واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

د. مها سعود البليهد
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف

واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

د. مها سعود البليهد

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الجوف

تاريخ تقديم البحث: ١٢/ ٧/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٨/ ٩/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وشملت عيّنة الدراسة (١٢٧) أُمًّا من أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. واستخدم الاستبيان كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن هناك أربعةً من العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد، وهي: مهارات الوالدين التقنية، طبيعة الأنشطة التعليمية، تعاون المهنيين مع الأسرة، عدد المشتركين في الأنشطة التعليمية. كما تبينَ أن الأسر تستخدم مجموعة من أساليب التواصل لتطوير الشراكة الأسرية، وهي: الاتصال الهاتفي، المؤتمرات الصوتية، مؤتمرات الفيديو. وقد ساهمت الشراكة الأسرية بنيل جملة من الفوائد للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية ولأسرهن، وهي: تعديل سلوكيات الطالبات، تلقّي الدعم المعلوماتي من المهنيين، تبادل الخبرات مع أسر ذوي الإعاقة الأخرى، تحسين مواظبة الطالبات، زيادة التحصيل الأكاديمي. كما أوضحت النتائج أيضًا أنه يعترض الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد عددٌ من العوائق، وهي: قلة أو انعدام كلاً من: أجهزة الاتصال التقنية، الخدمات التعليمية، الاتصال الشبكي, الخدمات المساندة، الدعم العاطفي للأسرة من المدرسة.

الكلمات المفتاحية: الأسرة، ذوو الاحتياجات الخاصة، الإعاقة الذهنية، التعليم الإلكتروني، التقنية، التعاون, كوفيد ١٩.

THE REALITY OF FAMILY ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Dr. Maha Saud Al-Blaihed
Department Special Education – Faculty Education
Al-Jouf university

Abstract:

THE STUDY AIMED TO IDENTIFY THE REALITY OF FAMILY ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. THE DESCRIPTIVE ANALYTICAL METHOD WAS USED. THE STUDY SAMPLE INCLUDED 127 MOTHERS OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. THE QUESTIONNAIRE WAS USED AS A STUDY TOOL. THE RESULTS SHOWED THAT THERE ARE FOUR FACTORS AFFECTING FAMILY ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES, I.E., PARENTS' TECHNOLOGICAL SKILLS, THE NATURE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES, THE COOPERATION BETWEEN PROFESSIONALS AND FAMILY MEMBERS, AND THE NUMBER OF PARTICIPANTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES. IT WAS ALSO FOUND THAT FAMILIES USE SEVERAL COMMUNICATION METHODS TO DEVELOP FAMILY ENGAGEMENT, NAMELY TELEPHONE COMMUNICATION, AUDIO CONFERENCING, AND VIDEO CONFERENCING. FAMILY ENGAGEMENT CONTRIBUTED TO ACHIEVING SEVERAL BENEFITS FOR FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AND THEIR FAMILIES, NAMELY MODIFYING STUDENTS' BEHAVIOR, RECEIVING INFORMATIONAL SUPPORT FROM PROFESSIONALS, EXCHANGING EXPERIENCES WITH FAMILIES OF OTHER STUDENTS WITH DISABILITIES, IMPROVING STUDENT ATTENDANCE, AND INCREASING ACADEMIC ACHIEVEMENT. THE RESULTS SHOWED THAT FAMILY ENGAGEMENT IN DISTANCE EDUCATION OF FEMALE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FACES SEVERAL OBSTACLES, NAMELY THE LACK OR ABSENCE OF TECHNOLOGICAL COMMUNICATION DEVICES, EDUCATIONAL SERVICES, NETWORK COMMUNICATION, SUPPORT SERVICES, AND SCHOOL EMOTIONAL SUPPORT FOR THE FAMILY.

key words: FAMILY, PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS, INTELLECTUAL DISABILITY, E-LEARNING, TECHNOLOGY, COOPERATION, COVID 19.

مقدمة:

تُعدّ الأسرةُ المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تنشئة الطفل، ويُلقي وجود طفل ذي إعاقة بين أفراد الأسرة على عاتق الوالدين مسؤوليات وأدوارًا إضافية. وتتقاسم الأسرة الأدوار والمسؤوليات مع المدرسة في طور إحداث شراكة أسرية مع المدرسة (حنفي، ٢٠١٣; سميث وآخرون، ٢٠٠٥ / ٢٠١٣).

وتُعدّ الشراكة الأسرية جانبًا تطبيقيًّا للتعاون الإيجابي بين الأسرة والمختصين في مجال التعليم ، التي يُعترف بها ويُنادى بها منذ نشأة النظام التعليمي بشكل رسمي (Summers et al.،2003) ، ويزيد التأكيد على الشراكة الأسرية كأحد معايير جودة الخدمات التعليمية للطلاب (Desimone،1999; Simon ، 2001)، وفي التربية الخاصة تُولى الشراكة الأسرية أهمية أكبر، ويتم تضمين إجراءاتها ضمن الأنظمة والسياسات التربوية (Turnbull & Turnbull،2001)، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية التي تُستهدف لتحقيق أفضل النتائج للطلاب ذوي الإعاقة (Grigal et al.،2003) . وقد صُنّفت الشراكة الأسرية في بداية الثمانينات من القرن الماضي كأفضل الممارسات في التربية الخاصة (سميث وآخرون، ٢٠٠٥/ ٢٠١٣).

وتواكب رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ هذا الدور التربوي، وتؤكد على ضرورة مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية لأبنائهم، مشيرة إلى أن دورهم يمثل عنصرًا أساسيًّا في العملية التعليمية لدعم وتطوير قدرات أطفالهم، وبناء شخصياتهم؛ حتى يكونوا عناصر فاعلة في بناء المجتمع (رؤية المملكة

العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). كما تؤكد اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي وقّعت عليها المملكة العربية السعودية في عام ٢٠٠٨ على دور الأسرة في إضفاء حقوق متساوية بالحياة الأسرية لذوي الإعاقة، وتوفير الرعاية اللازمة ضمن الجوّ الأسري قدر المستطاع (United Nations، 2006) . وتزيد الحاجة للشراكة الأسرية في العملية التعليمية، التي نصت عليها الأنظمة والسياسات التربوية لمواكبة التطورات في الأساليب التعليمية الحديثة، وأحد أشكالها التعليم عن بُعد.

إن التعليم عن بُعد باعتباره أحد خيارات التعليم المتعددة اليوم، يتم تبنيه من قبل الوالدين الذين لديهم أطفال ذوو إعاقة بشكل يتزامن مع متطلبات الحياة العصرية الحالية، والداعية لتفعيل دور الشراكة الأسرية لتعويض الفاقد التعليمي للطلبة ذوي الإعاقة في المنزل (Cook et al.، 2013) . وباعتبار الأسرة أحد الشركاء الأساسين في تعليم ذوي الإعاقة (Joseph & Muthee، 2016) ، يولي المعلمون وأولياء الأمور مشاركة الأسرة في البرامج التعليمية لأبنائهم أهمية كبيرة (الدوسري والحنو، ٢٠١٨). مما يؤكد أهمية تضمينهم واستهدافهم كمشاركين في العملية التعليمية. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة في محاولة لدراسة الأبعاد ذات العلاقة بالشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد.

مشكلة الدراسة:

في ظل التغيرات والمستجدات العالمية، يأتي التعليم عن بُعد على أنه واحد من الصياغات التعليمية التي تواكب المتطلبات العصرية الحديثة. إن أحد أبرز التغيرات والمستجدات العالمية ما أحدثته جائحة كورونا COVID-19 من

إغلاق للمدارس ومرافق الرعاية النهارية لذوي الإعاقة، مما استوجب على أسر ذوي الإعاقة محاولة الحفاظ على التوازن بين المسؤوليات الأسرية وتعليم أبنائهم ذوي الإعاقة، مع القليل من الدعم والخدمات المجتمعية (Ruppanner et al.، 2020). وفي ضوء ذلك فإن العديد من أولياء أمور ذوي الإعاقة ينظرون إلى التعليم عن بُعد كطريقة حالية بديلة للتعليم الحضوري، يترافق معها العديد من التحديات. كما أبلغ أولياء أمور ذوي الإعاقة عن شعورهم بالتوتر والقلق بسبب المطالب التربوية الجديدة التي وُضعت عليهم Feeney (٢٠٢٠). وقد أعربت منظمة الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (٢٠٢٠) خلال جائحة كورونا COVID-19 عن قلقها من عدم وصول المتعلمين من ذوي الإعاقة إلى بيئات التعلم.

وضمن النطاق المحلي، تؤكد أنظمة التعليم في المملكة العربية السعودية على ضرورة مشاركة الأسرة في البرامج التعليمية لأبنائها من ذوي الإعاقة، فقد تضمن الدليل التنظيمي للتربية الخاصة التأكيد على مشاركة الوالدين في العملية التعليمية لأبنائهما ذوي الإعاقة، من خلال عدد من الإجراءات التي تنظم الشراكة الأسرية، بدءًا بعملية التشخيص والتقييم، وانتهاء بالتشارك في التخطيط للبرامج التعليمية مع المدرسة (وزارة التعليم، ١٤٣٦هـ). إلا أن بعض الدراسات المحلية قد رصدت جانبًا من تدني مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها من ذوي الإعاقة في التعليم الحضوري، كدراسة التويجري والعتيبي (٢٠٠٧)، ودراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧)، ودراسة العتيبي (٢٠١٩). وبناءً عليه فإن هذه

الدراسة تهدف بشكل أساسي إلى البحث في واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

٢. ما أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

٣. ما فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطلبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

٤. ما عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة الأساسية تعزى لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية للطالبات (بسيطة، متوسطة، شديدة)؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

١. تحديد واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بدراسة الأبعاد الرئيسة ذات العلاقة.

٢. التحقق من تأثير درجة الإعاقة الفكرية على العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية، وأساليب الشراكة الأسرية، وفوائد الشراكة الأسرية، وعوائق الشراكة الأسرية.

أهمية الدراسة:

نظرًا لقلة البحوث والدراسات العربية التي تناولت الشراكة الأسرية لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا للمتطلبات العصرية الداعية لتقديمها عن بُعد كجائحة كورونا؛ قد تُسهم هذه الدراسة بإضافة جديدة لأدبيات التربية الخاصة، وقد تفتح الآفاق لإجراء المزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التعرف على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.

٢. **الحدود المكانية:** تضمنت هذه الدراسة معاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف.

٣. **الحدود البشرية:** شملت هذه الدراسة أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الملتحقات ببرامج ومعاهد التربية الخاصة بمنطقة الجوف.

٤. **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

الشراكة الأسرية family partnership: يُعرّفها الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع بأنها: "التعاون والتكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع في بناء البرامج والأنشطة والفعاليات، ومتابعتها، وتقويمها؛ لزيادة فاعلية كل منهم" (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ، ص١٠). وتُعرّف إجرائيًّا بأنها: الأدوار الأسرية التي يقوم بها أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية؛ لدعم العملية التعليمية لأبنائهم عن بُعد.

الإعاقة الفكرية Intellectual Disabilities: هي إعاقة تتصف بقيود كبيرة في كلٍّ من: الأداء الفكري والسلوك التكيفي. وتبدأ هذه الإعاقة قبل سن ٢٢ (Schalock et al. 2021)، .

وتعرف إجرائيّاً: الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في برامج ومعاهد التربية الفكرية بمنطقة الجوف، واللاتي تقع حدود أداءاتهن العقلية في حدود الإعاقة الفكرية البسيطة أو المتوسطة أو الشديدة.

التعليم عن بعد Distance Education: نظام تعليمي يتيح للمتعلم حرية المكان والزمان في التعلم، ويستند في نقل المعرفة على وسائط تعليمية متنوعة منها: خدمة القوائم البريدية، خدمة المحادثة، التخاطب والتحاور، خدمة الويب، البريد الإلكتروني، بروتوكول نقل الملفات، شبكة الإنترنت (الأسود، ٢٠٢١)

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تضطلع أسر ذوي الإعاقة في طور التعليم عن بُعد بأدوار ومسؤوليات استثنائية تجاه تعليم أبنائها، وتستخدم فيها أساليب متعددة لتطوير هذه

الشراكة. مما ينعكس عنها جملة من الفوائد ويتخللها بعض العوائق، ويأتي ذلك بتأثير عوامل متعددة. وفي إطار الدراسة الحالية سيتم استعراض الإطار النظري ضمن الأبعاد الرئيسة الآتية:

١- الخلفية التاريخية للشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة

تعود بداية اهتمام أسر ذوي الإعاقة بقضايا أبنائهم ذوي الإعاقة للولايات المتحدة الأمريكية؛ فقد رفض الآباء ميسورو الحال ترك أبنائهم في مؤسسات الرعاية والإقامة الكاملة عندما كانت الخيار الوحيد لتلبية احتياجات أبنائهم بعد الحرب العالمية الثانية؛ وذلك لتدهور الأوضاع المعيشية في دُور الرعاية التي كشفتها وسائل الإعلام آنذاك. وبدأ هؤلاء الآباء من خلال منظمات أولياء الأمور، مثل الجمعية الوطنية للأطفال المتخلفين عقليًّا National Association for Retarded Children، بممارسة الضغوط على الأنظمة والسياسات للحصول على خدمات أكثر وأفضل، وفي البداية تم مقابلة جهودهم بالتجاهل، وتوفير القليل من الموارد (شالوك وويهمر، ٢٠١٣/ ٢٠٢٠).

وحدث تطور في عام ١٩٥٠م، فقد أشار Abeson & Davis (2000) إلى أن ممثلين من (٢٣) جمعية من جمعيات الوالدين لمناصرة ذوي الإعاقة قد التقوا، وتم تشكيل الهيئة الوطنية لوالدي وأصدقاء الأطفال المتخلفين عقليًّا. وبمساعدة عدد من المختصين في الميدان ظهرت الهيئة الوطنية لوالدي وأصدقاء الأطفال المتخلفين عقليًّا National Association of Parents and Friends of Mentally Retarded Children، وسميت لاحقًا بمنظمة آرك للولايات المتحدة The Arc of United States (وردَ في: شالوك وويهمر، ٢٠١٣/

٢٠٢٠). تلاه تطورٌ خلال فترة الخمسينات من القرن السابق؛ حيث بدأ عدد من الولايات الأمريكية الاستجابة لتحركات أولياء الأمور بظهور برامج صغيرة في المجتمعات المحلية تدعم تعليم الطلاب ذوي الإعاقةshalock). ، (2002 وبحلول ١٩٤٩م قامت ٤٩ ولاية بإنشاء فصول دراسية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، كما قامت ٣٧ ولاية بإنشاء فصول دراسية لذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتدريب (شالوك وويهمر، ٢٠١٣/ ٢٠٢٠). ويصور التسلسل التاريخي السابق، الجهود الوالدية لدعم العملية التعليمية لذوي الإعاقة، التي أحدثت نشأة الحراك المناهض لحقوق ذوي الإعاقة على كافة الأصعدة، وأبرزها الجانب التعليمي.

٢- العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد:

تختلف الأسر فيما يمكن أن تقدمه من خدمات تعليمية لأبنائها في إطار التعليم عن بُعد بتأثير عوامل متعددة، مثل: مستويات تعليم الوالدين، والمستوى المادي للأسرة، والصحة الجسدية والنفسية لعموم أفراد الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وتوفر أجهزة الحاسوب، والوصول الكافي إلى الإنترنت للمشاركة في التعلم عن بُعد، والتوفيق بين اللغة التي يتحدث بها أفراد الأسرة واللغة التي تدار بها البرامج التعليمية (Van Lancker & Parolin، 2020) .

يطرح التعليم عن بُعد جانبًا من التأثير على دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العادين في صيغة تعليمية حديثة واستثنائية. فيُعتبر دمج ذوي الإعاقة مع أقرانهم العاديين في البرامج الأكاديمية عن بُعد، إحدى القضايا التي تساهم فيها الأسرة

كأحد العوامل الأساسية في نجاحها أو تعثرها. ويعتمد ذلك على التقنيات المنزلية المتاحة، والعلاقات بين الأسر والقائمين على البرامج التعليمية، وطبيعة الأنشطة والمهام التي تتيح للأسرة المشاركة في تعليم أبنائها من خلالها.(Parmigiani et al، (2020 .

٣- أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد

تتعدد الأساليب المستخدمة لتفعيل الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة حضوريًّا وعن بُعد، لتشمل على سبيل المثال: مؤتمرات الفيديو، المحاضرة، والجلسات الإرشادية أو العلاجية .(Burke et al، 2016; Ingersoll & Dvortcsak،(2006 . وكذلك يشيع استخدام الندوات، وورش العمل، ودراسة الحالة، والاستشارة (Colleen & Mary،(2005 . وتستخدم مع تلك الأساليب التدريبية وسائل تدريبية، مثل: عروض فيديو، أو عروض تقديمية، أو تدريبات عملية، ويقدّم بعضها أدلةً أو كتيباتٍ إرشاديةً (Probst & Leppert، 2008; Ingersoll & Dvortcsak، (2006 .وتأتي الحاجة لتوظيف التقنية الحديثة عند تقديم البرامج التدريبية في التربية الخاصة (Ray & Atwill،(2004 ، وأضاف Colleen and Mary (2005) أن معظم أساليب تقديم البرامج التدريبية الأسرية الحديثة تتم عن بُعد باستخدام التقنية.

واستجابة للمتطلبات التعليمية الحالية، يستخدم المعلمون والطلاب وأسر ذوي الإعاقة في أثناء التعلم عن بُعد الأدوات الرقمية بشكل جماعي، التي تتيح أساليب وصيغ تفاعلية متعددة. وينشئ المعلمون أنشطة مخصصة تراعي خصائص ذوي الإعاقة، وذلك من خلال طرق تفاعلية متزامنة وغير متزامنة

تتيح للطلاب وأسرهم مرونة المشاركة فيها، ويتاح فيها التعليم ضمن مجموعات صغيرة وبعضها بشكل فردي (Parmigiani et al.، 2020) .

٤– فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد

تتعدد الفوائد التي يتلقاها الطلاب ذوو الإعاقة نظير مشاركة أسرهم في تعليمهم. وتنعكس مشاركة الأسرة في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة إيجابيًّا على تحصيلهم الأكاديمي (Jeynes، 2007) . كما تؤثّر في عوامل أخرى غير مباشرة، تعمل بدورها على تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ؛ إذ تؤدي إلى رفع التوقّعات التعليمية للأبناء (Fan & Chen، 2001; Jeynes، 2007) . إضافة إلى ذلك تعمل مشاركة الوالدين في برامج أبنائهما على تحسين مواظبة الطلاب على دروسهم (Epstein & Sheldon، 2002; Barnard، 2003) ، وتعديل سلوكياتهم (Vakalahi، 2001) ، ورفع مهاراتهم الاجتماعية (Webster-Stratton et al.، 2010) . كما تُحسِّن مشاركة الأسرة مع المدرسة في اتخاذ القرارات التعليمية للأبناء (Rock، 2000) . ولِما لهذه الشراكة من فوائد جمة؛ فإن فوائدها تمتد وتنعكس على والدي ذوي الإعاقة في مناحٍ عدة. حيث تؤدي إلى امتلاكهم الخبرة الكافية لتعليم أبنائهم (Kalyanpur et al.، 2000) ، وتمكينهم من الدفاع عن أبنائهم، وذلك من خلال معرفة حقوقهم وواجباتهم (Soodak & Erwin، 2000) . ولِما للشّراكة الأسرية من أدوار تربوية للوالدين أو من ينوب عنهم في رعايتهم، فإن ذلك يكفل شعورهم بعمق مسؤوليتهم وأدوارهم التعليمية تجاه أبنائهم ذوي الإعاقة (Defur، 2003) .

٥–عوائق الشراكة الأسرية لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد

تقف أمام الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة عدد من العوائق. ومنها المستوى المنخفض للمهارات التقنية لكافة الأطراف المعنية بعملية التعليم تحديًا يواكب حداثة استخدام التقنية التعليمية وبرمجياتها، ويتفاقم ذلك في ظل تدني تعاون الوالدين لتحقيق الشراكات الأسرية/ المدرسية الناجحة (Rice & Dykman،2018) . ولا يقتصر التحدي الذي يواجه أسر ذوي الإعاقة في الجانب التقني، فهو ينشأ ويتفاقم مع تحديات متزامنة.

ومن الواقع الحي، فقد أَجبَر إغلاقُ المدارس الذي تم فرضه خلال جائحة كورونا Covid-19 المعلمين على إنشاء واستخدام بيئات التعلم عبر الإنترنت. حيث فرضَ هذا تحدياتٍ على الطلاب والأسر؛ لأن أنشطة التعلم عبر الإنترنت تتطلب مهارات تقنية مناسبة، ورؤى جديدة لاستراتيجيات التدريس. وقد واجهت العديد من الأسر محدودية توفر الأجهزة الرقمية، وعوائق الاتصال الشبكي، كالسرعة والكفاءة. بالإضافة إلى ذلك، فقد واجه أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة صعوبات كبيرة في دعم تعلّم أطفالهم عبر الإنترنت؛ لنقص معرفتهم ومهاراتهم (Azoulay،2020) . ولذلك يكشف التحول إلى المدرسة الافتراضية عدم المساواة في الوصول إلى الموارد الرقمية لذوي الإعاقة (Parmigiani et al.،2020) . كما يفرض التعليم عن بُعد في ظل الإغلاق الكلي للمدارس مخاوف بشأن تزايد الضغوط الأسرية للاستجابة لهذه الظروف الاستثنائية، والذي قد تتعرض له أسر الأطفال ذوي الإعاقة بشكل مضاعف، وذلك في ظل تدني الخدمات الاجتماعية مقابل زيادة الطلب عليها، وفي ظل

فرض عدد من القيود والشروط للاستفادة منها.Rose et al)، (2020 . وتتضاعف هذه العوائق مع تقليص الأدوار لكافة المهنيين الداعمين لتعليم ذوي الإعاقة في طور التعليم عن بُعد اضطرارًا.

ويؤدي الافتقار إلى الدعم المهني الفردي، وتغيّب الدعم من قبل الفريق متعدد التخصصات إلى فاقد تعليمي كبير للطلاب ذوي الإعاقة، وخصوصًا الطلاب الذين لديهم احتياجات دعم شديدة. كما تتطلب بعض الحالات استراتيجيات تواصل خاصة، واستراتيجيات تعليمية تتماشى مع التحديات التي تطرحها البيئة التعليمية الافتراضية .Stephanie et al)،(2020 . فتأتي التحديات المتعلقة بشراكة أسر ذوي الإعاقة في إطار تعليم أبنائها عن بُعد استثنائية في ظل الإغلاق الكلّي للمدارس بتأثير جائحة كورونا COVID-19. حيث لا يقتصر على عملهم كمدرسين عاديين لأطفالهم وحسب، ولكن أيضًا على عملهم كمعلمين لذوي احتياجات خاصة وهم أبناؤهم، أو مدربين للمهارات الاجتماعية، أو أخصائيين نطق وتخاطب، أو معالجين سلوكيين، مع القليل من الدعم من فريق متعدد التخصصات .Eshraghi et al)،(2020 . كما تتشكل عوائق تعود للعلاقات السلبية بين الأسرة والقائمين على البرامج التعليمية، وغموض الأدوار في الأهداف التعليمية، واختلاف الوقت المفضّل بين المهنيين وأولياء الأمور للاجتماع للتخطيط لبرامج تعليمية للطفل. وباعتبار أن التعليم عن بُعد يعد صيغة تعليمية حديثة ومستجيبة للظروف الحالية؛ فقد تم الانتقال إليه بالحد الأدنى من التدريب لكافة المعنيين بالتعليم، للاستفادة منه وتوظيف الحد الأعلى من إمكانياته؛ مما يطرح عوائق أكثر للشراكة الأسرية في طوره

Colleen & Mary)،(2005; Narzisi، 2020) . كما أن تجربة التعليم عن بعد شكلت بعضاً من العوائق التي تعود إلى الأسرة.

باعتبار أن التعليم عن بُعد قد فرض أدوارًا جديدة لأسر الطلاب ذوي الإعاقة، تفتقر الأسر للتدريب المسبق عليها، فتنقص خبرة بعض أسر ذوي الإعاقة بطرق إدارة سلوكيات الطلبة للانضباط في فصولهم التعليمية الافتراضية (Lai et al.، 2019) . وترتفع بذلك نسب المضايقات والتنمر عليهم من زملائهم في بيئات التعلم الافتراضية، مؤدية إلى مشكلات أو اضطرابات نفسية كتقلبات المزاج والاكتئاب والقلق. (Holden et al ، 2020) ومن هنا يشعر الآباء بُعدم كفاية تدريب أطفالهم ذوي الإعاقة خلال السياقات التعليمية عن بُعد (Burdette & Greer، 2014) . ولأن أسر ذوي الإعاقة اعتادت على مناصرة بعضها البعض، ومساندة قضاياها المشتركة، ومشاركة الخبرات المبذولة في تعليم أبنائها؛ يطرح التعليم عن بُعد، والوضع الاجتماعي الراهن، في الحد من الاجتماعات إثر جائحة كورنا COVID-19 عائقًا إضافيًا على الشراكة الأسرية مع تغيب هذا النوع من الدعم (Michael، 2020) .

وخلال تجربة التعليم عن بُعد، هدف عدد من الدراسات للتحقق من الأوضاع الأكاديمية وغير الأكاديمية لذوي الإعاقة. في محاولة لتسليط الضوء على عدد من الأبعاد ذات العلاقة، بما فيها الشراكة الأسرية مع المدرسة والعوامل المؤثرة في ذلك، وتحديد فوائد الشراكة الأسرية وعوائق تفعيلها. بالإضافة إلى تحديد الأساليب التقنية التي تم استخدامها لتطوير سبل الشراكة. بما فيها الدراسات التالية:

هدفت دراسة التويجري والعتيبي (٢٠٠٧) إلى التعرف على دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي بتطبيق الاستبيان على (١١٠) من المهنيات العاملات في معاهد وبرامج التربية الفكرية في منطقة الرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الشراكة الأسرية حظي بتقدير عالٍ لدى المهنيات بنسبة تصل إلى (،90%)،4 وجاءت أشكال المشاركة الأسرية مع أسر ذوي الإعاقة سلبية ودون المأمول منها. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشاركة الأسرية بين المهنيات في برامج ومعاهد التربية الفكرية لصالح المهنيات في برامج التربية الفكرية.

وسعت دراسة Burdette and Greer (2014) إلى التعرف على أدوار الوالدين في تعليم أبنائهما ذوي الإعاقة عن بُعد، وتحديد العوائق التي تحول دون قيامهم بأدوارهم بفاعلية. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبيان على والدي ذوي الإعاقة في الولايات المتحدة الأمريكية. وضمَّن الباحثون في الدراسة (١١٩) استبيان، ومثّل والدي ذوي الإعاقة الفكرية (٨٪) من مجمل العينة. وقد أظهرت الدراسة عددًا من النتائج، وكان أبرزها: استخدم الوالدان خلال تجربة التعليم عن بُعد مؤتمرات الفيديو، ومؤتمرات الصوت كأساليب تواصل أساسية. وقد كشفت الدراسة عن عدد من العوائق التي تواجه الوالدين في أثناء تعليم أبنائهما ذوي الإعاقة عن بُعد، وأبرزها: عدم التزام المدرسة بالجدول الزمني المخصص للدروس التعليمية، وعدم توفر الوقت للوالدين، والتغير في الأدوار والمسؤوليات الوالدية. وأبرزت الدراسة فوائد متعددة لمشاركة الوالدين في تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد، بما فيها تحسين مستويات

أبنائهما التعليمية وتطوير مهاراتهم، تحسين النمو الاجتماعي العاطفي لأبنائهما، والاستفادة من مميزات التعلم الإلكتروني وهي تعدد الخيارات التعليمية لأبنائهما. وقد ظهرت عدد من العوامل المؤثرة على فاعلية مشاركة الأسرة في تعليم أبنائهما عن بُعد، بما فيها: التواصل بين الأسرة والمدرسة، وأطر التعاون بينهم، أنواع وأماكن الإقامة الأسرية.

وقام Smith et al. (2016) بدارسة للتحقق من تصورات الوالدين وتجاربهما حول تعليم أبنائهما من ذوي الإعاقة عن بُعد؛ حيث استخدمت الدراسة المنهج النوعي بمقابلة (١٩) من والدي الطلاب ذوي الإعاقة من الروضة وحتى الصف الثامن في الغرب الأوسط وشمال غرب الولايات المتحدة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من الفوائد التي أضفتها تجربة مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهما ذوي الإعاقة عن بُعد، بما فيها دعم تعلم أبنائهما وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، وفَهْم شخصيات أبنائهما وتهذيب سلوكياتهم، وإدارة وقت أبنائهما وزيادة انضباط حضورهم، ومتابعة تقدم أبنائهما دراسيًّا. كما توصلت الدراسة إلى عدد من العوائق التي تحول دون إمكانية مشاركة الوالدين الفاعلة في تعليم أبنائهما عن بُعد، بما فيها: ضعف الاتصال الشبكي، تدني مهارات الوالدين التقنية، متطلبات الوقت والجهد الإضافي الذي تستدعيه تجربة التعليم عن بُعد من الوالدين، وتأثيرات ذلك على ديناميكيات الأسرة وتفاعلاتها. وقد استخدم الوالدان عددًا من أساليب التواصل خلال تجربة التعليم عن بُعد، بما فيها: البريد الإلكتروني، الاتصال الهاتفي، مؤتمرات الفيديو.

كما أجرت Duplaga (2017) دراسةً لتحليل العوامل التي تؤثر على استخدام ذوي الإعاقة الإنترنت لأنشطة متعددة، ومنها الأنشطة التعليمية، وتحديد العوامل الأسرية المؤثرة في ذلك. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة. وشارك في الدراسة (٣٥٥٦) مستجيبًا من ذوي الإعاقة. وأظهرت نتائج الدراسة عددًا من العوامل الأسرية التي تؤثر في استخدام ذوي الإعاقة للإنترنت، وهي: مكان الإقامة، الحالة الاجتماعية، الحالة المهنية، الحالة الاقتصادية، الرعاية الصحية، الأجهزة التقنية المتوفرة. وفي مجمل النتائج أظهرت الدراسة وجود فجوة رقمية كبيرة تؤثر على تمكين ذوي الإعاقة وأسرهم من الاستفادة الكلية من الإنترنت لكافة الأنشطة والفعاليات.

وسعت دراسة Scholz et al. (2017) إلى تحليل بيانات استقصائية من (٢٧) دولة أوروبية لاستكشاف علاقة ممارسة ذوي الإعاقة لأنشطة تعليمية واجتماعية متعددة عن بُعد وعبر الإنترنت بعدد من المتغيرات. بما فيها دعم الأسرة، وتأثير الوضع الاقتصادي وبنيتها الاجتماعية على ذلك. وقد استخدم الباحثون منهجًا مختلطًا بتطبيق مقابلات متعددة المراحل، بالإضافة إلى تحليل البيانات الاستقصائية المطبقة سابقًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفاقم الآثار السلبية لاستخدام الإنترنت في ممارسة الأنشطة التعليمية والاجتماعية لذوي الإعاقة في ظل وجود القيود المالية الأسرية، والأوضاع الأسرية الاستثنائية، كالتخلي عن دعم ذوي الإعاقة تعليميًّا واجتماعيًّا من قبل الأسرة في طور السكن بمفردهم، والحد الأدنى من الاتصال مع أسرهم.

وتقصت دراسة خير الله والقحطاني (٢٠١٧) معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية في معاهد وبرامج التربية الفكرية من وجهة نظر العاملين وعلاقتها ببعض المتغيرات. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (٨٢) من العاملين في مجال التربية الخاصة. وبتطبيق أداة الاستبيان توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: أن هناك الكثير من المعوقات التي تعيق تطبيق أهداف الخطة التربوية الفردية، ومن أهمها: عدم تفعيل فريق عمل متعدد التخصصات، قلة توفر الكفاءات البشرية لتقديم الخدمات المساندة، انعدام الشراكة الأسرية، وقلة الدورات التدريبية.

وهدفت دراسة Neece et al. (2020) إلى دراسة تأثير جائحة كورونا COVID-19 على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية على كافة النواحي التطورية. وقد تم استخدام المنهج الوصفي بتطبيق استبيان على (٧٧) أسرة متنوعة عرقيًّا ولغويًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا، في كاليفورنيا وأوريغون. وأفادت نتائج الدراسة بوجود تحديات كبيرة أمام الوالدين تتعلق بتعليم ورعاية أطفالهما، ويأتي ذلك نظير قلة الخدمات التعليمية والخدمات ذات الصلة أو توقفها. ويتزامن ذلك مع الشعور بعدم قدرتهما على تلبية احتياجات أطفالهما التعليمية في المنزل. وأكد مجموعة من أولياء الأمور أن المشكلات السلوكية لأطفالهم كانت أكبر تحدٍ مع قلة دعم المهنيين عن بُعد حول آلية التعامل معها. كما أبلغ أولياء الأمور عن تحدي الموازنة بين العمل وتربية أطفالهم، بالإضافة إلى تحدي التغييرات في الروتين، ونقص دعم الأسرة عاطفيا من المدرسة. وعلى الرغم من تأكيد العديد من أولياء الأمور على تدني الفوائد المكتسبة لأبنائهم بتجربة

التعليم عن بُعد، إلا أن بعضهم أشاروا إلى أن أطفالهم استمروا في تحقيق مكاسب تعليمية، وخاصة في تعلم اللغة.

وأجرى Fontanesi et al. (2020) دراسة لتحديد تأثير جائحة كورونا COVID-19 على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أو الجسدية وأسرهم؛ حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي بتطبيق استبيان على (١١٢٦) أسرة في إيطاليا. وقد أشارت النتائج إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أو الجسدية أبلغوا عن مستويات أعلى من الإرهاق تجاه مسؤولية تعليم أبنائهم وتربيتهم. ولاحظوا دعمًا اجتماعيًّا أقل من المدرسة وأعضاء المجتمع. علاوة على ذلك، أبلغ أولياء الأمور عن تغيرات في سلوك أطفالهم بشكل سلبي مع نقص الخدمات والدعم.

ونفّذ قسم التعليم في جامعة Genoa في إيطاليا دراسة لتحديد أبعاد تجربة التعلم عن بُعد لذوي الإعاقة وذويهم، في طور إغلاق المدارس في فبراير ٢٠٢٠ بسبب جائحة كورونا Covid-19، والكشف عن العوامل التي تؤثر على دمج الطلاب ببعضهم عن بُعد. وقد تم استخدام المنهج النوعي بتطبيق استبيان بأسئلة مفتوحة على (٧٨٥) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة بدعم من أسرهم في أثناء التعلم عن بُعد يستخدمون الأدوات الرقمية بشكل جماعي، التي تتيح أساليب وصيغ تفاعلية متعددة؛ فقد أنشأ المعلمون أنشطة مخصصة تراعي خصائص ذوي الإعاقة، وذلك من خلال طرق تفاعلية متزامنة وغير متزامنة تتيح للطلاب وأسرهم مرونة المشاركة فيها، ويتاح فيها التعليم ضمن مجموعات صغيرة وبعضها بشكل فردي. وفي محصلة

النتائج تبين أن الدمج الطلابي الفعال عن بُعد يعتمد على عدد من العوامل، وهي: التقنيات الإلكترونية المستخدمة، العلاقات بين الأسرة والمدرسة والتعاون المشترك، التعاون بين المعلمين، الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة، وطبيعة الأنشطة التعليمية، وخصائص التزامن وعدم التزامن لعرضها وتقييمها (Parmigiani et al.، 2020) .

وقام Michael (2020) بدراسة هدفت إلى تقصي أدوار والدي ذوي التوحد بتعليم أطفالهم عن بُعد خلال جائحة كورونا COVID-19. وقد استخدم الباحث المنهج النوعي بمقابلة (٥) آباء لذوي التوحد في الفلبين. وخلصت الدراسة إلى أهمية الأنشطة الاجتماعية عن بُعد لذوي الإعاقة، ويستدعي ذلك ابتكار الوالدين أنشطة جديدة، وتمكين أبنائهما من واقع اجتماعي جديد استعدادًا لفترة ما بُعد الجائحة. وقد أكد الآباء أن جميع أشكال التعليم المنزلي عن بُعد ضرورية. وأفاد الآباء كذلك أنه خلال هذه التجربة تظهر أهمية العائلات المماثلة في الأدوار والمسؤوليات؛ لتشجع بعضها في هذه الأوقات العصيبة.

وهدفت دراسة Karasel et al. (2020) إلى تحديد ما تم توفيره من تطبيقات التعلم عن بُعد لتمكين الطلاب ذوي الإعاقة من مواصلة تعليمهم خلال جائحة كورونا Covid-19، وتحديد الإجراءات المستخدمة لتيسير مشاركة الطلاب وأسرهم في هذه التطبيقات. وقد استخدم الباحثون المنهج النوعي من خلال تطبيق المقابلة شبه المنظمة على (١٠) من معلمي التربية الخاصة للمرحلة الابتدائية في جمهورية شمال قبرص. وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التعليم

عن بُعد لم يتم توفيره بشكل كافٍ للطلاب ذوي الإعاقة خلال الجائحة، ولم يتم تقديم برامج تربوية فردية (IEP) في التعليم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة. وأشار المعلمون إلى أن الوسائل التعليمية المستخدمة خلال التعليم عن بُعد لا تناسب احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. وأكد المعلمون على الحاجة إلى دعم الأسر لمواصلة تعليم أبنائهم عن بُعد؛ لما للوالدين من دور كبير في تسهيل تعليم ذوي الإعاقة.

وسعت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى المشاركة الأسرية في برنامج صعوبات التعلم ومعوقاته. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٩١) من أولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية في منطقة جنوب الرياض، ومحافظة الخرج.

وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى مشاركة الآباء ومشاركة الأمهات في تعليم أبنائهم من ذوي صعوبات التعلم. كما توصلت الدراسة إلى أن أهم معوقات المشاركة الأسرية هي: (١) عدم وجود خطة إعلامية لتوعية ولي الأمر بأهمية المشاركة. (٢) عدم وجود الوقت الكافي لولي الأمر للمشاركة في برامج الطفل بالمدرسة. (٣) تدني التوجهات لدى إدارة المدرسة لاعتبار ولي الأمر شريك أساسي مع المدرسة ومساهم في إحراز تقدم في تعليم الطفل. (٤) افتقار ولي الأمر للمهارات العملية التطبيقية ذات العلاقة بصعوبات التعلم. (٥) وجود مشكلات اقتصادية تمنع ولي الأمر من دعم الطفل تعليميّاً بشكل فعال.

وقد تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة بين المنهجين: الوصفي والنوعي، ما عدا دراسة Scholz et al. (2017) التي استخدمت المنهج المختلط. وقد استخدمت الدراسات التي اتبعت المنهج الوصفي الاستبيان كأداة بحثية لها، بينما استخدمت الدراسات التي اتبعت المنهج النوعي المقابلات أداة لها، ما عدا دراسة Parmigiani et al. (2020) التي اتبعت المنهج النوعي، فقد استخدمت الاستبيان ذي الأجوبة المفتوحة كأداة بحثية. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج الوصفي باستخدام الاستبيان كأداة بحثية لها.

تناولت معظم الدراسات السابقة الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة أو ذوي الإعاقة الفكرية بشكل غير مباشر، ما عدا دراسة Michael (2020) ودراسة Burdette & Greer (2014) اللتين تناولتا الشراكة الأسرية كهدف أساسي في دراستيهما، وتتشابهان بذلك مع الدراسة الحالية في تناول واقع الشراكة الأسرية بشكل مباشر.

واستعرضت بعض الدراسات الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة كتجربة مستقلة لتعليمهم عن بُعد، أو تجربة مساندة للتعليم الحضوري. بينما واكبت بعض الدراسات التجربة الحالية لتعليم ذوي الإعاقة عن بُعد، بما فيها دراسة Fontanesi et al. (2020)، ودراسة Karasel et al. (2020)، ودراسة Michael (2020)، ودراسة Neece et al. (2020)، ودراسة Parmigiani et al. (2020). وقد طُبقت جميع الدراسات السابقة في دول أجنبية. ومن هنا تختلف هذه الدراسة في تطبيقها في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ويقصد به "دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا أو كميًّا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفًا رقميًّا يوضّح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٥، ص ١٩٢).

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة بجميع أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمنطقة الجوف، والبالغ عددهن (١٣٣). وقد تم توزيع أداة الدراسة عليهن بالكامل إلا من تعذر الوصول إليهن أو امتنعن عن الاستجابة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الكلية من (١٢٧) أُمّاً من أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة الجوف.

خصائص عينة الدراسة:

تم تضمين عينة الدراسة وفقاً للخصائص التالية:

أ- خصائص عينة الدراسة وفقًا لدرجة ذكاء الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية الموضح في جدول رقم (١).

ب- خصائص عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الأسرية: عدد أفراد الأسرة، المستوى التعليمي للأم، الوضع المادي للأسرة، الوضع الاجتماعي للأسرة. الموضح في جدول رقم (٢).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير درجة إعاقة الطالبات الفكرية

درجة الإعاقة الفكرية	التكرار	النسبة
بسيطة	59	% 46.5
متوسطة	60	% 47.2
شديدة	8	% 6.3
المجموع	127	% 100

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات الأسرية

متغير عدد أفراد الأسرة			متغير الوضع المادي للأسرة		
	التكرار	النسبة		التكرار	النسبة
من ١ - ٣ أفراد	15	%11.8	من ١٠٠٠ إلى أقل من ٥٠٠٠ ريال	27	21.3 %
من ٤ - ٦ أفراد	59	%46.5	أقل من ١٠٠٠٠ ريال	50	39.4 %
من ٧ - ٩ أفراد	53	%41.7	من ١٠٠٠٠ فأكثر	50	39.4 %
المجموع	127	%100	المجموع	127	%100
متغير المستوى التعليمي للأم			متغير الوضع الاجتماعي للأسرة		
	التكرار	النسبة		التكرار	النسبة
غير متعلمة	14	11%	الأم والأب مرتبطان	112	٪88.2
ثانوي	28	% 22	الأم والأب منفصلان	15	٪11.8
بكالوريوس	78	% 61.4	متغير الارتباط الوظيفي للأم		
دراسات عليا	7	% 5.5	موظفة	77	%60.6
المجموع	127	% 100	غير موظفة	50	%39.4
			المجموع	127	%100

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة، وهي الاستبيان، للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وذلك لملاءمتها للمنهج البحثي المستخدم، وهو المنهج الوصفي التحليلي (عودة ومكاوي، ١٩٩٢). مستفيدة بذلك من الإطار النظري والدراسات السابقة. واشتمل الاستبيان على جزئين رئيسين:

الجزء الأول: ويشتمل على أسئلة حول المتغيرات الديموغرافية التي توضح خصائص العينة، وهي: درجة إعاقة الطالبات الفكرية، متغير عدد أفراد الأسرة، متغير المستوى التعليمي للأم، متغير الوضع الاقتصادي للأسرة، متغير الوضع المادي للأسرة.

الجزء الثاني: واشتمل على أسئلة تحقق أهداف الدراسة الأساسية ضمن أربعة أبعاد رئيسة، وهي: العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (موافق = ٣، محايد = ٢، غير موافق = ١). كما يتضح من الجدول رقم (٣)، فقد تم تصنيف الاستجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية: طول

الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (٣-١) ÷ ٣= (٠,٦٦).

جدول (٣): درجات فئات معيار نتائج الدراسة وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي

الدرجة	معيار الحكم على النتائج	فئة المتوسط	
		من	إلى
١	غير موافق	١,٠٠	١,٦٦
٢	محايد	١,٦٧	٢,٣٤
٣	موافق	٢,٣٥	٣,٠٠

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بالتحقق من أنواع الصدق الآتية:

أ- الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس؛ وذلك للاستفادة من مقترحاتهم وآرائهم في تحديد مدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه. وقد أسفرت تلك العملية عن تعديل في صياغة بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى، وقد بلغت نسبة الاتفاق على جميع أبعاد الاستبيان (٩٤٪) تقريبًا.

ب– صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًّا على عينه استطلاعية، وعددها (٣٠) من أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بمنطقة الجوف. ومن ثم جرى حساب معامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول الآتية:

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧١٧**
٢	٠,٨٠١**
٣	٠,٨٦١**
٤	٠,٦١٨**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٤٥**
٢	٠,٨٣٦**
٣	٠,٧٦٥**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل**

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٩**
٢	٠,٨٦٤**
٣	٠,٨١٩**
٤	٠,٨٧٠**
٥	٠,٨١١**
٦	٠,٦١٦**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول (٧): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد

رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٨١**
٢	٠,٨٠٩**
٣	٠,٥١٨**
٤	٠,٦٣٠**
٥	٠,٧٤٨**
٦	٠,٧٢٨**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجداول السابقة أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل، مما يدل على صدق اتساقها مع أبعادها.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبيان) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) **(Cronbach's Alpha (α**؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٨) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول (٨): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

أبعاد الاستبيان	عدد العبارات	ثبات المحور
العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.	٤	٠,٧٤١
أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.	٣	٠,٧٤٦
فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.	٦	٠,٨٨٤
عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد.	٦	٠,٧٥٠
الثبات العام	١٩	٠,٨١٨

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الثبات لأبعاد الدراسة مقبولة، وأن معامل الثبات العام مرتفع؛ حيث بلغ (٠,٨١٨). وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

سيتم الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما واقع الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

للتعرف على العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات عينة الدراسة عن العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (٩): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور العوامل المؤثرة بالشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد مرتبة تنازليّاً حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
١	يؤثر تعاون المهنيين مع الأسرة على مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	90	28	9	2.64	..613	٣
		٪	70.9	22.0	7.1			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
٢	تؤثر طبيعة الأنشطة التعليمية عن بعد (متزامنة/ غير متزامنة) على مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	92	32	3	2.70	..509	٢
		٪	72.4	25.2	2.4			
٣	يؤثر عدد المشاركين في الأنشطة الجماعية عن بعد (فردي/ جماعي) على مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	80	32	15	2.51	..700	٤
		٪	63.0	25.2	11.8			
٤	تؤثر مهارات الوالدين التقنية على مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	105	17	5	2.79	..498	١
		٪	82.7	13.4	3.9			
المتوسط العام						2.66	..439	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أنَّ هناك تجانسًا في موافقة أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، حيث تراوحت متوسطات

موافقتهن على العوامل المؤثرة على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد ما بين (٢,٥١ إلى ٢,٧٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة. ومن هنا تشير نتيجة الدراسة إلى تأكيد أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على تأثير أربعة عوامل على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، والتي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة. وتتمثل في مهارات الوالدين التقنية بمتوسط (٢,٧٩ من ٣)، طبيعة الأنشطة التعليمية عن بُعد (متزامنة/ غير متزامنة) بمتوسط (٢,٧٠ من ٣)، تعاون المهنيين مع الأسرة بمتوسط (٢,٦٤ من ٣)، عدد المشاركين في الأنشطة الجماعية عن بُعد (فردي/ جماعي) بمتوسط (٢,٥١ من ٣).

وتؤكد نتيجة الدراسة ما أشارت إليه عدد من الدراسات في تأثير عدد من العوامل على شراكة الأسرة في تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد. بما فيها دراسة Fontanesi et al. (2020) التي أكدت على تأثير نقص تعاون المهنيين في المدرسة سلبًا على تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد. كما تتماشى نتيجة الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة Parmigiani et al. (2020) باعتبار التقنيات الإلكترونية المستخدمة، والعلاقات بين الأسرة والمدرسة والتعاون المشترك، وطبيعة الأنشطة التعليمية (متزامنة/ غير متزامنة) عوامل تؤثر على دمج الطلاب ببعضهم عن بُعد، في أوساط دعم الأسر لعملية تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد. وتؤكد نتيجة الدراسة أيضًا ما أفادت به دراسة Burdette & Greer (2014)، حيث أشارت إلى أن التواصل بين الأسرة والمدرسة، وأطر

التعاون بينهم أحد العوامل المؤثرة على فاعلية مشاركة الأسرة في تعليم أبنائها ذوي الإعاقة عن بُعد.

وما سبق يمكن تفسيره كعوامل تزامن تأثير بعضها مع تجربة التعليم عن بُعد، باعتبار أن التقنيات التعليمية هي مطلب للشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، ولا يمكن إحداث الشراكة دوناً منها. وبالتالي فإن مهارات الوالدين في استخدام التقنية، التي أبلغت الأمهات عنها كأكثر العوامل تأثيراً، قد تزيد من الشراكة أو تقلل منها. بالإضافة إلى أن طبيعة الأنشطة التعليمية بشكل متزامن وغير متزامن قد تؤثر على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، باعتبار أن الأنشطة المتزامنة تبقي الشركاء في العملية التعليمية باتصال دائم، وتجعل أطر الشراكة ملزمة أكثر. كما يؤثر تعاون المهنيين على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد باعتبار أنه قد يضفي للشراكة الأسرية قيمة إضافية أو يقلل منها. من خلال إتاحة المهنيين لسبل الشراكة، والتزامهم بمتطلباتها. ويأتي عدد المشاركين بالأنشطة التعليمية مؤثراً على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، باعتبار أن زيادة عدد المشاركين بالأنشطة التعليمية قد يستنزف وقت المعلمين وجهدهم مؤثراً على إمكانية إتاحة الشراكة الأسرية للجميع، وتطوير سبلها.

السؤال الثاني: ما أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

للتعرف على أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٠): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
١	تستخدم أسر ذوي الإعاقة برامج المؤتمرات الصوتية لتفعيل الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	69	45	13	2.44	..674	٢
		٪	54.3	35.4	10.2			
٢	تستخدم أسر ذوي الإعاقة برامج مؤتمرات الفيديو في تفعيل الشراكة الأسرية لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	65	52	10	2.43	..637	٣
		٪	51.2	40.9	7.9			
٣	تستخدم أسر ذوي الإعاقة الاتصال الهاتفي في تفعيل الشراكة الأسرية لتعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	73	40	14	2.46	..688	١
		٪	57.5	31.5	11.0			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
المتوسط العام						2.45	.543	

تُبيّن النتائج الموضحة أعلاه أن هناك تجانسًا في موافقة أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، بين (٢,٤٣ إلى ٢,٤٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة. ومن هنا تشير نتائج الدراسة إلى تأكيد أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على استخدام ثلاثة أساليب من أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، التي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة. تتمثل في الاتصال الهاتفي بمتوسط (٢,٤٦ من ٣)، برامج المؤتمرات الصوتية بمتوسط (٢,٤٤ من ٣)، برامج مؤتمرات الفيديو بمتوسط (٢,٤٣ من ٣).

وتتوافق نتيجة الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة Smith et al. (2016) من حيث استخدام الوالدين أساليب التواصل: الاتصال الهاتفي، مؤتمرات الفيديو خلال تجربة التعليم عن بُعد. وتتوافق أيضًا مع ما أشارت إليه دراسة Burdette and Greer (2014) التي أكدت على استخدام الوالدين مؤتمرات الفيديو، ومؤتمرات الصوت خلال تجربة التعليم عن بُعد. وما سبق يؤكد أن أسر الطالبات

ذوات الإعاقة الفكرية قد استخدمت معظم الأساليب التي يتاح استخدامها عن بُعد لتطوير سبل الشراكة في تعليمهن. ويأتي استخدام الاتصال الهاتفي كأكثر الأساليب استخداماً قد يكون باعتبار أنه هو الأسهل استخداماً، والأقل تقييداً لمتطلبات تقنية، حيث تتطلب المؤتمرات الصوتية ومؤتمرات الفيديو تقنيات وبرامج معينة، قد تفتقر الأسر لها كإمكانيات مادية، أو قد تفتقر الأسر لمهارات استخدامها.

السؤال الثالث: ما فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

للتعرف على فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد. وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١١): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
١	تزيد مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من تحصيلهن الأكاديمي	ك	80	29	18	2.49	..733	٦
		٪	63.0	22.8	14.2			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
٢	تحسن مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من مواظبتهن على دروسهن	ك	84	28	15	2.54	٠.699	٤
		٪	66.1	22.0	11.8			
٣	تساعد مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد في تعديل سلوكياتهن	ك	93	23	11	2.65	٠.637	١
		٪	73.2	18.1	8.7			
٤	تحسن مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد من مهارتهن الاجتماعية	ك	85	21	21	2.50	٠.765	٥
		٪	66.9	16.5	16.5			
٥	تساهم مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد في تلقي الدعم المعلوماتي من المهنيين	ك	88	26	13	2.59	٠.671	٢
		٪	69.3	20.5	10.2			
٦	تساعد مشاركة الأسرة في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد على تبادل الخبرات مع أسر ذوي الإعاقة الأخرى	ك	84	32	11	2.57	٠.649	٣
		٪	66.1	25.2	8.7			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
المتوسط العام						2.56	..552	

تظهر النتائج الموضحة أعلاه أن هناك تجانسًا في موافقة أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بين (٢,٤٩ إلى ٢,٦٥)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة. ومن هنا تشير نتائج الدراسة إلى تأكيد أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على ستة فوائد للشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، والتي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة تتمثل في تعديل سلوكيات الطالبات بمتوسط (٢,٦٥ من ٣)، تلقي الدعم المعلوماتي من المهنيين بمتوسط (٢,٥٩ من ٣)، تبادل الخبرات مع أسر ذوي الإعاقة الأخرى بمتوسط (٢,٥٧ من ٣)، تحسين مواظبة الطالبات على دروسهن بمتوسط (٢,٥٤ من ٣)، تحسين مهارات الطالبات الاجتماعية بمتوسط (٢,٥٠ من ٣)، زيادة التحصيل الأكاديمي للطالبات بمتوسط (٢,٤٩ من ٣).

تتوافق نتيجة الدراسة السابقة، مع ما أشار إليه Neece et al. (2020) حول تحقيق مكاسب تعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية خلال تجربة التعليم عن

بُعد بدعم من الوالدين. كما تتماشى نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه Michael (2020) من حيث الفوائد المكتسبة من تجربة التعليم عن بُعد، وذلك بنشوء عائلات مماثلة في الأدوار والمسؤوليات لتشجع بعضها في هذه الأوقات العصيبة خلال تجربة التعليم عن بُعد لذوي التوحد. كما تؤكد النتيجة دراسة Smith et al. (2016) التي أبرزت عددًا من الفوائد التي أضفتها تجربة مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم ذوي الإعاقة عن بُعد، بما فيها دعم تعلم أبنائهم وزيادة تحصيلهم الأكاديمي، فَهْم شخصيات أبنائهم وتوضيب سلوكياتهم، إدارة أوقات أبنائهم وزيادة انضباط حضورهم، متابعة تقدم أبنائهم دراسيًّا. وأخيرًا تتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة Burdette and Greer (2014) التي أضفت جانبًا من الفوائد خلال مساهمة الوالدين في تعليم أبنائهم ذوي الإعاقة عن بُعد. وهي: تحسين مستويات أبنائهم التعليمية وتطوير مهاراتهم، تحسين النمو الاجتماعي العاطفي لأبنائهم.

ويمكن تفسير نتيجة إبلاغ الأمهات عن تعديل سلوكيات بناتهن كأعلى الفوائد المكتسبة للشراكة الأسرية في تعليمهن، باعتبار أن شراكة الأسرة بتواجدها مع أبنائها خلال تجربة التعليم عن بُعد يتم فيها التوجيه السلوكي بشكل مضاعف ومباشر، كما أن الطلاب قد يحاولون إظهار السلوكيات السوية أمام أسرهم لنيل إرضائهم. ويأتي تلقي الدعم المعلوماتي من المهنيين بالمرتبة الثانية بتقدير أعلى الفوائد للشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، باعتبار أن التعليم عن بُعد يتزامن مع استخدام تقنية حديثة تطرح جانب من أساليب الاتصال تعين الأسر بتلقي الدعم المعلوماتي

بشكل مباشر وغير مباشر من المهنيين. ويمثل تبادل الخبرات مع أسر ذوي الإعاقة بالمرتبة الثالثة من حيث الفوائد المكتسبة من الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، قد يكون نتيجة أن التعليم عن بُعد فرض حاجة لتآزر الأسر مع بعضها، كما أنه أتاح فرصًا للاتصال والتعرف على المشاركين بالعملية التعليمية، من خلال الخصائص والمميزات التي تتيحها التقنيات والبرامج المستخدمة. كما أضفت الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد على تحسين مواظبة الطالبات على دروسهن، قد يكون من داعي أن الأسر أصبحت بتواجد ملزم مع أبنائها، وبتتبع أكثر لأوضاعهم الأكاديمية، فانضباط الطلاب أصبح مطلب للأسر أكثر من التعليم الحضوري. وقد أدت الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بتحسين مهاراتهن الاجتماعية، وذلك بمبرر أن تواجد الأسرة مع الطلبة خلال التعليم عن بُعد يعد معززًا معنويًّا، ينعكس عنه محاولة الطلبة لمواكبة توقعات آبائهم منهم كمهارات اجتماعية. وحسب ما دلت النتائج فإن شراكة الأسرة في تعليم ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد أدت إلى زيادة التحصيل الأكاديمي للطالبات، يمكن تبريرها بأن الأسرة أصبحت شريكًا فعليًّا وحقيقيًّا، وقد أسند لها جانب من الأدوار التعليمية، بتتبع ومساءلة من المهنيين أكثر من التعليم الحضوري.

السؤال الرابع: ما عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد من وجهة نظر أمهاتهن؟

للتعرف على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١٢): إجابات مفردات عينة الدراسة على عبارات محور عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
١	تمثل الأدوار المنزلية عائقاً أمام مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	69	38	20	2.39	..746	٦
		٪	54.3	29.9	15.7			
٢	يؤدي نقص الدعم العاطفي للأسرة من المدرسة عن بعد إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية	ك	75	36	16	2.46	..710	٥
		٪	59.1	28.3	12.6			
٣	تؤدي قلة الخدمات التعليمية عن بعد إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية	ك	92	26	9	2.65	..609	٢
		٪	72.4	20.5	7.1			

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	موافق	محايد	غير موافق			
٤	تؤدي قلة الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي.—إلخ) عن بعد إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية	ك	88	30	9	2.62	..616	٤
		٪	69.3	23.6	7.1			
٥	يؤدي قلة أو انعدام أجهزة الاتصال التقنية إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	97	22	8	2.70	..582	١
		٪	76.4	17.3	6.3			
٦	يؤدي تدني أو انعدام الاتصال الشبكي إلى تدني مشاركة الأسرة الإيجابية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد	ك	91	26	10	2.64	..626	٣
		٪	71.7	20.5	7.9			
المتوسط العام						2.58	..434	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أمهات المراهقات ذوات الإعاقة الفكرية على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بين

(٢,٣٩ إلى ٢,٧٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي، التي تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة. ومن هنا تؤكد أمهات الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية على عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، والتي تم ترتيبها تنازليًّا حسب موافقة أفراد عينة الدراسة. وتتمثل في قلة أو انعدام أجهزة الاتصال التقنية بمتوسط (٢,٧٠ من ٣)، قلة الخدمات التعليمية عن بُعد بمتوسط (٢,٦٥ من ٣)، تدني أو انعدام الاتصال الشبكي بمتوسط (٢,٦٤ من ٣)، قلة الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي-- إلخ) عن بُعد بمتوسط (٢,٦٢ من ٣)، نقص الدعم العاطفي للأسرة من المدرسة عن بُعد بمتوسط (٢,٤٦ من ٣)، الأدوار المنزلية بمتوسط (٢,٣٩ من ٣).

وتأتي نتيجة الدراسة متوافقة مع ما أشار إليه Neece et al. (2020) الذين أشاروا إلى تأثير جائحة كورونا COVID-19 على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية في كافة النواحي التطورية، وقد أيدت الدراسة وجود تحديات كبيرة أمام الوالدين تتعلق بتعليم ورعاية أطفالهم. ويتزامن ذلك مع الشعور بعدم قدرتهم على تلبية احتياجات أطفالهم التعليمية والنمائية في المنزل. وقد أبلغت الدراسة عن عوائق أمام الوالدين في تعليم أبنائهم بما فيها: قلة دعم المهنيين عن بُعد، ونقص دعم الأسرة عاطفيًّا. كما يواجه الوالدين تحدي الموازنة بين العمل وتربية أطفالهم، بالإضافة إلى تحدي التغييرات في الروتين.

كما تتوافق نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه Fontanesi et al. (2020) في أن عائق نقص الخدمات والدعم المدرسي يؤثر على مساهمة الوالدين في تعليم

أطفالهم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد. وتتوافق أيضًا مع العوائق التي أشار إليها سميث وآخرون Smith et al. (2016) التي أعرب عنها أولياء الأمور خلال تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة عن بُعد، وهي: ضعف الاتصال الشبكي، تدني مهارات الوالدين التقنية، متطلبات الوقت والجهد الإضافي الذي تستدعيه تجربة التعليم عن بُعد من الوالدين. وتؤكد نتيجة الدراسة أيضاً مع ما أظهرته دراسة Burdette and Greer (2014) حول العوائق التي تحول دون قيام الوالدين بأدوارهم بفاعلية خلال تجربة تعليم ذوي الإعاقة عن بُعد، وهي: التغير في الأدوار والمسؤوليات الوالدية، وتدني الوقت المتاح للوالدين تجاه ذلك.

وتُفسر نتيجة الدراسة باعتبار نشؤ عوائق تزامنت مع طبيعة التعليم عن بُعد وإلزامية استخدام أجهزة وأدوات معينة لتعليم الطلبة. من هنا جاء قلة أو انعدام أجهزة الاتصال التقنية، وتدني أو انعدام الاتصال الشبكي مؤثراً على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد بتأييد عالي من الأمهات. كما أن قلة الخدمات التعليمية، وقلة الخدمات المساندة التي بلغت تأييدا عالياً من حيث تأثيرها على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، يمكن تفسيره على اعتبار أنها كخدمات قلت كمّاً ونوعاً استجابة للظروف التعليمية الحالية، مؤثرة على الشراكة الأسرية تباعاً. حيث أن الأسر قد تشعر بُعدم جدوى شراكتها في تعليم أبنائها، عندما تتدنى الخدمات التي اعتاد ابنائها تلقيها في طور التعليم الحضوري. ويأتي نقص الدعم العاطفي للأسرة من المدرسة مؤثراً على الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، وذلك من داعي حاجة الأسر لتعزيز جهدها

في شراكتها مع المدرسة بالأدوار والمسؤوليات التعليمية لأبنائها. وقد أيدت الأمهات أن الأدوار المنزلية تُعدّ عائقاً للشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، وهي نتيجة يمكن تبريرها بأن التعليم عن بُعد تداخل مع جملة من الأدوار الملزمة للأسر، بالتالي الوقت والجهد في الشراكة الأسرية عن بُعد مضاعف مقارنة بالتعليم الحضوري.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة الأساسية تعزى لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية للطالبات (بسيطة، متوسطة، شديدة)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية للطالبات (بسيطة، متوسطة، شديدة)، تم استخدام " تحليل ونو التباين الأحادي " (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣): نتائج " تحليل التباين الأحادي " One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية

	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العوامل المؤثرة بالشراكة الأسرية في تعليم الطالبات	بين المجموعات	٠.621	2	٠.310	1.018	٠.364
	داخل المجموعات	37.789	124	٠.305		

	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
ذوات الإعاقة	المجموع	38.410	126	-		
أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد	بين المجموعات	.159	2	٠.080	٠.419	٠.659
	داخل المجموعات	23.552	124	٠.190		
	المجموع	23.711	126	-		
فوائد الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد	بين المجموعات	.678	2	٠.339	1.152	٠.319
	داخل المجموعات	36.482	124	٠.294		
	المجموع	37.160	126	-		
عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد	بين المجموعات	1.011	2	٠.505	2.687	٠.072
	داخل المجموعات	23.323	124	٠.188		
	المجموع	24.334	126	-		

يتضح من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة الأساسية وهي: العوامل المؤثرة بالشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، أساليب الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، فوائد الشراكة الأسرية في تعليم

الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد، عوائق الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بُعد تعزى لاختلاف متغير درجة الإعاقة الفكرية للطالبات (بسيطة، متوسطة، شديدة). وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة Neece et al. (2020)، ودراسة Fontanesi et al. (2020)، ودراسة Parmigiani et al. (2020)، التي أشارت إلى العوامل المؤثرة بالشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد، أو أساليب الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد، أو فوائد الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد، أو عوائق الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد دون اقتصارها على درجة إعاقة فكرية معينة.

الخاتمة والتوصيات ومقترحات بحثية:

يستنتج مما سبق تأثر الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية بجملة من العوامل، التي يختلف تأثيرها بين الأسر، ولكنه يعترف بها كعوامل قد تزيد من الشراكة الأسرية وقد تقلل منها. وقد استخدمت الأسر لتطوير الشراكة الأسرية عدد من الأساليب التي تتيحها التقنيات الإلكترونية وبرامجها، وذلك لخصوصية الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة حاليّاً، والداعية لتقديمها عن بعد. كما أنه أظهرت الشراكة الأسرية في تعليم الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية عن بعد جملة من الفوائد المنعكسة على الطالبات أنفسهن، وعلى الأسر أيضاً. بجانب ذلك، تخلل الشراكة الأسرية في تعليم ذوات الإعاقة الفكرية عدداً من العوائق، وهي عوائق متوقعة في طور حداثة إلزامية الشراكة الأسرية عن بعد. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات والمقترحات البحثية.

توصيات الدراسة:

١. رصد الاحتياجات التدريبية لوالدي ذوي الإعاقة للمشاركة في تعليم أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد، ومقابلاتها ببرامج تثقيفية وتدريبية.

٢. توظيف التقنية الحديثة في تعزيز الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بُعد.

٣. عقد الاجتماعات الدورية عن بُعد بين المعلمين وأولياء الأمور، والوقوف على مستويات الطلاب الأكاديمية، وبناء الخطط التعليمية لرفع مستوياتهم.

٤. تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة في توعية المجتمع بالأدوار والمسؤوليات المشتركة بين الأسرة والمدرسة.

مقترحات بحثية:

١. أثر برنامج تدريبي في تطوير الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد.

٢. العلاقة بين مستوى الشراكة الأسرية والتحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

٣. أساليب تنمية الشراكة الأسرية في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية عن بعد.

المراجع

الأسود، الزهرة (٢٠٢١). معوقات التعليم عن بعد وسبل مواجهتها. المجلة العربية للتربية النوعية، ٥(١٧)٢٧١-٢٨٤.

التويجري، منيرة؛ والعتيبي، بندر. (٢٠٠٧). *دور المهنيات في تفعيل المشاركة الأسرية في العملية التعليمية للتلميذات ذوات التخلف العقلي في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة الملك سعود). تم الاسترجاع من موقع http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/2/2.pdf

حنفي، عليّ (٢٠١٣). العمل مع أسر ذوي الإعاقة دليل المعلمين والوالدين. دار الزهراء.

خير الله، سحر؛ والقحطاني، محمد. (٢٠١٧). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية مع ذوي التوحد كما يدركها العاملون وعلاقتها ببعض المتغيرات في تبوك بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٩٠، ٥٠-٩٥.

الدوسري، نايف؛ والحنو، إبراهيم. (٢٠١٨). واقع مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة الفكرية بمنطقة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٥، ١٣٧ – ١٧٦.

سميث، توم إي؛ وجارتن، بربراسي؛ وموردیك، نيكي إل؛ وهيلتون، ألان. (٢٠١٣). *العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة - الشراكات المهنية والأسرية* (ترجمة نايف الزارع ووائل مسعود). الرياض: الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٥).

شالوك، روبرت؛ وويهمر، مايكل. (٢٠٢٠). حركة أولياء الأمور. في مايكل وويهمر (محرر). *قصة الإعاقة الفكرية التاريخ وتطور المعنى والفهم والتصور العام* (٢٤٩-٣٠٠). (ترجمة بندر العتيبي وإبراهيم المعيقل). الرياض: الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١٣).

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٥). *البحث العلمي: مفهومه وأداوته وأساليبه*. الرياض: دار أسامة.

العتيبي، فهد. (٢٠١٩). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢(١٠)، ١٥٩ – ٢١٦.

وثيقة رؤية المملكة 2030. (٢٠١٦). تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢١/٣/٢٥ على الرابط https://vision2030.gov.sa

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (١٤٣٦هـ). *الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض.

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

Azoulay، U. (2020). Global education coalition. UNESCO. Retrieved from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition

Barnard، W. (2003). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*، *26*، 39–62.

Burdette، P. J.، & Greer، D. L. (2014). Online learning and students with disabilities: Parent perspectives. *Journal of Interactive Online Learning*، *13(2)*، 67–8 .

Burke، M.، Mello، M.، & Goldman، S. (2016). Examining the Feasibility of a Special Education Advocacy Training Program. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*، 28(4)، 539-556.

Colleen، J.، & Mary، M. (2005). Innovative family-centered practices in personnel preparation. *Teacher Education and Special Education*، *28(1)*، 74–77.

Cook، K. B.، Bennett، K. E.، Lane، J. D.، & Mataras، T. K. (2013). Beyond the brick walls: Homeschooling students with special needs. *Physical Disabilities: Education and Related Services*، *32*، 98–111.

Defur، S. (2003). IEP transition planning-from compliance to quality. *Journal of Special Education*، *11*، 115–128.

Desimone، L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*، *93(1)*، 11–30.

Duplaga، M. (2017). Digital divide among people with disabilities: Analysis of data from a nationwide study for determinants of Internet use and activities performed online. *PLOS ONE*، 12(6): e0179825. https://doi.org/10.1371/journal.pone.017982

Epstein، J.، & Sheldon، S. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*، *95*، 308–318.

Eshraghi، A. A.، Li، C.، Alessandri، M.، Messinger، D. S.، Eshraghi، R. S.، Mittal، R.، & Armstrong، F. D. (2020). COVID-19: Overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families. *The Lancet. Psychiatry*، *7*، 481– 483. (20)30197-8365.

Fan، X.، & Chen، M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*، *13*، 1–14.

Feeney، P. T. (2020). Homeschooling children with special needs during COVID-19 quarantine - Parents speak candidly about the challenges and realizations. *Tap into South Plainfield*،14. https://www.tapinto.net/towns/south-plainfield/sections/board-of-education/articles/homeschooling-children-with-

special-needs-during-covid-19-quarantine-parents-speak-candidly-about-the-challenges-and-realizations

Fontanesi، L.، Marchetti، D.، Mazza، C.، Di Giandomenico، S.، Roma، P.، & Verrocchio، M. (2020). The effect of the COVID-19 lockdown on parents: a call to adopt urgent measures. *Psychological Trauma: Theory، Research، Practice، and Policy*، 12، 79– 81.

Grigal، M.، Neubert، D.، Sherril، M.، & Graham، S. (2003). Self-Determination for students with disabilities: Views of parents and teachers. *Exceptional Children، 70(1)*، 97-112.

Holden، R.، Mueller، J.، McGowan، J.، Sanyal، J.، Kikoler، M.، Simonoff، E.، Velupillai، S.، & Downs، J. (2020). Investigating bullying as a predictor of suicidality in a clinical sample of adolescents with autism spectrum disorder. *AUTISM RESEARCH،13(6)*، 988–97.

Ingersoll، B.، & Dvortcsak، A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions، 8(2)*، 79-87.

Jeynes، W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education، 42*، 82–110.

Joseph، G.، & Muthee، J. (2016). Role of Parents in the Education of Mentally Retarded Learners in Selected Schools in Madaraka Zone، Kiambu County، Kenya. *Journal of Education and Practice، 7(3)*، 19-24.

Kalyanpur، M.، Harry، B.، & Skrtic، T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education. International Journal of Disability. *Development and Education، 47*، 119–136.

Karasel، N.، Bastas، M.، Altinay، F.، Altinay، Z.، & Dagli، G. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Educational management and teaching skills، 8(3).*

Lai، M.، Kassee، C.، Besney، R.، Bonato، S.، Hull، L.، Mandy، W.، Szatmari، P.، & Ameis، S. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: a systematic review and meta-analysis. *Lancet Psychiatry*. *6(10)*، 819–29.

Michael، B. (2020). How Filipino parents' home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*.

Narzisi، A. (2020). Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sciences، 10*، 207–210.

Neece، C.، McIntyre، L.، & Fenning، R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*، 65(4).

Parmigiani، D.، Benigno، V.، Giusto، M.، Silvaggio، C.، & Sperandio، S. (2020). E-inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. Technology، *Pedagogy and Education*.

Probst، P.، & Leppert، T. (2008). Brief report: Outcomes of a teacher training program for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*، *38*.

Ray، L.، & Atwill، K. (2004). The web and special education. *Computers in the Schools، 21(3-4)*،53-67.

Rice، M. F.، & Dykman، B. (2018). The emerging research base for online learning and students with disabilities. In Ferdig، R.، & Kennedy، K. (Eds.)، *Handbook of research on K-12 online and blended learning*.

Rock، M. (2000). Parents as equal partners: Balancing the scales in IEP development. *Teaching Exceptional Children، 32(6)*، 30-37.

Rose، J.، Willner، P.، Cooper، V.، Langdon، P. Murphy، G.، & Kroese، B. (2020). The effect on and experience of families with a member who has intellectual and developmental disabilities of the COVID-19 pandemic in the UK: Developing an investigation. *International Journal of Developmental Disabilities،1–3*.

Ruppanner، L.، Churchill، B.،& Scarborough، W. (2020). Why Coronavirus may forever change the way we care within families. Available at https://theconversation.com/why-coronavirus-may-forever-change-the-way-we-care-within-families-134527.

Schalock، R. L.، Luckasson، R.، & Tassé، M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition، diagnosis، classification، and systems of supports* (12th Edition). Washington، DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schloss، P. (1994). Historical and legal foundations for parent advocacy. In S. Alper، P. Schloss، & C. Schloss (Eds.)، *Families of students with disabilities: Consultation and advocacy* (PP. 17-49). Boston: Allyn & Bacon.

Scholz، F.، Yalcin، B.، & Priestley، M. (2017). Internet access for disabled people: Understanding socio-relational factors in Europe. Cyberpsychology: *Journal of Psychosocial Research on Cyberspace، 11(1).* https://doi.org/10.5817/CP2017-1-4

Shalock، R. (Ed.). (2002). *Out of darkness and into the light: Nebraska's experience in mental retardation.* Washington، DC: Amrican Association on mental Retardation.

Simon، B. S. (2001). Family involvement in high school: Predictors and effects. *NASSP Bulletin، 85*، 8–19.

Smith، S.، Cheatham، G.، Burdette، P.، & Harvey، s. (2016). Parental role and support for online learning for students with disabilities: A paradigm shift. *Journal of Special Education Leadership، 92(2)*، 101-112.

Soodak، L.، & Erwin، E. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps، 25*، 29–41.

Stephanie، H.، Meng-Chuan، L.، Benoit، H.، & Peter، S. (2020). Coping، fostering resilience، and driving care innovation for autistic people and their families during the COVID-19 pandemic and beyond. *Molecular Autism، 11(61).*

Summers، J.، Gavin، K.، Hall، T.، & Nelson، J. (2003). Family and school partnerships: Building bridges in general and special education. In Obiakor، F.، Utley، C.، & Rotatori، A. (Eds.)، *Advances in special education: Psychology of effective education for learners with exceptionalities* (pp. 417–445). Stamford، CT: JAI Press.

Turnbull، A.، & Turnbull، H. (2001). *Families، professionals، and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). NJ: Prentice-Hall.

United Nations (2006). United nations convention on the rights of persons with disabilities. Retrieved from https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of persons-with-disabilities.html

United Nations Human Rights (2020). *COVID-19 and the rights of persons with disabilities: Guidance*. Available at: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/COVID-19_and_The_Rights_of_Persons_with_Disabilities.pdf>

Van Lancker، W.، & Parolin، Z. (2020). COVID-19، school closures، and child poverty: A social crisis in the making. The Lancet Public Health. Available at https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0

***

AlmrAjç
AlÂswd ،Alzhrħ (2021). mçwqAt Altçlym çn bçd wsbl mwAjhthA. Almjlħ Alçrbyħ lltrbyħ Alnwçyħ٥ ،(17)271-284.
Altwyjry ،mnyrħ؛ wAlçtyby ،bndr. (2007). dwr AlmhnyAt fy tfçyl AlmŝArkħ AlÂsryħ fy Alçmlyħ Altçlymyħ lltlmyðAt ðwAt Altxlf Alçqly fy mçAhd wbrAmj Altrbyħ Alfkryħ bmdynħ AlryAD (rsAlħ mAjstyr ،klyħ Altrbyħ bjAmçħ Almlk sçwd). tm AlAstrjAç mn mwqç http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/2/2.pdf
Hnfy ،çly˝ (2013). Alçml mç Âsr ðwy AlĂçAqħ dlyl Almçlmyn wAlwAldyn. dAr AlzhrA'.
xyr Allh ،sHr؛ wAlqHTAny ،mHmd. (2017). mçwqAt tTbyq AlxTħ Altrbwyħ Alfrdyħ mç ðwy AltwHd kmA ydrkhA AlçAmlwn wçlAqthA bbçD Almtγyrat fy tbwk bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. drAsAt çrbyħ fy Altrbyħ wçlm Alnfs٩٥-٥٠ ،٩٠ ،.
Aldwsry ،nAyf؛ wAlHnw ،ĂbrAhym. (2018). wAqç mŝArkħ ÂwlyA' AlÂmwr fy AlbrnAmj Altrbwy Alfrdy lltlAmyð ðwy AlAHtyAjAt AlxASħ Alfkryħ bmnTqħ AlryAD. Almjlħ Alçrbyħ lçlwm AlĂçAqħ wAlmwhbħ١٣٧ ،٥ ، – 176.
smyθ ،twm Ăy؛ wjArtn ،brbrAsy؛ wmwrdyk ،nyky Ăl؛ whyltwn ،ÂlAn. (2013). Alçml mç Âsr ðwy AlAHtyAjAt AlxASħ - AlŝrAkAt Almhnyħ wAlÂsryħ (trjmħ nAyf AlzArç wwAŶl msçwd). AlryAD: AlnAŝr Aldwly. (Alçml AlÂSly nŝr fy çAm 2005).
ŝAlwk ،rwbrt؛ wwyhmr ،mAykl. (2020). Hrkħ ÂwlyA' AlÂmwr. fy mAykl wwyhmr (mHrr). qSħ AlĂçAqħ Alfkryħ AltAryx wtTwr AlmçnŶ wAlfhm wAltSwr AlçAm (249-300). (trjmħ bndr Alçtyby wĂbrAhym Almçyql). AlryAD: AlnAŝr Aldwly. (Alçml AlÂSly nŝr fy çAm 2013).
çbydAt ،ðwqAn؛ wçds ،çbd AlrHmn؛ wçbd AlHq ،kAyd. (2005). AlbHθ Alçlmy: mfhwmh wÂdAwth wÂsAlybh. AlryAD: dAr ÂsAmħ.
Alçtyby ،fhd. (2019). mstwŶ AlmŝArkħ AlwAldyħ fy brAmj SçwbAt Altçlm wmçwqAthA. mjlħ drAsAt fy Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ٢ ،(10)١٥٩ ، – 216.
wθyqħ rŵyħ Almmlkħ 2030. (2016). tm AstrjAçh btAryx 25/3/2021 çlŶ AlrAbT https://vision2030.gov.sa
wzArħ Altçlym bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. (1436h-). Aldlyl AlĂjrAŶy wAltnĎymy lltrbyħ AlxASħ. AlryAD.
wzArħ Altçlym bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ. (1439h). Aldlyl AltnĎymy lŝrAkħ Almdrsħ mç AlÂsrħ wAlmjtmç. AlryAD.