

العلاقات العائلية-المدرسية

بقلم: (Carmen Allepuz and Maria Jose Lera) (ES)

1. تحسين العلاقات العائلية-المدرسية
 2. العلاقات العائلية المدرسية: الدراسات الجارية
 3. أهمية التوقعات في سلوكيات الأهالي والمعلمين والطلاب
 4. العروض الخاصة بالخطوات الأساسية
- تفترض أوراق العمل الخاصة بهذا الجانب أهمية وجود علاقات حسنة بين عائلة الطالب والمركز الذي يتلقى فيه تعليمه، أي المدرسة؛ حيث تنطبق هذه الفرضية على الذكور والإناث معا.

حسب العديد من المؤلفين، يمكن اعتبار العلاقات العائلية-المدرسية:

أ. حق من حقوق الطالب

إن المادة رقم 27 من الدستور الأسباني (Martinez Ceron, 2004) وبالرغم من تطبيقها في قليل من الأحيان، تعتبر آلية جيدة لقياس مدى صحة الديمقراطية داخل المراكز التعليمية ومحاولتها الرامية إلى ضمان المحافظة على نوعية النظام التعليمي في بلدنا.

5. "تضمن السلطات العامة حق كل مواطن في التعليم من خلال البرامج التعليمية العامة والمشاركة الحقيقية لكافة القطاعات المعنية وبناء المراكز التعليمية.
7. "سوف يشارك المعلمون والأهالي والطلاب في كافة الخطوات المتعلقة بهذه المراكز المدعومة من قبل الإدارة عن طريق الأموال العامة، حسب ما يقره القانون."

ب. مصدرا لضمان تحقيق التكيف المطلوب للطالب

أظهرت الدراسات التي طبقت في المدارس الابتدائية والمتوسطة أن الدعم الاجتماعي ونظرة الطلاب الخاصة بعائلاتهم مرتبطة بما يلي:

- نظرة الطالب لكفاءته الذاتية.
- حافظا لإقامة علاقات مع شركاء آخرين.
- الجهد الأكاديمي (توليد الأهداف).
- الاهتمام بالمدرسة.
- تأثيرهم على النتائج التي يحصلون عليها في المدرسة، ومحافظتهم على علاقات سلبية مصحوبة بعدم الارتياح العاطفي (Wentzel, 1998).

علاوة على ما سبق، تعتبر نظرة الطلاب لما يقدمه المعلم من دعم مؤشرا إيجابيا وحافزا لهم في إبداء اهتمام أكبر بالمدرسة والصف بالإضافة إلى شعورهم بأهمية المسؤولية الاجتماعية.

تعاملت معظم الأبحاث التي عالجت مسألة أثر مشاركة الأهالي على الطلاب مع طلاب الحضانة والمدارس، حيث تركزت النتائج في الجوانب التالية:

- التحصيل الأكاديمي.
- الاحترام الذاتي.
- السلوك داخل الصف.
- مساعدة الصفوف (Colleman, Collinge and Tabin, 1996; Siles, 2003).

وجدت الأبحاث التي نفذت في أسبانيا بعض العوامل التي تؤثر على أداء ونجاح الطالب: شكل العلاقة بين الأهل والمركز، اللقاءات المنتظمة مع المعلم الأساسي، أو اهتمام العائلة الواضح لجهة النشاطات التي يقوم بها أطفالهم داخل المدرسة (Siles, 2003). يعتبر هذا المستوى من العلاقات مفيد جدا لأغراض السيطرة ومنع الطالب من الفشل، ليس فقط لجهة الدعم الذي يحصل عليه الطالب من أهله ومعلميه في العملية التعليمية، بل لأغراض استمرارية الأهداف التعليمية داخل البيت والمدرسة، حيث أن المشاكل داخل المدرسة غالبا ما تكون متعلقة بالمسافة والبعد الحاصل بين "الثقافة المدرسية" و"الثقافة العائلية" (St. Fabian, cit. At Siles, 2003).

أخيراً، يجدر الإشارة بأننا وجدنا تحسناً في النوعية التعليمية داخل المراكز المدرسية (Chrispeels, 1996; Macbeth, Lazar y Darlington, Becher..cit. at Siles, 2003) حيث شملت النتائج الأخذ بعين الاعتبار الساعات الطويلة واستقلالية الطالب لجهة مستواه الفكري وجنسه والمستوى التعليمي لعائلته.

1. تحسين العلاقات العائلية-المدرسية

1.1 على صعيد المعلمين

يمكن اعتبار المعلم مصدراً هاماً في تحسين رضا وأداء الطلاب. عادة ما تتم الإشارة إلى ضرورة أن يكون الكادر التعليمي حساساً في التعامل مع المواقف الطلابية المحددة، إلا أن التكيف مع هذه المواقف لا يمكن أن يحصل دون المعلومات التي تكون مصاحبة للأفكار النمطية (يمكن ملاحظة هذه الأفكار النمطية للمواقف عند التعامل مع العائلات المهاجرة)، (Vilchez, 2004). إن التعاون والتزامن في العمل بين الأهالي والكادر التعليمي من شأنه تسهيل العملية التعليمية والابتعاد عن عدم الراحة الناجمة عن تعدد الثقافات في العملية التعليمية (Esteve, 1998; Moya, 2004; Lopez Lopez, 2003).

هكذا، يعدل المعلمون سلوكياتهم من أجل توليد دافعية أعلى تجاه نشاطاتهم وإعطائها مزيداً من الوقت، بالإضافة إلى بناء علاقة إرشادية جيدة مع الطلاب (مما يضاعف من مستواهم الفكري وأدائهم الأكاديمي)، بحيث يصبح الطالب ومستواه الفكري داعماً لأدائه (Siles, 2003).

2.1 على صعيد الأهالي

زيادة مستويات الرضا لدى الأهل وسلوكهم الإيجابي تجاه المدرسة، بالإضافة إلى تحسين شعورهم ونظرتهم الذاتية تجاه كفاءتهم التعليمية. كما تتضاعف رغبتهم في المشاركة في البرامج المختلفة (Chrispeels, 1996).

إن تطوير وتحسين العلاقة بين الأهل والمدرسة والتي غالباً ما تتصف بغياب الفهم بسبب الفروقات الحاصلة في التوقعات المشتركة بين الطرفين (Vilchez, 2004) من شأنها تحسين الأثر التعليمي على الطالب بسبب قيام الطرفين بالعمل على هدف مشترك واحد ألا وهو: تعليم الطلاب.

3.1 على صعيد المراهقين

حسب المعلومات الواردة أعلاه، يمكننا ملاحظة أهمية العلاقات الجيدة بين الأهالي والمدرسة. بالإضافة إلى ذلك، علينا الأخذ بعين الاعتبار ما يلي: *المراهقة باعتبارها مرحلة انتقال وتغيّر.*

عندما نتحدث عن المراهقة، نحن نشير إلى مرحلة انتقالية، مرحلة من مراحل النمو التي تعني انتهاء مرحلة الطفولة وبدء مرحلة البلوغ. إنها مرحلة من المراحل التي يتم التطرق لها بشدة، حيث يشير بعض المؤلفون لها باعتبارها مرحلة ممتعة ورائعة، إلا أن الغالبية العظمى منهم يعتبرها مرحلة صعبة ودقيقة للغاية بسبب ما يرافقها من أزمات ومخاطر وتهديدات.

ترفض المعلومات الحالية هذه الأفكار الخاصة بالمراهقة، حيث أن التعميم لا يتطابق مع الواقع، حيث يمكن اعتبارها مرحلة متغيرة كغيرها من المراحل؛ لذا، يمكن اعتبار كل مراهق حالة خاصة ومميزة. ينظر العديد من المراهقين إلى هذه المرحلة باعتبارها مرحلة تتسم بالغموض واليأس، بينما ينظر لها آخرون باعتبارها مرحلة لعقد الصداقات مع الأقران والابتعاد عن الأهل والأحلام المستقبلية.

بيد أننا لا نستطيع نسيان أنه عندما نتحدث عن مرحلة المراهقة، نحن نتحدث عن مرحلة مصحوبة بالعديد من التغييرات الشخصية العميقة (تغييرات جسدية وجنسية واجتماعية ونفسية، الخ). وفيما يخص العلاقات الشخصية والتكيف الاجتماعي، تؤدي هذه التغييرات إلى زيادة في الاستقلالية النفسية والعاطفية بعيدا عن الكبار وإقامة علاقات مستقلة مع الأقران كي يتمكن المراهق من بناء وصون شخصية إيجابية خاصة به.

بالرغم من ذلك، تعتبر العائلة والمدرسة مسألتان هامتان بالنسبة للمراهق، حيث غالبا ما تشكل هذه المرحلة مرحلة انتقالية إلى سياقات مدرسية وعائلية جديدة يشعر فيها المراهقين بعدم اهتمام الكادر التعليمي بهم الآن واضطرارهم إلى التفاوض مع الكبار من أجل فرض نوع جديد من العلاقات معهم.

فيما يخص الأهل، وبالرغم من ازدياد أهمية الأقران في هذه الفترة، تستمر مسألة وثوق المراهق بعائلته لجهة حصوله على الدعم العاطفي والنصائح منهم (Oliva, Parra and Sanchez, 2002). فيما يخص المدرسة، تصبح العلاقات المقامة مع العائلة ذات أهمية بالغة خلال المرحلة الانتقالية من

الابتدائية إلى الثانوية، خصوصا عندما تبدو عناصر الوحدة بين الطالب والمدرسة مهددة بالخطر (Colleman, Collinge and Tabin, 1996).

بالتأكيد، يوجد أهمية قصوى للعلاقة التي يقيمها المراهقون مع الكبار المحيطين بهم، حيث تشير البيانات إلى أن المراهقين الذين لا يتمتعون بعلاقات إيجابية وداعمة مع الكبار يتعرضون في الغالب إلى مخاطر عدة في التجارب التي يخوضونها ومن ضمنها المشاكل الأكاديمية (Wentzel, 1998).

4.1 العلاقات العائلية-المدرسية كوسيلة لدعم مسألة الدمج: الأقليات

يعلم الأهالي أولادهم السلوكيات المحددة كي يتمكنوا من بناء العلاقات الشخصية وكي يتم تقبلهم من قبل المجتمع الذي يعيشون فيه (بناء القيم الأخلاقية والمعايير السلوكية والأهداف، الخ). إن التوجهات والخطاب القائم بين العائلة والمدرسة من شأنهما دعم مسألة اندماج الطلاب في المدرسة وتسهيل عملية تكيف السياق العائلي للطلاب مع سياقه المدرسي، حيث غالبا ما يتم نسيان هذه المسألة عندما يتم العمل مع ثقافات مختلفة داخل المدارس، وخاصة في الحالات التي توجد فيها فروقات هائلة في الخلفية بين العائلة والمدرسة (Wentzel, 2002; Borzone de Manrique, 2000).

في حالة العائلات المهاجرة والغجرية، يصبح من الضروري المطالبة بأهمية الدمج عن طريق مطالبة هؤلاء العائلات بالمشاركة في الهيئات المعنية باتخاذ القرارات حول البرامج والمواد التعليمية في المدرسة (Cardenas, 2002; Plan Andaluz de Educacion de Immigrantes)، بحيث تصبح هذه الهيئات مساحات وأمكنة جديدة لالتقاء الثقافات المتعددة. في العديد من الحالات، تكون المنظمات الأهلية والمدرسة أول نقاط اتصال تقيمها العائلات المهاجرة مع "المجتمع المستضيف"، حيث تلعبان دور المرجع الذي يساعد هؤلاء العائلات في فهم السياق الواقعي الجديد. تلعب الهيئات الخاصة بالأهالي دورا هاما أيضا في تحسين الوجه الثقافي الجديد لدى هؤلاء العائلات.

2. العلاقات العائلية-المدرسية: الدراسات الجارية

تشير الحقائق في هذا المجال إلى عدم عمل دراسات في المدرسة بالرغم من النتائج الإيجابية التي قد تسهم بها إقامة العلاقات بين العائلة والمدرسة (Chrispeels, 1996). يوجد فرق بين مشاركة الأسرة (مفهوم أحادي الوجهة) وبين العلاقات العائلية-المدرسية (مفهوم أوسع يتضمن المفهوم السابق)، بحيث

يتم استخدام المفهوم الأول أكثر من الثاني، وتعود أسباب ذلك إلى وجود بيانات ومعلومات كثيرة عن مشاركة العائلة بينما لا يوجد كثير من المعلومات عن العلاقات العائلية-المدرسية.

(أ) لا تعتبر المشاركة العائلية ظاهرة اعتيادية مقارنة بغيرها من المستويات التعليمية (على سبيل المثال، المدرسة الأساسية). لذا، تخف حدة اللقاءات تدريجياً خلال فترة الدراسة وتزداد قلة خلال المرحلة الثانوية. لا تعود أسباب ذلك إلى الثقافة الواسعة والفضفاضة للمشاركة، بل بسبب غياب المعلومات المتعلقة بكيفية إسهام مشاركة الأهالي في نجاح الطالب داخل المدرسة (Vilchez, 2004). تشارك العائلات المهاجرة بشكل أقل من العائلات المحلية، وتعود أسباب ذلك إلى عدم التماثل الناجم عن المعاناة التي تواجهها العائلات المهاجرة مثل متابعة الأوراق القانونية وساعات العمل الطويلة وحركتهم الجغرافية وصعوبة اللغة والفروقات الثقافية، الخ.

(ب) أما فيما يخص العلاقات العائلية-المدرسية، فقد وجد Lyons ومعاونيه عام 1982 خمس أشكال أساسية للتفاعل:

1. المضامين في الحكومة أو اللجان.
2. الاتصال بين الأسرة والمدرسة والواجب استهالها من قبل المدرسة.
3. الدعم المقدم من الأسرة في النشاطات والرحلات أو أية أمور مدرسية أخرى.
4. مساعدة الأهل داخل الصف، أي مساعدة المعلمين.
5. نشاطات الأهل التعليمية (Chrispeels, 1996).

كما نرى، تعتبر مشاركة الأهل عاملاً آخرًا يندرج ضمن كافة الاحتمالات الأخرى.

وجد Collin و Collin و Tabin (1996) اختلافًا واضحًا في رؤية الأهل والكادر التعليمي والطلاب لمسألة التعاون، حيث يعتبرها الأهل والمعلمون شيئًا أحادي الوجهة، والدليل تقبل الأهالي له أكثر من المعلمين.

تختلف مستويات التعاون بين المعلمين والطلاب داخل الصفوف المختلفة، كما يبدو أنها تعتمد على وجهة نظر الكادر التعليمي الخاصة بمدى تحمل الطالب للمسؤولية والتي من شأنها تحديد سلوكيات وممارسات المعلم مع الطلاب.

تقدم لنا الدراسة التي أنجزتها مؤسسة NG في المدارس الأساسية في هونغ كونغ (NG, 1999) بيانات كمية ونوعية حول المعتقدات التي يحملها الأهالي والكادر التعليمي بخصوص المشاركة العائلية في النشاطات المدرسية.

أشارت البيانات إلى أن غالبية المعلمين لم يتقبلوا أهمية الأثر الذي تتركه مشاركة العائلة على الطالب وعدم رغبة الطرفين في مواصلة دورا إداريا داخل المدرسة. اتفق الآباء والأمهات والمعلمين حول أهمية تقسيم المسؤوليات (بعيدا عن مطابقة النموذج المثالي للشراكة، حيث يتمتع الفريقين بنفس المكانة والمسؤوليات).

كشفت NG عن رغبة الأهالي والمعلمين في زيادة مستويات الاتصال الأول والثاني (اللقاءات، الاتصالات الهاتفية، المنشورات، التعاون في التعلم اليومي لكل طالب على حدة، الإشراف على تنفيذ المهام الداخلية وتقديم العون لجهة تطويرها، الخ). كما تبين وجود صعوبة في مستويات الاتصال الثالثة والرابعة (المشاركة في المؤتمرات، المساعدة في إعداد النشاطات اللامنهجية، التعليم والعمل الطوعي مثل العمل في مكتبة المدرسة، الخ)، حيث أظهرت الأمهات والآباء رغبة في المشاركة في النشاطات التي تؤثر مباشرة على أطفالهم مع عدم رغبتهم في التفاوض مع المعلمين الذين بدورهم أبدوا رغبة مماثلة تجاه الأهالي من حيث عدم تشجيعهم لمسألة قيام الأهل بتعليم الأطفال إنما مشاركتهم في النشاطات اللامنهجية.

وجدت NG في مستويات الاتصال الخامسة والسادسة (مساعدة المعلمين في اتخاذ القرارات الخاصة بالمنهاج، التجديدات التعليمية، التنظيم المدرسي، المشاركة في الجماعات الحاكمة، الخ) رغبة للمشاركة بين الأهالي إلا أنهم استخدموا ذريعة الجهل وعدم معرفتهم بهذه الأمور للتملص من المشاركة فيها. يبدو واضحا أنه وبالرغم من اتفاق الأهل ومدراء المدارس الأساسية والثانوية حول أهمية التعاون العائلي - المدرسي، إلا أن عددا هائلا من المدارس الأساسية فضلت مسألة تعاون الأهل خارج وليس داخل المدرسة (NG, 1999).

يؤكد Chrispeels على ما ذكره NG، حيث يظهر رغبة الكادر التعليمي والعائلة في تحقيق أثر أكبر للعائلة، بالرغم من اختلاف مفهوم الأثر بين الاثنين. ترغب الأمهات والآباء في التدخل بشكل أكبر

مما يسمح به المعلم لجهة التدخل في ما يحصل داخل الصف، كما يطالبون بإعطائهم فرصا أكبر للالتقاء بـ والتواصل مع المعلمين، بينما يتوقع المعلمون قيام الأهالي بالتحدث مع أطفالهم حول الأهمية التعليمية وضرورة الانتباه وعمل الوظائف المطلوبة منهم والحصول على علامات جيدة. كما يأمل المعلمون أن يقوم الأهالي بممارسة دور أوسع في النشاطات الخاصة بأطفالهم (Chrispeels, 1996).

3. أهمية التوقعات في سلوكيات الأهالي والمعلمين والطلاب

تلعب التوقعات دورا هاما في العلاقات الإنسانية، حيث يعتبر الأهالي والمعلمين والطلاب أنفسهم وخلفيتهم التعليمية أساسية جدا لجهة تطورهم السليم. إن قيام العلاقات يعتمد بالأساس على الجهد المبذول في فهم هذه التوقعات التي تعتبر عناصر غير نهائية لأغراض التغذية الراجعة وتبادل المعلومات.

بذلك، من الضروري معرفة ما الذي ينتظره المعلمون والأهالي والطلاب (ما هي التوقعات الخاصة بكل منهم؟)، وما الذي يؤثر على هذه التوقعات، وبالتالي العمل على تحديدها ودمجها - وفي الحالات الضرورية- تعديلها.

1.3 الأهالي والطلاب

تعتبر الأفكار النمطية الخاصة بمرحلة المراهقة مسألة عادية في الثقافات الشعبية، حيث يشير الإعلام العام عادة إلى هذه اللحظة باعتبارها "مرحلة عاصفة ومجهد". أيضا، يتبنى الكبار أفكارا نمطية مشابهة لهذه المرحلة: أفكارا تتضمن وجود مشاكل سلوكية وتمرد وتأثير اجتماعي متزايد من قبل الأقران.

لا يمكن اعتبار هذه التأكيدات غير صحيحة مطلقا، إلا أنه يجب النظر إلى هذه المرحلة باعتبارها غير دراماتيكية مع محاولة فهم وجود فروقات ثقافية وفردية في نسبة المشاكل التي قد يعاني منها المراهقون (Oliva, Parra and Sanchez, 2002).

يوفر نموذج Eccles و Coles (1982) حول مشاركة الأهالي إطارا نظريا متطورا يشمل معلومات حول التأثيرات ذات الصلة في عملية المشاركة. حسب هذا النموذج، تؤثر المعتقدات العامة للأهالي حول

العالم ككل والأفكار النمطية الخاصة بمرحلة المراهقة، بالإضافة إلى معتقداتهم حول أولادهم وبناتهم، جميعها تؤثر على الرسائل والأفكار التي توصلها العائلة لأطفالها والمتعلقة بتوقعاتهم وقيمهم الأخلاقية. من المتوقع أن تقوم هذه الرسائل والأفكار بالتأثير على مستوى دافعية هؤلاء المراهقين في إنجاز النشاطات الخاصة بهم. ففي بعض الأحيان، يطور الأولاد والبنات قيما أخلاقية خاصة بهم حول مهامهم المختلفة وكيفية دمجها في أنظمتهم وطبيعتهم استخدامها في خياراتهم المستقبلية. بذلك، يمكن لهذا النموذج أن يساعدنا في فهم طبيعة العلاقة بين معتقدات وتوقعات الأهالي الخاصة بالمراهقة وبين الرؤية الذاتية والسلوك الخارجي للأولاد والبنات.

يمكن لهذه العلاقة أن تمتد إلى ما هو أبعد من مرحلة الطفولة والمراهقة إلى المراحل المبكرة من البلوغ. فحصت الدراسة التي قام بها Jacobs وزملاؤه (2003) العلاقة بين الأفكار النمطية الأساسية الخاصة بالمراهقة التي تؤمن بها العائلة وبين الأفكار والمعتقدات التي تظهرها العائلة عن أبنائها خلال المراحل المبكرة والمتوسطة من المراهقة. وجدت النتائج علاقات هامة جدا بين هذه العوامل والتي استطاعت توضيح معتقدات الأهالي وسلوكيات الأطفال بشكل فعال جدا - هنا، الإشارة إلى الصف العاشر والثاني عشر.

أخيرا، إن مدى النمطية الظاهرة في هذه المعتقدات تؤثر على علاقات المراهقين مع أقرانهم والتي تعتبر "أنماط منحرفة".

على نحو مشابه، وجد Eccles و Jacobs علاقات بين توقعات العائلة والأداء الأكاديمي، علاوة على وجود سلوكيات نمطية في الأدوار الجنسية (Jacobs, Chhin and Shaver, 2003).

في النهاية، تعتبر توقعات العائلة المعدلة والملائمة ضرورية جدا، بالإضافة إلى أهمية الأفكار المشتركة بين الأهالي والطلاب حول المواضيع المختلفة؛ على سبيل المثال، الأداء الأكاديمي (Chrispeels, 1996).

2.3 المعلمين

تعتبر توقعات الكادر التعليمي هامة جدا لهم ولطلابهم ولأمهات وأباء هؤلاء الطلاب. تبيّن جزء من هذا الأثر في الدراسة التي قام بها Rosenthal و Jacobson في العام 1968 تحت عنوان "دراسة

باجماليون (Pigmalion) في الصف". أظهرت هذه الدراسة الطريقة التي تصبح فيها توقعات المعلمين من الطلاب حقيقية.

بيّنت هذه التوقعات في دراسات لاحقة قام بها Cooper في العام 1979 و Ryan في العام 1981، عناصر تضمنت الفروقات الموجودة بين الطلاب. من الضروري الانتباه إلى أن التوقعات الخاصة بالأولاد والبنات يتم توصيلها يوميا عن طريق التفاعل الحاصل بين المعلم والطلاب. أحيانا، لا تكون هذه التوقعات صريحة أو واضحة، بل يتم نقلها عن طريق قيام الكادر التعليمي بطرح الأسئلة على الطلاب وتوفير التغذية الراجعة أو التعبير عن التقدير. إن هذه السلوكيات وبالرغم من ممارستها بدافع الإخلاص أو الوفاء، إلا أنها قد تكون مؤذية للأولاد والبنات بسبب تراكم تجاربهم الخاصة بالتفاضل في المعاملة على مر السنوات (Thompson, Warren and Carter, 2004).

عادة ما يتم التعبير عن السلوك والمعتقدات السلبية في المدارس الموجودة في المدن تجاه الطلاب ذوي الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية المتدنية وتجاه الطلاب ذوي اللون المختلف (Warren 2002; Haberman, 1995). هكذا، يتم إطلاق الأحكام المسبقة تجاه المراهقين وأحيانا عائلاتهم دون أن يسمح لهم بالتفاعل مع الكادر التعليمي (Thompson, Warren and Carter, 2004).

في المحصلة، تعتبر مسألة العلاقة بين العائلة والمدرسة هامة جدا، ليس فقط لأغراض العمل على توقعات العائلة، بل أيضا لأغراض تكييف وتحسين الأفكار التي يحملها المعلمون عن الطلاب وعائلاتهم.

حسب Chrispeels (1996)، يقوم الأهالي بتقديم الدعم لأبنائهم خارج وليس داخل المدرسة. لذا، إذا لم يقيم المعلمون بالتواصل مع الأهالي، لن يكون بمقدورهم معرفة نوع الدعم المقدم من الأهالي ممن لديهم طموحات وتوقعات عالية من أبنائهم. وإذا لم يقيم الأهالي بزيارة مدارس أبنائهم، يشعر المعلمون بقلّة تأثير هؤلاء الأهالي على أبنائهم والذي يؤدي إلى توليد مشاعر سلبية لدى المعلمين تجاه الأمهات والآباء والطلاب ويخفض من مستوى التوقعات تجاه الطلاب (Chrispeels, 1996)، ويضعف من إحساس الأهل بعدم الترحيب بهم داخل المدرسة (Thompson, 2004).

وجد Laak و DeGoede و Brugman (2001) في المدارس الأساسية (تألفت العيّنة من أربع معلمين و87 طالب) نسبة منخفضة جدا من التوافق والتكيف في الأحكام التي يصدرها المعلمون تجاه الطلاب، حيث كان المعلمون صائبين فقط في ذكر الصفات السيئة التي يتمتع بها الأولاد والبنات.

بالتأكيد، نحن نقترح بضرورة إيلاء انتباه أكثر لهذه الظاهرة بسبب أهمية إصدار الأحكام المسبقة خلال مرحلة نمو المراهقين.

أخيرا، إن توقعات المعلم مرتبطة بنظرتة حول مدى فعاليته، فعندما يشعر بعدم كفاءته، يصبح أقل ثقة بقدرات وإمكانات الطلبة، كما هو الحال بالنسبة للمعلمين الذين أشرنا لهم سابقا.

استخدم Thompson و Warren و Carter استفتاء وزع على 121 معلم (2002)، حيث وجدوا أن الكادر التعليمي لا يتحمل مسؤوليته في تعليم الطلاب، بل يعول فشله على أمور أخرى. لا تؤكد هذه الدراسة فقط أن الأفكار السلبية تجاه الأولاد والبنات وعائلاتهم موجودة بالفعل (حوالي 60% ألقوا اللوم على الطلاب و64% على الكادر التعليمي)، بل تحذر من استحالة الحصول على فرص تعليمية متساوية إذا بقي الكادر التعليمي يبحث عن مذنبين. كما تشير الدراسة إلى ضرورة العمل على تشكيل وبلورة الكادر التعليمي من خلال تحسين أدائه وعوامل المنافسة لديه والابتعاد عن "إلقاء اللوم على غيرهم" بخصوص مهامهم داخل الصف.

3.3 الاختلاف في الصفات، الاختلاف في التوقعات

إن المعرفة بأهمية التوقعات لدى الأهالي والمعلمين والطلاب لا تعني بالضرورة الوصول إلى اتفاق حولها.

قام Millen و Ferguson و Moore (2002) بعمل دراسة مع 144 عائلة لها أولاد وبنات في المدارس الأساسية (106 أمهات و38 أب)، حيث حاولت هذه الدراسة فحص الصفات التي تعتقد العائلات والطلبة بوجودها وحول المشاكل وعلاقتها بالكادر التعليمي في هذه اللحظة.

لوحظ وجود اتفاق وخلاف في الصفات بين العائلات والطلاب والمعلمين، إلا أن ثلاثتهم أجمعوا حول مسؤولية أو عدم مسؤولية الأهل نحو سلوك أطفالهم في المدرسة.

يقترح العديد من المؤلفون الذين يستخدمون البيانات والتشريعات التعليمية التي تروج وتدعو إلى إقامة العلاقات بين العائلة والمدرسة استخدام السياقين معا. كما يقترحوا أهمية العمل مع الأباء كي يضاعفوا من تأثيرهم في المدرسة، وخاصة ضمن العائلات التي يتواجد فيها الأب والأم الذين قد يعتقدون بشكل خاطئ بعدم أهمية الأب كون الأم تشارك في المدرسة (تشير النتائج، على سبيل المثال، أن العائلات المنفصلة، أي المكونة من فرد واحد، تمارس سلوك مشابه وأكثر انسجاما عن تلك المكونة من فردين).

فبحسب البيانات التي حصلنا عليها من الحضانة والمدارس الأساسية، وجدنا أن مشاركة الأباء في المدرسة تترك آثارا مختلفة ومستقلة على أداء أطفالهم عند مقارنتها مع مشاركة الأم في المدرسة (Winqvist, 1999). لذا، نحن نقترح تكثيف العلاقة بين السياقين العائلي والأكاديمي والابتعاد عن الميول أحادية الجانب عند التحدث عن "مشاركة العائلة".

نحن نفترض أن الاتصال والتأثير والتعلم والتعليم المتبادل هم الأساس للبرامج المعنية بإقامة علاقات بين العائلة والمدرسة. إن تبني نظاما يعنى بالعوامل والقوى الكامنة لدى الطلاب والمجتمع قد تساهم في إنشاء هذه العلاقات (Coleman, Collinge and Tabin, 1996)، بحيث يتم الترويج لها في مشروع الذهبيات الخمسة.

كما يقول Chrispeels، بالرغم من ان المعلمين، بشكل عام، هم أول من يحاول البدء بإقامة علاقة من التعاون المشترك والعمل مع الأهل، إلا أنهم لا يستطيعون فعل ذلك لوحدهم؛ فهم بحاجة إلى دعم الإدارة المدرسية والمحافظة التي يقيمون فيها والدولة أيضا. لذا، فإن العمل مع هذه العناصر الأخيرة يعتبر هام جدا (Chrispeels, 1996). بسبب جميع هذه الاطروحات، نحن نؤمن بضرورة عمل دراسة أوسع حول التوجه أحادي الجانب والخاص بالعلاقات العائلية - المدرسية. فكما أشرنا سابقا، لم يتم التطرق إلى هذا الموضوع بشكل واسع كما لم يتم عقد أي ورش تدريبية للمعلمين والذي يعتبر جانب مهم جدا أيضا.

نحن بحاجة إلى مدارس تقوم بتعليم الأهالي مسؤولياتهم وواجباتهم داخل المدرسة (NG, 1999; Siles, 2003). بالطبع، نحن أيضا بحاجة إلى المدارس التي تساعد المعلمين في إنشاء علاقات سليمة مع الأهالي، حيث أن مشروعنا يعنى بهذا الجانب الذي حاول Coleman وزملاؤه إيجاد أجوبة للأسئلة

الخاصة به، مثل؛ من القادر على وصف ممارسات الكادر التعليمي التي أثبتت نجاعتها، إلا أنها لم تؤكد بعد القدرة على تعلم هذه الممارسات؟ (Coleman, Collinge and Tabin, 1996).

بشكل مختصر، نحن نقترح العمل مع جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية ومحاولة إيجاد العوامل المتداخلة بينهما والتوصل إلى توفيق في التوقعات والصفات والوصول إلى إجماع حول الحاجة إلى التعاون المشترك.

بالتأكيد، وحسب Bacahrach، يعتبر عنصر الثبات هام جداً؛ فإذا أرادت المدارس تعليم الإبداع وحل المشكلات والتعاون والتأثير، عليها أن تقوم بممارسة ذلك أولاً، ليس داخل الصف فقط، بل داخل جميع مستويات النظام ككل (Coleman, Collinge and Tabin, 1996).

4. العروض الخاصة بالخطوات الأساسية

لأغراض تحسين العلاقات العائلية-المدرسية، نحن نقترح الخطوات الأساسية التالية ضمن ثلاث نقاط بؤرية (أ - ج):

(أ) إنشاء علاقات واتصالات إيجابية:

الخطوة الأساسية (1): اتصل مع الأهل بشكل دوري واحمل لهم رسائل إيجابية. (استخدم الهاتف أو اكتب رسالة خاصة وضعها في كتاب لهؤلاء الخمس أطفال).

الخطوة الأساسية (2): اعد لقاء مع المعلم والطفل والأهل واستخدم توجيهها إيجابياً في اللقاء.

إن تحسين العلاقات بين العائلة والمدرسة يولد فرصاً أفضل لربط السياقين معاً، حيث يمكن لأحد الطرفين أن يستهل العلاقة، إلا أنه وبما أن الذهبيات الخمسة تبدأ عملها من المركز وبما أننا لا نستطيع الاعتماد على الدور العفوي للأهل خاصة في الحالات المتعلقة بالأولاد والبنات المشاكسين أو الذين ينتمون إلى جماعات مهاجرة، لذا، نحن نقترح قيام المعلمين بدعوة الأهالي لزيارة المدرسة.

تعتبر الرسائل الإيجابية أساسية: غالباً ما يطلب من الأهالي إعطاء معلومات حول المشاكل السلوكية لأطفالهم، لذا، يمتنع الأهل في التجاوب مع الاتصال المدرسي لم يحمل هذا الاتصال من أثر سلبي.

بفضل الخطوة الأساسية رقم (2)، نحن نأمل بأن نترك الأثر المطلوب على الجماعات المعنية الثلاث (الأهل والمعلمين والطلاب)، كما نأمل نشر التعاون والتحالف بينهما والذي يعتبر هاما جدا في المستقبل.

الخطوة الأساسية (3): تأكد من تواجد الأهالي المشاركين في الزيارات الخمسة في المؤتمرات من خلال إعطائهم الاهتمام المطلوب (رسالة خاصة، اتصال هاتفي، رسالة بواسطة الطالب، الخ).

إن الاهتمام الزائد بالعائلة قد يؤدي إلى مضاعفة اهتمامهم ومشاركتهم بالشؤون المدرسية وزيادة دافعيتهم للتعاون ورفع مستويات كفاءتهم الذاتية.

الخطوة الأساسية (4): أظهر اهتماما بعائلة الطالب ونشاطاته من خلال طرح الأسئلة على الطالب.

يمكن لهذه الخطوة أن تكون لصالح بناء العلاقات الإيجابية وتحفيز المعلمين والأهالي والطلاب وتوفير المعلومات المتعلقة بعادات المراهقين للمعلمين. تساهم هذه المعلومات في تحسين العلاقات بين أفراد هذا الجسم الثلاثي بالإضافة إلى تعديل المواضيع والروتين المدرسي بما يتلاءم واحتياجات الطلاب.

(ب) تعامل مع التوقعات والدافعية:

الخطوة الأساسية (5): اسأل الأهل في المؤتمرات أو اللقاءات عن رأيهم حول قدرات وإمكانات أبنائهم. استخدم استفتاء للرأي يتضمن أسئلة حول الدافعية والاحترام الذاتي والتكيف الأكاديمي والتوقعات والتكيف الاجتماعي وإرساله للعائلة مسبقا كي تنتهيا العائلة لمناقشة هذه المواضيع.

لقد رأينا أهمية المعلومات التي يقدمها الأهل للمعلمين حول أبنائهم، ليس فقط لأغراض تحسين معرفة الكادر التعليمي بالطلاب الموجودين لديه وكيفية تعاملهم مع مرحلة المراهقة، بل تكمن الأهمية في قدرتهم على تحديد ما يجب أن يتوقعوه من هؤلاء الأولاد والبنات وتكييف هذه التوقعات بما يتلاءم مع الحقيقة والواقع قدر الإمكان. إن تبني وجهة نظر إيجابية مسألة هامة أيضا، لأن التوقعات، كما أشرنا

سابقاً، تحدد بعض السلوكيات التي يمارسها الكبار بخصوص المراهقين، كما أن الرسائل التي تصلهم تؤثر على رؤيتهم وأرائهم حول كفاءة أو عدم كفاءة أطفالهم.

ج) ضع لائحة بالمبادرات والالتزامات المشتركة:

الخطوة الأساسية (6): وقع "عقداً تعليمياً" بين الطالب والمعلم والأهل حول الواجبات والتحسينات المطلوبة من كل منهم.

يمكن اعتبار العقد التعليمي أداة يتم من خلالها أن يعمل الأهل والمعلمين والطلاب بشكل مشترك وموحد عن طريق تركيز انتباههم على إقامة العلاقات وسبل التعاون والتأثير السليم كما وضحنا سابقاً.

الخطوة الأساسية (7): راجع "الواجبات المنزلية" مع الأهل داخل الصف ككل أو مع الأهالي المشتركين في الزهبيات الخمسة.

قد تكون "الواجبات المنزلية" أحد المبادرات العائلية الخاصة بتحسين مستويات التكيف لدى المراهق.
الخطوة الأساسية (8): اليوم المفتوح مع الأهل والطلاب يمكن الأهل من مشاهدة إنجازات الطلاب وصفوفهم.

هكذا، يمكن أن يصبح الأهل أكثر قرباً للمناخ التعليمي الذي يمضي فيه أولادهم وبناتهم غالبية الوقت مما يزيد من دافعيتهم في تطوير علاقاتهم مع المناخ التعليمي الخاص بأطفالهم. نتيجة لذلك، يحصل الأولاد والبنات أحياناً على الانتباه والدعم الإيجابي من أمهاتهم وأبائهم والذي بدوره سوف يؤثر على مستوى الرضا لديهم واحترامهم الذاتي لأنفسهم في المدرسة.

الخطوة الأساسية (9): نظم مجموعات عائلية داخل الصف (تقوم كل مجموعة من الأهالي بعمل نشاط لمجموعة من الطلاب مرة كل شهر خلال ساعات المساء أو العصر).

الخطوة الأساسية (10): اعمل بنكا للنشاط العائلي داخل الصف، بحيث تقوم العائلة بتسجيل مساهماتها فيه مثل (المساعدة، السياقة، الطبخ، دعوة الصف أو أية أمور أخرى).

كما ذكرنا سابقا، غالبا ما يحصل التعاون بين العائلة والمدرسة خلال مستويات الاتصال الأول والثاني: اللقاءات والاتصالات الهاتفية وتقييم العون في مجالات التعليم اليومي للطفل والإشراف على النشاطات الداخلية وتقديم ما يلزم من مساعدة ومحاولة تطوير واستنهاض هذه الأنشطة. هنا، نقترح العمل ضمن مستويات الاتصال الثالث والرابع (المشاركة في المؤتمرات والمساعدة في تنظيم النشاطات اللامنهجية والتعليم والتطوع في مكتبة المدرسة مثلا)، بحيث يتبنى الأهل مسؤوليات أكبر في هذا المجال دون التدخل المباشر في مسائل إدارة وتنظيم المدرسة.

ينظر المعلمون إلى الأهل باعتبارهم عنصرا داعما للعملية التعليمية إلا أنهم يفضلون مشاركتهم في مجالات أخرى مثل النشاطات اللامنهجية. إن الخطوات الأساسية التي ذكرناها سابقا من شأنها تحسين العلاقة بين العائلة والمدرسة بشكل تدريجي. لذا، حاول في المستقبل، إشراك الأهل في مستويات الاتصال الخامسة والسادسة، مثل (قيام الأهل بمساعدة المعلم في اتخاذ القرارات الخاصة بالمنهاج والابتكارات التعليمية والتنظيم المدرسي والمشاركة في الجماعات المقررة)، (NG, 1999).

المصادر

1. Borzone de Manrique, A. M. (2000) El fracaso escolar entre los niños de sectores pobres: una alternativa pedagógica intercultural. En *Cultura y Educación*, 19, pp. 23-33.
2. Cárdenas, R (2002) Interculturalidad e Inmigración: Medidas para favorecer la Integración. En *Cuestiones Pedagógicas*, 16, pp. 119-138
3. Chrispeels, J (1996) Effective Schools and Home-School- Community Partnership Roles: A Framework for Parent Involvement. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol 7, pp. 297-323.
4. Coleman, P; Collinge, J, Tabin, Y (1996). Learning together: The student/Parent/Teacher Triad. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol 7, pp. 361-382.
5. Esteve, J.M. (1998) El malestar docente. Barcelona: Paidós.
6. García Ponce, F.J. Resumen del Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes en la Comunidad Autónoma Andaluza. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
<http://www.terra.es/personal/fjgponce/plananda.htm> Visitado por última vez el 21 de julio de 2005.
7. Jacobs, J; Chhin, C; Shaver, K (2005) Longitudinal Links Between Perceptions of Adolescence and the Social Beliefs of adolescents: Are Parents' Stereotypes Related to Beliefs Held About and by Their Children?. En *Journal of Youth and Adolescence*, 34, No. 2, pp. 61-72.
8. Laak, J; DeGoede, M; Brugman, G (2001) Teachers' judgments of pupils: Agreement and accuracy. En *Social Behavior and Personality*; 29, 3; pp. 257-270.
9. López López, M.C. (2003) Preocupaciones, motivaciones y dilemas de los profesores que ejercen la docencia en aulas multiculturales. En *Innovación educativa*, 13; pp. 25-44.
10. Martínez Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. En *Cuadernos de pedagogía*, 333, pp. 46-49.
11. Miller, A; Ferguson, E.; Moore, E. (2002) Parents' and pupils' casual attributions for difficult classroom behaviour. En *British Journal of Educational Psychology*, 72, pp. 27-40.
12. Moya, J. (2004). Padres, adolescentes y docentes. Los avatares de un encuentro difícil aunque no imposible. En *Psicopatología de la Salud Mental*, 3. pp.13-19.

13. NEA: Guía para la participación de los padres de familia en las escuelas de sus hijos. <http://www.nea.org/parents/schoolinvolve-s.html> . Visitado por última vez el 21 de julio de 2005.
14. NG, S.W. (1999). Home-school relations in Hong-Kong: School Effectiveness and School Improvement, 10, 4, 551-60.
15. Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence. Comunicación presentada en el VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescente. Oxford (UK). September 2002.
16. Rosemberg, C.R.; Borzone, A.M.; Diuk, B. (2003) El diálogo intercultural en el aula: un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres. En Cultura y Educación, 15, 4, pp.399-423.
17. Siles, C (2003). La colaboración de los padres con la escuela. En Padres y Maestros, 279, pp. 10- 14.
18. Thompson, G; Warren, S; Carter, L (2004) It's not my fault: Predicting High School Teachers who blame parents and students for students' low achievement. En The High School Journal;87, 3; pp. 5-14.
19. Vilchez, L.F. (2004) Expectativas de los padres y las expectativas de los profesores. En Padres y Maestros, 254. pp- 22-25.
20. Wentzel, K (1998). Social Relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. En Journal of educational Psychology, 90, 2, pp. 202-209.
21. Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and students adjustment in early adolescents.En Child Development, 73, 1. pp. 287-301.
22. Winqvist, C. (1999). Participación de los padres en las escuelas. ERIC DIGEST.