تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أُسَر ذوي اضطراب طَيْف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

Challenges of Cooperative Participation from the Point of View of Families with Autism Spectrum Disorder in Light of some Demographic Variables

إعداد

شهرت بنت مكي الخيمي

ماجستيراضطراب طيف التوحد - المملكة العربية السعودية

أ.د. إلهام بنت مصطفى القصيرين

أستاذ التربية الخاصة بجامعة جدة - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasht.2021.161854

استلام البحث: ٢٠٢١/٣/٣ قبول النشر: ٢٠٢١/٣/٢٥

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تحديات المشاركة التعاونية لدى عينة من أُسر ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات، حيث قامت الباحثة بتطبيق استبانة عن تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد(إعداد الباحثة)، على عينة مكونة من (١٤٨) أسرة، بمدينة جدة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت النتائج مستوى مرتفعًا لتحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد، واتفقت الأسر على وجود معوقات تحدُّ من المشاركة التعاونية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزَى لمتغير نوع المدرسة لصالح الحكومية. وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات لتدعيم إشراك الأسر من خلال تحسين ممارساتها، والعمل على تحسين اتجاه الاسر نحو المشاركة التعاونية، ونحو الأدوار المهمة التي تتخذها الأسر في تعليم أبنائها.

الكلمات المفتاحية : اضطراب طيف التوحد ، المشاركة التعاونية ، الاسر ، المتغيرات الديمغرافية

Abstract

The present study aimed to identify the challenges of cooperative participation among a sample of families with autism spectrum disorder and the practitioners working with them in light of some variables, where the researcher applied two questionnaires: the first on the challenges of cooperative participation from the viewpoint of families with autism spectrum disorder on a sample consisting of (148) families enrolled in governmental, private integration programs, institutes and private centers in Jeddah. The study relied on the descriptive survey method. The results showed significant challenges in cooperative participation from the viewpoint of families with autism spectrum disorder, and the families agreed on the existence of obstacles that limit cooperative participation, and the results also showed statistically noteworthy differences at a substantial level (0.05) in the challenges of cooperative participation from the viewpoint of families. People with autism spectrum disorder attributed to the school type variable in favor of the government. In light of the results of this study, a set of recommendations and proposals were presented to support and improve the ability of practitioners to engage families by improving their practices, and working to improve the direction of both parties towards cooperative participation, and about the important roles that families take in the education of their children.

مقدمة

ذكرت منظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 2017) أن اضطراب طيف التوحد هو أكثر الاضطرابات النمائية تعقيدًا، وذلك للتباين الملحوظ في مستوى وشدة الأعراض من فرد إلى آخر؛ مما قد يؤثر سلبًا على عمليتي التدريب والتعليم للمعلمين والأسرة، وذلك لما يعانيه أفراد تلك الفئة من مشكلات واضطرابات أخرى مصاحبة قد تزيد من صعوبة التعامل معهم، والتي تتمثل في: اضطراب فرط الحركة، وتشتت الانتباه، والصرع، والقلق والاكتئاب. لذلك يعدُّ الأفراد ذوو اضطراب طيف التوحد من فئات ذوي الإعاقة التي تحتاج للرعاية من قِبل القائمين على ميدان التربية الخاصة، حيث شهدت السنوات القليلة الماضية مجموعة متنوعة من الجهود التي اهتمت

بتنظيم وإصلاح عملية التعليم للطلاب ذوي الإعاقة، وكان من أبرزها المشاركة التعاونية عند الأسرة، وبرز مفهوم (المشاركة التعاونية) عند أسر الأطفال ذوي الإعاقة في الآونة الأخيرة في ميدان التربية الخاصة، حيث إن دور برامج التربية الخاصة لا يقتصر على تقديم الخدمات للطفل ذي الإعاقة فقط، ولكن عليها أن تسعى إلى مد يد العون لأسرته.

ومن بين الدراسات التي أشارت إلى الدور الكبير الذي تقوم به الأسرة في العملية التعليمية، دراسة الريامية (٢٠١٨) التي بيَّنت أن الأسرة تستطيع أن تلعب دورًا حيويًّا فيما يتصل بالمهارات الأكاديمية والاجتماعية التي يتعلمها الطفل خارج المنزل، فباستطاعتها مساعدة الطفل على تعميم تلك المهارات ودعمها خارج نطاق المدرسة، ومن أجل ذلك سنَّت بعض الدول تشريعات تلزم المؤسسات بمشاركة الأسر وتدريبها؛ إيمانًا بأن مشاركة الأسرة في البرامج العلاجية التربوية تعود بفوائد جمة على كلٍّ من الأسرة والمؤسسة والطفل.

كما أكدت دراسة الرماضين (٢٠١٥) على أهمية المشاركة التعاونية وأثرها على نجاح الخطة التربوية الفردية وخفض السلوكيات غير المرغوب فيها مع أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وأثبتت البحوث والدراسات أنه كلما اندمجت الأسرة في برنامج الطفل وتفهمته جيدًا، كلما كانت فعالية البرنامج أكثر نجاحًا وأبعد أثرًا في حياة الطفل ذي الإعاقة، ومن ثم فإن تعليم الوالدين وإرشادهما ومساندتهما يمكن تبريره على أنه دور أساسي ومهم في حياة الطفل ذي الإعاقة، ولا بد للأسرة أن تكون البيئة الأولى الأكثر فعالية في مواجهة مشكلات الطفل وإعاقته (حنفي، ٢٠١١).

ومن هنا تتضح أهمية المشاركة التعاونية التي تجلت في رؤية المملكة العربية السعودية وطموحها بحلول عام (١٤٤٢هـ -٢٠٢٠م) (رؤية المملكة ٩: ٢٠٢٠، ٢٠٣٠) في سعيها لتطوير المجتمع بجميع أطرافه، ومن بين تلك الأطراف تحقيق ما تطمح إليه رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من بناء مرحلة جديدة من التعليم، من خلال التركيز على اهتمام الآباء بتعليم أبنائهم؛ لأن ذلك يعدُّ ركيزة أساسية للنجاح، ويمكن للمدارس وأولياء أمور الطلاب القيام بدور أكبر في هذا المجال، مع توفر المزيد من الأنشطة المدرسية التي تعزز مشاركتهم في العملية التعليمية. وهدفها هو إشراك (٨٠%) من الأسر في الأنشطة المدرسية، وتحمل الرؤية في طياتها برنامج "ارتقاء" الذي أطلق عام ٢٠٢٠م مجموعة من مؤشرات الأداء التي تقيس مدى إشراك المدارس لأولياء الأمور في عملية تعليم أبنائهم. وتقوم المدارس بإنشاء مجالس لأولياء الأمور يطرحون من خلالها اقتراحاتهم ويناقشون القضايا التي تمس تعليم أبنائهم، وتدعم ذلك بتوفير برامج تدريبية للمعلمين وتأهليهم من أجل تحقيق التواصل الفعال مع أولياء الأمور، وزيادة الوعي بأهمية مشاركتهم، كما تعمل على التعاون مع القطاع الخاص غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية.

لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى كشف المعوقات والصعوبات التي تحدُّ من المشاركة التعاونية الفعالة عند أسر ذوي اضطراب طيف التوحد والعاملين في مجال تعليمهم، ومعرفة بعض الحقائق والفروق بين وجهات النظر في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تاكد العديد من الدراسات على أهمية تعاون الاسرة في مجال رعاية الأطفال ذوي الإعاقة، والفائدة الكبيرة المترتبة على ذلك التعاون (محمد، ٢٠١٨؛ حنفي وقراقيش، ٢٠١٠)، وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بهذا المجال البحثي، إلا أنه لا يزال بحاجة إلى المزيد من الدراسات التي تسهم في مشاركة الأسر ورعاية الأطفال ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية.

واستنادًا على ما سبق، ومن خلال ملاحظة الباحثة في الميدان، لاحظت أن هناك أدوارًا للاسرة، ووجود بعض جوانب القصور في المشاركة التعاونية عند الأسر في هذا المجال؛ مما ينتج عنه تأخر في تقدم وتحسن الأطفال، لذلك أكدت رؤية المملكة العربية السعودية وطموحها بحلول عام (١٤٤٢هـ -٢٠٢٠م) (رؤية المملكة ٩: ٢٠٢٠، ٢٠٣٠) في برنامج "ارتقاء" الذي أُطلق عام ٢٠٢٠م - على مجموعة من مؤشرات الأداء التي تقيس مدى إشراك المدارس لأولياء الأمور في عملية تعليم أبنائهم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي هدفت إلى التعرف على تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة. وبناءً على ذلك، فإن المشكلة تتحدد في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: **ما تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد ؟**

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات أسر ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الجنس، نوع المدرسة)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- معرفة معوقات وتحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي التوحد في مجال اضطراب طيف التوحد.

٢- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين وجهات نظر أسر ذوي التوحد في مجال اضطراب طيف التوحد في تحديات المشاركة التعاونية.

٣. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لاستجابات الأسر تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الجنس، نوع المدرسة).

اهمية الدراسة

برزت أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

١- تضيف هذه الدراسة بعدًا معرفيًّا عن تفعيل المشاركة التعاونية الإيجابية لأسر ذوي اضطراب التوحد والممارسين في مجال اضطراب طيف التوحد.

٢- تساهم الدراسة الحالية في تسليط الضوء على واقع المشاركة التعاونية في مدينة جدة.

٣- تقدم هذه الدراسة زيادة في المعرفة العلمية عن التحديات التي تواجه عملية المشاركة التعاونية بين أسر ذوي اضطراب طيف التوحد في مجال اضطراب طيف التوحد بمدينة جدة.

الأهمية التطبيقية:

١- تساعد هذه الدراسة في تفعيل المشاركة التعاونية بين أسر ذوي التوحد في مجال اضطراب طيف التوحد، وتحديد ماهية التحديات التي تَحول دون ذلك حتى الوقت الحالي؛ مما يشجع الأسر في مجال المشاركة التعاونية.

٢- تساعد نتائج وتوصيات هذه الدراسة في تحسين واقع المشاركة التعاونية عند أسر ذوي التوحد في مجال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣- تفيد نتائج هذه الدراسة في اهتمام وزارة التعليم بالعمل على تطبيق المشاركة التعاونية الإيجابية، وإلزام جميع المؤسسات التعليمية لذوي اضطراب طيف التوحد بتفعيل المشاركة التعاونية بصورتها الصحيحة.

٤- وضع توصيات مقترحة تسهم في مواجهة التحديات التي تعيق المشاركة التعاونية عند أسر ذوي اضطراب طيف التوحد

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة الحالية مصطلحات متعددة، ويمكن تعريفها على نحو الآتي:

– **التحديات (Challenges) اصطلاحًا:** يُعرّفها عبد البصير (٢٠١٩) بأنها: "الوضع الذي يُمثِّل وجوده تهديدًا أو إضعافًا - كليًّا أو جزئيًّا، دائمًا أو مؤقتًا - لوجود وضع آخر يُراد له الثبات والقوة والاستمرار" (ص. ٧).

– **التحديات إجرائيًّا:** مجموع الدرجات التي تم الحصول عليها من استجابة المفحوصين على أداة القياس المعدَّة من قِبَل الباحثة.

– **المشاركة التعاونية (Cooperative Participation) اصطلاحًا:** عرَّفتها الملكاوي (٢٠١٨) بأنها: "انفتاح المؤسسة التربوية وهي الأسرة، وخروجها من أهدافها الضيقة، عن طريق طرق التواصل المختلفة، ودخولها مع طرف آخر وهو المدرسة، بطريقة منظمة لتحقيق أهداف مشتركة، وبالتالي عمل المؤسستين كفريق واحد لتحقيق الأهداف التربوية، والتعليمية، والاجتماعية التي من شأنها أن تعود بالنفع على الطلبة".

- **المشاركة التعاونية إجرائيًّا:** هي الدرجة التي تحصل عليها أسرة الطالب ذي اضطراب طيف التوحد من االاستبانة لتي أُعدَّت من قِبل الباحثة.

- **الأسر (Families) اصطلاحًا:** يُعرّف وافي (٢٠١٩) الأسرة بأنها: "رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفالهما، وتشمل الجدود والأحفاد وبعض الأقارب، على أن يكونوا في معيشة واحدة".

- **الأسر إجرائيًّا:** تشمل الدراسة الحالية الأمهات وكل مَن يهتم ويرعى ويقوم على حاجة طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد.

- **اضطراب طيف التوحد (Autism Spectrum Disorder) اصطلاحًا:** عرَّف المعهد الأمريكي (Autism Society of America, 2019) اضطراب طيف التوحد بأنه: اضطراب نمائي عصبي معقد ويدوم مدى الحياة، يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر الطفل؛ نتيجة للاضطرابات العصبية التي تؤثر على وظائف الدماغ، والمسؤولة عن التفاعلات الاجتماعية، ومهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، والأنشطة الترفيهية، والنشاط التخيلي، والاهتمامات، واللعب، ويتم تعريفه عن طريق مجموعة معينة من السلوكيات التي تم ذكرها، وتؤثر على الأطفال بدرجات مختلفة ومتفاوتة.

- **اضطراب طيف التوحد إجرائيًّا:** الطلبة المشخَّصون رسميًّا باضطراب طيف التوحد والملتحقين بمراكز التوحد أو المدارس الحكومية والأهلية في مدينة جدة.

الدراسات السابقة

تم ترتيب هذه الدراسات تبعًا للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وقد تم تقسيمها كالآتي:
دراسات تناولت المشاركة التعاونية مع فئة ذوي اضطراب طيف التوحد

أولًا - الدراسات العربية:

قام كلٌّ من شقير وأبي حمزة (٢٠١٩) بدارسة تهدف إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الأسري والدمج الأسرى في تحسين درجة اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى حالة طفلتين من ذوي اضطراب طيف التوحد، ومدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى متغيري الدارسة لدى الحالة بعد فترة المتابعة (شهر بعد انتهاء تطبيق البرنامج). واعتمدت أدوات الدراسة على المقابلات الإكلينيكية الطليقة، واستمارة بيانات حالة، وقياس جيليام لتشخيص التوحدية إعداد عبد الرحمن وخليفة (٢٠٠٤). وتشير النتائج إلى وجود كفاءة عالية للبرنامج التدريبي الإرشادي وفعالية عالية؛ حيث ارتفعت درجة اللغة الاستقبالية من (٣٥) درجة إلى (٧٥) درجة، كما ارتفعت درجة اللغة التعبيرية المنطوقة من (٤١) درجة إلى (٧٨) درجة، وارتفعت الدرجة الكلية على مقياس اللغة أيضًا من (٦٥) درجة إلى (٩٩) درجة. أما بالنسبة لأبعاد مقياس التوحد فقد ظهر تحسن واضح وصريح في الأبعاد الثلاثة للمقياس؛ حيث انخفض متوسط درجة السلوكيات النمطية من (٦٧) درجة إلى (٢٠)

درجة، كما انخفض متوسط الدرجة من (٨٥) درجة إلى (٢٣) درجة؛ مما يؤكد نجاح البرنامج التدريبي وكفاءته، سواء في عدد جلساته، أو في محتواه، أو في تنوع الفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج، أو في الدمج مع الإخوة الأصحاء والوالدين، أو جميعها معًا.

وهدفت دراسة محمد (٢٠١٨) إلى بناء برنامج إرشادي مقترح قائم على المشاركة الوالدية لتنمية بعض مهارات الأمان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. واشتملت عينة الدراسة على (٧) أطفال تتراوح أعمارهم بين (٦: ٩) سنوات، وتتراوح درجاتهم على مقياس تقييم أعراض ذوي اضطراب طيف التوحد ما بين (٨٦: ١١٥) درجة، كما تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٤: ٨٩) درجة، بمحافظة المنيا. وقد تم بناء بطاقة ملاحظة مهارات الأمان لدى الأطفال ذي اضطراب طيف التوحد موجهة للوالدين، والبرنامج الإرشادي المقترح بالدراسة. وتم استخدام المنهج التجريبي، وتم اختيار تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسات القبلية والبعدية والتتبعية. وتشير نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي المقترح القائم على المشاركة الوالدية في تنمية بعض مهارات الأمان لدى الأطفال ذي اضطراب طيف التوحد ، كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على بطاقة ملاحظة مهارات الأمان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموجهة للوالدين في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على بطاقة ملاحظة مهارات الأمان لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الموجهة للوالدين في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور (٤٠) يومًا.

بينما أجرت الرماضين (٢٠١٥) دراسة تهدف إلى معرفة فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية لخفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظة الكرك للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥. وتكونت العينة العشوائية للدراسة من (٤٠) والدًا للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، تم توزيعهم عشوائيًّا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تضم (٢٠) والدًا، ومجموعة تجريبية تضم (٢٠) والدًا. وقامت الباحثة بتطوير أداة هي: مقياس السلوكيات النمطية، وتكون من (٥٠) فقرة، كما استخدمت برنامجًا تعليميًّا يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية لخفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وبلغ عدد جلساته (١٨) جلسة، ومدة كل جلسة (٤٥) دقيقة، وتم التأكد من دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء الحالي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كان متوسطًا، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا للبرنامج التعليمي في تعزيز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية لخفض السلوكيات النمطية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى عاصي (٢٠١١) دارسة تهدف إلى التعرف على فاعلية المشاركة الوالدية في نجاح

البرامج التربوية الفردية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانتين: الأولى للمعلمين، والأخرى لأولياء أمور الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. وتم توزيع أداة الدراسة على (١٨٧) معلمًا ومعلمة يعملون في مراكز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في (٣) محافظات سورية (دمشق، ريف دمشق، اللاذقية)، وتم استعادة (١٥١) استبانة منها، وتم توزيع الاستبانة الثانية على (٥٤١) أسرة ممن تُطبَّق على أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد البرامج التربوية الفردية، وتم استعادة (٥٠٤) استبانات منها، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة هذه الدراسة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إقبال الوالدين على المشاركة في البرامج التربوية الفردية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين تُعزى لنوع المركز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي للمعلم لصالح حملة الإجازة الجامعية، ووجود فروق تُعزى لخبرة المعلم في مجال تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح الأكثر خبرة. وبالنسبة لمعوقات المشاركة الوالدية في البرامج التربوية جاءت بعض العبارات بدرجة مرتفعة؛ مثل: تأثير المستوى الاقتصادي والتعليمي للوالدين على هذه البرنامج. وبالنسبة لاستبانة الوالدين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب جنس الطفل لصالح الأم ولصالح الذكور، وبحسب المستوى التعليمي للوالدين لصالح الأعلى تعليمًا، وبحسب عمر الطفل لصالح الأصغر سنًّا. وجاءت بعض المعوقات بدرجة مرتفعة؛ مثل: عدم تشجيع المعلمين للوالدين على تنفيذ الأفكار التي يرونها مناسبة لطفلهما، أو الحصول على الخدمات المناسبة لتنفيذ البرنامج التربوي، وعدم مناسبة الوقت المخصص للاجتماعات الخاصة بالبرنامج التربوي.

بينما قام كلٌّ من حنفي وقراقيش (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على أكثر الخدمات التي يقدمها الأخصائيون لأسر ذوي الإعاقة، وأكثر أشكال التواصل القائمة بين أسر الأطفال ذوي الإعاقة والأخصائيين، والكشف عن بعض المتغيرات المرتبطة بالمظاهر المتعددة للمشاركة التعاونية لأولياء الأمور من حيث أهميتها والرضا عنها. وتكونت عينة الدراسة من (٧٦١) من أسر ذوي الإعاقة - (٦٥٨) من الآباء، و (١٠٣) من الأمهات - ممن لديهم طفل ذو إعاقة (سمعية، تخلف عقلي، اضطراب طيف التوحد، صعوبات تعلم، تعدد عوق، إعاقة بصرية). وأظهرت النتائج أن معلم التربية الخاصة من أكثر الأخصائيين الذين تتواصل معهم أسر الأطفال ذوي الإعاقة، وأن الخدمات التربوية من أكثر الخدمات التي تُقدَّم للأطفال والأسر، وأهمية المشاركة التعاونية بين الأخصائيين وأسر الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة؛ مثل: اضطراب طيف التوحد، وتعدد العوق، والتخلف العقلي.

ثانيًا - الدراسات الأجنبية:

- قام جارباتش (٢٠١٧) بدراسة تهدف إلى التعرف على مدى المشاركة الوالدية، والعلاقات بين الوالدين والمعلمين للطلاب الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد، وتعد المشاركة التربوية للأسرة، والعلاقات بين أولياء الأمور والمعلمين مهمة لدعم نتائج الطلاب،

ولها آثار فريدة على أسر الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وتكونت العينة من (٣١) أسرة من أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتتراوح أعمارهم بين (٦) سنوات وأكثر، وتمت الدراسة في شمال غرب الولايات المتحدة. واستخدمت الدراسة أداة ؤبللاراالا ى الاستبانة الموجهة لذوي اضطراب طيف التوحد، كما استخدمت المنهج الوصفي. وأظهرت النتائج أن آباء الأطفال الذين يعانون من مخاطر نمو أعلى لديهم مستوى أقل في المشاركة الوالدية، كما أظهرت ضعف العلاقة بين الآباء والمعلمين، وبين الآباء وأطفالهم أيضًا.

– كما هدفت دراسة مورز (٢٠١٥) إلى استكشاف العوامل المتعلقة بمشاركة الوالدين في تدخلات أطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد. وأُجريت هذه الدراسة في ساكرامنتو، بكاليفورنيا. وتم تحديد المشاركين من خلال مركز موارد محلي يُسمَّى (وارم لاين)، والذي يُقدم الدعم للعائلات التي لديها أطفال من ذوي الإعاقة. وتم توزيع استبيان أولياء الأمور على المشاركين باستخدام نظام المسح عبر الإنترنت، وشارك في هذه الدراسة (١٥) من آباء الأطفال المصابين بالتوحد تتراوح أعمارهم بين (٣: ٥) سنوات، والذين كانوا يتلقون تدخلًا سلوكيًّا. وأشار المشاركون إلى العوامل الرئيسية التي سهَّلت عليهم المشاركة، وهي: الموارد المالية، والتواصل المتكرر مع مقدمي الخدمة، والدعم من العائلة والأصدقاء، ومبادرة الموظفين لتزويد الوالدين بالمعلومات المتعلقة بالتدخلات والموارد. وتساعد نتائج الدراسة في إعلام المهنيين الذين يعملون مع هذه الفئة من السكان بالتحديات المحتملة، ونقاط القوة التي يمكن أن يتمتع بها الآباء، ومساعدة المهنيين على البناء عليها لتشجيع مشاركة الوالدين.

– وهدفت دراسة إستس (٢٠١٤) إلى التعرف على تأثير تدخل تدريب الوالدين بناءً على نموذج دنفر للتدخل المبكر على الإجهاد المرتبط بالوالدين والشعور بالكفاءة. وكان هذا جزءًا من تجربة عشوائية، والمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من أولياء الأمور. وتكونت عينة المجموعة الضابطة من (٤٩)، وعينة المجموعة التجريبية من (٤٩)، وكانت أعمار الأطفال تتراوح بين (١٢: ٢٤) شهرًا. وأشارت المجموعة التجريبية إلى عدم وجود زيادة في ضغوط الأبوة والأمومة، بينما أشارت المجموعة الضابطة إلى زيادة ضغوط الأبوة والأمومة خلال نفس الفترة، ولم يختلف شعور الوالدين بالكفاءة، وكان عدد أحداث الحياة السلبية مؤشرًا مهمًّا على ضغوط الأبوة والشعور بالكفاءة بين المجموعتين، ويشير هذا إلى أن تدخل تدريب الوالدين قد يساعد في الحفاظ على التكيف الأبوي مباشرة بعد تشخيص الطفل بالتوحد.

– وهدفت دراسة بينيت (٢٠١٢) إلى استكشاف تصورات المتخصصين في الصحة العقلية والممارسين لمشاركة الوالدين في برامج التدخل المبكر للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. وهي دراسة وصفية. وتم عمل مقابلات مع (٨) أخصائيين وممارسين في مجال الصحة العقلية لفهم أفضل لأهمية مشاركة الوالدين، والدور الذي يلعبه الوالدان في برنامج التدخل المبكر، وتأثير مشاركة الوالدين أو عدم وجودها على نجاح الطفل في النمو ونجاح الوالدين في

برنامج التدخل المبكر. وتم تحليل محتوى المقابلات لتحديد الفئات والمواضيع اللاحقة التي عبر عنها المشاركون. وأشارت النتائج إلى أن عدم مشاركة الوالدين يضر بنمو الطفل والتقدم في برنامج التدخل المبكر، وإلى الآثار التي يمكن أن تحدثها قلة مشاركة الوالدين على الطفل؛ ومنها: عدم القدرة على دعم احتياجات الطفل وقدرته على تعميم المهارات عبر البيئات، وعدم تقدم النمو، كما أشارت النتائج إلى الحاجة إلى مهنة العمل الاجتماعي والآباء على حد سواء لفهم الفوائد التي توفرها مشاركة الوالدين، والحاجة إلى إدراك الوالدين ثقافيًا، والحاجة إلى تقديم مجموعة متنوعة من الخدمات للوصول إلى كل أسرة على حدة.

– كما قام زابلوتسكي وآخرون (٢٠١٢) بدارسة تهدف إلى تقييم المشاركة الوالدية ورضا أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد، ووضحت الدراسة أن مشاركة المدرسة الأبوية ورضاها غير مدروسة في العائلات التي تربي طفلًا مصابًا باضطراب طيف التوحد. واستخدمت الدراسة عينة وطنية تكونت من (٨٩٧٨) عائلة، وتم مسح مشاركة الوالدين والأسرة في التعليم لعام ٢٠٠٧ (وزارة التعليم الأمريكية، المركز الوطني لإحصاءات التعليم، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧). وأشارت النتائج إلى أن أولياء أمور الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد أكثر التزامًا من أولياء أمور الأطفال غير المصابين بهذا الاضطراب؛ لحضور اجتماعات الآباء والمعلمين، ومقابلة مستشاري التوجيه المدرسي، والمساعدة في الواجبات المنزلية، كما كان أولياء أمور الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد غير راضين عن مستوى التواصل الذي توفره المدرسة، وكان هناك ارتباط إيجابي كبير بين المشاركة الوالدية ورضا المدرسة. هذه النتائج لها آثار مهمة على كيفية تفاعل المدارس مع العائلات التي لديها أطفال يعانون من اضطراب طيف التوحد.

- ٢-٢-٣ التعقيب على الدراسات السابقة

يأتي التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية بعرض أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، بالإضافة إلى عرض ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

وقد توصلت الباحثة إلى الآتي:

قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت المشاركة التعاونية (على حد اطلاع الباحثة)، وخاصةً مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة، ونظرًا لقلة هذه الدراسات، استعانت الباحثة ببعض الدراسات التي ترتبط بصلة غير مباشرة بموضوع الدراسة، والتي تهدف - في الغالب - إلى معرفة مدى مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم، وبالتالي قد تساهم بصورة غير مباشرة في تنمية المشاركة التعاونية لأسر ذوي اضطراب طيف التوحد. وبناءً على ذلك، يمكن تلخيص أهم الملاحظات فيما يلي:

- **هدف الدراسة:**

اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي هدفت إلى بيان مدى تأثير استخدام البرامج

التعليمية والإرشادية في تعزيز فاعلية المشاركة التعاونية، وفي تنمية وتحسين العديد من المهارات؛ مثل: الأمان، وخفض السلوكيات النمطية، وتنمية السلوكيات الصحية للأطفال، ومهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل، وتحسين المستوى التحصيلي، وتنمية المهارات البدنية، كدراسة كلٍّ من: (شقير وأبو حمزة، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠١٨؛ الرماضين، ٢٠١٥). بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي هدفت إلى التعرف على وجهات النظر حول المشاركة التعاونية.كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات أخرى هدفت إلى كشف مستوى المشاركة التعاونية، وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى، كدراسة كلٍّ من: بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسة التي هدفت إلى اكتشاف العوامل المتعلقة بالمشاركة التعاونية، وهي دراسة (Moroz, 2015). واختلفت الدراسة الحالية أيضًا عن الدراسة التي هدفت إلى التعرف على أكثر الخدمات التي يقدمها الأخصائيون لأسر الأطفال ذوي الإعاقة المتعلقة بالمشاركة التعاونية، وهي دراسة كلٍّ من: (حنفي وقراقيش، ٢٠١٠).

كما هدفت الدراسة الحالية إلى كشف معوقات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

- **مكان إجراء الدراسة:**

اختلفت الدراسة الحالية في مكان إجراء الدراسة عن بعض الدراسات التي أُجرِيت في بلدان عربية، ولكن تضمنت مناطق مختلفة؛ فقد طُبقت بعض الدراسات في الأردن، كدراسة الرماضين (٢٠١٥) بمحافظة الكرك،).

وفي المقابل، أُجريت بعض الدراسات الأخرى في بلدان أجنبية؛ حيث طُبقت بعض الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية، كدراسة كلٍّ من: (Moroz, 2015؛2012 ؛ Zablotsky et al, 2011).

وأهم ما يميز الدراسة الحالية من حيث مكان إجرائها أنها طُبِّقت في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في مدينة جدة؛ حيث لا توجد دراسة محلية - على حد اطلاع الباحثة

من حيث العينة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي درست عينات كبيرة تراوح عدد أفراد العينة فيها بين (١٠٠: ٨٩٧٨)، كدراسة كلٍّ من: Zablotsky et al, 2012؛ ٢٠١١؛ عاصي، ٢٠١١؛ حنفي وقراقيش، ٢٠١٠). بينما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى التي درست عينات متوسطة تراوحت بين (٣٠: ٩٩) فردًا، كدراسة كلٍّ من: (Garbcaz, 2017؛ الرماضين، ٢٠١٥). واختلفت الدراسة الحالية أيضًا مع الدراسات التي درست عينات صغرة تراوحت بين (١: ٢٩) فردًا، كدراسة كلٍّ من: (شقير وأبو حمزة، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠١٥؛ Moroz, 2015؛ Benntte, 2012؛ An, 2011).

المنهج المتبع في الدراسة:

اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي القائم

على مجموعتين: (تجريبية وضابطة)؛ كدراسة كلٍّ من: (شقير وأبو حمزة، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠١٨؛ الرماضين، ٢٠١٥؛ ؛ Estes, 2014). بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي اعتمدت على المنهج الوصفي، كدراسة كلٍّ من: (Garbacz, 2017؛ Moroz, 2015؛ Benntte, 2012؛ Zablotsky et al, 2012؛ عاصي، ٢٠١١؛ An, 2011؛ حنفي وقراقيش، ٢٠١٠)، فقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة أهداف الدراسة.

- **الأدوات المستخدمة:**

اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي اعتمدت على الاختبارات والمقاييس والاستبانات المقننة، كدراسة كلٍّ من: (شقير وأبو حمزة، ٢٠١٩؛ Estes, 2014). كما اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي صمَّمت برامج تدريبية، كدراسة كلٍّ من: (شقير وأبو حمزة، ٢٠١٩؛ الرماضين، ٢٠١٥؛). كما اختلفت أيضًا عن بعض الدراسات التي استخدمت بطاقة الملاحظة، كدراسة كلٍّ من: (محمد، ٢٠١٨)، أو الدراسات التي استخدمت نظام المقابلة، كدراسة كلٍّ من (Benntte, 2012). أو الدراسات التي طبَّقت نظام ورش العمل، كدراسة كلٍّ من: (An, 2011). أو الدراسة التي استخدمت نظام الفيديو التعليمي، وهي دراسة كلٍّ من: (Kim & Vail, 2011). بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى التي قامت بتصميم استبانات، كدراسة كلٍّ من: (Garbacz, 2017؛ الرماضين، ٢٠١٥؛ Moroz, 2015؛ عاصي، ٢٠١١)؛ حيث قامت الدراسة الحالية بتصميم أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة عن تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .

من حيث النتائج:

اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي أشارت في نتائجها إلى فاعلية البرامج التدريبية والأنشطة المستخدمة فيها، والتي ساهمت بشكل كبير في تنمية وتحسين المهارات والسلوكيات المختلفة كدراسة كلٍّ من: (شقير وأبو حمزة، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠١٨؛ الرماضين، ٢٠١٥؛ Moroz, 2015؛)بينما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى التي أشارت نتائجها إلى أهمية التعرف على وجهات النظر حول المشاركة التعاونية، خاصة مع فئات مختلفة في التربية الخاصة، كدراسة كلٍّ من: (Bennett, 2012؛ عاصي، ٢٠١١؛ kim & Vail, 2011). كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى التي أشارت نتائجها إلى ضرورة وأهمية المشاركة التعاونية، وخاصةً مع فئات التربية الخاصة، كدراسة كلٍّ من: (Garbacz, 2017؛ ٢٠١٦؛ Zablotsky et al, 2012).

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

بعد مراجعة أدبيات البحث العلمية ومناهجها، وكذلك مراجعة الدراسات السابقة ذات

العلاقة بموضوع الدراسة، رأت الباحثة أن المنهج الوصفي المسحي ملائم لموضوع الدراسة. وعرَّف إبراهيم (٢٠١٨) المنهج الوصفي المسحي بأنه: تقديم وصفٍ كميٍّ أو رقميٍّ لاتجاهات أو توجهات أو آراء مجتمع ما، من خلال دراسة عينة من ذلك المجتمع، وبتحليل نتائج عينة البحث يمكن للباحث أن يُعمم النتائج على مجتمع البحث.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمعاهد وبرامج الدمج الحكومية والأهلية التابعة لوزارة التعليم، والمراكز الخاصة التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية بمدينة جدة بواقع (١٢١٣) أسرة؛ منها (٤٩٠) أسرة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمعاهد وبرامج الدمج الحكومي، و (٣٢٣) أسرة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بالمدارس الأهلية، و (٤٠٠) أسرة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بالمراكز الخاصة التابعة لوزارة العمل والتنمية الاجتماعية، وفقًا لدليل معاهد وبرامج التربية الخاصة بمدينة جدة (١٤٣٩هـ).

عينة الدراسة

تكوَّنت عينة الدراسة من (١٤٨) فردًا من الأسر التي لديها أبناء من ذوي اضطراب طيف التوحد، ، وقد تم اختيار جميع أفراد العينة باستخدام طريقة المعاينة العشوائية، ويوضح الجدولان (١، ٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الأسر وفقًا لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الجنس، نوع المدرسة)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
المؤهل العلمي	ثانوي فما دون	46	31,10
	دبلوم	12	8,10
	بكالوريوس	80	54,10
	دراسات عليا	10	6,80
الجنس	ذكر	19	12,80
	أنثى	129	87,20
نوع المدرسة	حكومية	52	35,10
	خاصة	96	64,90
المجموع		١٤٨	١٠٠

يتضح من الجدول (١) ما يلي:

١- أغلب عينة الأسر من الإناث بواقع (١٢٩) فردًا وبنسبة مئوية (87,2%)، بينما بلغت نسبة الذكور (١٢,٨%) بواقع (١٩) فردًا.

٢- أغلب عينة الأسر من فئة المؤهل العلمي (بكالوريوس) بواقع (٨٠) فردًا وبنسبة مئوية (٥٤,١٠%)، ثم فئة المؤهل العلمي (ثانوي فما دون) بواقع (٤٦) فردًا وبنسبة مئوية (٣١,١٠%)، ثم فئة المؤهل العلمي (دبلوم) بواقع (١٢) فردًا وبنسبة مئوية (٨,١٠%)، ثم فئة المؤهل العلمي (دراسات عليا) بواقع (١٠) أفراد وبنسبة مئوية (٦,٨٠%).
٣- نسبة الملتحقين بالمدارس الخاصة من ذوي اضطراب طيف التوحد قد بلغت (٦٤,٩٠%) بواقع (٩٦) فردًا، بينما بلغت نسبة الملتحقين بالمدارس الحكومية (٣٥,١٠%) بواقع (١٩) فردًا.

أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة استبانة تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر الأسر (إعداد الباحثة) نظرًا لعدم توفر أداة بحثية حديثة في البيئة المحلية تُعنى بقياس المشاركة التعاونية، قامت الباحثة بإعداد الاستبانة المتعلقة بتحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك مرورًا بعدد من الخطوات، وهي كالآتي:
١- استندت الباحثة في بناء أدوات الدراسة الحالية إلى الأسس النظرية لمفهوم المشاركة التعاونية كما ورد في كتابات جرين ويلكر ووهوفر دمسي وساندلر – (Green & Hoover Dampsey, 2007; Wlker & Hoover – Dempsey,2007; Hoover-Dampsey, 2005)
٢- مراجعة دقيقة لأدبيات الدراسات السابقة، كدراسة كلٍّ من: (العتيبي، ٢٠١٩؛ الشوربجي والمشايخة، ٢٠١٦).
٣- الاستعانة ببعض مقاييس المشاركة التعاونية لحالات الطلاب العاديين، والتي أعدها الباحثون في وحدة المشاركة التعاونية في جامعة فندربلت في ولاية تنسي بالولايات المتحدة الأمريكية (The family – school – partnership)، وقد استفادت الباحثة من هذه المقاييس في صياغة عبارات أدوات الدراسة الحالية، وإعداد التعليمات الخاصة بكل أداة دون النقل الكلي أو الجزئي عن نص العبارات الواردة في هذه المقاييس.
٤- تم تصميم الاستبانة بوضع تدريج للاستبانة وفق تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتكوَّنت الاستبانة بصورتها الأولية من قسمين:
القسم الأول: تضمن المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، الجنس، نوع المدرسة).
القسم الثاني: تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (١٩) فقرة، ويقابل كل فقرة منها تدريج ليكرت الخماسي، كما يوضح ذلك (ملحق رقم ١)؛ للتحقق من موثوقية تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة).
٥- صياغة عدد من العبارات في صورتها الأولية (ملحق رقم ١)، وعددها (١٩) فقرة.

٦- تم عرض الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة - تخصص اضطراب طيف التوحد وعلم النفس- في بعض الجامعات، وعددهم (١١) أستاذًا؛ بهدف الاستفادة من آرائهم ومقترحاتهم في أداة الدراسة؛ حيث تم توضيح مفهوم وهدف الاستبانة ككل؛ للتعرف على مدى انتماء عباراتها للهدف الأصلي للاستبانة، وكذلك للتعرف على مدى وضوح تعليمات الاستبانة، ومناسبتها لأفراد العينة وخصائصها، وإجراء التعديلات المقترحة من حذف أو إضافة أو تعديل، وذلك وفقًا لآرائهم.

٧- تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وهي الاتفاق على تحويل جميع العبارات من عبارات إيجابية إلى عبارات سلبية وإعادة ترتيبها؛ لعدم ملاءمتها مع موضوع الدراسة (ملحق رقم ٢).

٨- القيام بالدراسة الاستطلاعية للاستبانة، والتي تهدف إلى التأكد من وضوح التعليمات، وملاءمة عبارات الاستبانة لموضوع الدراسة، واكتشاف أية صعوبات تعوق فهم المفحوصين للاستبانة، والتحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة. وقد بلغ العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠) أسرة من أسر ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمعاهد وبرامج الدمج الحكومية والأهلية والمراكز الخاصة بمدينة جدة، وتم توزيع الاستبانة على العينة إلكترونيًّا فقط.

وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة كالآتي:

٣-٤-١-١ صدق استبانة تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر الأسر

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه، إضافة إلى شمولها لكافة العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، وتوضيح عباراتها، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال ما يلي:

أ- الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين)

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرض الفقرات (بعد إجازة المشرفة على الدراسة) على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس والبالغ عددهم (١١) محكمًا ؛ للحكم على مدى صحة وشمولية الفقرات وسلامتها اللغوية، وفي ضوء التغذية الراجعة من المحكمين، تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وهي الاتفاق على تحويل جميع العبارات من عبارات إيجابية إلى عبارات سلبية وإعادة ترتيبها؛ لعدم ملاءمتها مع موضوع الدراسة ، وتم اعتماد أداة الدراسة لتصبح في صورتها النهائية مكونة من قسمين: تضمن القسم الأول المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة (المؤهل العلمي، الجنس، نوع المدرسة). أما القسم الثاني فقد تضمن مجموعة من الفقرات بلغ عددها (١٩) فقرة تقيس المشاركة التعاونية عند الاسر في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأسرة في مدينة جدة، ويقابل كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مقياس

ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) (ملحق رقم ١).

ب- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) فردًا من أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم حساب قيم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على الاستبانة، وذلك كما في الجدول (٢).

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين فقرات استبانة المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وبين الدرجة الكلية للاستبانة

• الرقم	• الارتباط مع الدرجة الكلية	• الرقم	• الارتباط مع الدرجة الكلية
١	0,783**	١١	0,585**
٢	0,794**	١٢	0,705**
٣	0,715**	١٣	0,764**
٤	0,689**	١٤	0,774**
٥	0,783**	١٥	0,807**
٦	0,775**	١٦	0,785**
٧	0,739**	١٧	0,796**
٨	0,749**	١٨	0,843**
٩	0,745**	١٩	0,675**
١٠	0,713**		

*** دالة إحصائيًّا على مستوى (0,05) ** دالة إحصائيًّا على مستوى (0,01)**

يلاحظ من الجدول (٣-٣) أنَّ قيم معاملات الارتباط بين فقرات استبانة المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وبين الدرجة الكلية للاستبانة قد تراوحت بين (٠,٥٨٥ : ٠,٨٤٣)، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، كما كانت جميع قيم معامل الارتباط أعلى من (٠,٣٠)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن الاستبانة حسب ما أشار إليه هتي (١٩٨٥)، وبذلك قُبلت جميع فقرات الاستبانة، وأصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكون من (١٩) فقرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأسر، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتقدير ثبات الاتساق الداخلي على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية والبالغ عددها (٢٠) فردًا من الأسر؛ حيث بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة (٠,٨٦٤)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة (Crocker & Algina, 1986).

تكوَّنت استبانة تحديات المشاركة التعاونية عند الأسرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب

طيف التوحد من وجهة نظر الأسر بصورتها النهائية من (١٩) فقرة يُجاب عليها وفق تدريج خماسي يشمل البدائل التالية: (موافق بشدة) ويُعطى عند تصحيح الاستبانة (٥) درجات، (موافق) ويُعطى (٤) درجات، (محايد) ويُعطى (٣) درجات، (غير موافق) ويُعطى (درجتان)، (غير موافق بشدة) ويُعطى (درجة واحدة)؛ حيث تم تحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، ثم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥ – ١ = ٤)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول (٣):

جدول (٣) ميزان تقديري وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي للعبارات الإيجابية والسلبية

الفئة	حدود الفئة	
	من	إلى
موافق بشدة (بدرجة كبيرة جدًّا)	٤,٢١	٥,٠٠
موافق (بدرجة كبيرة)	٣,٤١	٤,٢٠
محايد (بدرجة متوسطة)	٢,٦١	٣,٤٠
غير موافق (بدرجة قليلة)	١,٨١	٢,٦٠
غير موافق بشدة (بدرجة قليلة جدًّا)	١,٠٠	١,٨٠

وقد تم استخدام طول المدى للوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة بعد معالجتها إحصائيًّا.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

– للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة تحديات المشاركة التعاونية بين عند الاسرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأسر.

– للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة تحديات المشاركة التعاونية عند الأسرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

– للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على استبانة تحديات المشاركة التعاونية عند الاسرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأسر باختلاف متغير المؤهل العلمي،

كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الأسر على الاستبانة باختلاف متغيري الجنس ونوع المدرسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

فيما يلي تفصيل لنتائج الدراسة وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:

٤-٢ النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على الآتي: ما تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد؟

للتعرف على تحديات المشاركة التعاونية بين المدرسة والأسرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأسر، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، مع مراعاة ترتيب فقرات الاستبانة وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، كما هو مبين في الجدول (٤-١).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة تحديات المشاركة التعاونية بين المدرسة والأسرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الأسر مرتبة ترتيبًا تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي

		المجال	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري
			قيمة المتوسط	درجة الموافقة	
١٤	١	لا يحترمون قيم وتقاليد أسرتي	3,682	كبيرة	1,063
١٧	٢	عدم التواصل معي هاتفيًا وقت الحاجة	3,608	كبيرة	1,141
٨	٣	عدم المحافظة على سرية معلوماتي الشخصية	3,554	كبيرة	1,162
١٥	٤	يتعاملون معي ومع ابني بمشاعر سلبية	3,547	كبيرة	1,078
١٨	٥	ينزعجون عندما يستقبلون استفساراتي الكثيرة عن ابني	3,520	كبيرة	1,152
٦	٦	لا يأخذون اقتراحاتي بخصوص ابني بجدية	3,460	كبيرة	0,992
٥	٧	عدم إصغائهم بانتباه لما أقوله عن ابني	3,381	متوسطة	1,147
١٣	٨	أكون قلق/ ة بتواجد ابني معهم	3,365	متوسطة	1, 246
٢	٩	عادة لا يبدون تعاونًا في حل المشكلات السلوكية	3,338	متوسطة	1,128
١٢	١٠	لا تتوفر لديهم فعاليات وأنشطة تتضمن مشاركتي مع ابني	3,304	متوسطة	1,216
٩	١١	قلة دعوتي لحضور مجالس الآباء والأمهات	3,291	متوسطة	1,138
٣	١٢	يتم استبعادي من المشاركة بفعالية في إعداد الخطة التربوية الفردية	3,243	متوسطة	1,193
١	١٣	أواجه مشكلة في التعامل مع الممارسين لعدم امتلاكهم لمهارات وإستراتيجيات التعلم المبنية على البراهين العلمية التي تساعد ابني على اكتساب المهارات المتعددة	3,196	متوسطة	1,067
٧	١٤	يتم استبعادي من مناقشة نتائج الاختبارات التقييمية لابني	3,007	متوسطة	1,163
١٠	١٥	لا تتوفر لديهم منشورات خاصة عن المهارات والطريقة التي أتعامل بها مع ابني	2,912	متوسطة	1,130
٤	١٦	لا تتوفر لديهم برامج للتدريب اللازم من قِبل المختصين لتحقيق الأهداف المتفق عليها	2,784	متوسطة	1,164
١٦	١٧	لا يتوفر لدي الوقت لإرسال ملاحظات أو إجراء مكالمات للتحدث مع المعلم/ ة	2,682	متوسطة	1,149
١١	١٨	عدم إشراكي في اليوم الدراسي لابني داخل الصف	2,642	متوسطة	1,113
١٩	١٩	عدم وجود "عقد اتفاق" يلزم المدرسة بالمشاركة التعاونية	2,622	متوسطة	1,248
		المتوسط العام	**٣,٢٢١**	**متوسطة**	**٠,٧٩٩**

يتضح من الجدول (٤) مايلي:

١- درجة تقدير عينة الأسر لتحديات المشاركة التعاونية بين المدرسة والأسرة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٢١).

٢- جاءت الفقرات (١٤، ١٧، ٨، ١٥، ١٨، ٦) ضمن درجة الموافقة الكبيرة، وكان أعلاها

الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "لا يحترمون قيم وتقاليد أسرتي" بمتوسط حسابي (٣,٦٨٢)، تلتها الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على "عدم التواصل معي هاتفيًّا وقت الحاجة" بمتوسط حسابي (٣,٦٠٨)، تلتها الفقرة رقم (٨) والتي تنص على "عدم المحافظة على سرية معلوماتي الشخصية" بمتوسط حسابي (٣,٥٥٤)، تلتها الفقرة رقم (١٥) والتي تنص على "يتعاملون معي ومع ابني بمشاعر سلبية" بمتوسط حسابي (٣,٥٤٧)، تلتها الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "ينزعجون عندما يستقبلون استفساراتي الكثيرة عن ابني" بمتوسط حسابي (٣,٥٢٠)، تلتها الفقرة رقم (٦) والتي تنص على "لا يأخذون اقتراحاتي بخصوص ابني بجدية" بمتوسط حسابي (٣,٤٦٠).

٣- جاءت الفقرات (٥، ١٣، ٢، ١٢، ٩، ٣، ١، ٧، ١٠، ٤، ١٦، ١١، ١٩) ضمن درجة الموافقة المتوسطة، وكان أعلاها الفقرة رقم (٥) التي تنص على "عدم إصغائهم بانتباه لما أقوله عن ابني" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٨١)، تلتها الفقرة رقم (١٣) التي تنص على "أكون قلق/ ة بتواجد ابني معهم" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٦٥)، تلتها الفقرة رقم (٢) التي تنص على "عادة لا يبدون تعاونًا في حل المشكلات السلوكية" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٣٨)، تلتها الفقرة رقم (١٢) التي تنص على "لا تتوفر لديهم فعاليات وأنشطة تتضمن مشاركتي مع ابني" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٠٤)، تلتها الفقرة رقم (٩) التي تنص على "قلة دعوتي لحضور مجالس الآباء والأمهات" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٩١)، تلتها الفقرة رقم (٣) التي تنص على "يتم استبعادي من المشاركة بفعالية في إعداد الخطة التربوية الفردية" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٤٣)، تلتها الفقرة رقم (١) التي تنص على "أواجه مشكلة في التعامل مع الممارسين لعدم امتلاكهم لمهارات وإستراتيجيات التعلم المبنية على البراهين العلمية التي تساعد ابني على اكتساب المهارات المتعددة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٩٦)، تلتها الفقرة رقم (٧) التي تنص على "يتم استبعادي من مناقشة نتائج الاختبارات التقييمية لابني" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠٧)، تلتها الفقرة رقم (١٠) التي تنص على "لا تتوفر لديهم منشورات خاصة عن المهارات والطريقة التي أتعامل بها مع ابني" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩١٢)، تلتها الفقرة رقم (٤) التي تنص على "لا يتوفر لديهم برامج للتدريب اللازم من قِبل المختصين لتحقيق الأهداف المتفق عليها" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٨٤)، تلتها الفقرة رقم (١٦) التي تنص على "لا يتوفر لدي الوقت لإرسال ملاحظات أو إجراء مكالمات للتحدث مع المعلم/ ة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨٢)، تلتها الفقرة رقم (١١) التي تنص على "عدم إشراكي في اليوم الدراسي لابني داخل الصف" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٤٢)، تلتها الفقرة رقم (١٩) التي تنص على "عدم وجود "عقد اتفاق" يلزم المدرسة بالمشاركة التعاونية" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٢٢).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى احتلال العبارات التالية المراكز الأولى في الترتيب، وهي: "لا يحترمون قيم وتقاليد أسرتي"، "عدم التواصل معي هاتفيًّا وقت الحاجة"، "عدم المحافظة

على سرية معلوماتي الشخصية"، "يتعاملون معي ومع ابني بمشاعر سلبية"، "ينزعجون عندما يتسقبلون استفسارتي الكثيرة عن ابني"، "لا يأخذون اقتراحاتي بخصوص ابني بجدية"، ونلاحظ أن جميع هذه العبارات تصب في مجال (التواصل)، وهذا يُفسَّر بأن العاملين في المدارس أو المراكز يفتقرون إلى مهارات الاتصال الفردي والجماعي المستخدمة مع أولياء الأمور بمختلف ثقافاتهم.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن مستوى تحديات المشاركة التعاونية لذوي اضطراب طيف التوحد ككل وجميع متوسطاتها جاءت مرتفعة من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد؛ حيث تتراوح بين (٣,٦٨٢ : ٢,٦٢٢)، والمتوسط العام (٣,٢٢١)، والانحراف المعياري (٠,٧٩٩).

وتفسر الباحثة هذه النتائج من وجهة نظرها بأن المشاركة التعاونية في المعاهد والبرامج الحكومية والأهلية والمراكز الخاصة في مدينة جدة تواجه العديد من التحديات والصعوبات، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدم وجود اتفاقية رسمية تنص على الإلزام بالمشاركة التعاونية وتفعيلها في جميع المنشئات التي تخدم ذوي اضطراب طيف التوحد، هذا بالإضافة إلى عدم وجود وعيٍ كافٍ من المعلمين والمعلمات بأهمية المشاركة التعاونية ، ونقص المهارات التي تساعد على تفعيل المشاركة التعاونية، كما أن نقص الكوادر من المعلمين والمعلمات والأخصائيين يؤدي إلى صعوبة في تفعيل المشاركة التعاونية، وعدم وجود تناسب وتكافؤ بين عدد الطلبة وعدد المعلمين والمعلمات والأخصائيين؛ مما يؤدي إلى تكدُّس في المهام المطلوبة من الكوادر، وتدنِّي جودة الخدمات المقدمة من قِبلهم لأولياء الأمور؛ كالتواصل مع الأسر بكل أشكال التواصل المختلفة، وإقامة برامج تدريبية لهم، ومناقشة الخطط الفردية والنتائج معهم، كما أن اشتراطات وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (٢٠١٧) لمنح التصاريح لمراكز الرعاية النهارية لا تتناسب بشكل خاص مع خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد، فهي اشتراطات عامة لا تُعطي خصوصية لخصائص ذوي اضطراب طيف التوحد، وتعدُّ من العوامل الأساسية التي أدت إلى صعوبة في تفعيل المشاركة التعاونية بكل صورها.

وتستند الباحثة في تفسيرها هذا إلى ما ذكره بيانتوني (٢٠١٠) من مجموعة العوامل السلبية التي تحدُّ من المشاركة الفعالة، وهي: أ- ضعف التواصل؛ ب- عدم الأمانة والاستخدام غير المناسب للسلطة؛ ج- الثقة المنخفضة؛ د- الإدراك السلبي للآخرين؛ و- قلة الإنتاجية.

كما تستند إلى ما أشارت إليه الريامية (٢٠١٨) من عوائق أخرى للمشاركة التعاونية؛ مثل: الحواجز اللغوية والثقافية والاختلاف في ممارسات تربية الأبناء، وموقف المدرسة من المشاركة، فقد يعتقد المعلمون عدم قدرة أولياء الأمور على المشاركة الإيجابية، ونقص التواصل الإيجابي، وضعف مهارات التواصل مع المعلمين، وزيادة الأعباء المهنية على المعلمين، بالإضافة إلى الملل الذي قد يشعر به أولياء الأمور نتيجة عدم تنوع المشاركة؛

حيث إن المدرسة بسياستها لها تأثير على زيادة مستوى المشاركة التعاونية، بالإضافة إلى المعوقات التي قد تتعلق بأولياء الأمور، فقد يعاني بعضهم من إعاقات، سواء عقلية أو جسدية واضطرابات نفسية؛ فيُنظَر إليهم على أنهم يفتقرون لمهارات الأبوة والأمومة، فلا يتم التشاور معهم بشأن السياسات والأنظمة المدرسية.

وتستند الباحثة في تفسيرها هذا أيضًا إلى ما أشارت إليه الرماضيين (٢٠١٥) من عوامل تؤدي إلى ضعف المشاركة التعاونية؛ ومنها على السبيل المثال: وجود علاقة تنافسية بين أولياء الأمور والمعلمين، فهناك من يعتقد أن هذا التنافس موجود فعلًا؛ حيث لا يتردد المعلمون في إبلاغ أولياء الأمور بأن أطفالهم يتصرفون بشكل أفضل عندما يكونون في المدرسة؛ مما يعيق تعديل السلوكيات المرغوبة والمقترحة من قِبل الأسر. ومنها أيضًا شعور أولياء الأمور بعدم الكفاءة، فهم يشعرون بالتهديد من المعلمين بسبب المهارات التي يمتلكونها، وكثيرًا ما يؤدي استخدام المعلمين للمصطلحات العلمية إلى تعزيز شعور أولياء الأمور بالضعف وعدم المعرفة. بالإضافة إلى عدم كفاية التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون لأولياء الأمور وعدم اهتمامهم بالمتابعة، فلا أحد يهتم بحضور أولياء الأمور أو عدم حضورهم بسبب كثرة المهام المُوكَلة للمعلمين. وكذلك عدم تدريب المعلمين على المهارات اللازمة التي تساعد على التواصل الفعال وبناء علاقة إيجابية مع أولياء الأمور.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، ظهر أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة زابلوتسكي وآخرين (٢٠١٢) التي أشارت إلى عدم رضا أولياء أمور ذوي اضطراب طيف التوحد عن مستوى التواصل الذي توفره المدرسة. ودراسة عاصي (٢٠١١) التي أشارت إلى أن مستوى المعوقات في المشاركة التعاونية كان مرتفعًا، وتتمثل أهم هذه المعوقات في: عدم تشجيع المعلمين للوالدين على تنفيذ الأفكار التي يرونها مناسبة لطفلهما، وعدم دعم المعلم للوالدين للحصول على الخدمات المناسبة لتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، والوقت المخصص للقاءات والاجتماعات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي لا يتناسب مع ظروف الوالدين بما يتناسب مع دراسة (An, 2011؛ Patte, 2011).

٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لتحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الجنس، نوع المدرسة)؟

- ٤-٤-١ متغير المؤهل العلمي

للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α= 0,05) لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (٤-

٣).

جدول (٥) نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تحديات المشاركة التعاونية	بين المجموعات	2,576	3	0,859	1,356	0,259 غير دالة
	داخل المجموعات	91,191	144	0,633		
	المجموع	93,767	147			

*** دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05)**

يتضح من الجدول (٤-٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية بين الأسرة والمدرسة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- ٤-٤-٢ متغير الجنس

للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α= 0,05) لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية بين الأسرة والمدرسة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير الجنس، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test)، كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية تبعًا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحديات المشاركة التعاونية	ذكر	19	3,382	0,930	0,941	0,348 غير دالة
	أنثى	129	3,198	0,779		

*** دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05)**

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية بين الأسرة والمدرسة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير الجنس.

- ٤-٤-٣ متغير نوع المدرسة

للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (α= 0,05) لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية بين الأسرة والمدرسة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تبعًا لمتغير نوع المدرسة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test)، كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية تبعًا لمتغير نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحديات المشاركة التعاونية	حكومية	52	3,407	0,965	٤,٠٣٦	*0,000 دالة
	خاصة	96	2,879	0,623		

*** دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05)**

يتضح من الجدول (٤-٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0,05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الأسر على استبانة تحديات المشاركة التعاونية بين الأسرة والمدرسة في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

وتفسر الباحثة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث بما يلي:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغيرَيْ المؤهل العلمي والجنس. وتشير هذه النتيجة إلى تشابه تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد بناء على اختلاف جنس أولياء الأمور أو مؤهلهم العلمي، وترجع هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى أن هذه المتغيرات لا تعدُّ من العوامل القوية التي تؤثر في مستوى المشاركة التعاونية وعلاقة المعلمين بالأسر.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تحديات المشاركة التعاونية من وجهة نظر أسر ذوي اضطراب طيف التوحد تُعزى لمتغير نوع المدرسة لصالح الحكومية، وتدل هذه النتيجة على وجود تحديات وصعوبات في المشاركة التعاونية بشكل أكبر في المدارس الحكومية، وترجع هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثة إلى قلة الوعي عند إدارة المدرسة بأهمية المشاركة التعاونية وباضطراب طيف التوحد، خاصةً عند وجود ضعف في المشاركة التعاونية، فذلك يؤثر سلبًا على الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، ولا يؤثر على أقرانهم العاديين بشكل كبير، والطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد يعدُّون قلة

مقارنة بأقرانهم العاديين؛ لذلك لا تُعطي إدارة المدرسة وكوادرها أهمية للمشاركة التعاونية.
وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تبيَّن أن هذه النتيجة تختلف عن نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة عاصي (٢٠١١) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في إقبال الوالدين على المشاركة في البرامج التربوية الفردية المقدمة للطفل ذي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر الوالدين تُعزى لمتغير جنس الطالب لصالح الذكور، ومتغير المؤهل العلمي للوالدين لصالح الأعلى تعليمًا. ودراسة كلٍّ من: (الرشيدي والتركستاني، ٢٠١٨؛ الشوربجي والمشايخة، ٢٠١٦؛ العتوم والعتوم، ٢٠١٥) التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي للوالدين لصالح الأعلى تعليمًا.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، توصي الباحثة بما يلي:

١- ضرورة قياس المشاركة التعاونية في المعاهد والبرامج الحكومية والأهلية والمراكز الخاصة؛ بهدف رفع جودة هذه المنشئات، وبالتالي تضمينها في معايير وزارة العمل والتنمية الاجتماعية.

٢- إنشاء برامج تدريبية إلزامية للممارسين حول أهمية المشاركة التعاونية في العملية التربوية، وأهم المهارات التي تساعد على إشراك أسر ذوي اضطراب طيف التوحد في العملية التعليمية.

٣- ضرورة التفات وزارة التربية والتعليم ووزارة العمل والتنمية الاجتماعية للعقبات التي تواجه أسر ذوي اضطراب طيف التوحد والممارسين في تفعيل المشاركة التعاونية.

٤- تطوير السياسات التعليمية الخاصة بالطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد، بحيث يُمنَح أولياء الأمور دورًا أكبر في العملية التعليمية لأبنائهم.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، بتول محمد. (٢٠١٨). *بعض الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب الموهوبين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النيلين.

أبو قويدر، وجيه محمد حسين. (٢٠١٨). *دور مديري المراكز المجتمعية العربية داخل الخط الأخضر في تعزيز الثقافة العربية بين رواد المراكز من المجتمع المحلي: واقع تحديات وحلول*. [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة اليرموك.

أنيس، فتحي. (٢٠٠٥). *الإمارات إلى أين.. استشراف التحديات والمخاطر* [بحث مقدم]. مركز الإمارات للدارسات، أبو ظبي.

الحبش، فوزي محمد فوزي. (٢٠١١). *مستوى مشاركة والدي الأطفال المعاقين عقليًا في الخدمات التربوية المقدمة لأبنائهم وعلاقته بمستوى تكيفهم مع الإعاقة*. [رسالة ماجستير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الحجرية، عفراء بنت الماس بن سالم. (٢٠١٠). الشراكة الوالدية في التعليم والتعلم بين البيت والمدرسة. *مجلة التطوير التربوي*، ٩(٥٩)، ٦-٧.

الحديدي، منى محمد. (٢٠٠٩). *التوجهات المعاصرة في التربية الخاصة المدرسية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الحسن، أريج. (٢٠١٧). رؤية مقترحة لبناء المشاركة التعاونية الفعالة بين المدرسة وأسر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٨).

حسن، نبيل؛ والعريشي، جبريل؛ وعلي، عيد؛ ورشاد، وفاء. (٢٠١٣). *علم نفس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

حنفي، علي عبد النبي. (٢٠١١). *العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة: دليل المعلمين والوالدين*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

حنفي، علي عبد النبي؛ وقراقيش، صفاء. (٢٠١٠). *المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية*. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة عين شمس.

الرشيدي، سلمى؛ والتركستاني، مريم. (٢٠١٨). المشاركة الوالدية ومعوقاتها في خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع في الكويت. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ٧(٢٧).

رضوان، هايدي جمال محمد. (٢٠١٩). *برنامج مقترح لدعم أدوار المشاركة الوالدية وأثره على صحة طفل ما قبل المدرسة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طنطا.

الرماضين، سوسن جميل. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في خفض السلوكات النمطية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*

في محافظة الكرك. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة عمان العربية.
الريامية، عفراء يوسف. (٢٠١٨). *بعدا المشاركة الوالدية الأكاديمية كما يدركها الأبناء المنبئة بالتحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم لطلبة الصف العاشر بسلطنة عمان*. [رسالة ماجستير منشورة]. قاعدة بيانات دار المنظومة. (٩٦٣٤٣١).
شحادة، شروق. (٢٠١٢). *اتجاهات المعلمين نحو المشاركة الوالدية في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في الزرقاء*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.
الشريف، عبد الفتاح. (٢٠١١). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
الشوربجي، سحر عبده؛ والمشايخة، غالية بنت عبدالله بن حمد. (٢٠١٦). *بعض خصائص الأسرة ومعلمات صعوبات التعلم وعلاقتها بالمشاركة الوالدية المدرسية في مدارس التعليم الأساسي (١ - ٤) بسلطنة عمان*. [رسالة ماجستير]. جامعة السلطان قابوس.
صبحي، عرفة سليمان. (٢٠١٠). *التربية في العالم العربي: رؤية نقدية*. دار الكتاب الجامعي.
عاصي، ليال مصطفى. (٢٠١١). *فاعلية المشاركة الوالدية في نجاح البرامج التربوية المقدمة للأطفال التوحديين من وجهة نظر المعلمين والوالدين: دراسة ميدانية في مدينة (دمشق، ريف دمشق، اللاذقية)*. [رسالة ماجستير]. قاعدة بيانات شمعة. (١٨٣٠٨).
عبد البصير، أحمد عبد التوّاب. (٢٠١٩). *الدول العربية والتحديات*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.
عبد العزيز، الشخص؛ وزيدان، السرطاوي. (١٩٩٨). *الضغوط النفسية لدى أولياء الأطفال المعوقين وأساليب مواجهتها: دراسة ميدانية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
عبدات، روحي مروح أحمد. (٢٠٠٩). *دور الأسر في المشاركة في البرامج التأهيلية المقدمة للمعاقين في الإمارات العربية المتحدة* [بحث مقدم]. مؤتمر جمعيات أولياء أمور المعاقين، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٣). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.
العتيبي، فهد عبد الله. (٢٠١٩). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم ومعوقاتها. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*. ٢(١٠).
العثمان، إبراهيم. (٢٠١٥). *اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
العراقي، كاشف زايد. (٢٠١٢). *الأسرة والمدرسة من منظور نفسي تربوي*. دار العبور للنشر الجامع.

فرج، عبد اللطيف حسين. (٢٠٠٩). *الاضطرابات النفسية: الخوف، القلق، التوتر، الانفصام، الأمراض النفسية للأطفال*. دار الحامد.

الفوزان، إبراهيم. (١٩٩٩). *دور الأسرة في البرنامج الدراسي للطفل المتخلف عقليًا* [بحث مقدم]. ندوة بعنوان (ندوة المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل). جامعة الملك سعود، الرياض.

الملكاوي، سعاد فايز أحمد. (٢٠١٨). *واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى*. [بحث مقدم]. الجامعة الأردنية.عمان.

محمد، أنوار مختار أحمد. (٢٠١٨). *فعالية برنامج إرشادي مقترح قائم على المشاركة الوالدية لتنمية بعض مهارات الأمان لدى الطفل التوحدي*. [رسالة ماجستير]. جامعة المنيا.

محمس، عبد اللطيف حسن عبد الله. (٢٠١١). *فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى مشاركة الوالدين والمعملين في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطلبة المكفوفين*. [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة عمان العربية.

هالاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس. (٢٠١٣). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم: مقدمة في التربية الخاصة*. (عادل عبد الله محمد، ترجمة). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠٢٠). برنامج ارتقاء. تاريخ الدخول ٢٠٢٠/٦/١٢ على الرابط: https://vision2030.gov.sa/ar/node/69

وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية. (٢٠١٧). *اشتراطات منح تصاريح مراكز الرعاية النهارية لذوي الاحتياجات*، تاريخ الدخول ٢٠٢٠/٦/١٢ على الرابط: https://hrsd.gov.sa/ar/news/29-مركزا-للرعاية-النهارية-تستقبل-ذوي-الاحتياجات-السعوديين-مجانا

اليونسكو. (١٩٨٩). *العمل معًا: خطوط توجيهية للمشاركة بين المهنيين ووالدي الأطفال والشباب المعوقين، إرشادات في التربية الخاصة*. (٢).

المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (*4th ed. Rev*). American Psychiatric Pup.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5). American Psychiatric Pup.

An,Jihoun. (2011). *Exploring the Meaning of Parental Involvement in Physical Education for Students with Developmental Disabilities*.

[Master's thesis]. Available from NIH Dissertations and theses database. (23520244)

Autism Society of America. (ASA). (2017). *What is Autism Autism Society of America* (ASA).

Autism Society of America. (ASA). (2019). *What is Autism Autism*. https:// www. autism-society. org/ what-is/

Bennett, Alexis. (2012). *Parental Involvement in Early Intervention Programs for Children with Autism.* [Unpublished master's thsis]. Catherine University. St Paul.

Blair, K., Lee, I., Cho, S & Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Children Special Education*, *31*(1), 21-36.

Blue-Banning, M., Summers, J. A.,Frankland, H. C.,Nelson, L. L., Beelge, G. (2004). *Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration*. Exceptional Children, *70*(2), 167-184.

Brookman-Frazee, L. (2004). Using parent/ clinician partnership in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Intervention*, *6*(4), 195-213.

Brotherson, M. J., Summers, J. A., Naig, L., Kyzar, K., Friend, A., Epley, P., & Gotto, G. S. (2010). *Partnership patterns: Addressing emotional needs in early intervention*. Topics in Early Childhood Special Education, *30*(1), 32-45.

Callisterm J. P., Mitchellm l., & Tally G. (1986). *Profiling Family preservation efforts in Utah*. Children Today, (15), 23-37

Cantor, L. (2010). *Cultural interpretation of disability Perspectives on home-school partnerships.* PHD, University of Manitoba.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.

Deslands,R. (2008). *A Bridge to the Future-Collabration between Parents, Schools and Communities*. Stichting Katholieke

Universiteit,

Disord,Dev. (2014). *The impact of parent-delivered intervention on parents of very young children with autism* [Master's thesis]. Available from PMC Dissertations and theses database. (23838727)

Farrell, A. F., & Collier, M. A. (2010). School personnel's perception of family-school communication: A qualitative study. *Improving schools*, *13*(1), 4-20.

Garbacz,Andrew S. (2017). *Family Involvement and Parent-Teacher Relationships for Students with Autism Spectrum Disorders*. [Master's thesis]. Available from PMC Dissertations and theses database. (5152684)

Green, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Why do parents home-school? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, (39), 264-285.

Goldman, Samantha E. Burke, Meghan M. (2017). *The Effectiveness of Interventions to Increase Parent Involvement in Special Education: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis.* [Master's thesis]. https:// digitalcommons. assumption. edu/ cgi/ viewcontent. cgi?article=1008&context= education-faculty

Harry, B., &Kalyanpur, M. (1994). *Cultural underpinning of special education: Implications for professional interactions with culturally diverse families*. *Disability & Society*, (9), 145-165.

Hattie, J. (1985). *Methodology review: assessing unidimensionality of tests and ltenls. Applied psychological measurement*, *9*(2), 139-164.

Heward, W. (2006). *Exceptional Children an introduction to special education*, Eighth Edition, upper saddle river, Columbus.

Heward, W. (2012). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson Publications.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M., (2005). Parent's motlvations for Involvement in their children's education. In E. N. Patrikakou, R. P. Weisberg, S. Redding, and H. J. Walbreg, (Eds.), *School-Family partnerships for children's Success,* (40-56).

Teachers college Press.

Individuals with disabilities education act. (2011). 11-11-2019 from https:// www2. ed. gov/ policy/ speced/ leg/ idea/ idea. pdf

Kabir, A. & Akter, F.(2014). Parental involvement in the secondary school in Bangladesh: challenge and way forward. *International Journal of whole Schooling*, *10*(2), 21-38

Kamenopoulou, L. (2016). *Ecological systems theory: A valuable farmework for research on inclusion and special educational needs/ disabilities*. Global Observatory For Inclusion, *88*(4), 515-527

Kim, E. & Vail, c. (2011). *Improving pre-service teachers' perspectives on family involvement in teaching children with special needs: guest speaker versus video. Teacher Education and Special Eduction*, *34*(4), 320-338.

Lapsley, S. T. (2008). Teacher effectiveness and family – school communication. *Journal of Human Learning*, (2), 125-135.

Machado, J., Caye, A., Frick, P., & Rohde, L. (2013). DSM-5: Major changes for child and adolescent disorders. In J. M. Ray (ed), *LACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

Moroz,Anna. (2015). *EXPLORING THE FACTORS RELATED TO PARENT INVOLVEMENT IN THE INTERVENTIONS OF THEIR CHILDREN WITH AUTISM*. [Master's thesis]. https:// core. ac. uk/ download/ pdf/ 48498789. pdf.

Mossman, A. (2008). *A Strength-Based approach to parent education for children with autism*. [PHD], University of California Santa Barbra.

NICHCY. (2010). *National Dissemination Center for Children with Disabilities*.

Okeke-Banks, I. (2007). *The influence of parental support and parental empowerment on resource utilization by foster parents of children with special needs*. *MD*, Roosevelt University.

Parental Rights under IDEA. 28-2-2012 from http:// nichcy. org/

schoolage/ parental-rights

Patte, M. (2011). Examining pre-service teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *The School community Journal*, *21*(2), 143-159.

Piantoni, S. (2010). *Professional's perceived qualities for collaborative parent and professional partnerships*. [PHD], University of Northern Colorado.

Sapungan, R. & Sapungan, G. (2015). Parental involvement in child's education: Importance, barriers, and benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, *3*(20), 42-45.

Simson, L. & Karling, P. (2005). *The handbook of family – school partnership*. Luod Publications

Smith,D. D. (2007). *Introduction to special education*, 6th Edition.

Volkmar, F., &Klim, A. (2005). Issues in the classification of autism And Related Conditions In F. R. Paul, A. kiln, & D. J., Cohen (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (3rd edn, 5-42). John Wiley & Sons, Inc.

Walker, J. M. T., & Hoover-Dempsey, K. V. (2006). *Why research on parental involvement is important to classroom management, In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of Classroom management: Research, Practice and Contemporary Issues*, (665-684), Lawrence Erlbaum.

Washington State Legislature. (WACs). (2019). *Education Practitioner-Definition. apps.leg.wa.gov*

Weeks, S. (2009). Home-school collaboration in learning disability in Singapore: What do teachers do? *Asian Journal of Advances in Education*, (3), 112-127.

World Health Organization (WHO). (2017). *Autism spectrum disorders.* Autism spectrum disorders (who.int)

Zablotsky, Benjamin. Boswell, Katelyn. Smith, Christopher. (2012). *An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders*. [Master's thesis]. Available

from NIH Dissertations and theses database. (22809077)