المجلد (١٣), العدد (٤٤), الجزء الأول, سبتمبر ٢٠٢١, ص ص ٢٣٥ – ٢٦٦

نماذج مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة لتحسين مُخرجات الخطة التعليمية الفردية: مراجعة منهجية

إعداد

دارين محمد الرشيد
محاضر قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام

نورة عبد العزيز الباز
محاضر قسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود

هند فالح الشلوي
محاضر قسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود

نماذج مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة لتحسين مُخرجات الخطة التعليمية الفردية: مراجعة منهجية

إعداد
دارين محمد الرشيد (*) & نورة عبد العزيز الباز (**)& هند فالح الشلوي(***)

ملخـــــص

يؤكد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٧/١٤٣٦)، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت برامج التربية الخاصة، على ضرورة مشاركة الأسر في الخطط التعليمية الفردية كعنصر أساسي. إن الغرض من هذه المراجعة هو تحديد نماذج مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة والتي ساهمت في تحسين مُخرجات الخطة التعليمية الفردية. وقد تم البحث وفق مجموعة من معايير التضمين والاستبعاد والمتمثلة في: الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية في مجلات مُحكمة، الدراسات التي تقع ضمن مصطلحات المراجعة والسلاسل البحثية المحددة، كما أنها تضم عينتها أو جزء منها أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة أو المعرضين لخطرها، بالإضافة إلى استخدامها لتصاميم المنهج التجريبي وشبه التجريبي (المجموعات والحالة الواحدة) والدراسات النوعية وأخيرًا الدراسات التي تقع ضمن الفترة الزمنية (٢٠١٠-٢٠٢٠). من خلال البحث في قواعد البيانات الآتية: (EBSCO HOST)، و(Web of Science)، و(PROQUEST)، اختارت الباحثات ثماني دراسات من أصل(٢٧٢) دراسة تناولت نماذج مشاركة الأسر من حيث دعمهم لأهداف الخطط التعليمية، ومشاركتهم في تحقيقها، بالإضافة إلى مشاركتهم بفاعلية في اجتماعات IEP. تم استخلاص البيانات، وترميزها، وفحص جودة الدراسات المتضمنة بدقة. وبذلك توصلت هذه المراجعة إلى ثلاثة نماذج لمشاركة الأسر من خلال تدخلات متعددة تم تطبيقها مع المشاركين. وتوصلت الباحثات إلى ضرورة القيام بالمزيد من الدراسات للتأكيد على أثر التدخلات المختلفة في تعزيز مشاركة الأسر لتحقيق الأهداف المختلفة في الخطط، مع أهمية التركيز على تباين خصائصهم، بالإضافة إلى دراسة الفجوات التشريعية فيما يتعلق بمشاركة الأسر، وأخيرًا تفعيل دور المدرسة في دعم مشاركات الأسر.

الكلمـات المفتاحيـة: مشاركة الأسر، مشاركة الوالدين، البرنامج التربوي الفردي، IEP، الخطة التعليمية الفردية.

(*) محاضر قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام.
(**) محاضر قسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود.
(***) محاضر قسم التربية الخاصة جامعة الملك سعود.

Participation Models of Families of Students with Disabilities to Improve Individual Educational Plan Outcomes: A Systematic Review

By

Dareen AlRasheed (*)&Norah Abdulaziz Albaz(**) & Hind alshalawi(***)

Abstract

The Regulatory Guide for Special Education (1436/1437), in addition to studies that dealt with special education, emphasizes families' participation in individual educational plans necessity as an essential element. The purpose of this review is showing models of families of students with disabilities participations which contributed in improving the outcomes of IEP. The search was conducted according to a set of inclusion and exclusion criteria represented in English-language studies published in peer-reviewed journals, studies in the terms of review and specific research chains, studies that its sample, or part of it, enrolled parents of students with, or at risk of disabilities; and studies that followed the experimental and quasi-experimental designs (One Single Subject or groups); and qualitative studies; and finally studies within (2010-2020). By searching the following databases: (EBSCO HOST), (Web of Science) and (PROQUEST), the researchers selected eight studies out of (272) that dealt with family participation in supporting the goals of educational plans and their achievement; and IEP meetings. The data were extracted and coded and the quality of the included studies was examined accurately. The review discovered three models for family participation through multiple interventions applied with the participants. The researchers emphasized the need to conduct more studies to confirm the impact of various interventions in enhancing families' participation in achieving the various goals of the educational plans with focusing on the differences between parents' characteristics, in addition to studying legislative gaps regarding the participation of families, and activating the role of the school in supporting families' participations.

Keywords: family involvement, parent participation, Individual educational

(*) Lecturer - Department of Special Education - Prince Sattam University
(**) Lecturer - Department of Special Education - King Saud University
(***) Lecturer - Department of Special Education - King Saud University

program, IEP, Individual Educational Plan.

المقـــدمـــــة:

إن المتأمل في ميدان التربية الخاصة يُدرك حجم التحديات التي تُواجه المُمارسين بمختلف تخصُصاتهم، وصُناع القرار، بالإضافة إلى الطلاب ذوي الإعاقة وأُسَرِهم. ولعل من بين هذه التحديات تنوع الفئات وخصائصها؛ والذي ينعكس على تنوع الاحتياجات والخدمات التي يجب تقديمها بعناية من أجل تحقيق الأهداف، وضمان تعليم جيد بوصفه حقًا تضمنُه لهم الدول بكافة أنظمتها ومؤسساتها. ومن هذا المُنطلق تتميز خدمات التربية الخاصة بضرورة تقديمها في سياق فردي يُراعي الاختلافات والاحتياجات الفردية لكل طفل ذي إعاقة، بحيث تُصَمَّم هذه الخدمات بناءً على الخصائص والقدرات النمائية المختلفة.

ويمكن الإشارة –هنا– إلى جهود الولايات المتحدة الأمريكية والإشادة بها، والتي قطعت شوطًا بعيدًا في خدمات التربية الخاصة، حيث كان من بينها التركيز على تحسين التعليم والتعلم من خلال اعتبار البرنامج التربوي الفردي(IEP) الأداة الأساسية للتخطيط التربوي، وذلك ضمن تعديلات تطويرية على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات(IDEA) عام ١٩٩٧ (أبو نيان، ٢٠١٢).

ولغرض تبرير تباين المصطلحات في هذه المراجعة، فإنه يجب التنويه إلى أن مصطلح البرنامج التربوي الفردي يقابله في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة مصطلح الخطة التعليمية الفردية، والذي يتكون من خطة تعليمية فردية، وخطة أسرية، وخطة انتقالية. ويمكن تعريف هذه الخطة –كما جاءت في الدليل(١٤٣٦/١٤٣٧)– بأنها:

وثيقة أساسية ومُلزِمة مكتوبة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب– فريق العمل المدرسي – الأسرة)، والأفراد، والجهات المنصوص عليها في برنامج الطالب لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجات كل طالب من ذوي الإعاقة، مبني على نتائج التشخيص والقياس، ومُعد من قبل فريق العمل في المؤسسة التعليمية. (ص٢٧)

ونظرًا لأهمية تقديم خدمات متنوعة ذات تخصصات مختلفة، فقد جاءت الأسرة كعنصُر أساسي في الفريق متعدد التخصصات في الخطة التعليمية الفردية؛ كونها تمتلك الخبرة الكافية حول

جوانب القوة والضعف لدى أطفالها ذوي الإعاقة، حيث تُعتبر الأسرة مكونًا أساسيًا في نجاح العملية التربوية والتعليمية للطلاب، والذي يبدأ عملُها من اللحظة التي يُلاحظ الوالدان في طفلهما اختلافًا في النمو، وذلك من خلال تسجيل جميع البيانات وتقديمها للمُمارسين؛ لاستخدامها كمصادر مهمة وضرورية في عمليات التقييم والتشخيص وتصميم البرامج التربوية والتعليمية المناسبة لكل طالب، ومن ثم تنفيذها وتقويمها. وقد أكد العصيمي (٢٠١٩) على أثر مشاركة الأسرة مع فريق العمل في المدرسة، حيث إنها تجعلهم أكثر قدرة على اتخاذ القرار المناسب بشأن وضع طفلهم، كذلك يمكن أن تنظر الأسرة إلى المعلمين من خلال مشاركتهم كحلفاء في تنشئة أبنائهم وليس كمنافسين.

وقد عزز دورَ الأسرة العديدُ من القوانين والتشريعات والأنظمة الدولية والمحلية، والتي تُؤكد على إلزامية هذه المشاركة لدورها الفعَّال في مُخرجات البرنامج بشكل خاص والأهداف المرجوة من برامج التربية الخاصة بشكل عام. كما أنَّ قانونَ(IDEA) الذي ينُص على أن يُصَمِم الفريق المنصوص عليه في القانون برنامجًا تربويًا فرديًا بعد أن يتم تحديد "الطفل ذي الإعاقة" بحسب تعريفه في القانون، يؤكد على أن يَضُمَّ هذا الفريق ضمن عناصره المتعددة معلمين، ومقدمي خدمات، وأحد الوالدين أو كليهما للعمل ضمن البرنامج (روزشتاين وجونسون، ٢٠١٤/ ٢٠١٨).

وأما في المملكة العربية السعودية فقد أكد الدليل التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم(١٤٣٦/١٤٣٧) على واجبات الأسرة والمدرسة تجاه كليهما فيما يتعلق بعدة جوانب، ومن أهمها: تمكين ولي الأمر من زيارة المكان التربوي والاطلاع على البرنامج، والحصول على موافقته لغرض التشخيص، وإعداد البرنامج، والموافقة على جميع التعديلات، وأيضًا معرفته بإلغاء أي إجراء في البرنامج. وكذلك مساندة الأسرة وتدريبها وإرشادها للعمل في البرنامج. وتبصير الأسرة بحقوق ابنهم المكفولة باللوائح والأنظمة. ومن جهة أخرى استجابة الأسرة وتعاونها في تنفيذ البرنامج في جميع مراحله، مع ضرورة تحديث بيانات الطالب باستمرار لدى الفريق في المدرسة.

وقد شهدت السنوات الماضية اهتمامًا متزايدًا بموضوع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من قِبَلِ الباحثين والمفكرين التربويين، مُستندين في ذلك على بعض النظريات الاجتماعية التي توصلت إلى أهمية هذه الشراكة من منظور علمي تم الوصول إليه بالعقل والمشاهدة البشرية الواقعية. وإن من

أهم هذه النظريات هي النظرية البنيوية الوظيفية، والتي ترى أن لكافة النُظم الاجتماعية –كالدولة والأسرة والسُلطات والجماعات وغيرها– وظائف اجتماعية مهمة تعمل في نسق فرعي يُطلق عليه الأدوار، ولكل دور وظيفةٌ تعمل مع الأدوار الأخرى لتُكمل بعضها البعض؛ لتحقيق أهداف المُجتمعات البنيوية (الحسن،٢٠١٥).

تتسم عناصر الخطة التعليمية الفردية بالتنوع والتشعب الكبير، وتُعد المُدخلات التي يتم تقديمها للطلاب ذوي الإعاقة من أهمها وأكثرها تعقيدًا، وذلك لأنها تتطلب اختيار الممارسات المناسبة والمبنية على الأدلة. وفي هذا الصدد يذكر الغنيمي(٢٠٢٠) أن هذا الأمر لا يتعلق بالدليل البحثي وحده، وإنما يجب على الممارسين وصُناع القرار مشاركة الأسرة–أيضًا– للانخراط في الممارسة المبنية على الأدلة. وفي الحديث عن المشاركة الوالدية كممارسة مبنية على الأدلة، فإنه يمكن التأكيد عليها كمُمارسة مُستقلة أو كمُمارسة داعمة لمُمارسات مبنية على الأدلة، وذلك مثل: ممارسات التدخل المبكر، والانتقال من المدرسة، والتكنولوجيا المُساعدة، والتواصل المعزز والبديل، والتعاون بين الوكالات (Mitchell &Sutherland, 2020).

وقد تناولت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية موضوع مشاركة الأسرة والمدرسة من خلال دراسة الواقع والمعوقات، وتقديم بعض البرامج التدريبية، بالإضافة إلى تقديم توصيات حول أهمية وكيفية هذه المشاركة، وأثرها على مخرجات البرامج التربوية في المدارس. ومن بين هذه الدراسات التي درست واقع وأثر مشاركة الأسر دراسة بارو وأوستلوند (Barow & Östlund, 2019) التي أشارت –بشكل أساسي– إلى هيمنة معلمي التربية الخاصة على عملية التقييم، وعدم مشاركة أولياء الأمور والطلاب، رغم التأكيد على أن هذه المشاركة تُحقق الأهداف المرجوة من تلك البرامج (الدوسري والحنو،٢٠١٨؛ ملكاوي والقضاة، ٢٠١٨). وذكرت الرشيدي وتركستاني (٢٠١٨) أن المشاركة في عملية التقييم المبدئي أقل أبعاد المشاركة الوالدية. كما برر أولياء الأمور في دراسة رودريغيز، بلاتز، والباوم (Rodriguez, Blatz &Elbaum, 2014) أن جودة الخدمات المقدمة لأبنائهم من الممكن أن تكون دافعًا للمشاركة أو عدمها، بالإضافة إلى دور كفاءتهم الذاتية وجهود المدارس لإشراكهم.

وبالنظر إلى مُعوقات المشاركة، فقد أقرّ المعلمون بأن عدم ثقة أولياء الأمور بأن مشاركتهم ستعود بنتائج إيجابية على أبنائهم تعد من أكثر المُعوقات التي تحول دون مشاركتهم، وبشكل مُغاير يرى أولياء الأمور أن عدم مشاركتهم يعود إلى عدم جزم المُعلمين بجدوى هذه المشاركة (الدوسري والحنو،٢٠١٨). وعلى الصعيد نفسه أكد العصيم(٢٠١٩) أن عدم وجود نظام يُلزم بالمشاركة، وعدم وجود برامج إرشادية وتدريبية من قِبل المدرسة تُعد –أيضًا– من أهم المُعوقات. وأضافت الرشيدي وتُركستاني(٢٠١٨) أن من بين أبرز المعوقات أمام مشاركتهم انخفاض المستوى التعليمي للوالدين وغياب القوانين المُلزمة. وفي سياق مُعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية يرى خير الله والقحطاني(٢٠١٧) أن من بين المعوقات التي تحُول دون التطبيق بشكلٍ جيد وضعف تفعيل الفريق متعدد التخصصات.

ولأن نقص الخبرة والحاجة إلى تدريب الوالدين يُعد مطلبًا أساسيًا في العديد من الدراسات التي تم استعراضها؛ فقد جاءت دراسة الجوالدة (٢٠١٧) لتؤكد على فعالية برنامج يُعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية لتحسين التكيف النفسي لدى الطلاب الصُم لصالح المجموعة التجريبية.

وبالرغم من أن استكشاف الإطار النظري في المراجعات المنهجية قد لا يكون ظاهرًا في كثير من المراجعات، إلا أننا استغرقنا وقتًا في مراجعة الخلفية النظرية في هذا الجانب؛ وذلك بهدف المقاربة والفهم المتعمق للواقع المحلي والدولي. وهو مهمٌ لتحديد الفجوات أو ندرة المعلومات ذات الصلة، وذلك لبناء بحثٍ منطقي يُقدِّمُ نتائج يمكن تطبيقها في السياق المناسب لدينا (Grant & Osanloo, 2014).

ومن خلال هذا الاستعراض، ولنُدرة الأدلة البحثية التي تصف نماذج مشاركة الأسرة في الخطة التعليمية الفردية، ولأننا نتفق مع ضرورة تجنب الوقوع في فخ تقييد مشاركة الوالدين فقط في حال وجود مشكلة (Mitchell &Sutherland, 2020)؛ توصلت الباحثات إلى أن هناك حاجة كبيرة لمراجعة منهجية تُحدد وترصُد هذه النماذج التجريبية والممارسات الإجرائية، والتي تستند إلى الدليل البحثي والدراسات عالية الجودة التي يُمكن أن تسهم في بناء أهداف واضحة ومُباشرة لتحسين مُخرجات الخطط الفردية، بالإضافة إلى توجيه الممارسين وصُناع القرار نحو نتائج الأبحاث ذات الصلة؛ للتمييز واختيار النموذج المناسب.

كما جاءت هذه المراجعة من أجل تقديم نتائجها إلى صُناع القرار والقائمين على مبادرة ارتقاء، وهي أحد برامج التحول الوطني لوزارة التعليم، والمنبثقة من رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي من التزاماتها: ارتقاء دور أكبر للأسرة في تعليم أبنائها، وتهدف إلى إشراك ٨٠٪ من الأسر في الأنشطة المدرسية بحلول عام ٢٠٢٠ (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦)، ومن خلال مراجعة الدليل الإجرائي والتنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع الصادر من وزارة التعليم لتحديد البنية التنظيمية والإجرائية لبناء وتفعيل هذه الشراكة، لاحظت الباحثات افتقاد هذا الدليل إلى أي إجراءات ونماذج خاصة لمشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة، وتحديد نطاق العمل في مدارس التعليم العام وقادتها وبعض العاملين فيها من غير الممارسين في التربية الخاصة (وزارة التعليم، ١٤٣٨/١٤٣٩).

وقد استرشدت الباحثات في هذه المراجعة بمثيلاتها المطبقة في المجتمعات المتقدمة، والتي كان من بينها مُراجعة هدفت إلى تجميع الأدبيات المتعلقة بفاعلية مشاركة الوالدين في التربية الخاصة وتقييم آثار هذا التدخل باستخدام التحليل البعدي. وأظهرت النتائج أن التدخُلات التي تدعم مشاركة الوالدين كانت ضئيلة، وكان التركيز في حدود اجتماعات الخطط التعليمية الفردية. وقد أوصى الباحثون بأهمية مشاركة الوالدين في سياقات أخرى. ولأننا نرجو من هذه المُراجعة أن تكون إضافة حقيقية؛ تم تحديد المدى الزمني لمراجعتنا، حيث توقفت تلك المراجعة لغرض الحصول على أدلة ونماذج مختلفة والبحث ضمن معايير أخرى (Goldman & Burke, 2017). وفي هذه المُراجعة سعينا إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ماهي نماذج مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة التي أسهمت في تحسين مُخرجات الخطط التعليمية الفردية؟

المنهجية المستخدمة:

بروتوكول البحث:

التزمت الباحثات بإرشادات اقترحها موهير وآخرون(Moher et al., 2009, 2015) ضمن قائمتين تحتوي على عدة عناصر للتحقق من جودة تقارير المراجعات المنهجية والتحليلات البعدي Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)، وقد اشتملت هذه الخطوات على ما يأتي: ١- بعد تحديد الهدف والغرض من

المراجعة تم وصف بروتوكول المراجعة لتحديد خطة العمل. ٢- اختيار مصطلحات البحث من خلال الرجوع لأدبيات موضوع المراجعة، وتكوين سلاسل بحث للوصول إلى الدراسات بشكل دقيق ومباشر، وقد تم تطوير بعض السلاسل التي تم استخدامها في دراسات بحثت في موضوع هذه المراجعة (Goldman &Burke,2017). ولغرض تعديل وتقويم سلاسل البحث تم تجربتها على قاعدة واحدة من القواعد المختارة (EBSCO HOST). ٣- تحديد معايير التضمين والاستبعاد للدراسات التي سيتم البحث عنها. ٤- اختيار المصادر التي سيتم البحث ضمنها، إذ تم اختيار ثلاث من قواعد المعلومات المدرجة في المكتبة الرقمية السعودية والتي تمنح جامعة الملك سعود الوصول المجاني إليها للباحثين وأعضاء هيئة التدريس، وهي: (EBSCO HOST)، و(Web of Science)، و(PROQUEST)، وقد تم اختيارها؛ لأنها توفر الوصول الكامل للدراسات التي يكون معظمها منشورًا في مجلات علمية مُحكمة. ٥- البحث والاختيار للدراسات ذات الصلة من خلال الاتفاق والقبول بين الباحثات، وتنظيمها في برنامج إدارة المراجع (ENDNOT)، ومن ثم تم استخلاص البيانات وترميزها، وبيان أسباب الاستبعاد في كل مرحلة، مع المقاربة بين الباحثات في هذه المراجعة؛ وذلك للتقليل من التحيز. ٦- فحص جودة الدراسات المتضمنة من خلال مؤشرات جودة ثابتة؛ لتقليل التحيز. ٧- تلخيص النتائج الأساسية وربطها بالمستفيدين في الميدان. ٨- مناقشة المعوقات على مستوى الدراسات المتضمنة، والنتائج. ٩- وصف الآثار التطبيقية والبحثية المترتبة على نتائج المراجعة مستقبلًا. ١٠-وصف أشكال الدعم لهذه المراجعة.

المؤشرات الأساسية في جودة الدراسات المتضمنة:

إن اختيار الدراسات بناءً على دقتها المنهجية له آثار مترتبة على أبحاث المراجعة ونتائجها، حيث إن الدراسات الدقيقة منهجيًا يمكنها أن تحُد من التفسيرات غير الواضحة للباحثين في هذا النوع من الأبحاث (King, Davidson, Chitiyo & Apple, 2020). وقد التزمت الباحثات بفحص جودة الدراسات المتضمنة من خلال فحص دِقة النتائج وارتباطها بالأهداف المُقدمة في الدراسات، وذلك مثل: خصائص المشاركين، والمتغيرات، وإجراءات التدخل لتحديد

النمـاذج الأكثـر فعاليـة، إضـافة إلـى الصـدق والثبـات المطلـوبين فـي بعـض التصـاميم البحثيـة (Talbott, Maggin, Van Acker &Kumm, 2018).

وفـي هـذه المراجعـة تـم تضـمين الدراسـات التجريبيـة وشـبه التجريبيـة بتصـاميمها المختلفـة (المجموعات والحالة الواحدة) من بين تصاميم أخرى للدراسات ذات الصلة، وهناك اعتقاد مقبول –بشكل عام– في الأبحاث التربوية يرى أن التصميم التجريبي يمكن أن ينتج عنه معرفةً يُعتمد عليها لتحديد أثر التدخل بدقة أكثر، بالإضافة إلى إجراءات التطبيق الضرورية لقياس مدى الفاعلية، مما يمكّن من استخدامه كمؤشر جودة في هذه الدراسات (Cook, Tankersley & Landrum, 2009).

وأما فيما يتعلق بالدراسات النوعية، فقد تم التحقق من جودتها من خلال توظيفها للشواهد، وذلك بربط نتائجها بنتائج دراسات مختلفة عند تفسيرها للنتائج، بالإضافة إلى دقة وصفها التصويري لمكان وإجراءات الدراسة، وصولًا إلى نتائجها والعلاقة الدقيقة بينها (كرسويل، ٢٠١٤/٢٠١٩). والجدير بالذكر أن مراجعتنا وتضميننا لأبحاث نوعية كان بسبب أن موضوع نماذج مشاركة الأسرة في الخطط التعليمية الفردية قد تخبرنا به بعض البيانات الكيفية التي لا تعتمد قياس العلاقة السببية بين المتغيرات فقط.

عملية جمع الدراسات واختيارها:

تم البحث عن الدراسات ذات الصلة في قواعد المعلومات باستخدام مصطلحات ضمن السلاسل البحثية التالية:

1- AB ("elementary school" OR elementary-school OR pre-school OR preschool OR child* OR high-school OR "high school" OR middle-school OR "middle school" OR student*).
2- AB (disab*OR "special ed*" OR "special need*" OR "Individual* Education* Program*" OR "IEP" OR "Individual*Education*Plan*").

3- (experiment* OR evaluat* OR effect* OR RCT OR quasi* OR trial OR random OR control* OR "qualitative study").
4- ("parent* involvement" OR "parent* participation" OR "Parent* training").

تم اختيار الدراسات ذات الصلة في هذه المراجعة بناء على معايير التضمين والاستبعاد، وهي موضحة في الجدول(١):

جدول(١) معـــايـــير التضمـــين والاستبعـــاد

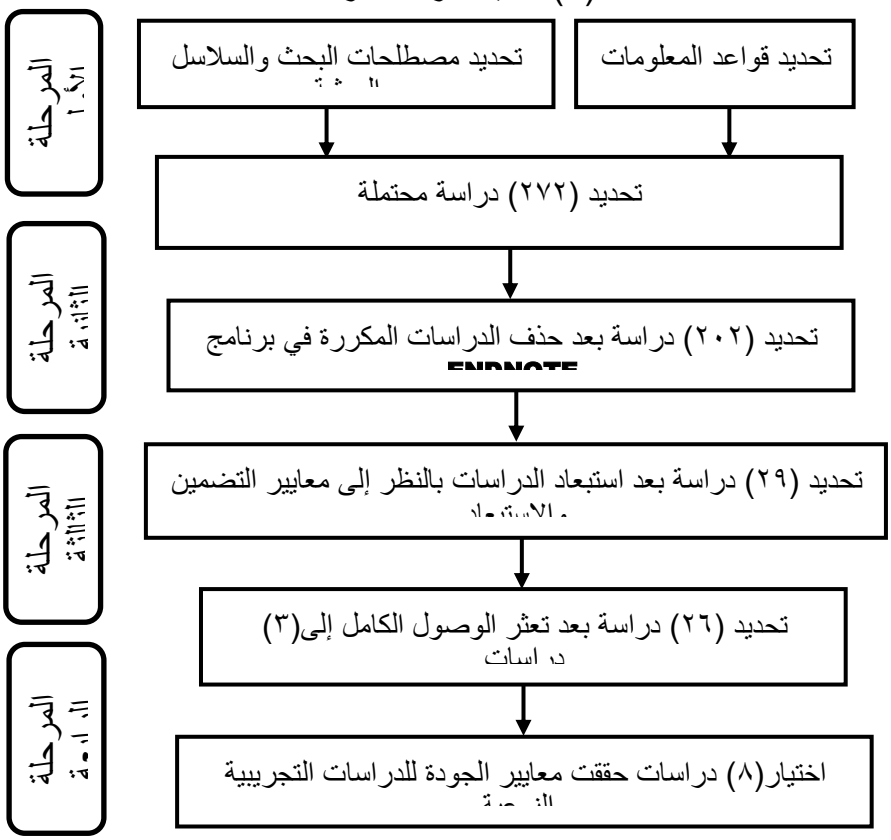
معـــايـــير التضمـــين	معـــايـــير الاستبعـــاد
▪ الدراسات المنشورة باللغة الإنجليزية في مجلات مُحكمة. ▪ الدراسات التي تبحث ضمن مصطلحات المراجعة والسلاسل البحثية المحددة. ▪ الدراسات التي تضم عينتها أو جزءٌ منها أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة أو المعرضين لخطرها بمختلف الأعمار. ▪ الدراسات التي تستخدم تصاميم المنهج التجريبي وشبه التجريبي (المجموعات والحالة الواحدة) والدراسات النوعية بمختلف تصاميمها. ▪ الدراسات التي تقع ضمن الفترة الزمنية(٢٠١٠-٢٠٢٠).	▪ الدراسات التي لم تُنشر في مجلات مُحكمة أو بلغات أخرى. ▪ الدراسات التي لم تتضمن مصطلحات المراجعة أو جزءًا منها. ▪ الدراسات التي لا تضم أولياء أمور طلابٍ من غير ذوي الإعاقة أو المعرضين لخطرها. ▪ الدراسات التي لم تطبق تصاميم المنهج التجريبي وشبه التجريبي والنوعي. ▪ الدراسات التي تقع قبل الفترة الزمنية (٢٠١٠).

نتـــائـــج اختيـــار الـــدراســـات المتضمنـــة:

بناء على معايير التضمين والاستبعاد السابقة، نتج عن عملية البحث في قواعد البيانات اختيار(٢٧٢) دراسة محتملة كنتيجة أولية لم يتم فحصها، وبعد إدخال جميع الدراسات في برنامج تنظيم المراجع ENDNOTE وحذف الدراسات المكررة، توصلت عملية البحث إلى (٢٠٢) دراسة، وبعد قراءة ملخصاتها ومنهجيتها وفحصها استُبعد منها (١٧٣) دراسة؛ لعدم مطابقتها لمعايير التضمين والاستبعاد لهذه المراجعة أو موضوعها. ونتج عن عملية التصفية اختيار(٢٩) دراسة تبين عند محاولة الوصول إليها -بشكل كامل- تعثّر الوصول إلى ثلاثٍ منها، وقد تم

التواصل مع مصادرها ولم نتمكن من الحصول عليها في الوقت المحدد لإجراء هذه المراجعة. وأخيرًا تم تحديد(٨) دراسات بعد فحصها كاملة والتحقق من جودتها. والشكل(١) يوضح عملية اختيار دراسات المراجعة والذي اقترحه وصممه موهير وآخرون (Moher et al., 2009).

شكل(١) اختيـــار الـــدراســـات



إن الدراسات المختارة التي حققت معايير التضمين في المراجعة قد نُشرت في (٨) مجلات مختلفة، مما ساهم في التقليل من انحياز النشر، وهي:

Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, Journal of Child & Family Studies, Psychology in the Schools, Research in the Schools, Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, Journal of International Society of Preventive & Community Dentistry, Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, International Journal of Special Education.

وتم ترميز جميع الدراسات المضمنة من قبل كل الباحثين كلٌ على حِدة؛ لضمان نسبة عالية من الثقة في البيانات ذات العلاقة. وتمت مراجعة الاختلافات والتوصل إلى توافق في الآراء بشأن عناصر الجداول وتحليل البيانات. وفُحصت تلك الدراسات بدقة من حيث خمسة عوامل، وهي: التصميم، والمجموعة المقارنة، وخصائص المشاركين، والتدخل، والنتائج (نموذج المشاركة)، وتم عرض بيانات الدراسات من خلال الجدول الآتي:

جدول(٢) ملخـــــص الـــــدراســـــات

م	المؤلف/ السنة	التصميم	المجموعات المقارنة	خصائص المشتركين	التدخل	النتائج
١	(Zhou, Wong, & McGrath, 2019)	شبه تجريبي اختبار قبلي وبعدي (برنامج تدريبي)	٣٧٠ آباء لأطفال ذوي إعاقة فكرية أو نمائية.	**خصائص الوالدين:** ٣٧٠ الوالدين و٢٦٤ الأطفال. **المرحلة الأولى (المساعدات البصرية):** ٢٦٣ آباء و٢٠١ أطفال. **المرحلة الثانية (التعليمات اللفظية):** ١١٣ من الوالدين و١٠٧ أطفال؛ بسبب انسحاب جزء من العينة لأسباب مختلفة. الأطفال جميعهم مصابون باضطراب نقص اليود.	برنامج التآزر اللفظي البصري (VVIM) تم استخدامه لأهالي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية. **المحتوى:** برنامج تدخل خلال مرحلتين (قبل وبعد)، وتم حساب وزن معجون الأسنان عن طريق ميزان إلكتروني محمول؛ بهدف تحقيق التوازن بين التسوس ومسحوق الفلورايد في مركز رعاية الطفل، كما تم استخدام مثيرات بصرية (صور) في المرحلة الأولى وتعليمات لفظية في المرحلة الثانية.	٢٠٪ من الأهالي وأطفالهم وزعوا الكمية المناسبة والصحيحة لمعجون الأسنان. وحقق ما يقارب ٨٥٪ من الأهالي و٥٠٪ من الأطفال هدف الاستغناء عن كمية تعادل حجم البازلاء بعد إجراء التدخل، واستمر نصف الأطفال في استخدام كمية المعجون الموصي بها لمدة ستة أشهر. كان الأطفال ذوو الأداء الفكري الأعلى ومهارات الإدراك الأعلى أكثر تحقيقًا للهدف.
٢	**(Burton et al., 2018)**	تجريبي قياس عشوائي متكرر مجموعة ضابطة وتجريبية (برنامج تدريبي)	٨٧ أسرة: المجموعة التجريبية ٤١، والمجموعة الضابطة ٤٦.	**خصائص الوالدين** ٨٧ أسرة. **العرق:** الإسباني ٣٤ – غير الإسباني ٧. الأبوان: ٤٠ أمهات – ١ أب. ٣٧ أمهات أصليات – الآخرون ٤. اللغة: ١٦ إنجليزية – ١١ إسبانية.	برنامج تدريبي من خلال جلسات مباشرة لمدة ساعتين أسبوعيًا في مجموعات مع أطفالهم، ويكون الوالدان في أول (٩٠) دقيقة منفصلين عن أبنائهما، وفي الـ(٣٠) دقيقة التالية من الجلسة يتم مشاركتهما في أنشطة عائلية	المجموعة التجريبية أظهرت اتجاهات إيجابية تجاه البرنامج مقارنة بالمجموعات الأخرى. كما أظهرت تعاطفا تجاه احتياجات أطفالها بغض النظر عن أماكن الرعاية، بالإضافة إلى التحسن في استخدام العقاب البدني بعد

م	المؤلف/ السنة	التصميم	المجموعات المقارنة	خصائص المشتركين	التدخل	النتائج
				خصائص الطفل: ١٠إناث– ٣١ ذكور. العمر: ٤.٣ سنة. نطاق الصف: طفولة مبكرة. الإعاقة: مختلط (٢٢ توحد + ١٩ أخرى).	**الموقع:** في جامعة تكساس في قسم علوم الصحة (مركز دعم الأسر ذوات الاحتياجات الخاصة في ولاية تكساس). **الوقت:** في أيام الأسبوع، وقدمت للوالدين العديد من التسهيلات لحضور الاجتماع.	البرنامج التدريبي. ويعتقد الباحث أن عاطفة الوالدين لها دور في تقبل احتياجات الطفل وزيادة وعي الوالدين فيها وبالصعوبات التي تواجههم أو تواجه أطفالهم.
٣	**(Burke et al., 2018)**	شبه تجريبي اختبار قبلي وبعدي (برنامج تدريبي)	آباء الأطفال ذوي طيف التوحد (ASD).	**خصائص الوالدين** (٢٢) مشارك العرق: ٢١ مكسيكي. ١ جنوب أمريكي. **الأبوين:** ٣ آباء – ١٩ أمهات. العمر: من(٢٨ إلى ٤٩). **التعليم:** ١٨ ثانوية عامة – ٢ طلاب في الجامعة – ٢ جامعيين. **دخل الأسرة:** ما بين ١٥ ألف دولار إلى ٦٩ ألف دولار. الحالة الاجتماعية: (١٣) متزوجون– (٩) غير متزوجين. **خصائص الأطفال:** الأطفال: ١٨ ذكور من بين ٣ إلى ١٧ متوسطهم ٨ سنوات. **ملاحظة:** هذه الدراسة تنطوي على شروط خاصة للمشاركين: أن يكونوا لاتينيين/ إسبان، أي سكان محليين يجيدون التحدث باللغة الإنجليزية، لابد أن تتجاوز أعمارهم (١٣) سنة، قادرون على المشاركة في البرنامج لمدة (٣٦) ساعة.	برنامج مشروع دعم القيادة لأولياء الأمور اللاتينيين (LPLSP) the Latino Parent Leadership Support Project، وهو عبارة عن(٣٦) ساعة تدريبية موزعة على(٩) جلسات المكان: مركز المعلومات والتدريب.	أولا: أظهر غالبية الآباء مشاركة فعالة تجاه البرنامج التربوي الفردي وتأييده كممارسة فعالة، وكان ذلك في نهاية البرنامج التدريبي. ثانيا: أدلى المشاركون بتعليقات حول أنشطة المشاركة الفعالة في أدوارهم، ومن الممكن ربط الاستجابة بالمعتقدات الثقافية حول أهمية اجتماعات الـ: IEP.
٤	**(Selimoğlu & Özdemir, 2018)**	تجريبي تصميم الحالة الواحدة	٣ أطفال من ذوي طيف التوحد وأمهاتهم.	**خصائص الوالدين:** العرق من أصل إسباني. **الأبوين:** أمهات. **مجال العمر:** (٣٣–٣٥).	برنامج التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة القائم على التفاعل المسمى التدريس المستجيب Responsive	لوحظ أن هناك زيادةً عاليةَ المستوى في مهارات التفاعل الاجتماعي لكل طفل

م	المؤلف/ السنة	التصميم	المجموعات المقارنة	خصائص المشتركين	التدخل	النتائج
		خط الأساس المتعدد التدخلات (برنامج تدريبي).		**خصائص الطفل:** فتاة واحدة وولدين، عمر الطفل الأول ٦ سنوات من تاريخ بدء الدراسة، وعمر الطفل الثاني ٤ سنوات، وعمر الطفل الثالث ٣ سنوات وشهرين.	Teaching (RT). عقدت جلسات متابعة الدراسة في بيوت المشاركين في بيئتهم الطبيعية. وتم الانتهاء من تطبيقات الدراسة في أربع مراحل. تتكون هذه المراحل من تحديد مستويات البداية للمشاركين، وتنفيذ RT، وتقييم ما بعد RT، والمتابعة.	مشارك. وقد تم تحديد زيادة كبيرة في سلوكيات التفاعل الاجتماعي التي مارسها الأطفال في بيئة لعب حرة مع أمهاتهم، بالإضافة إلى الاستجابة للتفاعل والحفاظ على التفاعل بعد تطبيق RT.
٥	**(Fontil,2015)**	بحث نوعي تصميم النظرية المجذرة (مقابلة)	١٠ أسر لأطفالٍ ذوي طيف التوحد، ٥ أسر كندية، ٥ أسر مهاجرة.	**خصائص الوالدين:** ٨ أمهات و٣ آباء. **المستوي التعليمي:** ما بين ثانوية عامة إلى درجة البكالوريوس. **خصائص الأطفال:** ١٠ أطفال (٩ ذكور ١ أنثى). تم تشخيص غالبية الأطفال بالتوحد (٦)، وتم تشخيص الأطفال الأربعة الباقين باضطرابات نمائية. تتراوح أعمارهم بين ٥٣.٨ و٨٧.٤ شهرًا	**النوع:** إجراء مقابلات شخصية مع أسر الأطفال ذوي التوحد. **التدريب:** مقابلات شبه منظمة (وجها لوجه) تحتوي على ثلاثة بنود رئيسة: ١- تجارب الأهالي. ٢- نظام دعم الأسر. ٣- التحديات والعوائق. لاكتشاف تجارب الأهالي حول فترة الانتقال من الحضانة إلى الابتدائي، وتم طرح أسئلة منوعة.	كشفت المقابلات مع أولياء الأمور عن أن الدعم التعليمي والمجتمعي يساعد بعض العائلات الكندية والمهاجرة في دعم عملية الانتقال. أهمية خبرة أولياء أمور الأطفال ذوي التوحد حول برامج الانتقال. الآثار المترتبة على أخصائي علم النفس المدرسي الذي يسهل ويتوسط في الشراكات بين الوالدين والمدرسة والتعاون بين الوكالات.
٦	**(Pareek et al., 2015)**	تجريبي single-blind, parallel-design (برنامج تثقيفي).	المجموعة (أ) تضم الطلاب المقيمين الذين خضعوا للإشراف على تنظيف الأسنان بالفرشاة تحت إشراف والديهم. تم تقسيم الطلاب غير المقيمين – كذلك- على	٣١٥ طالبًا من الصم وأسرهم، تم تقسيمهم على ثلاث مجموعات: ١٠٥ أطفال لكل مجموعة.	برنامج تثقيفي لتقديم المشورة بشأن صحة الفم خلال ساعات الدراسة. تم تحديد أيام التثقيف حول صحة الفم مسبقًا مع مدير المدرسة. كما تم الشرح للوالدين ومقدمي الرعاية حول البرنامج. نفذت التجارب السريرية في معهد حكومي لعقد جلسات استماع الأطفال الصم في الهند لمدة حوالي ٦ أشهر.	كان هناك انخفاض متوسط في درجة البلاك خلال المتابعة الثانية اللاحقة التي أجريت بعد (٣) أسابيع من بدء الدراسة، وفي المتابعة النهائية التي أجريت بعد (٦) أسابيع. كان هناك -أيضًا- انخفاض ملحوظ في الدرجات في جميع المجموعات الثلاث. يمكن أن يستهدف برنامج تنظيف الأسنان تحت إشراف

م	المؤلف/ السنة	التصميم	المجموعات المقارنة	خصائص المشتركين	التدخل	النتائج
			مجموعتين: المجموعة (ب) تحت إشراف مقدم رعاية، وكان أطفال المجموعة (ج) تحت إشراف كل من: الباحث ومقدم الرعاية.			المعلم وأولياء الأمور باستخدام معجون أسنان يحتوي على الفلورايد بأمان في المجتمعات المحرومة اجتماعياً، ويمكن أن يؤدي إلى ارتفاع كبير في صحة الفم. وبالتالي فإن أحد المبادئ المهمة لتثقيف صحة الفم هو المشاركة الفعالة للوالدين.
٧	**(Hebel & Persitz, 2014)**	بحث نوعي ظاهراتي (مقابلة).	٢٠ من الوالدين: ١٩ أمهات، وأب واحد.	**خصائص الوالدين العرق:** والدان من العرب وثلاثة من اليهود الأرثوذكس و١٥ من اليهود العلمانيين. **مستوى التعليم:** ستة منهم معلمون أو مهنيون يعملون مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. **خصائص الأطفال:** تتراوح أعمارهم بين ٣ و٢١ عامًا، وذوو إعاقات شديدة، ومؤهلون للتسجيل في برنامج التعليم الفردي في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١. ٨ طلاب بمدارس الإعاقة الفكرية، وتلقوا خدمات إعادة التأهيل المهني مثل العلاج الوظيفي وعلاج النطق. التحق ١٢ طالبًا بمدارس التربية الخاصة ويتلقون العلاج الطبيعي والمعالجة المائية وخدمات AAC.	**نوع الأداة:** مقابلات شخصية وجهاً لوجه مع أولياء الأمور. **المكان:** تمت المقابلات في منازل الوالدين أو في مكان خاص اختاره الوالد لتسهيل جمع البيانات حول القضايا العملية المتعلقة بمشاركة الوالدين في الدراسة، ولتعزيز راحة الوالدين.	مشاركة الوالدين وتعاون الآباء مع المعلمين هو عملية يجب على المعلمين وأولياء الأمور تغذيتها يوميًا. تم تأسيس مشاركة الوالدين والتعاون الفعال بينهم وبين المعلمين في برامج التعليم الفردي للطلاب ذوي الإعاقات الشديدة على علاقات الثقة والتواصل الإيجابي بين العائلات والمدارس.
٨	**(Jones & Gansle, 2010)**	شبه تجريبي اختبار بعدي (مؤتمر مصغر).	٤١ مشاركًا من الوالدين. ٢١ في المجموعة التجريبية، و٢٠ في المجموعة	**خصائص الوالدين:** ٢٤ منهم حصلوا على تعليم ثانوي أو أقل، وحصل ١٧ من الآباء – على الأقل– على تعليم ما بعد المرحلة الثانوية بما في ذلك التدريب المهني.	تطبيق مؤتمر قصير مع معلم التربية الخاصة قبل اجتماع IEP، وذلك لتعزيز مشاركتهم في الاجتماع والبرامج. تم احتساب مشاركة الوالدين بعدد المرات	تم استخدام أربعة مقاييس أساسية: تواتر مشاركة الوالدين وراحتهم أثناء الاجتماع، وتصوراتهم عن المشاركة في الاجتماع، وتصورات المعلمين، وتصورات

م	المؤلف/ السنة	التصميم	المجموعات المقارنة	خصائص المشتركين	التدخل	النتائج
			الضابطة.	كان لدى جميع الآباء بالفعل خبرة في إجراءاتIEP. وقد حضرت الأم فقط ٨٠٪ من اجتماعات برنامج التعليم الفردي، و٢٠٪ حضره كلا الوالدين. **خصائص الطلاب:** ٤١ طالبًا من ذوي الإعاقات المختلفة في مختلف المراحل الدراسية، من الابتدائية إلى الثانوية ٧٠.٧ % منهم ذكور. متوسط أعمار الطلاب كان ١٠.٤ سنوات.	التي تحدث الوالد بها أثناء الاجتماع مقسومة على مدة الاجتماع بالدقائق.	المسؤولين عن متابعة مشاركة الوالدين في التجربة. أظهرت النتائج رضا أولياء الأمور والمعلمين والمسؤولين عن تجربة المؤتمر المصغر بالإضافة إلى ارتباط عدد تعليقات ومشاركة الوالدين بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي لهم.

نتائج الدراسات المتضمنة:

تشمل المراجعة المنهجية الحالية ثمان دراسات تراوحت سنوات نشرها من ٢٠١٠ – ٢٠١٩. وكان تركيز المراجعة على نتائج التدخلات ذات الصلة بنماذج مشاركة الأسرة في الخطط التعليمية أو البرنامج التربوي الفردي. وإن الباحثين في جميع الدراسات التي تضمنتها هذه المراجعة قد كشفوا عن فاعلية تدخلاتهم من خلال تحسن الأطفال بعد مشاركة أسرهم في تدخلات مخصصة لهم أو تدخلات تجمع الأسر بأطفالهم، وقد حققت جميع الدراسات المتضمنة نسبة عالية من مؤشرات الجودة للدراسات التجريبية والنوعية.

خصائص المشاركين والبيئات التعليمية:

بلغ المُشاركون في الدراسات الثمان التي تمت مراجعتها (٨٦٩) مشاركًا، من بينهم (٢٢) مكسيكيًا، ومشاركًا واحدًا من جنوب أمريكا، و(٣٧) من إسبانيا، و(٥) من أصل كندي، و(٢٠) إسرائيليًا تنوعوا بين عرب ويهود، ولم يتم التعريف بجنسيات أو أصول المشاركين في ثلاث دراسات، وهي: تشو وآخرين(Zhou et al., 2019)، وباريك وآخرين (Pareek et al., 2015)، وجونز وغانسل (Jones &Gansle,2010). وتنوع المشاركون من حيث الجنس، فقد حددت خمس دراسات جنس أولياء الأمور المشاركين، إذ بلغ عدد الأمهات المشاركات في هذه الدراسات (٨٩) أُمًّا، بينما بلغ

عدد الآباء المشاركين ثمانية آباء فقط، حيث شارك في بعض الدراسات أمهات فقط؛ ولم تُحدِّد دراستان جنس المشاركين. كما أن دراستين فقط ذكرت أعمار المشاركين، وهما دراستا: بورك وآخرون (Burke et al., 2018)، وسيليمو، أوغلو، وأوزدمير (Selimoğlu & Özdemir,2018)، وقد تراوحت أعمارهم بين ٢٨–٤٩ عامًا. وجميع أولياء الأمور المُشاركين كان لديهم أطفالٌ ذوي إعاقات مختلفة، إذ تنوعت إعاقاتهم بين طيف التوحد، وتوحد، وإعاقة فكرية ونمائية، وإعاقات شديدة وصُم، ولم يتم تحديد نوع الإعاقة في دراستين فقط، ولكنهم كانوا مُسجلين في مدارس للتربية الخاصة. في حين تراوحت أعمار أطفال المشاركين بين ٣–٢١ عامًا. كما أن أربع دراسات فقط ذكرت المستوى التعليمي للوالدين، وقد تنوع بين التعليم قبل الثانوي إلى التعليم الجامعي والمهني، وحددت دراسةٌ واحدة فقط مِهَنَ أولياءِ الأمور كمعلمين ومهنين يعملون مع الأطفال ذوي الإعاقات وأسرهم، وهي دراسة (Hebel &Persitz,2014). وفي دراسة بورك وآخرين (Burke et al., 2018) تم تحديد دخل الأسرة ما بين ١٥–٦٩ ألف دولار. ونوَّهت دراسة جونز وغانسل (Jones &Gansle, 2010) إلى أن جميع المشاركين كان لديهم –بالفعل– خبرة في IEP، وقد حضرت الأمهاتُ ما يعادل ٨٠٪ من الاجتماعات، بينما حضر كلا الوالدين ٢٠٪ منها. وسجلت دراسة تشو وآخرين (Zhou et al., 2019) انسحابًا كبيرًا من المشاركين، حيث أن الدراسة بدأت بعدد (٣٧٠) مشاركًا إلى أن وصل عدد المشاركين في المرحلة الثانية من البرنامج إلى (١١٣) مشاركًا؛ وذلك بسبب عدم الالتزام بإجراءات التطبيق أو استنفاذهم لكمية معجون الأسنان المخصصة لهم.

منهجية الدراسات المتضمنة وتصاميمها:

اختلفت الدراسات المتضمنة من حيث التصميم المستخدم؛ وذلك للوصول إلى نتائج نماذج مشاركة الأسر لتحسين مخرجات الخطط التعليمية المختلفة. حيث تنوعت هذه التصاميم ما بين التصاميم التجريبية والنوعية، إذ طبقت دراستان المنهج النوعي بتصميميه: النظرية المجذرة والظاهراتي، من خلال مقابلات المشاركين، وهما دراستا: (Fontil,2015) و(Hebel &Persitz,2014). أما الدراسات التي استخدمت التصاميم التجريبية فقد تنوعت ما بين تصاميم المجموعات ودراسة الحالة

الواحدة. والدراسات الثلاث شبه التجريبية طبقت الاختبار القبلي والبعدي أو البعدي فقط؛ وذلك لقياس فعالية التدخلات التي تم تطبيقها، وهي دراسة كلٍ من: (Burke et al.,2018) و (Zhou et al., 2019) و(Jones &Gansle, 2010). أما الدراسات التجريبية فقد اتبعت تصميم القياس العشوائي المتكرر، وSingle-blind-parallel-desing، وذلك من خلال برنامج تدريبي وآخر تثقيفي. وأخيرًا طبَّقت دراسة سيليمو أوغلو وأوزدمير (Selimoğlu &Özdemir, 2018) تصميم الحالة الواحدة خط الأساس المتعدد التدخلات؛ لاختبار فعالية برنامجها التدريبي في أربع مراحل.

التدخلات في الدراسات المتضمنة:

استخدمت الدراسات أربعة أنواع من التدخلات؛ لرفع مستوى مشاركة الأسرة في البرامج المقدمة لأطفالهم في البيئات التعليمية المختلفة، حيث نفذت أربع دراسات برامج تدريبية مختلفة لتدريب الأسر بشكل مستقل أو مع أطفالهم، وفي دراسة بورك وآخرين (Burke et al., 2018) خضع المشاركون لبرنامج مشروع دعم القيادة لأولياء الأمور اللاتينيين (LPLSP) the Latino Parent Leadership Support Project، وهو عبارة عن(٣٦) ساعة تدريبية موزعة على تسع جلسات، كانت عبارة عن أنشطة تدريبية تتضمن أسئلة وأجوبة وأنشطة وألعاب ترويحية، وعروض بوربوينت تدور حول: مصطلحات التربية الخاصة، والأدوار والمسؤوليات لأعضاء فريق الخطة التربوية الفردية، واحتياجات الطفل ذو التوحد، ووسائل التواصل للتجاوب مع احتياجات الطفل، وأخيرًا أساليب المشاركة في اجتماعات الخطط التربوية الفردية. وفي دراسة أخرى قدمت برنامجها للأسر من خلال جلسات مباشرة لمدة ساعتين أسبوعيًا في مجموعات مع أطفالهم، ويكون الوالدان في أول (٩٠) دقيقة منفصلَين عن أبنائهما، وفي الـ(٣٠) دقيقة التالية من الجلسة يتم مشاركتهما في أنشطة عائلية (Burton et al., 2018). أما في الدراسة التجريبية الثالثة فقد طبق الباحثون برنامج نموذج التآزر البصري اللفظي (VVIM) A visual-verbal integration model للتدريب على الاستغناء عن كمية بحجم حبة البازلاء من معجون الأسنان؛ بهدف موازنة حدوث تسوس الأسنان والتسمم بالفلور (Zhou et al., 2019). وطبقت الدراسة التجريبية الرابعة برنامج التدخل في مرحلة الطفولة المبكرة القائم على التفاعل مع الوالدين والمعلمين المسمى التدريس

المستجيب Responsive Teaching (RT)؛ وذلك للتأثير على مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد (ASD) (Selimoğlu &Özdemir,2018). وطبقت دراسة باريك وآخرين(Pareek et al., 2015) برنامجاً تدريبياً لتثقيف الأمهات المشاركات وأطفالهن الصم حول صحة الفم من خلال جلسات الاستشارة المتكررة كل ثلاثة أسابيع.

في حين اختلفت الدراسة التجريبية الخامسة عن الدراسات الأخرى باستخدامها نموذج المؤتمر المصغر Mini-Conference مع معلم التربية الخاصة، والذي يهدف إلى تعزيز مشاركة الوالدين في اجتماع IEP قبل الاجتماع، ويتم تقديم تعليقات إيجابية بخصوص تقدم الطالب في المؤتمر خلال ٢٠-٣٠ دقيقة، ثم الانتقال إلى التعليقات حول البيانات التي تحتاج إلى التحسين، ثم يراجع المعلم المفردات المستخدمة في اجتماع IEP القادم، وبعدها يتم تزويد الوالدين بالأساس المنطقي للمشاركة في اجتماعات IEP وأمثلة عن كيفية طرح الأسئلة، وأخيرا يُختتم المؤتمر ببيان إيجابي فيما يتعلق بأهمية مشاركة الوالدين في العملية التعليمية (Jones &Gansle,2010).

أما في الدراستين النوعيتين فقد عقد الباحثون مجموعة من المقابلات المباشرة مع أولياء الأمور، والتي هدفت إلى تحليل خبراتهم وتوجهاتهم حول دعم أطفالهم ذوي التوحد في عملية الانتقال إلى المدارس(Fontil,2015)، بالإضافة إلى فهم تصوراتهم وخبراتهم حول مشاركتهم في IEP (Hebel &Persitz,2014).

نماذج مشاركة الأسرة في نتائج الدراسات المتضمنة:

يلاحظ من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة أن أغلبها أظهرت نتائج إيجابية فيما يتعلق بأهداف تلك الدراسات التي اتفقت فيما بينها على دور وتعزيز مشاركة الأسر في تحسين مخرجات الخطط التعليمية الفردية والمتمثلة في الجانب السلوكي والخدمات المساندة، وذلك من خلال نوعية التدخل والتصميم الذي تم تطبيقه. وبالنظر إلى نتائج الدراسات فقد جاءت تبعًا لأهدافها في ثلاثة نماذج رئيسية، وهي: مشاركة الأسر في دعم أهداف البرامج من خلال المعتقدات الإيجابية والعاطفية والثقافية تجاه أبنائهم، ومشاركة الأسر في تحقيق أهداف ومهارات أطفالهم، وأخيرًا مشاركة الأسر بفاعلية في اجتماعات IEP.

وفيما يتعلق بنموذج مشاركة الأسر في دعم أهداف البرامج من خلال معتقداتهم الإيجابية والعاطفية والثقافية، فقد أظهر غالبية الآباء مشاركة فعّالة تجاه البرنامج التربوي الفردي وتأييده كممارسة فعالة، كما أدلوا بتعليقات حول أنشطة المشاركة الفعالة على الرغم من تأكيدهم على بعض قيود قوانين التربية الخاصة، مثل IDEA التي قد تمنع فرض مشاركتهم، وفي السياق نفسه أخبر بعض المشاركين أن بعض المدارس تتبع أساليب أقل حزمًا حول مشاركتهم في اجتماعات IEP تعزى لأسباب ثقافية يمكن ربطها بالمعتقدات الثقافية حول أهمية هذه الاجتماعات(Burke et al., 2018). ومن حيث السياق العاطفي فقد تعاطفت الأسر مع احتياجات أطفالها بغض النظر عن أماكن الرعاية بعد مشاركة أطفالهم في جلسات الأنشطة، وبالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الأسر انخفاضًا في استخدام العقاب البدني (Burton et al., 2018). وفي تحليل خبرات وتوجهات الأسر حول دعم عمليات انتقال أطفالهم الصغار للمدارس، فقد كشفت المقابلات مع الأسر أن مشاركتهم ترتكز على ثلاث مرتكزات أساسية، وهي: الدعم التعليمي، والخبرة حول برامج الانتقال، ودعم أخصائي علم النفس المدرسي الذي يسهل ويتوسط في الشراكات بين الوالدين والمدرسة، والتعاون بين الوكالات (Fontil,2015).

ويتمثل نموذج مشاركة الأسر في تحقيق أهداف ومهارات أطفالهم في نتائج دراستين بحثت في فاعلية برامج تدريبية هدفت إلى تعزيز صحة الفم والأسنان لأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية والنمائية والصم بمشاركة أسرهم، حيث أظهرت النتائج انخفاضًا متوسطًا في درجة البلاك في أسنان الأطفال بعد البرنامج التثقيفي للأسر حول مشاركتهم لأطفالهم في برنامج تنظيف الأسنان(Pareek et al., 2015). وفي السياق نفسه حقق ٢٠٪ من الأسر وأطفالهم هدف توزيع الكمية المناسبة والصحيحة لمعجون الأسنان، كما حقق ما يقارب ٨٥٪ من الأسر و٥٠٪ من الأطفال هدف الاستغناء عن كمية تعادل حجم حبة البازلاء من معجون الأسنان بعد إجراء التدخل(VVIM)، واستمر نصف الأطفال في استخدام كمية المعجون الموصي بها لمدة ستة أشهر(Zhou et al., 2019). وفي جانب تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال، لوحظ أن هناك نتائج إيجابية في سلوكيات التفاعل الاجتماعي مع الأم، والاستجابة للتفاعل والحفاظ عليه بعد تطبيق برنامج قائم على التفاعلRT في بيئة لعب حرة (Selimoğlu &Özdemir, 2018).

وأخيرًا تتضح نماذج مشاركة الأسر بفاعلية في اجتماعات IEP في العديد من النتائج، وهي: المشاركة القائمة على علاقات الثقة والتواصل الإيجابي بين العائلات والمدارس، واعتبارها عملية يجب على المعلمين والأسر تغذيتها يوميًا (Hebel &Persitz,2014). ومع أن النتائج أظهرت تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي للأسر على مشاركتهم في اجتماعات IEP؛ إلا أن مشاركة الأسر في مؤتمر مصغر مع معلم التربية الخاصة قبل الاجتماع أدى إلى رفع مستوى المشاركة كميًا وكيفيًا من خلال رصد عدد مرات التحدث خلال مدة الاجتماع، وعليه أظهرت النتائج تسجيل مستوى رضا مرتفعٍ لمشاركة الأسر من قِبل الأسر أنفسهم، والمعلمين والمسؤولين (مدراء المدارس ومساعديهم) في اجتماعات IEP بعد حضور المؤتمر المصغر الإرشادي (Jones &Gansle, 2010).

مناقشة نتائج المراجعة المنهجية:

للإجابة عن سؤال الدراسة، تم فحص ثمان دراسات حققت معايير التضمين والاستبعاد والجودة، وقد لخصت الباحثات في هذه المراجعة جميع بيانات الدراسات المتضمنة في الجدول(٢)، بالإضافة إلى شرح النتائج حسب الترميز الذي اتبعته الباحثات في المنهجية. وقد توصلت هذه المراجعة إلى عدة نماذج لمشاركة الأسرة في الخطط التعليمية الفردية والبرنامج التربوي الفردي، والتي تمثلت في ثلاثة نماذج، وهي كالآتي:

- أظهرت النتائج أن أحد نماذج المشاركة الفعالة هو نموذج مشاركة أسر الأطفال ذوي طيف التوحد والإعاقات النمائية وإعاقات أخرى في دعم أهداف البرامج من خلال استخدام معتقداتهم الإيجابية والعاطفية والثقافية، وعلى الرغم من التحديات التشريعية وعدم اتباع المدارس أساليب حازمة مع الأسر للمشاركة في اجتماعات IEP؛ إلا أن انخراط الأسر في برامج تدريبية معرفية وإرشادية كان لها بالغ الأثر في تنمية ثقافتهم حول التربية الخاصة، وأدوارهم في الخطط التربوية الفردية وحضور الاجتماعات لتحقيق احتياجات أطفالهم (Burke et al., 2018).

ويتطلب هذا النموذج أن ينظر المعلمون إلى أولياء الأمور بإيجابية أكثر، وتقديم الدعم لهم من أجل رفع مستوى الثقة لديهم للمشاركة في الخطط والبرامج التربوية والتعليمية، وخاصة أن

المعلمين وأولياء الأمور –على حد سواء– يرون أن هذه المشاركة مهمة وتعزز تحقيق الأهداف المرجوة (الدوسري والحنو،٢٠١٨)، بالإضافة إلى ضرورة أن يستند هذا النموذج على تشريعات مُلزمة للمشاركة الوالدية (العصيمي،٢٠١٩).

كما يستند هذا النموذج على عنصر العلاقة العاطفية بين الأسر وأطفالهم من خلال المشاركة في أنشطة مباشرة عائلية جماعية؛ بهدف رفع مستوى التقبل لاحتياجات أطفالهم والتقليل من أسلوب العقاب البدني(Burton et al., 2018)، حيث إن الكثير من الأسر تستمر في المعاناة من مشاعر الصدمة والإنكار وعدم التقبل والغضب والشعور بالذنب والاكتئاب، ومما يُعزز هذه المشاعر ارتباطها بمواقف وأحداث عائلية واجتماعية متكررة (Mitchell &Sutherland, 2020).

وفي هذا السياق تؤكد مبادرة ارتقاء لشراكة الأسرة مع المدرسة –والتي نأمل منها المزيد من الإيضاح بشأن العمل في برامج التربية الخاصة– على دور هذه الشراكة في توفير المناخ الأسري المناسب والسليم لنمو الأبناء النفسي، وتجنب الأساليب التربوية الخاطئة، بالإضافة إلى تمكين الطلاب من مواجهة الصعوبات، وتنمية الثقة بالذات، وتحقيق النجاح (وزارة التعليم، ١٤٣٨/ ١٤٣٩).

وأخيرًا وضمن هذا النموذج، أكدت النتائج على المرتكزات الأساسية لمشاركة الأسر، والتي تتجسد فيما يأتي: الدعم التعليمي، والخبرة، ودعم أخصائي علم النفس المدرسي (Fontil,2015). وقد يواجه تطبيق هذا النموذج العديد من المعيقات ذات العلاقة مثل انخفاض المستوى التعليمي للوالدين (الرشيدي وتركستاني،٢٠١٨)، ونقص الدورات التدريبية والإرشادية (الرشيدي وتركستاني،٢٠١٨؛ العصيمي،٢٠١٩)، وهيمنة معلمي التربية الخاصة على جميع عمليات تقديم الخدمات في برامج التربية الخاصة (Barow &Östlund, 2019).

- يُعد نموذج مشاركة الأسر في تحقيق أهداف ومهارات أطفالهم النموذج الثاني من النماذج التي توصلت إليها هذه المراجعة، حيث تم التأكيد على دور مشاركة الأسر الفعال في تحقيق الأهداف ذات الصلة بمهارات العناية بالذات ومهارات التفاعل الاجتماعي والتي تُعد من الخدمات المهارية والمساندة في الخطط التعليمية الفردية. وعلى الرغم من إيجابية هذه

النتائج؛ إلا أن الدراسات في هذه المراجعة لم تُركز على دور مشاركة الأسرة في الجانب الأكاديمي المنصوص عليه في الدليل التنظيمي لبرامج التربية الخاصة، والذي يُعد من بين الخدمات الهامة في هذه الخطط (وزارة التعليم، ١٤٣٦/ ١٤٣٧).

وقد قيَّدَ العصيمي(٢٠١٩) تطبيق هذا النموذج بتحديد مشاركة الأسر بحضور مجالس أولياء الأمور واعتبارها مشاركة، في حين مشاركتهم كمستمعين فقط في اجتماعات فريق العمل في الخطة التربوية الفردية. ونتيجة لذلك يرى العاملون في التربية الخاصة أن تدني مستوى مشاركة الأسرة في تنفيذ أهداف الخطة التربوية الفردية يُعد من معوقات تطبيق هذه الخطة (خير الله والقحطاني،٢٠١٧).

- وأخيرًا يستند النموذج الأخير في هذه المراجعة والمتمثل في نموذج مشاركة الأسر بفاعلية في اجتماعات IEP على العديد من الأسس، وهي: المشاركة القائمة على علاقات الثقة والتواصل الإيجابي بين أسر الطلاب ذوي الإعاقات الفكرية الشديدة والإعاقات الحركية والمدارس، وتغذية هذه العلاقات يوميًا (Hebel &Persitz, 2014)، بالإضافة إلى مساندة معلمي التربية الخاصة خلال الاجتماعات الثنائية بين معلم التربية الخاصة وأسر الطلاب ذوي الإعاقات المختلفة قبل اجتماع IEP، والتي من شأنها أن تعزز تجاوز تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي للأسر على مشاركتهم في اجتماعات IEP، وبالتالي رفع مستوى مشاركتهم كمًّا وكيفًا بالاستناد إلى الخبرة المعرفية التي حصلوا عليها في الاجتماعات القبلية الإرشادية (Jones &Gansle, 2010).

وفي سياق أخر يمكن أن تتأثر مشاركة الأسر في مستوى الخدمة المقدمة لأطفالهم، حيث إن مشاركة الكثير من الأسر ترتبط بالمطالبة بتقديم خدمات ذات جودة أفضل عندما تكون مخرجات البرامج محدودة، بالإضافة إلى دور جهود المدارس في إشراكهم (Rodriguez et al., 2014). ومن الممكن أن يساهم تطبيق هذا النموذج بتغيير صفة حضور ولي الأمر لاجتماعات IEP كمستمع (العصيمي،٢٠١٩)، أو مرؤوس يفتقد إلى الخبرة (Lai & Vadeboncoeur,

2013، إلى شريك مؤثر ذي قرار يتم تمكينه للمشاركة بشكل فعال في مسيرة تحقيق أهداف الخطة التعليمية الفردية على مستوى البناء والتنفيذ والتقويم.

الآثار المترتبة على البحث والممارسات المستقبلية:

تشترك الدول المتقدمة والنامية –على حدٍ سواء– في التحديات التي تواجه أسر الأطفال ذوي الإعاقة عند الحاجة إلى الدعم المرتبط بالخدمات المختلفة في برامج وخطط أطفالهم في مختلف البيئات التعليمية (Bindlish et al., 2018). وتأكيدًا لما نصّت عليه قوانين التربية الخاصة، بالإضافة إلى العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية مشاركة الأسر في تقديم خدمات التربية الخاصة، وضرورة إجراء الدراسات ذات العلاقة (Goldman &Burke, 2017)، فإن نتائج هذه المراجعة تدعم مشاركة الأسر في الخطط التعليمية الفردية من خلال تقديمها لثلاثة نماذج للمشاركة ذات أثر فعال على مخرجات أبنائهم المختلفة. ومع ذلك نرى ضرورة القيام بمزيد من الدراسات للتأكيد على أثر التدخلات المختلفة التي تسهم في رفع مستوى مشاركة الأسر في البرامج المقدمة لأطفالهم في البيئات التعليمية المختلفة، وتحديد هذه التدخلات من خلال أثر هذه المشاركة من حيث الكم والكيف، وتأييدهم للمشاركة كممارسة فعالة، مع ضرورة دراسة الفجوات التشريعية التي تتعلق بضعف تفعيل مشاركة الأسر في الخطط التعليمية الفردية، وفرض وتطبيق قوانين تدعم المشاركة الوالدية في المملكة على أن تكون ذات صفة إجرائية تُحدد أبعاد وأطراف هذه المشاركة من الممارسين والعاملين وأولياء الأمور.

كما أنه يمكن للمدارس دعم مشاركة الوالدين من خلال إظهار تقبل مشاركتهم في الأنشطة والقرارات المتعلقة بأطفالهم، بالإضافة إلى تقديم الممارسين للتقارير الإيجابية واطلاع الأسر على تقدم أبنائهم من خلال التواصل المنتظم والمستمر معهم باستخدام مجموعة متنوعة من طرق التواصل، حيث إن توقعات الوالدين المرتفعة حول تحصيل أبنائهم الأكاديمي أو المهني –يرتبط بشكل كبير وملحوظ– بتجاربهم في المشاركة في IEP (Cawthon et al., 2014; Flores de Apodaca et al., 2015).

وأخيراً، من الممكن أن تكون هذه المراجعة إضافة جوهرية في توثيق نماذج مشاركة الأسر في الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، والدليل التنظيمي والإجرائي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع في المملكة. وفي هذا السياق، لابد للمدارس من تزويد الأسر ببرامج تدريبية لتحسين فهمهم

لقضـايا التربيـة الخاصـة، وتشـجيعهم علـى المشـاركة فـي الخطـة التعليميـة الفرديـة، وتأسـيس مصـدر حيوي يحتوي على معلومات تتعلق بأدوارهم والأدوات اللازمة لمشاركتهم، فضلاً عن الوصول إلى أفضل الطرق للتواصل بين المدرسة والأسر (Diliberto & Brewer, 2014).

قيـــود وتـــوصيـــات الـــدراســـة:

مع أن المراجعة الحالية أظهرت نتائج إيجابية لتعزيز مشاركة الوالدين في الخطط التعليمية الفردية؛ إلا أن هناك بعض القيود على الدراسات المتضمنة التي تمت مراجعتها، بالإضافة إلى قيود تتعلق بمراجعتنا المنهجية. لقد كانت نتائج الدراسات المتضمنة محدودة؛ لأنها تضمنت نماذج مشاركة الوالدين في بعض مخرجات الخطط التعليمية الفردية فقط، ولذلك تقترح الباحثات المزيد من الدراسات المتنوعة التي تشمل جميع الأهداف الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية، بالإضافة إلى برامج الانتقال، وتعزيز مشاركة الأسر في المستويات الخمسة من المشاركة، وهي: الحصول على معلومات حول البرامج، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، والحوار وتبادل الآراء مع الممارسين، والمشاركة في صنع القرار، وأخيرًا تحمل الوالدين لمسؤولية التخطيط والتنفيذ والتقويم لبعض أجزاء البرامج، والذي يعتبر المستوى الأعلى من بين مستويات المشاركة (Mitchell &Sutherland, 2020).

كما لاحظت الباحثات تباين الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية بين المشاركين في الدراسات المتضمنة، مما قد يتطلب المزيد من البحث في أثر هذه الخصائص على مشاركة الأسر في الخطط والبرامج (Jones &Gansle, 2010).

وأخيرًا، لم يتم تحديد دور المدرسة والمعلم في دعم مشاركة الأسر في بعض الدراسات المتضمنة، والذي يرتبط –بشكل أو بآخر– بنقص المعرفة والتطوير المهني للمعلمين، والذي اعتبرته بعض الدراسات نقطة ضعف تواجه تفعيل هذه المشاركة في IEP (Hornby & Witte,2010; İlik &Er, 2019). ولذلك يتطلب تشجيع هذا الدور من خلال تدريب المعلمين لتعزيز هذه المشاركة كممارسة مبنية على الأدلة، والتأكيد على دور الباحثين وأهمية تواصلهم مع الممارسين في الميدان بشكل مستمر؛ تحقيقًا لأهداف هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦)، والتي تهدف ضمن مجموعة أهدافها إلى دعم وتشجيع البحث العلمي في

مجال الإعاقة، بالإضافة إلى التأكيد على الاستفادة من أفضل المُمارسات والأبحاث والأنظمة على المستوى الإقليمي والدولي (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ١٤٣٩)، وذلك لمواجهة ضعف العلاقة بين البحث العلمي والممارسة الميدانية في الوطن العربي (الخطيب،٢٠١٠).

وبالنظر إلى ما يتعلق بقيود المراجعة الحالية، فقد تم استبعاد (٣) دراسات في المرحلة ما قبل الأخيرة من عملية اختيار الدراسات ذات الصلة؛ وذلك لعدم الوصول الكامل لها وتعذر انتظار رد مؤلفيها لوقتٍ أطول. ومع ذلك نرى–كباحثين– في هذه المراجعة ضرورة وضع هذه الاحتمالية وتخصيص وقت أكبر لمرحلة اختيار الدراسات.

وعلى الرغم من أنه تم تحديد الدراسات باللغة الإنجليزية كمعيار لتضمين الدراسات ذات الصلة في هذه المراجعة؛ إلا أن أحد الدراسات التي تم التوصل إليها واختيارها لم تكن مترجمة بشكل كامل للغة الإنجليزية (Selimoğlu &Özdemir, 2018)، ولكن بعض قواعد المعلومات يمكنها أن توفر ترجمة فورية إلى عدة لغات، بالإضافة إلى البرامج الحاسوبية مثل ترجمة جوجل. إضافة إلى ندرة الدراسات باللغة العربية في موضوع هذه المراجعة التي تنتهج المناهج التجريبية، والذي ينبثق من محدودية هذه المناهج وتصاميمها المختلفة في دراسات التربية الخاصة بشكل عام (الخطيب،٢٠١٠). وبالنظر إلى الدراسات النوعية فإننا نتفق مع مبدأ عدم إمكانية التعميم على حالات مشابهة (العبد الكريم،٢٠١٩). وفي هذه المراجعة تم تضمين دراستين –فقط– بالمنهج النوعي شارك فيها ٣٠ مشاركًا، ولإدراكنا لأهمية دراسة المعاني بشكل أعمق نوصي الباحثين في الوطن العربي بضرورة تكثيف البحوث النوعية جنبًا إلى جنب مع البحوث التجريبية؛ للوصول إلى نتائج شاملة وتراكمية حول موضوع دعم مشاركة الأسر في الخطط والبرامج التعليمية الفردية.

الخـــــاتمـــــة:

على الرغم من أن هذه المراجعة المنهجية لم تركز على تدخلات محددة لدعم موضوع مشاركة أسر الطلاب ذوي الإعاقة لتحسين مخرجات الخطط التعليمية الفردية؛ إلا أن الوصول إلى نماذج المشاركة من خلال تدخلات متنوعة من الممكن أن يسمح بتنوع هذه التدخلات لدعم هذه العملية، وإتاحة الفرصة للتجربة والتطبيق ضمن سياقات مختلفة تراعي التنوع الكبير بين فئات التربية الخاصة وخصائص الأسر.

وفي الختام، تجدر الإشارة إلى الدعم الذي تلقته الباحثات في هذه المراجعة من خلال منح الباحثات حق الوصول المجاني واللامحدود إلى قواعد البيانات المختلفة والمتاحة على المكتبة الرقمية السعودية SDL، بالإضافة إلى الاستفادة من بعض البرامج الحاسوبية المجانية من عمادة شؤون المكتبات في جامعة الملك سعود.

الشكر والتقدير

تشكر الباحثات الدكتورة اماني سلمان السلمان الأستاذ المساعد في قسم التربية الخاصة على جهودها في توجيه البحث بأسلوب علمي ممنهج، والشكر موصول إلى جامعة الملك سعود التي سمحت لنا بالوصول اللامحدود إلى قواعد المعلومات والبرامج التقنية التي استخدمتها الباحثات لتنظيم المراجع واستخلاص المحتوى العلمي منها.

المـــراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

أبونيان، إبراهيم. (٢٠١٢). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الجوالدة، فؤاد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج يعزز مشاركة الوالدين في الخطة التربوية الفردية في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة الصم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٤ (٢)، ٢٣٨-٢٦٧.

الحسن، إحسان. (٢٠١٥). *النظريات الاجتماعية المتقدمة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة*. ط ٣. دار وائل للنشر.

الخطيب، جمال. (٢٠١٠). البحوث العربية في التربية الخاصة (١٩٩٨-٢٠٠٧): تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٦ (٤)، ٢٨٥-٣٠٢.

خيرالله، 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 الإعاقة الفكرية بمنطقة الرياض. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (٥)، ١٣٧-١٧.

الرشيدي، سلمى؛ وتركستاني، مريم. (٢٠١٨). المشاركة الوالدية ومعوقاتها في خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم وضعاف السمع في الكويت. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٧ (٢٧)، ٧٠-١٢٢.

روزشتاين، ل؛ وجونسون، س. (٢٠١٨). *قانون التربية الخاصة* (أحمد التميمي، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر العمل الأصلي في ٢٠١٤).

رؤيـة المملكـة العربيـة السـعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). *وثيقة تفاصيل آلية عمل برامج تحقيق الرؤيـة*. برامج تحقيق الرؤية. تم استرجاعه من الرابط
https://vro.moenergy.gov.sa/Arabic/DocLib/Vision%20Realization%20Programs%20Overview_AR.pdf

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية*. مكتبة الرشد ناشرون.

العصيمي، فهد. (٢٠١٩). مدى مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٢٥)، ١٢-٤٢.

الغنيمـي، إبـراهيم. (٢٠٢٠). *الممارسـات القائمـة علـى الأدلـة فـي التربيـة الخاصـة*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

كرسويل، ج. (٢٠١٩). *تصميم البحوث الكمية النوعية المزجية*. ط٢، (عبد المحسن القحطاني، مترجم)، دار المسيلة للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي في ٢٠١٤).

ملكاوي، سعاد؛ والقضاة، محمد أمين. (٢٠١٨). واقع الشراكة بين الأُسرة والمدرسة من وجهة نظر معلّمي ومعلّمات المدارس العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. *دراسات – العلوم التربوية*، ٤٥ (٣)، ٢٠٩-٢٢٦.

هيئة الخبراء بمجلس *الوزراء*. (١٤٣٩). *تنظيم هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة*. الأمانة العامة لمجلس الوزراء. تم استرجاعه من الرابط
https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/c99fc50a-eeb9-46ab-8144-a9ec01007992/1#!

وزارة التعليم. (١٤٣٦/١٤٣٧). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. شركة تطوير للخدمات التعليمية، الرياض. تم استرجاعه من الرابط
https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx

وزارة التعلـيم. (١٤٣٨/ ١٤٣٩). *الـدليل الإجرائـي لشـراكة المدرسـة مـع الأسـرة والمجتمـع*. وزارة التعليم، الرياض. تم استرجاعه من الرابط

https://edu.moe.gov.sa/Mokhwah/Departments/AffairsEducationalAssistant/nsh/Documents/dj.pdf

وزارة التعليم. (١٤٣٨/ ١٤٣٩). *الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع*. وزارة التعليم، الرياض. تم استرجاعه من الرابط

https://edu.moe.gov.sa/Mokhwah/Departments/AffairsEducationalAssistant/nsh/Documents/dn.pdf

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Barow, T., & Östlund, D. (2019). "The system shows us how bad it feels": special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 678-691.

Bindlish, N., Kumar, R., Mehta, M., & Dubey, K. T. (2018). Effectiveness of parent-led interventions for autism and other developmental disorders. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, *9*(2), 303-307.

Burke, M. M., Rios, K., Lopez, B., Garcia, M., & Magana, S. (2018). Improvements in Proxy Individualized Education Program Meeting Participation among Latino Parents. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *53*(4), 393–404.

Burton, R. S., Zwahr-Castro, J., Magrane, C. L., Hernandez, H., Farley, L. G., & Amodei, N. (2018). The Nurturing Program: An Intervention for Parents of Children with Special Needs. *Journal of Child & Family Studies*, *27*(4), 1137–1149.

Cawthon, S., Caemmerer, J., & The pepnet 2 Research and Evidence Synthesis Team. (2014). Parents' Perspectives on Transition and Postsecondary Outcomes for Their Children Who Are d/Deaf or Hard of Hearing. *American Annals of the Deaf*, *159*(1), 7-21.

Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children, 75*(3), 365-383.

Diliberto, J. A., & Brewer, D. (2014). Six Tips for Successful IEP Meetings. *Teaching Exceptional Children*, *47*(2), 128–135.

Flores de Apodaca, R., Gentling, D. G., Steinhaus, J. K., & Rosenberg, E. A. (2015). Parental Involvement as a Mediator of Academic Performance among Special Education Middle School Students. *School Community Journal, 25*(2), 35-54.

Fontil, L., & Petrakos, H. H. (2015). Transition to School: The Experiences of Canadian and Immigrant Families of Children with Autism Spectrum Disorders. *Psychology in the Schools, 52*(8), 773–788.

Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2017). The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A systematic literature review and meta-analysis. *Exceptionality, 25*(2), 97-115.

Grant, C., & Osanloo, A. (2014). Understanding, Selecting, and Integrating a Theoretical Framework in Dissertation Research: Creating the Blueprint for Your" House". *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research, 4*(2), 12-26.

Hebel, O., & Persitz, S. (2014). Parental Involvement in the Individual Educational Program for Israeli Students with Disabilities. *International Journal of Special Education, 29*(3), 58–68.

Hornby, G., & Witte, C. (2010). Parent involvement in rural elementary schools in New Zealand: A survey. *Journal of Child and Family Studies*, *19*(6), 771-777.

İlik, Ş. Ş., & Er, R. K. (2019). Evaluating parent participation in individualized education programs by opinions of parents and teachers. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(2), 76-83.

Jones, B. A., & Gansle, K. A. (2010). The Effects of a Mini-Conference, Socioeconomic Status, and Parent Education on Perceived and Actual Parent Participation in Individual Education Program Meetings. *Research in the Schools, 17*(2), 23–38.

King, S., Davidson, K., Chitiyo, A., & Apple, D. (2020). Evaluating article search and selection procedures in special education literature reviews. *Remedial and Special Education, 41*(1), 3-17.

Lai, Y., & Vadeboncoeur, J. A. (2013). The discourse of parent involvement in special education: A critical analysis linking policy documents to the experiences of mothers. *Educational Policy, 27*(6), 867-897.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (3rd ed.). Routledge.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Prisma Group. (2009). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement.* PLoS med, 6(7), 0

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., … & Stewart, L. A. (2015). *Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement*. Systematic reviews, 4(1), 1.

Pareek, S., Nagaraj, A., Yousuf, A., Ganta, S., Atri, M., & Singh, K. (2015). Effectiveness of supervised oral health maintenance in hearing impaired and mute children- A parallel randomized controlled trial. *Journal of International Society of Preventive & Community Dentistry, 5*(3), 176–182.

Rodriguez, R. J., Blatz, E. T., & Elbaum, B. (2014). Parents' Views of Schools' Involvement Efforts. *Exceptional Children*, *81*(1), 79-95.

Selimoğlu, Ö. G., & Özdemir, S. (2018). The Efficacy of Responsive Teaching (RT) Program on social interaction skills of children with Autism Spectrum Disorder/Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(3), 514-555.

Talbott, E., Maggin, D. M., Van Acker, E. Y., & Kumm, S. (2018). Quality indicators for reviews of research in special education. *Exceptionality, 26*(4), 245-265.

Zhou, N., Wong, H. M., & McGrath, C. (2019). Effectiveness of a visual-verbal integration model in training parents and their preschool children with intellectual and developmental disabilities to dispense a pea-sized amount of fluoridated toothpaste. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*(3), 657–665.