلك الشراكة.

مصطلحات الدراسة

١- الشراكة الأسرية

يُعرف الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع الصادر في العام الدراسي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ) الشراكة بأنها "التعاون والتكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع في بناء البرامج والأنشطة والفعاليات ومتابعتها وتقويمها لزيادة فاعلية كل منهم" (وزارة التعليم، ١٤٣٩، ١٠).

كما يُعرف دليل برنامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والمعرَّضين للخطر الصادر في العام الدراسي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ) الشراكة الأسرية بأنها "الجهود التي يبذلها كلّ من الأسرة والروضة لزيادة فاعلية الخدمات المقدمة في برامج التدخل المبكر" (وزارة التعليم، ١٤٣٩، ٣).

ويمكن تعريف الشراكة الأسرية إجرائيًا بأنها: عملية تعاونية بين المدرسة وأسر الطلاب ذوي الإعاقة في برامج التعليم الشامل من خلال أطر تكاملية لمختلف جوانب الحياة المدرسية، والاستشارة، والمشاركة في صنع القرارات ومتابعتها وتقويمها.

٢- التعليم الشامل

تُعرّف منظمة اليونيسكو التعليم الشامل بأنه "عملية الاستجابة للتنوع في احتياجات جميع المتعلمين والعمل على تلبيتها من خلال زيادة مشاركتهم في التعلم وفي الحياة الثقافية والمجتمعات المحلية، وكذلك الحدّ من ظاهرة الاستبعاد في التعليم ومن التعليم. وهو يفترض تغيير وتعديل المضامين والأساليب والبنى والاستراتيجيات، في ظل رؤية مشتركة تشمل جميع الأطفال من فئة عمرية معينة وبناءً على اقتناع راسخ بأنّ مسؤولية تعليم جميع الأطفال تقع على عاتق الدولة" (UNESCO, 2003, p.7).

ويمكن تعريف التعليم الشامل إجرائيًّا بأنه: ممارسة تربوية تضمن تعلم جميع الطلاب على اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم في منظومة تعليمية واحدة من خلال مناهج مناسبة قابلة للتعديل أو التكييف، وبرامج تربوية فردية، واستراتيجيات تدريسية تراعي الاحتياجات الفردية لكل طالب، ووسائل تعليمية وتقنية تلبي الاحتياجات الخاصة للطلاب ذوي الإعاقة، إضافةً إلى أساليب تقويم مناسبة للقدرات المتباينة بين الطلاب، بهدف رفع مستوى إنجازهم الأكاديمي وتمكينهم من المشاركة الفعّالة في بيئة التعليم الشامل.

الاطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: جوانب التعاون بين الأسر والمدارس في ظل التعليم الشامل

كثيرًا ما يتضمن سن قوانين المشاركة الأسرية بواسطة السلطات التعليمية بنودًا تنظيمية لجوانب التعاون أو أهمها على أقل تقدير، ولتنفيذ مبدأ مشاركة الوالدين على سبيل المثال، فإنّ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (The Individuals with Disabilities Education Act IDEA, 2004) الذي ينص على أنّ للوالدين الحق في التعاون مع المهنيين في تطوير برنامج التعليم الفردي للطفل أو الطالب من عمر ٣ إلى ٢١ سنة، وتنفيذ خطة خدمة الأسرة الفردية للرضع والأطفال الصغار في المرحلة الممتدة من الميلاد حتى عمر السنتين. كما أعطى قانون IDEA للوالدين الحق في الموافقة أو عدم الموافقة على تقويم أطفالهم، والاعتراض على برنامج التربية الخاصة المقدم لطفلهم عن طريق مفاوضة إدارة المدرسة أو من خلال جلسة إدارية شبه قضائية لتحديد ما إذا كانت المدرسة تلتزم نص قانون IDEA في البرنامج المقدم أو هي غير ملتزمة بنصه (Turnbull, 2009). وقد قدمت اليونيسكو في ملفها عن التعليم الشامل قائمةً مفصلةً تحوي خيارات تختص بمشاركة الوالدين، وتهدف إلى جعل تجربة العلاقة بين المدارس وأولياء الأمور ذات نمط ذي اتجاهين، ظهرت كما يأتي:

١- الأسر كناشطين في التعليم الشامل

غالبًا ما تلعب أسر الأطفال ذوي الإعاقة، وبخاصة تلك التي تعمل ضمن منظمات أو جمعيات، دورًا رائدًا في دفع نظم التعليم نحو سياسات أكثر شمولية، حيث تتولى الأسر من خلال تلك المنظمات إقامة صلات وشراكات مع السلطات التعليمية دعمًا للتعليم الشامل، وتنظيم حلقات

دراسية وحلقات عمل لتفعيل أفكار وممارسات جديدة تدعم تطوير التعليم. ففي كندا على سبيل المثال، ضغطُ أولياء الأمور أدّى إلى تشريع التعليم الشامل من خلال التقدّم إلى المحاكم باستخدام التشريعات التعليمية وحجج حقوق الإنسان، ولا سيما الميثاق الكندي للحقوق والحريات، الذي ينص على الحق في المساواة لجميع المواطنين.

٢- الأسر كمساهمين في التعليم الشامل

في إطار هذا البند يجري التأكيد على دور الوالدين في دعم تعلم أطفالهم من ذوي الإعاقة وتعزيز نموهم في المنزل، والفكرة الرئيسة هي أنّ الأسر ينبغي أن تستكمل مهمات التعلم والخبرات الشاملة.

٣- تبادل الدعم الأسري

وينصح بهذا البند أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة ضمن المجتمعات المعزولة أو المجتمعات التي لديها خلفيات متنوعة ثقافيًّا.

٤- إشراك الأسرة في إدارة المدارس الشاملة

ويشمل هذا الخيار مشاركة أسر الأطفال ذوي الإعاقة في اتخاذ القرارات ودعم جوانب الإدارة اليومية للأنشطة، وتُظهر البحوث الأخيرة أنّ تمكين الأسر من المشاركة في صنع القرار يعدّ إسهامًا فعّالاً في عملية التغيير ضمن سياق التعليم الشامل، وذلك بدلاً من اقتراح مهمات محدّدة أو تحديد أدوار معينة للوالدين. ومن المتوقع أن يكون التعاون بنّاءً وفعالاً عندما يشعر كلا الطرفين بالارتياح في عملية المشاركة، ويتم الاتفاق على الأدوار والمسؤوليات المختلفة وفهمها. كما يجب تقديم المعلومات من الطرفين بانتظام وبطريقة ديمقراطية تتيح الفرصة للجميع لتوضيح توقعاتهم في مدى الإنجازات أو العيوب أو تدني المخرجات، ومناقشة كيفية تحسينها وتطوير العملية التعاونية .(UNESCO, Open File on inclusive Education)

ففي دراسة أجراها كل من دونيل وكيركنر (Donnell & Kirkner, 2014) هدفت إلى التعرف على مدى تأثير برامج المشاركة الأسرية الجيدة في مواجهة التحديات التعليمية مما يؤدي إلى نتائج إيجابية للأطفال والأسر والمدارس. واستمرّت هذه الدراسة مدة عامين بعيّنة مكونة من ١٤٤ من مقدمي الرعاية في المرحلة الابتدائية. جرى خلال العامين تنظيم ورش عمل للأسرة تركز في استراتيجيات التعليم في المنزل والتربية الوالدية ومحو الأمية الأسرية والقيادة المجتمعية، إضافةً

إلى تدريب المعلمين على المشاركة الأسرية والمجتمعية. وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في التواصل بين الأسر والمعلمين ومشاركة الأسرة في المدرسة، وجودة العلاقة بين الأسرة والمعلم بعد مشاركة البرنامج. وخَلُصت الدراسة عمومًا إلى أنّ المشاركة الأسرية مفهوم واسع يشمل كثيرًا من الأنشطة، كالتعلم المنزلي ومراقبة الواجبات المنزلية ومناقشة المدارس والمعلمين والمهنيين، كما قد تشمل الإسهام في دعم للتعليم الشامل من خلال الفعاليات والمؤتمرات، إضافةً إلى الأعمال التطوعية. ونستطيع القول: إنّ المشاركة الأسرية في التعليم الشامل ليست خيارًا يمكن لأحد الطرفين التخلي عنه، حتى إن وضع المعلمون عددًا من المتطلبات على كواهل أولياء الأمور (Xiaoli & Pekka, 2015).

كما أجرى كلٌ من القريني وجِت (Alquraini & Gut, 2012) دراسةً في العوامل المهمة لنجاح دمج الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة، اعتمدت على منهجية المراجعة الأدبية للبحوث والدراسات السابقة. وقد أظهرت نتائج المراجعة أنّ مشاركة أسر الطلاب ذوي الاعاقات مهمة في تحقيق دمج ناجح لأبنائهم. وأوصت الدراسة بأنه ينبغي على المعلمين إدراك الجوانب التشاركية المتعددة مع أسر الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة في التعليم العام، وتأكيد حاجة تلك الأسر إلى فهم المنهجيات التعليمية المناسبة لإعاقات أبنائهم. كما أوصت بأهمية تطوير مهارات التواصل لدى المعلمين لإنجاح الشراكة الأسرية وتفعيلها بالشكل الصحيح. وأخيرًا توصي الباحثان بالحاجة إلى إجراء دراسات تجريبية مستقبلية لمزيد من البحث في كيفية تقديم خدمات الدعم لوصول الطلاب ذوي الإعاقات الشديدة إلى التعليم الشامل.

ومن الجدير بالذكر أنّ التشريع وإن كان كافيًا لتغطية جميع الاحتمالات في مجال المشاركة الأسرية، فإننا في مجال التطبيق نجد أنّ مستويات مشاركة الأسرة في تعليم الأطفال عمومًا تتفاوت وفقًا لفرص المشاركة التي يتيحها نظام التعليم. أما في حالة الأطفال ذوي الإعاقة، وإضافةً إلى ما سبق، قد يتأثر استعداد الأسرة ومدى مشاركتها في التعاون بنوع الإعاقة، فضلاً عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، كما يمكن أن يكون لطبيعة العلاقة بين الوالدين بعضهما ببعض أو بين الوالدين والطفل، ونظرة الأسرة إلى موضوع الإعاقة تأثير في المشاركة الأسرية (Meresman, 2014).

ثانياً: طرق تفعيل الشراكة بين الأسر والمدرسة الشاملة

إنّ أهمّ خطوة وأُولاها للشراكة التعاونية بين الأسر والمدارس هي إيجاد جو اجتماعي وتعليمي يُشعر الوالدين بالترحيب والاحترام والثقة، والحاجة الفعلية إلى التشاور معهما والاستماع إلى آرائهما، ولتفعيل الشراكة بين الأُسر والمدارس لا بدّ من توافر مجموعة من الشروط التي تسهم في جعل تلك الشراكة قوةً داعمةً للتعليم الشامل، ومن أهم تلك الشروط:

١- وضع أساس تشريعي للشراكة

لتكون الشراكات بين المدارس والأسر أكثر فاعليةً ينبغي توفير السياسات الرامية إلى إنشاء الهياكل المؤدية إلى تفعيل مشاركة الوالدين والمنظِّمة لها لجعلها أكثر حضورًا في التعليم الشامل، وهناك مجموعة من الجهات الفاعلة التي تدعم المشاركة الأسرية في تعليم الأطفال، مثل مبادرة اليونيسيف الصديقة للطفل "UNICEF initiative Child-Friendly Schools" والتي ظلت سنواتٍ عديدةً ولا تزال تشكِّل منبرًا فعّالًا لإشراك الوالدين، كما أضفي الطابع المؤسسي عليها فعليًّا في عدد من الدول، ويمكن لهذه البرامج أن توفر الأساس لتعزيز العلاقة بين الأطفال ذوي الإعاقة ومدارسهم وأسرهم ومجتمعاتهم المحلية من أجل تهيئة بيئات مستعدة لمعالجة التنوع وتعزيز والدمج الاجتماعي (Meresman, 2014).

ففي مقالة علمية أعدتها بوليت (Bouillet, 2013) تستعرض فيها نتائج جزئية لمشروع بحثي ضخم يتعلق بعدد من مكونات الممارسة الشاملة في المدارس الابتدائية الكرواتية، حيث أجريت مقابلات مع ٦٩ من معلمي المدارس الابتدائية لتحقيق الهدف من هذه المقالة والمتمثل في معرفة جوانب التعاون في الممارسة التعليمية الشاملة في المدارس الكرواتية من خلال تحليل تجارب المعلمين ووجهات نظرهم في الواقع الفعلي، والعوامل التي من شأنها إضعاف الممارسات الشاملة في مدارسهم. وقد جرى تحليل البيانات على المستويين الكمي والنوعي، وأشارت النتائج إلى أنّ التعاون في المدارس الكرواتية في الوقت الحالي غير منظم تنظيمًا جيدًا، وأنّ عددًا قليلًا نسبيًّا من المهنيّين يقدمون الدعم للمعلمين والطلاب في التعليم الشامل، وأنّ المدارس لا تحاول حلّ هذه المشكلة حلًّا فعليًّا. وتوصي Bouillet بضرورة تفعيل سياسة جديدة شاملة في إطار تشريع قانون جديد للتعليم يقدم من خلاله عددٌ من التحسينات في العملية التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة، ووفقًا

لهذا القانون، تكون جميع المدارس ملزمةً بتقديم الرعاية الأساسية لاحتياجات جميع الطلاب لتحسين الظروف الصحية والنفسية والبدنية ومراعاة الجوانب الترفيهية والاجتماعية للطلاب، وتعزيز التعاون بين جميع المشاركين في العملية التعليمية والوالدين على وجه الخصوص.

وفي دراسة تحليلية أجراها كل من لزارفيك وفكازينوف (Lazarevic & Vukasinov,2013) في واقع التعليم الشامل في جمهورية صربيا في ظل قانون الدمج المعتمد عام ٢٠٠٩م الذي يشتمل على ضرورة مشاركة أولياء أمور الطلاب المنتمين إلى الفئات الضعيفة والمهمشة، كالطلاب الذين يعانون من الحرمان الاجتماعي أو الإعاقات النمائية أو الإعاقات الجسدية أو غيرها من الحالات، في إعداد البرامج التربوية الفردية لأطفالهم وتنفيذها. وقد أظهرت النتائج أنّ قانون الدمج قد أسهم في زيادة إمكانية وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم الشامل بالرغم من مواجهة كثير من التحديات، في حين أنّ الشراكة بين المعلمين والوالدين لم تطوّر تطويرًا كافيًا في النظام التعليمي. كما أجرى أبو نيان (٢٠١٤) دراسةً في دور القوانين وأهميتها في ضمان جودة تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة للطلاب من ذوي الإعاقة، وقد قدّم الباحث تجربة الولايات المتحدة الأمريكية نموذجًا وقارنها ببعض الدول كالصين وألمانيا والمملكة العربية السعودية ووضح جوانب الفروق فيما بينها، حيث أكدت القوانين التي استعراضها الباحث في الدول المتناولة بالدراسة أهمية تضمين التعاون مع الوالدين من خلال الشراكة الأسرية بما تشتمل عليه من حقوق وواجبات. وقد أوصى الباحث بالاستفادة من تجربة أمريكا في تطوير قوانين التربية الخاصة والخدمات المساندة بما يدعم المصلحة التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة.

٢- تحديد الأدوار

إنّ عمل المدارس الشاملة مع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة والمعلمين والمهنيين يؤدي دورًا مهمًّا في ضمان جودة التعليم الشامل، ولتحقيق ذلك يجب أن تشمل هذه الجهود الاجتماع المنتظم مع الوالدين لتبادل المشورة، وتحديد تعليمات واضحة ودقيقة لطبيعة المشاركة وكيفية التعاون (Bouillet, 2013). وتوضح مقالة أعدَّها كلٌّ من آدامز، هاريس وجونز (Adams, Harris & Jones,2016) في تعاون المعلم والوالدين في الفصل الشامل لتحقيق النجاح لكل طفل في ماليزيا باعتماد أدلة تجريبية حديثة، بأنه يمكن جعل عدم الوضوح في تعريف الأدوار بين

المشاركين من العوامل التي تعرقل فعالية التعاون، فالنتائج المرجوة لنجاح المشاركة بين المعلمين والمهنيين من جهة وأولياء الأمور من جهة مقابلة تعتمد على المسؤوليات المشتركة والمحددة بوضوح. وأشارت المقالة إلى أنّ للمعلمين الأثر الأكبرَ في توزيع هذه الأدوار من خلال تقديم الدعم للوالدين داخل الفصول الدراسية وخارجها للاضطلاع بمهماتهم بفعالية في تعليم أطفالهم من ذوي الإعاقة وتعزيز أدائهم الأكاديمي. ووضحت المقالة كذلك أنه يمكن الجزم بأنّ الشراكات الفعّالة بين المعلمين والمهنيين وأولياء الأمور تتطلب كثيرًا من الصبر والتخطيط، ويمكن تحقيق النتائج المرجوة للمشاركة بسهولة أكبر إذا كان كلّ من المعلمين وأولياء الأمور على اطلاع كاف بأدوار بعضهم بعضًا في عملية التعاون.

وفي دراسة أجراها كلٌّ من ونغ، نغ وبون (Wong, NG & Poon, 2015) تتعلق بدعم الشراكة الأسرية للتعليم الشامل في سنغافورة، حيث بحثت هذه الدراسة في أدوار الشراكة بين المنزل والمدرسة والعوامل التي تدعم هذه الشراكة. وقد استُخلصت النتائج من مقابلات ١٣ من أولياء الأمور و٣٠ من طاقم المدرسة، وأشارت إلى أنّ الشراكة الأسرية عبارة عن عملية مستمرة بين جميع الأطراف المشاركة، ولكي تنجح تلك الشراكة وتستمر لا بدّ من تحديد الأدوار وتوزيع المسؤوليات فيما بينهم مع الأخذ بعين الحسبان توقعات الوالدين والمعلمين وتوجهاتهم.

٣- نشر ثقافة التعاون والمشاركة الفعّالة

تؤثر العوامل الثقافية والتقاليد تأثيرًا قويًّا في العلاقة بين المدارس والمجتمع؛ ففي كثير من الدول في جميع أنحاء العالم تشكل المدارس مركزًا للحياة المجتمعية وتشجيعًا للمشاركة الاجتماعية. فأولياء الأمور والمدارس وقادة المجتمع المحلي معتادون العمل معًا لإيجاد حلول مبتكرة لتحسين التعلم والحياة الاجتماعية جميعها (Meresman, 2014). وتساعد آليات متعددة، كالفعاليات الاجتماعية والأنشطة المجتمعية والأعمال التطوعية والتوعوية، المعلمين والوالدين على تكوين علاقات أكثر إيجابية وتطويرها لتحقيق المشاركة الفعّالة (Donnell & Kirkner, 2014).

٤- تدريب الأطراف المعنية على المشاركة

يعدّ تدريب الأطراف المعنية على المشاركة من شروط تحقيق التعليم الشامل بجودته المطلوبة، لذا من المفترض أن تتبنى المدارس الشاملة أساليب بناءةً لتأهيل المعلمين وتطوير

كفاياتهم المهنية لتنمية مهارات التعامل والتعاون والمشاركة مع المعلمين المتعاونين والطلاب العاديين وذوي الإعاقة وأولياء الأمور (Croft, 2010). كما ركزت بعض المبادرات التنظيمية في تدريب الأسر على كيفية المشاركة والمساعدة في تحقيق الإنجاز الأكاديمي لأطفالهم من ذوي الإعاقة وتنمية مهاراتها القيادية ليتمكن الوالدان من التعاون تعاونًا فعّالاً مع المدارس والمعلمين، إضافةً إلى تأهيلهم ليكونوا وكلاء لمصالح أطفالهم داخل المدارس وتعزيز قدرتهم على مواجهة التحديات المدرسية، وتزويدهم بالمعلومات في الموارد التعليمية والتربوية المتاحة لأطفالهم في منظومة التعليم الشامل (Donnell & Kirkner, 2014).

ثالثاً: النتائج المرجوُّ تحقيقها جراء تفعيل الشراكة بين الأسر والمدارس الشاملة

يضع الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع الصادر عن وزارة التعليم السعودية في العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ. عدد من النتائج التي يرجى تحقيقها جراء تفعيل التعاون والمشاركة بين الأسر والمدارس كتعزيز الثقة المتبادلة والمسؤولية المشتركة بين أطراف الشراكة، وتبادل الخبرات واستثمار المهارات فيما بينهم، وزيادة فاعلية البرامج التعليمية، والإسهام في تحقيق التكامل في بناء شخصية الطالب (وزارة التعليم، ١٤٣٩).

وفي تعليم ذوي الإعاقة، فإنّ المنطلق وراء بناء مشاركة تعاونية أسرية مع الاختصاصين قائمٌ على الاعتقاد أنّ الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأكثر فعالية بالنسبة للطفل المعوَّق، والتي لا يمكن استبدالها، وأنّ الأسرة عليها أن تستمرّ في تحمُّل مسؤولياتها، أما دور الاختصاصيين فهو تعاوني يتمثل في المساعدة على تحمل هذه المسؤولية (حنفي وقراقيش، ٢٠٠٩). أما وجهة النظر الأكثر منطقيةً فهي تضع تعليلًا لضرورة التعاون بتحديد دور رئيس لكل من الطرفين في هذه العلاقة التعاونية، حيث يُنظر إلى أولياء الأمور كخبراء في أطفالهم، في حين يُنظر إلى المعلمين والمدارس الشاملة كخبراء في التعليم، لذلك فإنّ تخطيط التعليم الشامل وتوفيره يتوقفان على ضرورة الجمع بين قوى أولياء الأمور والمعلمين لفهم الاحتياجات الفريدة للأطفال ذوي الإعاقة وتأمين الدعم المناسب لكل منهم (Wong & poon, 2015).

إنّ المهمة الرئيسة للتعليم الشامل هي تحقيق الأهداف التعليمية لجميع الطلاب ومنهم الطلاب ذوي الإعاقة، إضافةً إلى مساعدتهم على الدمج الاجتماعي في البيئة المدرسية، ويعني تحقيق هذه المهمة بنجاح توافر الدعم المهني من مختلف الخبراء والمهنيين والمستشارين المدرسيّين لكلّ من للمعلمين وأولياء الأمور والطلاب، ومن ثَمَّ ضمان جُمَل من الدعم والخدمات التي توفِّر لجميع الطلاب الوصول إلى التعليم العام (Bouillet, 2013). ويعدّ التعاون في مجال التعليم الشامل أكثر أهميةً منه في مجال التعليم العام التقليدي، وذلك للأسباب الآتية:

- أنّ الأسر ومنظمات المجتمع المدني يمكن أن تؤدّي دورًا مهمًّا في عمليات تطوير أطُر قانونية وسياسية لدعم التعليم الشامل.
- أنّ وجود علاقة إيجابية بين الأسر والمدارس تؤثر في مواقف الأطفال من الدمج وإنجازاتهم في مجال التعليم.
- أنّ الأطفال ذوي الإعاقة ليسوا الوحيدين الذين يستفيدون من العلاقات مع المدارس الشاملة، فهناك أيضًا مزايا للوالدين وزملاء الدراسة والمربين والمدارس، حيث يساعد أولياء الأمور على تعزيز تفاعلهم مع أطفالهم، فيصبحون أكثر استجابةً وحساسيةً لاحتياجاتهم، ويثقون أكثر في مهاراتهم في مجال الأبوة والأمومة، كما يكتسب المربون المعلومات الكافية في ثقافة الأسر وتنوعها، وطرق معاملة الطفل، إضافةً إلى هذا وذاك فإنّ المدارس من خلال إشراك الوالدين والمجتمع تعمل لإيجاد سمعة أفضل في المجتمع (Meresman, 2014). وتشير البحوث إلى أنّ الشراكات الموثوقة التي تقام بين الأسر والمهنيين تسهم في استخلاص نتائج إيجابية متعددة للطلاب والمعلمين، والأسر، وأعضاء المجتمع، حيث تؤدي هذه الشراكات إلى تعزيز تعلم الطالب، والإنجاز، والسلوك الإيجابي، والحضور والالتزام، إضافةً إلى انخفاض فجوات الإنجاز بين الطلاب ومنهم ذوو الإعاقة، وانخفاض مستويات التوتر بين أمهات الأطفال ذوي الإعاقة (Francis et al, 2016). إضافةً إلى أنّ هذا التواصل يُشعر الوالدين بأنهم طرف بالغ الأهمية في مساعدة الأطفال على التعلم، وذلك عندما يسألهم المعلمون عن رأيهم في الطفل وتعلمه، وهو ما يشعر أولياء الأمور بأنهم قيّمون فيعُدّون أنفسهم شركاء متساوين في توفير فرص تعلم جيِّدة لأطفالهم، وهو ما يشجعهم على تعلم كيفية توجيه أطفالهم في المنزل توجيهًا

أفضل، ومحاولة الاستفادة من تطبيق التقنيات التي يستخدمها المدرسون في المدرسة (Winarni,2011).

- أنّ أحد مكونات التعليم الشامل هو التركيز على تعزيز قيم التعاون والعمل الجماعي بين كل من المعلمين والأسر والمهنيين، وذلك سعيًا لاستكشاف إمكانات التعلم لدى كل طالب عن طريق التشارك في التجربة التعليمية، وذلك بدلًا من الاعتماد على التصنيفات الحتمية لطرق تعلم الطلاب من ذوي الإعاقات المختلفة (Agbenyega, 2017). فوجهات نظر أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة تحمل القدرة على تبصير المعلمين والمهنيين في الجوانب الشخصية والأسرية الخاصة والمميزة لدى الطفل، وهذا مما يمكِّن المهنيين في المدارس والأسر على حدّ سواء من صقل الجوانب الأكثر أهميةً وقابلية للتطوير لدى الطالب من ذوي الإعاقة (Francis et al, 2016).
- أنّ التعاون بين الأسر والموظفين ضمن التعليم الشامل ضروري لإيجاد مجموعة من أنشطة التعلم التي يمكن متابعتها في المنزل، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إعطاء الوالدين الفرصة لإبداء الرأي، وأخذ دورهم في عمليات التعليم بعين الحسبان، وهو ما يمكن من تطبيق المهارات المكتسبة في المدرسة ضمن البيئة المنزلية، وإحداث اتفاق على تعليم الطفل روتين الرعاية الذاتية، وتعميق فهم الطرفين لتطور الطفل، إضافةً إلى تزويد أولياء الأمور للموظفين بالمعلومات والبيانات بشأن كيفية التواصل مع أطفالهم، وإدارة سلوكهم (Blackmore et al, 2016).
- أنّ التواصل مع الأسر هو غاية في الأهمية من أجل تحقيق التغذية الراجعة التي تستخدم لتحسين البرامج التعليمية وتعزيز نقاط القوة لدى الطلاب؛ ففي دراسة أسترالية استهدفت استكشاف وجهات نظر أسر الأطفال ذوي الإعاقة في التحسن الذي لمسوه نتيجة وجود أطفالهم ضمن المدارس الشاملة، حدد أولياء الأمور أنهم قد لاحظوا تحسنًا في إمكانية التواصل مع الأطفال، وتحسنًا عامًّا في السلوك والتعامل مع الغرباء خارج البيت، كما أفاد المشاركون بملاحظة تحسينات في النطق، والتحدث والغناء، فضلًا عن استخدام الاتصال بالعين، والإيماءات والكلمات، وفهم اللغة. وعمومًا قدرة الأطفال على التعاون والتكيف؛ ليكونوا أكثر سعادةً، وأكثر هدوءًا وأكثر ثقة، كما لاحظ أولياء الأمور انخفاض مستويات الإحباط الناجمة

عن زيادة مستويات اللغة التعبيرية لدى الطفل، وهو ما أدّى إلى التقليل من ردود الفعل غير المرغوبة مثل نوبات الغضب (Blackmore et al, 2016).

- ولا يقتصر عمل الوالدين وتعاونهما على المعلمين؛ فالدراسات تظهر أنّ معظم المعلمين يرون أنّ التربويين والأخصائيين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم يساعدونهم، من خلال العمل مع أولياء الأمور والعمل الفردي مع الطلاب، على تنمية مناهج التعليم الفردية (Bouillet, 2013).
- إنّ هذه الشراكات بين الأسر والمدارس ضمن المفهوم الشامل الذي يحوي جميع أنواع المجتمع وأفراده تزيد من وضوح قضايا الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تحويل الاهتمام الخاص إلى قضية اجتماعية مشتركة (Wong & poon, 2015). إضافةً إلى ذلك يعمل التعاون الجيّد لإدماج الأسر ليكونوا صناع قرار في أنظمة التعليم الشامل، وتنسيق الخدمات المجتمعية مع توقعاتهم واحتياجاتهم، وتقديم الدعم والتدريب المنتظم للوالدين، وتسهيل الوصول المنتظم إلى نتائج المعلومات والمشاورات، إضافةً إلى أن توفير بيئة مؤسسية تعاونية ودية من بين أكثر التوصيات شيوعًا لتنفيذ سياسات جيدة لإشراك الأسر والمجتمع في التعليم الشامل (Meresman, 2014).

رابعاً: العقبات التي من الممكن أن تحول دون حدوث تعاون مشترك بين الأسر والمدارس الشاملة

على الرغم من أنّ المبادئ العامة للتعليم الشامل تشير إلى ضرورة التعاون الفعال وأهمية مشاركة الأسرة والوالدين في عملية التعليم، فإنّ عملية معقدة للغاية؛ فأصحاب المصلحة الرئيسين في عملية التعليم – كالوالدين والمعلمين – غالبًا ما يتخذون مواقف مختلفة تجاه الدمج، وهو الأمر الذي يطرح تحديًا تجاه إنشاء التعاون وتطويره، والحفاظ على علاقات يمكن عدُّها تشاركية (Lazarevic & Vukasinov, 2013). ولقد ركزت كثيرٌ من الدراسات التي تناولت بحث التقدم المحرز في التعليم الشامل في المواقف التي يتخذها كل من أولياء الأمور والمعلمين والأقران من غير ذوي الإعاقة وأحيانا من الأطفال ذوي الإعاقة أنفسهم تجاه الدمج، وتشير نتائج بعض هذه الدراسات إلى وجود شكوك لا تزال تراود أغلب هذه الأطراف تجاه الدمج، وهو ما يزيد من صعوبة الوضع ومن الحدّ من قدرة المعلمين والطلاب وأولياء الأمور على التوجه نحو الدمج (Croft, 2010).

إنّ أكثر العقبات التي يثيرها أولياء الأمور عادةً تجاه التعليم الشامل هو إمكانية الاستبعاد الاجتماعي من جهة ورفض الأقران، وهو ما يؤدي إلى تأثير سلبي في أطفالهم (Blackmore et al, 2016)، والوصمة الاجتماعية من جهة أخرى، نتيجةً للمواقف السلبية تجاه الإعاقة، وهذه العوامل عادةً ما تكون في بعض المجتمعات أكثر شيوعًا من مجتمعات أخرى (Croft, 2010). ففي حين يكون أولياء الأطفال ذوي الإعاقة في كثير من الحالات في طليعة المكافحين من أجل الدمج، لا تخلو مواقفهم في بعض الأحيان من السلبية تجاه الإعاقة بوصفها ثقافةً سائدةً في مجتمعاتهم، أو كردة فعل ناتجة عن تجربتهم ومشاعرهم، فغالبًا ما تفرز الإعاقة مشكلات انفعالية ونفسية استثنائية لدى الأسر، فهناك جملة من ردود الفعل نحو الإعاقة كالخجل والرفض والإنكار وعدم التقبل، وهو ما ينعكس بصورة سلبية على النظام الأسري وعلى شبكة علاقات الأسرة الاجتماعية في محيطهم الذي يعيشون فيه (القريوتي، ٢٠٠٨). من هنا، يمكن أن تكون وجهات نظر الأسر بشأن التعليم الشامل مختلطة، لا سيما عندما تكون المدارس العادية غير قادرة بعدُ على الاستجابة للتنوع بالقدر الكافي، عندها يرى الوالدان أنّ التعليم المنفصل هو أفضل حل لطفلهم (Meresman, 2014).

من جهة أخرى فإنه على الرغم من توثيق أهمية الشراكات المدرسية الأسرية توثيقًا جيدًا، فإنّ هناك حواجز تحول دون جعل هذه الشراكات حقيقة واقعة في كثير من المدارس، من أكثر هذه العقبات شيوعًا عدم الثقة الثقافية بين المدارس والأسر، ويظهر ذلك خصوصًا لدى الأسر التي تعاني التهميش وانتشار الفقر، أو تلك الأسر التي يكون من الصعب الوصول إليها أو التواصل معها؛ ففي هذه الحالات يضع المهنيون في المدارس توقعات منخفضة تجاه بعض الأسر على أساس ثقافي أو عرقي .(Francis et al, 2016) إضافةً إلى أنه كثيرًا ما يحدث في الممارسات التعليمية الشاملة أن تكون البدايات تتسم بالارتباك والتوتر وعدم الانفتاح وغياب الثقة، فالتعاون بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة ينطوي على متغيرات سياقية ومعرفية وشخصية معقدة .(Lazarevic & Vukasinov, 2013)

وعلى الرغم من زيادة الدعم على مستوى السياسة العامة للتعليم الشامل في مرحلة الطفولة المبكرة، فإنه من أكثر العقبات شيوعًا تلك التي تتعلق بالسياسات، على سبيل المثال: فقد واجهت الأسر عددًا من التحديات في تأمين مكان لطفلها في مدرسة تملك الاستعداد الفعلي والقدرة على تلبية احتياجات أطفالهم المختلفة الناتجة عن تنوع الإعاقة وتعقيدها (Blackmore et al,

2016). من جهة أخرى فإنّ هناك عددًا من العوامل غير متعلقة بالسياسات وتمنع كثيرًا من المعلمين والمربين من القدرة على الانخراط في تفاعلات وعلاقات متكررة وشاملة مع الأطفال وأولياء الأمور، مثل نقص الوقت المخصص للتواصل بسبب تراكم ضغوط العمل على المعلم، وزيادة نسبة الطلاب إلى المعلم الواحد، إضافةً إلى نقص التمويل المخصص للتنمية المهنية في مجال مهارات التواصل (Dalkilic & Vadeboncoeur, 2016).

وفي بعض الحالات، قد تتجاهل المدراس قيمة الإسهامات التي يمكن أن يقدمها أولياء الأمور في تعليم أبنائهم، إذ قد يكون لدى موظفي المدارس أفكارٌ مختلفة فيما تشكله المشاركة الأسرية في التعليم (Donnell & Kirkner, 2014). وتتضخم العقبات والتعقيدات في التواصل بين الأسر والمدارس حين لا يملك المعلمون الاستعداد الكافي لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة، أو إذا كان لديهم مواقف سلبية تجاه تعليم جميع الطلاب في إطار شامل، ويمكن لهذه الحواجز أن تترك الأسر والمدارس والمهنيين غير قادرين على الانخراط في شراكات توفر الثقة للأسر تجاه مهنية المدارس (Francis et al, 2016).

مناقشة

من خلال استعراض الأدبيات التي تناولت دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل، نجد أنّ جميع الدراسات تتفق على أهمية الشراكة بين المدرسة وأسر الطلاب ذوي الإعاقة بوصفها حقًّا يكفله التشريع والاتفاقيات الدولية، إضافةً إلى ما تحققه هذه الشراكة من فوائد تعود لجميع الأطراف المعنية. وعلى الرغم من ذلك، تُظهر نتائج كثيرٍ من الدراسات الحاجة إلى المزيد من التعاون المشترك بين المدارس والأسر، حيث لا تزال ممارسات الشراكة الأسرية دون المستوى المطلوب. وهو ما أكدته دراسة Lazarevic & Vukasinov (2013) حيث أظهرت نتائجها أنّ قانون الدمج قد أسهم في زيادة إمكانية وصول الأطفال ذوي الإعاقة إلى التعليم الشامل بالرغم من مواجهة كثير من التحديات، في حين لم تطوَّر الشراكة بين المعلمين والوالدين تطويرًا كافيًا في النظام التعليمي، أما دراسة Bouillet (2013) فقد أظهرت نتائجها أنّ التعاون في المدارس حاليًا غير منظم تنظيمًا جيدًا، وأنّ عدداً قليلاً نسبيًّا من المهنيين يقدمون الدعم للمعلمين والطلاب في التعليم الشامل. وفي هذا الجانب أشار Meresman (2104) إلى أنّ التشريع وإن كان كافيًا

لتغطية جميع الاحتمالات في مجال المشاركة الأسرية، فإننا في مجال التطبيق نجد أنّ مستويات مشاركة الأسرة في تعليم الأطفال تتفاوت عمومًا وفقًا لفرص المشاركة التي يتيحها نظام التعليم.

من جهة ثانية؛ على نطاق الأسرة والمدرسة، وعلى الرغم من الاستعداد الذي يبديه كلا الطرفين لتحقيق مفهوم الشراكة، فإنّ هذه المهمة ولا شكَّ مهمة شاقة، تتطلب الالتزام بالوقت، وبذل الطاقة، وتوفير الموارد. لذلك يجب أن يؤخذ بالحسبان أنّ الشراكة بين الأسر والمدارس عمل مستمر مما يدعو إلى ضرورة توفير مواكبة مناسبة لفهم التحديات والعقبات. وحتى تنجح تلك الشراكة وتستمر لا بدّ من تحديد الأدوار وتوزيع المسؤوليات بين الاطراف مع الأخذ في الحسبان توقعات الوالدين والمعلمين وتوجهاتهم وتطوير مهارات التواصل فيما بينهم. وهذا ما اتفقت عليه دراسة كُلّ من Wong, NG Donnell & Kirkner (2014), Alquraini & Gut (2012), Adams, Harris & Jones & Poon (2015), (2016). من جهة ثالثة؛ فإنّ العقبات المتعلقة بنقص الوقت المخصص للتواصل بسبب ضغوط العمل على المعلم، ونسبة الطلاب إلى المعلم الواحد، ونقص الموارد اللازمة للتنمية المهنية في مجال مهارات التواصل، يمكن التوصية بتنظيمها على مستوى السياسات، حيث ينبغي عند صياغة سياسة تعليمية توفيرها للممارسين مع جميع الموارد اللازمة(Dalkilic & Vadeboncoeur, 2016) كما قد تشمل المشاركة في دعم التعليم الشامل من خلال الفعاليات والمؤتمرات، إضافةً إلى الأعمال التطوعية. وهذا ما تؤكده دراسة كلٍّ من Adams, Harris & Jones (2016) (2014) Donnell & Kirkner (2016)، Dalkilic & Vadeboncoeur (2016)،(2014)Meresman.

وهناك مسألة أخرى تخص المشاركة بين المدرسة والأسرة وتطوير التعاون بينهما، تتمثل في أنّ بعض بنود المشاركة تفترض الفهم والوعي والمعرفة من قبل الأسر بطبيعة التعليم الشامل أو طبيعة تعليم أطفالهم من ذوي الإعاقة بشكل كافٍ، وكثيرًا ما يعبر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة عن ردود أفعال عاطفية وغير منطقية في تعاملهم مع الأمور، وهذا يعقد من طرق التواصل والوصول إلى تفاهم في بعض جوانب المشاركة في التعليم الشامل (Lazarevic & Vukasinov, 2013). وهذا ما تؤكده دراسة كلٍّ من Adams, Harris & Jones (2016)، Kirkner Donnell & (2014)، القريوتي (٢٠٠٨)، وحنفي وقراقيش (٢٠٠٩). وبوجود هذه

التعقيدات لن تجد المدارس الوقت والكادر الكافي لتنفيذ مشاركة فاعلة مع جميع الأسر، لذلك فإنّ المشاركة قد تقتضي بعض التكييف في هذا المجال، كالاستعانة بمساعدة جهات ومنظمات اجتماعية مختصة ومزودة باختصاصيين اجتماعيين وتربويين ونفسيين في إحداث مشاورات والتوصل إلى اتفاقات مع الأسر، وبخاصة في الحالات الأكثر تعقيدًا، ودفع هذه الجهات إلى تزويد الأسر بالتدريب والتوعية بالتعليم الشامل وإمكاناته وطرق التواصل والتفاعل مع المدراس، وما يمكن إنجازه فعليًّا بموجب هذه المشاركة، وهذا ما تؤكده دراسة Alquraini & Gut, (2012) ودراسة Donnell & Kirkne (2014).

إنّ الاستعداد المخلص لتحقيق العدالة والمساواة في قضية إشراك ذوي الإعاقة ودمجهم في مؤسسات المجتمع يتطلب إيجاد فلسفة تجمع بين جميع المقاربات الممكنة لتسويغ هذا التشارك الذي قد يعُدّه بعضهم ليًّا لعنق الواقع في سبيل تحقيق المثالية، أو قد يعُدّه بعضٌ إقحامًا فجًّا، لذلك فإنّ التطبيق الفعلي بعيدًا عن فرض القانون يحتاج إلى جرأة وجهودٍ مخلصة، وإقدامٍ على العمل تتشارك فيه جميع الأطراف المعنية؛ فالمسافة بين التحفيز وجلب المعذرة في قول الله جل وعلا: {وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون} (التوبة: ١٠٥)، وقوله سبحانه: {لا يكلف الله نفسًا إلا وسعها} (البقرة: ٢٨٦) هو مدعاة لاطمئنان جميع الأطراف، وبخاصة في سدِّ الثغرة القائمة بين جودة الخطاب، وثقل الممارسة.

خاتمة وتوصيات

إنّ الملاحظة الدقيقة للممارسات التعليمية القائمة قد أظهرت أنّ الطلاب ذوي الإعاقة قد يتعرضون للرفض إذا لم يجرِ إعداد البيئة الشاملة إعدادًا ملائمًا إنّ هذا الإعداد الملائم يتطلب وجود مواقف إيجابية للمعلمين والمهنيين والأقران وأولياء أمورهم تجاه الطلاب ذوي الإعاقة، إلى جانب أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة أنفسهم. كما أنّ الدمج الذي يجري تفسيره فقط على أنه تعميم يقوم على افتراض مفاده أنّ جميع الطلاب ذوي الإعاقة يمكنهم المشاركة مشاركةً كاملةً في التعليم العام، وأنّ هذه المهمة يمكن بالفعل إنجازها على جميع المستويات وبالصورة المطلوبة، فهو تفسير سطحي غير صحيح؛ فالمفهوم الحقيقي للدمج مستمدّ من الأساس الإيديولوجي للدمج وعلاقته الوثيقة بحقوق الإنسان. وتظهر الدراسات أنّ المدارس تأخذ قضية مشاركة أسر الطلاب

ذوي الإعاقة في النظام التعليمي تقريبًا على مستوى التصريح والإعلان فقط، على الرغم من أنّ القوانين والتشريعات تضمنت وجوب مشاركة الأسرة وحدَّدت الضمانات الإجرائية لتحقيق ذلك، وقد تكون المشاركة الحالية من الوالدين والتعاون مع المدرسة، مع بساطتها، انطلاقةً جيدةً ومثالاً على التوجه نحو الممارسة الجيدة لتحقيق شراكة أسرية فعّالة في التعليم الشامل.

ويمكن أن تقود هذه المعطيات إلى ضرورة الاهتمام بتحقيق أهداف الشراكة الأسرية، وتدفع بالتربويين والمتخصصين وأصحاب القرار التربوي وصنّاع السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بدور كل من المدرسة والأسرة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، والعمل بكل ما من شأنه أن يسهم في إعداد مدرسة شاملة قادرة على تلبية الاحتياجات المتنوّعة للطلاب تحت مظلة التعليم الشامل. وللإسهام في تحقيق شراكة أسرية فعّالة ، ترى الباحثتان وجود حاجة ملحة إلى تعديل صياغة الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بالاستناد إلى نتائج الدراسات التي تم استعراضها من خلال المراجعة الأدبية الحالية، بحيث يشمل التعديل على بنود تؤكد ضرورة تمكين جميع الأسر من المشاركة الفعّالة في تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة، مع تقديم الضمانات الإجرائية التي تضمن حقهم في سماع أصواتهم وإبداء آرائهم، إضافةً إلى حقهم في معارضة نتائج التقويم والتشخيص أو أي قرار يتخذه الفريق المدرسي بشأن وضع ابنهم التربوي. هذا بالإضافة إلى المقترحات التي تقدمها الباحثتان من خلال التوصيات التالية:

١- تطبيق نظام مساءلة من خلال توفير أقسام لمتابعة مدى التزام قادة المدارس والمعلمين والمهنيين في تفعيل الشراكة الأسرية وآلية الممارسات التنفيذية لتحقيق ذلك.

٢- عقد الدورات التثقيفية والتدريبية للأطراف ذوي المصلحة من قادة المدارس والمعلمين والمهنيين وأسر الطلاب كافة، وللمجتمع كذلك في أهمية الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع وأهمية أدوارهم في تفعيل التعليم الشامل باستخدام مختلف قنوات التواصل الإعلامي الحديثة، إضافةً إلى العمل لإشراك هؤلاء الأطراف في المؤتمرات المهنية ذات الصلة، بهدف تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

٣- تعزيز العلاقات الإيجابية بين الأسر ومنظمات المجتمع المدني الحكومية منها وغير الحكومية، بإقامة الأنشطة والفعاليات تحقيقًا للدعم والمساندة الاجتماعية.

٤- إثراء قواعد البيانات العربية بالمزيد من الدراسات في موضوعات ذات صلة وثيقة، مثل: أهمية الشراكة الأسرية ودورها الفعّال في دعم العملية التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة في منظومة التعليم الشامل، وتوجيه نظر الأطراف ذوي المصلحة نحو الممارسات الحالية للشراكة الأسرية وتلك الممارسات المتوقعة في ظل التعليم الشامل، والمعوّقات التي قد تحول دون تفعيل الشراكة الأسرية في التعليم الشامل، إضافةً إلى وضع تصورات مقترحة لتفعيل الشراكة الأسرية في التعليم الشامل في ظل المعطيات الفعلية.

المـــراجـــع

أولاً: المراجع العربية

أبو نيان، إبراهيم سعد (٢٠١٤). دور القانون في ضمان جودة خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة: أمريكا نموذجًا وبعض الأمثلة العالمية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١ (٤)، ١-٣٥.

حنفي، علي عبدالنبي؛ قراقيش، صفاء (٢٠٠٩). أبعاد ومظاهر المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة مركز الارشاد النفسي*، (٢٣)، ١٠٢-١٥٣.

القريوتي، إبراهيم (٢٠٠٨). تقبل الأمهات الأردنيات لأبنائهن المعاقين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (٣)، ١٦٧-١٧٧.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مسترجع بتاريخ ١٧ فبراير، ٢٠١٨ من file:///C:/Users/user/Downloads/Saudi_Vision2030_AR.pdf

وزارة التعليم (١٤٣٦). *الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٣٩). *الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٣٩). *دليل برنامج التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٣٩). *ميثاق الشراكة بين المدرسة والأسرة: الحقوق والواجبات والمسؤوليات*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المـراجـع الأجنبيـة

Adams, D., Harris, A. & Jones, M. S. (2016). Teacher parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 4* (3). 58-72.

Agbenyega, J. S. (2017). When belonging becomes belonging: A Bourdieuian Theorization. *International Journal of Whole Schooling Special Issue*. 5-16.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs, Centre for Equity in Education, University of Manchester. Retrieved in 8th of February from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf

Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education,1* (22),42-59**.**

Artiles, A. J. & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive Education's Promises and Trajectories: Critical Notes about Future Research on a Venerable Idea. *Multilingual Journal, 24* (43). 1-29.

Blackmore, R., Aylward, E. & Grace, R. (2016). One of the kids parent perceptions of the developmental advantages arising from inclusion in mainstream early childhood education services. *Journal of Early Childhood, 41* (2). 13-18.

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education teachers experiences, *CEPS Journal, 3* (2). 93-117.

Croft, A. (2010). Including disabled children in learning: challenges in developing countries. Consortium for Research on Educational Access, Research Monograph, University of Sussex: Centre for International Education.

Dalkilic, M. & Vadeboncoeur, J. A. (2016). Re-framing inclusive education through the capability approach: an elaboration of the model of relational Inclusion. *Global Education Review*, 3 (3). 122-137.

Donnell, J. O. & Kirkner, S. L. (2014). The impact of a collaborative family

involvement program on Latino families and children's educational performance. *School Community Journal, 24* (1). 211-234.

Hartblay, C. (2012). Accessing possibility: disability, parent-activists and

citizenship in contemporary Russia, Master's Thesis. Chapel Hill, North Carolina: University of North Carolina.

Johnstone, C. (2011). Inclusive education and child-friendly schools. Retrieved in 17th of February 2018 from: http://www. miskewitt.com/assets/8.-inclusive education_final_9.14.11.pdf

Lazarevic, E. & Vukasinovic, E. K. (2013). The role and place of parents of children with disabilities in inclusive education in Serbia. *International Journal about Parents in Education, 7* (2). 69-78.

Meresman, S. (2014). Parents, family and community participation in inclusive education companion technical booklet. United Nations Children's Fund (UNICEF). Retrieved in 3rd of February 2018 from

http://www.inclusiveeducation.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_ Webinar_Booklet_13.pdf

Romstein, K. (2015). Neoliberal values and disability: critical approach to inclusive education, Bulgarian comparative education society. Paper presented at the annual international conference of the Bulgarian comparative education society. Sofia: Bulgaria. 327-332.

Turnbull, A. P., Turnbull, H. R. & Kyzar, K. (2009). Family-professional partnerships as catalysts for successful inclusion: a United States of America perspective, 349. 69-99.

United Nations, Division for Social Policy Development DSPD. Retrieved in 2nd of march 2018 from http://www.un.org/esa/socdev/documents/disability/Toolkit/Inclusive-Education.pdf

UNESCO, Open File on inclusive Education, Support Materials for Managers and Administrators. Retrieved in 2nd of march 2018 from http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf

UNESCO. (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge & A Vision Conceptual Paper. Retrieved in 2nd of March 2018 from

http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf

Winarni, S. (2011). Cooperative learning in inclusive education, sport science. Faculty of Yogyakarta State University, online submission. Retrieved in 22nd of march 2018 from http://staffnew.uny.ac.id/upload/132096081/penelitian/Cooperatif+Learning+in+Inclusive+Education.pdf

Wong, M. E., NG, Z. J. & Poon, K. (2015). Supporting inclusive education: negotiating home-school partnership in Singapore. The International Journal of Special Education, 30 (2). 119-130.

Xu, X. & Malinen, O. (2015). Teacher views of support for inclusive education in Beijing, China. *International Journal of Special Education*, *30* (3). 150-159 .