واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة والمزدوجة في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د/ حاتم بن حمدي بن حميد القريقري

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة – جامعة حائل

واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة والمزدوجة في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية

د/ حاتم بن حمدي بن حميد القريقري *

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى كشف واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في مدينة حائل من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة والمزدوجة ولأجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة تقيس هذه الظاهرة من خلال خمسة أبعاد رئيسية: بُعد الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور الأكاديمي وبُعد الكفاءة الذاتية وبُعد الوقت والجهد وبُعد تلقي الدعوات من الأخرين وبُعد أنماط المشاركة الوالدية. تمثلت عينة الدراسة في (٧٨) من أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة والمزدوجة في مراكز الرعاية النهارية في مدينة حائل. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى ارتفاع درجة موافقة أولياء الأمور على الركائز التي يستند عليها أدوار هم وبُعد الكفاءة الذاتية وبُعد الوقت والجهد وبُعد تلقي الدعوات من الأخرين وتأثيرها على مشاركتهم في العملية التعليمية والتأهيلية وبُعد أنواع المشاركة الوالدية. كذلك، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في وجهات نظر أولياء الأمور حيال أي من الأبعاد الخمسة تُعزى لمتغير التعليم والعمر والمستوى الاقتصادي. كما أشارت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أولياء الأمور حيال كفاءتهم الذاتية تُعزى لمتغير المستوى الاقتصادي ووفقاً لهذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة اجراء دراسات مقارنة حيال واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية بمناطق أخرى بالمملكة العربية السعودية والتي قد تسهم في تطوير وتحسين الخدمات المقدمة لأولياء الأمور وذويهم.

الكلمات المفتاحية: المشاركة الوالدية، مراكز الرعاية النهارية، النظرية البيئية.

* **د/ حاتم بن حمدي بن حميد القريقري:** أستاذ التربية الخاصة المساعد– قسم التربية الخاصة – جامعة حائل.

The Reality of Parental Involvement in Day Care Centers from Parents' Point views of Students with Medium, Severe and Double Disabilities in Hail City, Saudi Arabia.

Dr. Hatim Hamdi Algraigray

Assistance Professor of Special Education
Department of Special Education
Hail University

Abstract

The study aimed to reveal the reality of parental involvement in day care centers in the city of Hail from the point of view of parents of students with medium, severe and double disabilities in day care centers. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used by developing a questionnaire that measured this phenomenon through five main dimensions: after the pillars on which the academic roles of parents are based, the dimension of self-efficacy, the dimension of time and effort, the dimension of receiving invitations from others, and the dimension of types of parental involvement. The study sample consisted of 78 parents of students with medium, severe, and double disabilities in day care centers in the city of Hail. The results of this study indicated a high degree of parents' approval of the pillars on which their roles are based, the dimension of self-efficacy, the dimension of time and effort, the dimension of receiving invitations from others and their impact on their participation in the educational process, and the dimension of types of parental involvement. Also, the results of the study indicated that there were no statistically significant differences in the parents' viewpoints regarding any of the five dimensions due to the variable of education, age, and economic level. The study also indicated the existence of statistically significant differences in the parents' viewpoints regarding their self-efficacy due to the economic level variable. According to these results, the study recommended the necessity of conducting comparative studies regarding the reality of parental participation in day care centers in other regions of the Kingdom of Saudi Arabia, which may contribute to the development and improvement of the provided services for parents.

Keywords: parental involvement, day care centers, environmental theory.

المقدمة:

يعد تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وتوفير الخدمات التعليمية حقاً مشروعاً كفلته العديد من اللوائح والقوانين والأنظمة المحلية والعالمية، حيث تم تأكيده في قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة Individual disability education Act (IDEA,2004)، وقانون الأمريكيين ذوي الإعاقة American Disability Act، وفي المملكة المتحدة كذلك في ما يُسمى Special educational needs and disability code of practice(2015). وفي نفس السياق، أصدرت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة الحكومية والأهلية بالقرار الوزاري رقم (٢٧/١٦٤٧) وتاريخ ٢٠٠١/٠٦/٢٧م، والتي تشتمل اشتملت على عدد من الأهداف تتمحور حول التعليم والتأهيل لهؤلاء الأطفال بفئاتهم المختلفة، وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع. كذلك، أكدت استراتيجية وزارة التعليم ٢٠١٦–٢٠٢٠ على ضرورة تقديم التعليم الجيد للجميع وفق البيئات الأقل تقييدًا، وتعزيز فرص التعليم المتكافئ مدى الحياة في جميع مراحل التعليم .و في نفس السياق، أصدرت وزارة التعليم القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة الحكومية والأهلية بالقرار الوزاري رقم (٢٧/١٦٤٧) وتاريخ ٢٠٠١/٠٦/٢٧م، والتي تشتمل اشتملت على عدد من الأهداف تتمحور حول التعليم والتأهيل لهؤلاء الأطفال بفئاتهم المختلفة، وتدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق برامج تم التخطيط لها مُسبقاً بغرض التغلب على عوائقهم، وإعدادهم للحياة العامة بما في ذلك الاندماج المجتمعي.

ولهذا يتطلب تقديم تلك الخدمات التعليمية والتأهيلية لذوي الإعاقة تكاتف جهود فريق متعدد التخصصات، بما في ذلك الوالدين الذين يُعتبر دورهم من أبرز وأهم أطراف الفريق المشاركين. ولهذا فإن الاهتمام بتفعيل دور الوالدين يُعتبر أمراً بالغ الأهمية إذ تعد المشاركة الوالدية ركيزة أساسية من ركائز نجاح وفاعلية تقديم الخدمات التعليمية والتأهيلية للطلاب ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم والتي تعود بالنفع والفائدة على جميع الأطراف المشاركة. ومن هذا المنطلق، وسعياً لتفعيل دور الأسرة في العملية التعليمية والتأهيلية، قامت المملكة العربية السعودية بتطوير وسن العديد من اللوائح والأدلة التي تؤكد على أهمية المشاركة الوالدية للطلاب ذوي الإعاقة من أهمها الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع (ميثاق الشراكة بين المدرسة والأسرة، وزارة التعليم، ١٤٣٨/١٤٣هـ).

ومع أهمية المشاركة الوالدية لأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة، إلا أن العديد من الأدبيات العالمية والمحلية أكدت على وجود قصور واضح في تفعيلها بالشكل المطلوب (Alquraini, 2017). وعلى الرغم من وجود عدد كبير من الدراسات المحلية التي تناولت دراسة هذه الظاهرة إلا أنها اقتصرت على دراسة المشاركة الوالدية في مدارس التعليم العام المطبق فيها نظام الدمج، ولم يتناول أياً منها – على حد علم الباحث– استكشاف وتقييم واقع المشاركة الوالدية من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية بالمملكة العربية السعودية. ومن هذا المنطلق، فقد أتت هذه الدراسة لسد تلك الفجوة وهدفت للتعرف على واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في المملكة العربية السعودية في مدينة حائل.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة الحالية بناءً على نتائج الدارسات الأدبية السابقة التي أشارت إلى وجود نتائج مختلطة حيال ما يتعلق بواقع المشاركة الوالدية في مدارس التعليم العام المطبقة لنظام الدمج. كما اتضحت مشكلة الدراسة من خلال ندرة الدراسات الأدبية العالمية والمحلية – على حد علم الباحث– التي تناولت واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية، ولهذا كانت هناك حاجة ملحة لمزيد من الدراسات حيال واقع المشاركة الوالدية من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة والمزدوجة في تلك المراكز سعياً لتقييمها وذلك لضمان حصولهم على حقوقهم المنصوص عليها في التشريعات والقوانين الدولية والمحلية. وجود دراسات وصفية لظاهرة المشاركة الوالدية في تلك المراكز من شأنها تقديم صورة واقعية عن احتياجات أولياء الأمور ومعرفة جوانب القوة والقصور لتحسين وتجويد الخدمات المقدمة لهم ولأطفالهم وتحقيق جودة حياة ما بعد مراكز التأهيل والتي تعد متطلباً أساسياً للطلاب ذوي الإعاقة وذويهم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف وتقيم واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في مدينة حائل لذوي الاعاقات المتوسطة والشديدة والمزدوجة من وجهة نظر أولياء امورهم والتعرف على احتياجاتهم وتوقعاتهم للأهداف المستقبلية لأطفالهم.

وعلى ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما العوامل المؤثرة على المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أولياء الأمور نحو العوامل المؤثرة على مشاركة الوالدين في مراكز الرعاية النهارية في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية تُعزى إلى المتغيرات الشخصية (مستوى التعليم، العمر، المستوى الاقتصادي للأسرة)؟

أهداف الدراسة:

1 –الكشف عن العوامل المؤثرة على مشاركة الوالدين في مراكز الرعاية النهارية في حائل بالمملكة العربية السعودية.

2 –الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة من أولياء الأمور نحو العوامل المؤثرة على مشاركة الوالدين في مراكز الرعاية النهارية في حائل بالمملكة العربية السعودية تُعزى إلى المتغيرات الشخصية (مستوى التعليم، العمر، المستوى الاقتصادي للأسرة)؟

3 –تعرف وجهات نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة والمزدوجة عن واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في مدينة حائل.

أهمية الدراسة:

–الأهمية النظرية:

تتضح أهمية هذه الدراسة نظرياً من خلال تفرد ونوعية موضوع الدراسة وهو المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية ودورها الأساسي في اكساب الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة والمزدوجة العديد من المهارات والخبرات التعليمية والاجتماعية والسلوكية. كما تتبين أهمية هذه الدراسة في أنها تسلط الضوء على واقع المشاركة الوالدية للطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديد والمزدوجة وتساهم في التعرف على أنماط المشاركة الوالدية في مدينة حائل. ولهذا فإن أهمية هذه الدراسة قد تتضح من إضافتها المعرفية للأطر والدراسات النظرية السابقة العالمية التي تناولت المشاركة الوالدية، والاضافة النوعية للدراسات العربية التي تناولت المشاركة الوالدية بشكل عام، حيث تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها من حيث مجال البحث والفئة المستهدفة والبيئة المكانية والجغرافية.

– الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية هذه الدراسة تطبيقياً من خلال إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في لفت نظر صناع القرار والمسؤولين حيال واقع مشاركة الوالدين في مراكز الرعاية النهارية. كما أنها سوف تساهم في مساعدة المختصين وصناع القرار في إيجاد الحلول المناسبة لتفعيل المشاركة الوالدية بشكل فاعل في مراكز الرعاية النهارية. كذلك فإن هذه الدراسة تساهم في بناء استبانة التي تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والتي يمكن استخدامها في تقييم واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في دراسات أخرى مستقبلية. ولهذا فإن هذه الدراسة يمكن أن تكون أساس للعديد من الدارسات التي ستتناول المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في المملكة بشكل عام ومدينة حائل بشكل خاص.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية من وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة والمزدوجة في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية
- **الحدود البشرية:** أولياء أمور الطلاب ذوي الاعاقات المتوسطة والشديدة ومزدوجي الإعاقة في مراكز مدينة حائل.
- **الحدود المكانية:** مراكز الرعاية النهارية في مدينة حائل.
- **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة:

– المشاركة الوالدية:

عرف القانون الأمريكي (No Child lift Behind NCLB) المشاركة الوالدية على أنها مشاركة وتواصل أولياء الأمور في اتصالات منتظمة ثنائية الاتجاه وذات مغزى تتضمن التعلم الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة والأنشطة المدرسية الأخرى. كما أكد القانون على ضرورة تشجيع الوالدين على المشاركة في تعليم أطفالهم وحقوقهم في المساهمة في صنع واتخاذ القرار، وعلى ضرورة اعتبارهم شركاء أساسين في العلمية التعليمة (US Department of Education. 2004).

كما يعرفها الباحث إجرائيا على أنها عملية التواصل المتبادلة والمستمرة بين الوالدين والمعلمين والأخصائيين النفسيين في مراكز الرعاية النهارية والأدوار المختلفة التي يبذلها الوالدين والمشاركة في اتخاذ القرار والخطط الفردية وكل ما يتعلق بالطلاب ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة.

– مراكز الرعاية النهارية:

مدارس يتلقى فيها التلاميذ ذوي الإعاقة برامجهم التربوية طوال اليوم الدراسي. (القواعد التنظيمية، ١٤٤٢). ووفقا لوزارة تمنية الموارد البشرية تعرف المراكز النهارية بأنها الجهات التي يقبل فيها الأشخاص ذوي الإعاقة الشديدة أو المتوسطة أو المزدوجة أو المتعددة ممن يعانون من إعاقة ذهنية، التي لا يمكنها الاستفادة من برامج التعليم العام أو الخاص ويتم قبلوهم لفترات صباحية ومسائية لا تقل عن خمس ساعات في كل فترة.

كما عرفها الباحث إجرائياً على أنها المراكز التي يتم فيها قبول الحالات التي تعذر قبولها في مدارس التعليم العام ومدارس الدمج للطلاب ذوي الاعاقات المتوسطة والمزدوجة والشديدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً– الإطار النظري:

النظرية البيئية (Ecological Theory):

تعد النظرية البيئية (Ecological Theory) للعالم (Bronfenbrenner, 1976) أحد أهم النظريات المفسرة لتأثير البيئة على سلوكيات واتجاهات الأفراد، حيث وصف (Bronfenbrenner, 1976) البيئة البشرية على أنها بنية تتكون من مجموعة من المستويات المتداخلة المؤثرة ببعضها البعض وأكد على أن نمو الطفل عباره عن نظام معقد من العلاقات التي تتأثر بالعديد من المستويات في البيئة المحيطة بشكل مباشر بداية من المنزل ونهاية بالبيئات المحيطة به بشكل غير مباشر كالمجتمع وثقافته.

كما تشمل نظرية الأنظمة البيئية Bronfenbrenner على أربعة أنظمة تفاعلية لا يمكن فصل تأثير إحداها على الأخر وهي: (micro, meso-exo- and macro systems). يتضمن النظام المصغر أو المجهري وهو المايكروسيستم (micro) مجموعة أنماط من الأدوار والأنشطة بالإضافة إلى العلاقات الشخصية التي يختبرها الأطفال مع الأفراد في بيئته المباشرة (على سبيل المثال، المنزل، المدرسة). هذه العلاقات تُعتبر تواصلية وذات تأثير متبادل أو بعبارة أخرى ثنائية الاتجاه بمعنى أن الطفل يتأثر ويؤثر بمعتقدات واتجاهات الأخرين، وبالتالي تؤثر على نمو الطفل. على سبيل المثال، يُعد المنزل نظامًا صغيرًا أساسيًا قد يكون له تأثير كبير على نمو الطفل في مختلف الجوانب النفسية والاجتماعية والتعليمية، وكذلك الحال عند التحاق الطفل بالمدرسة والتي تعد نظاما مصغرا آخر يتم من خلاله التفاعل مع المعلمين والأقران. هذه العلاقات لها تأثير حيوي على نمو الطفل. ولهذا فإن الآباء والمعلمون يُعتقد من أهم الأشخاص في حياة الأطفال، وبناءً على ذلك، فإن لهم تأثيرًا بالغ الأهمية على تنشئة الطلبة ذوي الإعاقة الاجتماعية والتعليمية. لهذا قد تؤثر العلاقات بين الوالدين والأخصائيين إما بشكل إيجابي أو سلبي على التنمية الشاملة للطلبة ذوي الإعاقة.

يُعد الميسوسيستم (meso) النظام الثاني المتضمن علاقات متبادلة بين النظم الدقيقة للطفل في العديد من الأماكن (على سبيل المثال علاقات وتفاعلات بين الوالدين، الأخصائيين، المعلمين، الأقران والإخوة (Bronfenbrenner, 1994). وبالتالي يتم تحسين نمو الطفل التعليمي والاجتماعي والأكاديمي عند وجود تفاعل وروابط قوية بين مكونات هذا النظام. بعبارة أخرى، يتأثر نمو الطفل الأكاديمي والاجتماعي على حسب العلاقات بين المعلمين والأخصائيين والوالدين وعليه يتحسن أداء الطفل الاجتماعي والتعليمي.

يلي هذا النظام، النظام الثالث أو ما يعرف ب ايكسوسيستم (Exosystem) والذي يشير إلى واحد أو أكثر من الهياكل الاجتماعية الرسمية أو الغير رسمية والتي لا تشمل الطفل ولكنها تؤثر عليه بشكل إيجابي أو سلبي. (Bronfenbrenner, 1976). بعبارة أخرى، يشمل هذا النظام الخارجي البيئات التي لها تأثير غير مباشر على التطور الاجتماعي للطفل. على سبيل المثال، مكان عمل الوالدين، أو مدارس الأشقاء الأكبر سنًا أو شبكة أصدقاء الوالدين أو الصراعات في تلك الهياكل. وأخيرا، يأتي النظام الرابع وهو المايكرو سيستم، (macrosystem) أو ما يعرف بالنظام الكلي الذي ينمو فيه الطفل بشكل كلي وكامل، ويشمل الثقافات والأعراف والوضع الاجتماعي والاقتصادي والأعراق والمعتقدات الدينية والتقاليد وحتى السياسات في مكان معين.

وبناءً على تم عرضه أعلاه، تقترح النظرية البيئة أن تجربة الأطفال (الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة والشديدة في مراكز الرعاية النهارية) تتأثر بالعديد من الأنظمة بدأ من النظام المصغر (المكيروسيستيم) المتضمن البيئة المباشرة للطلاب وصولا للنظام الكلي (الماكروسيستيم). تجدر الإشارة إلى أن مفهوم المشاركة الوالدية لا ينبغي تعريفه فقط من خلال التواصل مع المدرسة أو المعلمين والأخصائيين، وإنما من خلال نظام أوسع يشمل والدي الطفل والأسرة والمجتمع، كون أن نمو الطلبة ذوي الإعاقة المتوسطة والمزدوجة والشديدة يتأثر بجميع العوامل الداخلية في البيئات المحيطة المباشرة والغير مباشرة بالطفل (Bronfenbrenner, 1976).

نموذج المشاركة الوالدية:

أنشأ (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler, & Hoover-Dempsey, 2005) نموذجًا نظريًا شاملاً للمشاركة الوالدية والذي يتناول أسباب مشاركتهم في العملية التعليمية والتأهيلية لأطفالهم. يشتمل النموذج على ثلاث فئات من المتغيرات التحفيزية التي قد تؤثر على قرارات مشاركة الوالدين في العملية التعليمية والتأهيلية وهي: معتقدات الوالدين التحفيزية، وتصورات الوالدين للدعوات من الآخرين، ومتغيرات سياق الأسرة والحياة. كما تتضمن معتقدات الوالدين التحفيزية معتقدات نشاط الوالدين والكفاءة الذاتية.

وتعرف معتقدات نشاط الوالدين على أنها وجهات نظر ومعتقدات وسلوكيات الوالدين حيال أدوراهم المختلفة في دعم تعليم أطفالهم. وتشير الأبحاث إلى أن أولياء الأمور الذين يحملون معتقدات إيجابية حيال أدوراهم في العملية التعليمية والتأهيلية هم أكثر عرضة للمشاركة في الأنشطة المنزلية والمدرسية والتواصل مع المعلمين من أولئك الذين لديهم معتقدات سلبية. أما الكفاءة الذاتية للوالدين فتعرف على أنها معتقدات الوالدين حيال قدراتهم وإمكانيتهم على

التأثير بشكل إيجابي أو سلبي على النتائج الأكاديمية لذويهم. ويؤكد هذا النموذج على أن أولياء الأمور الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية حيال إمكانيتهم وفعاليتهم يكونون أكثر استعدادًا للانخراط في تعليم أطفالهم بغض النظر عن العقبات. أما فيما يتعلق بتصورات أولياء الأمور حيال دعوات المشاركة من الآخرين فهي الدعوات العامة من المدرسة والمعلمين وأطفالهم والتي قد تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على قرارات أولياء الأمور في المشاركة بالعملية التعليمية والتأهيلية.

كما تشتمل تصورات الوالدين حيال سياق حياتهم على جانبين وهما: (أ) المهارات والمعرفة و(ب) مستوى الوقت والجهد والطاقة. حيث يساهم كل جانب من تلك الجوانب بشكل سلبي أو إيجابي على قرارات الوالدين في المشاركة. على سبيل التوضيح، كلما كان لدى أولياء الأمور المهارات والمعرفة اللازمة زادت لديهم الرغبة بالمساهمة بالعملية التعليمة. أما فيما يتعلق بمستوى الوقت والطاقة والجهد، اقترح هذا النموذج ارتباط تلك العوامل بمسؤوليات الوالدين العائلية التي قد تشمل إنجاب العديد من الأطفال، الأمر الذي قد يتطلب المزيد من الجهد مما قد يؤدي إلى تقييد وقت الوالدين من المشاركة بالعملية التعليمة لأطفالهم الأخرين. أضف لذلك إمكانية ارتباط جهد ووقت الوالدين وطاقتهم بمسؤوليات العمل والقيود الوظيفية والتي بالتالي تؤثر على قرارات مشاركتهم في العملية التعليمية والتأهيلية لأطفالهم.

– المشاركة الوالدية (Parental Involvement):

انبثق مفهوم المشاركة الوالدية بناءً على العديد من التشريعات واللوائح العالمية والمحلية من خلال العديد من تشريعات التعليم في الولايات المتحدة والمملكة المتحدة. على سبيل المثال، أشار قانون التعليم للأفراد ذوي الإعاقة Individual Education Act(IDEA) وقانون كل طالب ينجح Every Student Succeed Act (Act, E. S. S, 2015). على مفهوم الشراكة مع الوالدين كما أكدت تلك القوانين على أهمية وأولوية مشاركتهم في العملية التعليمة للطلاب ذوي الإعاقة بمختلف فئاتهم. ومن هذا المنطلق؛ تلقى مفهوم المشاركة الوالدية (PI) في العملية التعليمية والتأهيلية اهتماماً واسعاً في العديد من الدراسات العالمية والمحلية.

كما تتعدد أنماط المشاركة الوالدية وطرق تطبيقها وتفعيلها؛ وبالتالي تتوفر المرونة لوالدي الطلبة ذوي الإعاقة ويساعدهم على اختيار النمط الأكثر ملائمةً وفقاً لاحتياجاتهم وظروفهم ووفقاً لاحتياجات الطلاب ذوي الإعاقة. ومن أهم أنماط المشاركة الوالدية حسب ما أشارت إليه دراسة Epstein (2011) والتي من شأنها تشجيع التفاعل بين المنزل والمدرسة ما يلي:

- توفير بيئة منزلية محفزة ومساعدة لدعم تعلم الطلاب ذوي الإعاقة، حيث يقوم الوالدين بتوفير كافة السبل الداعمة لتعلم ذويهم وتوفير الوقت المناسب لأداء الواجبات.

- التواصل المتبادل والمستمر بين الوالدين والمعلمين بالإضافة إلى جميع أشكال التواصل بين المدرسة والأسرة (كحضور الخطط التربوية الفردية، مجالس الأباء والأمهات، المناسبات المدرسية).
- المشاركة في الأنشطة والمبادرات التطوعية.
- المشاركة في صنع واتخاذ القرارات التعليمية والتأهيلية المتعلقة بالطلاب ذوي الإعاقة.
- تحديد ودمج الموارد والخدمات المجتمعية لتعزيز البرامج المدرسية والممارسات الأسرية وتعليم الطلاب ذوي الإعاقة.
- تبادل الخبرات والمعارف بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بالخدمات المساندة.

أهمية المشاركة الوالدية:

يعد الوالدين مرجعاً أساسياً ومصدرا ثرياً لتقديم أدق وأشمل المعلومات لأصحاب المصلحة ذو العلاقة. كما لديهم القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف والاحتياجات للطلبة ذوي الإعاقة في شتى المجالات النفسية والاجتماعية والصحية والتعليمية. ومن هذا المنطلق، تعد المشاركة الوالدية من أهم مقومات نجاح العملية التعليمية والتأهيلية التي تعود بالفائدة على هؤلاء الطلبة مما يؤدي إلى تحسين وتجويد النتائج التعليمية (Moroni,Dumont,Trautwein ٢٠١٥) Niggli and Baeriswyl, Boonk, Gijselaers, Ritzen, and Brand-Gruwel (2018) فوائد المشاركة الوالدية التي يكون أثرها إيجابياً على جميع الأطراف المشاركة في العملية التعلمية بما فيها الطلاب ذوي الإعاقة والوالدين. وفيما يتعلق بالطلاب، أشارت دراسة Oranga, Obuba, and Nyakundi (2020) إلى التأثير الإيجابي للمشاركة الوالدية على تحسين مهارات القراءة والكتابة ومهارات ما قبل الكتابة للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية.

وفي نفس السياق أكدت دراسة Steinberg (2009) إلى ارتباط المشاركة الوالدية بتحسن الأداء والكفاءة الأكاديمية للأطفال (الطلاب) ذوي الإعاقة، ورفع مستوى ثقتهم بإمكانياتهم واعتزازهم بذاتهم، وزيادة العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتقليل المشكلات السلوكية. علاوة على ذلك، تسهم المشاركة الوالدية في خلق بيئة تعليمية محفزة والتي تعد شرطًا أساسيًا لتحسين النتائج التعليمية للطلاب ذوي الإعاقات الذهنية. كذلك توفر المشاركة الوالدية للمعلمين فرصا أفضل للتواصل مع أولياء الأمور وتبادل المعلومات وتمنحهم تصور أشمل حيال الطلبة ذوي الإعاقة واحتياجاتهم ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم. كما تمنح المشاركة الوالدية أولياء الأمور فهمًا ومعرفةً أكبر لأطفالهم والقدرة على مساعدتهم وتزويدهم بأفضل الطرق والممارسات والخدمات المساندة لهم في شتى المجالات، مما يساعدهم على التغلب على في التغلب على الكثير من الصعوبات والتحديات (Murphy, 2018). كما تسهم المشاركة الوالدية في تمكين

أولياء الأمور من ديموقراطية التعبير عن أراءهم وابداء مرئياتهم ومقترحاتهم حيال أطفالهم والأخذ بها في صنع القرارات والسياسات؛ مما يساعد على زيادة الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس والشعور بالرضا والانتماء (Fishman and Nickerson, 2015).

الدراسات السابقة:

- **العوامل المؤثرة على المشاركة الوالدية:**

أشارت دارسة تركستاني والرشيدي (2019) إلى ارتفاع مستوى المشاركة الوالدية في خدمات التدخل المبكر لأولياء أمور ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الكويت، إذ كانت أكثر أبعاد المشاركة الوالدية هي بعد الموافقة على الإحالة. كما تناولت معوقات المشاركة وكان من أبرزها انخفاض المستوى التعليمي للوالدين، غياب الأنظمة والقوانين، قلة الدورات التدريبية والتوعوية المقدمة. كما كشفت نتائج دراسة Oranga, Obuba, and Boinett, (2022) إلى العوائق التي تحول دون مشاركة الوالدين المعززة في تعليم المتعلمين من ذوي الإعاقات الذهنية وهي: انخفاض مستوى تعليم الوالدين، واتجاهات السلبية من قبل المعلمين تجاه كل من المتعلمين المتضررين وأولياء أمورهم، والقيود الاقتصادية ، ووصم الإعاقات الذهنية ، ونقص الدعم، ضغوط الوالدين/ الاكتئاب، نقص المعرفة والمهارات، عدد الأشقاء في الأسرة ، التوقعات غير المتطابقة (بين الوالدين والمعلمين)، غياب الأطر القانونية/ السياسية بشأن مشاركة الوالدين، عدم وجود قنوات اتصال واضحة بين الوالدين وموظفي المدرسة وشدة إعاقة الطفل. وفي نفس السياق أكدت دراسة Magwa and Mugari (2017) إلى تأثير افتقار الوالدين إلى مستويات معرفة القراءة والكتابة، والمهارات اللازمة لمساعدة أطفالهم في العمل المدرسي على قرارتك شاركتهم في العملية التعليمية والتأهيلية لأطفالهم.

وبالحديث عن المستوى التعليمي للوالدين، تجدر الإشارة إلى تناول العديد من الدراسات الأدبية لمدى ارتباط المستوى التعليمي للوالدين بكفاءتهم الذاتية للوالدين. وبهذا الصدد، أكدت دراسة Goldman and Burke (2017) إلى أن بعض أولياء الأمور يشعرون بأنهم غير أكفاء أو يفتقرون إلى شرعية الخبراء. وفي نفس السياق، أثبتت دراسة Paseka and Schwab (2022) تأثير المستوى التعليمي للوالدين بشكل كبير على مشاركتهم في العلمية التعليمية والتأهيلية، حيث يشارك أولياء الأمو ذوو المستويات التعليمية المنخفضة بشكل أقل في أنشطة التعلم لأطفالهم بسبب تدني كفاءتهم الذاتية وثقتهم في إشراك طاقم المدرسة، وضعف المعرفة بالنظام المدرسي مقارنة بأولياء الأمور ذو المستويات التعليمية الأعلى الأمر الذي ينعكس على كفاءتهم الذاتية. أيضاً أشارت نتائج دراسة Magwa and Mugari (2017) إلى تأثير الوضع الاجتماعي الاقتصادي للوالدين (الوضع المهني، والدخل) على قرارات المشاركة في العملية

التعليمية والتأهيلية لأطفالهم، حيث أشارت الدراسة أن أولياء الأمور ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يشاركون في عمل أطفالهم المدرسي أكثر من الآباء ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض. كما تجدر الإشارة إلى تأثر المشاركة الوالدية بالظروف البيئة والتي قد تشمل ظروف عمل أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة والتي قد تحد من مشاركتهم بشكل فعال حيث أثبتت نتائج دراسة Almalki (2022) أن عمل أولياء الأمور لطلاب ذوي الإعاقة يعد من أبرز عوائق المشاركة الوالدية حيث عادة ما يكونون مشغولين خلال أيام الأسبوع. كما تُعد اتجاهات المعلمين والاخصائيين من أكثر العوامل المؤثرة تأثيراً جوهرياً حيال مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية والتأهيلية سواء بشكل سلبي أو إيجابي.

وتُعتبر الدعوات الموجهة من قبل المعلمين أو الأخصائيين للوالدين من أبرز العوامل المؤثرة على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمة لأطفالهم، حيث أشارت دراسة Paseka and Schwab (2022) إلى أن دعوات المعلمين أو المدرسة تعد عنصر أساسي للتنبؤ بالمشاركة الوالدية، كما أكدت على أهمية الدعوات من الأخرين (المعلمين، المدرسة، الأخصائيين) لأولياء الأمور ومدى تأثيرها ووقعها على اتجاهاتهم ورغباتهم وكذلك قراراتهم للمشاركة في العملية التعليمية والتأهيلية لأطفالهم. بعبارة أخرى، تساهم تلك الدعوات في منح شعور أولياء الأمور بأنه مرحب بهم، كما تحسن شعورهم حيال مشاركتهم وتؤكد على تقدير وإدراك المعلمين والمدرسة لأهمية دورهم في العملية التعليمية والتأهيلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت جميع الدراسات السابقة المشاركة الوالدية لأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة، والعوامل المؤثرة عليها، وأثرها على مختلف الأصعدة التعليمية والاجتماعية والنفسية من خلال وجهات نظر الأطراف المشاركة من معلمين وأولياء أمور. وقد استفادت الدراسة الحالية من جميع ما تم تناوله بالدراسات السابقة في تأكيد وجود فجوة بحثية لدراسة ظاهرة المشاركة الوالدية في البيئة السعودية من خلال عدد من النواحي. أولا، من حيث بيئة الدراسة وحدودها المكانية، حيث أن جميع الدراسات السابقة – على حد علم الباحث – تناولت المشاركة الوالدية في مدارس التعليم العام المطبقة لنظام الدمج. ثانياً، من حيث مجتمع وعينة الدراسة حيث ركزت الدراسات السابقة إلى تعرف واقع المشاركة الوالدية للطلاب ذوي الاعاقات البسيطة والمتوسطة. لكن يبقى هناك حاجة ملحة لاستكشاف واقع المشاركة الوالدية في البيئات التعليمية الأقل تقيداً كمراكز الرعاية النهارية وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى تقديمها والعمل على تحسينها وتطويرها أسوة بالدراسات التي تناولت واقع المشاركة الوالدية بمدارس التعليم العام. بالإضافة لذلك، هناك حاجة ماسة لمعرفة وجهات نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة المتوسطة

والشديدة والمزدوجة بصفتهم أهم الأطراف المشاركة في العملية التعليمية والتأهيلية. ومن هنا أتت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية والتي هدفت لاستكشاف واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في البيئة السعودية وعلى وجه الخصوص في مدينة حائل من خلال وجهة نظر أولياء أمور الطلاب ذوي الاعاقات المتوسطة والشديدة والتي تناولت أبعاد مختلفة للمشاركة الوالدية كالتطوع واتخاذ القرار والتواصل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

– منهج الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي حيث أنه يناسب موضوعها وأهدافها حيث يسعى إلى معرفة الحقائق عن واقع الظاهرة المدروسة بشكل مفصل وهذا يُساهم في عرض وصف شامل ودقيق لكشف هذه القضية في مراكز الرعاية النهارية.

– مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من أولياء الأمور ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في حائل بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٧٨) من أولياء الأمور ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية في حائل بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤هـ..

خصائص عينة الدراسة:

تتصف عينة الدراسة بعدد من الخصائص أهمها: العمر، المستوى التعليمي، العمل في وظيفة مدفوعة الأجر، مستوى دخل الأسرة، مشكلة في زيارة المركز، عدد الأطفال، عمر الطفل ذوي الإعاقة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة من أولياء الأمور وفقاً للمتغيرات الشخصية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
العمر	أقل من ٢٥ عاما	١	١.٣
	٢٦ : ٣٠ عاما	٨	١٠.٣
	٣١: ٣٥ عاما	١٣	١٦.٧
	٣٦: ٤٠عاما	٢٥	٣٢.١
	٤١: ٤٥ عاما	١٠	١٢.٨
	٤٦: ٥٠عاما	٦	٧.٧
	٥٠ عاما أو أكثر	١٥	١٩.٢
المستوى التعليمي	التعليم الابتدائي	١٠	١٢.٨
	التعليم المتوسط	٢	٢.٦
	الشهادة الثانوية	٣١	٣٩.٧
	درجة البكالوريوس	٣٢	٤١.٠

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
	دراسات عليا	٣	٣.٨
العمل في وظيفة مدفوعة الأجر	نعم	١٨	٢٣.١
	لا	٦٠	٧٦.٩
مستوى الدخل	2000 ريال أو أقل من ذلك	٢١	٢٦.٩
	٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال	١٣	١٦.٧
	٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال	٦	٧.٧
	٧٠٠١ : ١٠٠٠٠ ريال	٧	٩.٠
	١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال	١٣	١٦.٧
	أكثر من ١٥٠٠٠ ريال	١٨	٢٣.١
مشكلة في زيارة المركز	نعم	٢٥	٣٢.١
	لا	٥٣	٦٧.٩
عدد الأطفال	1	١٠	١٢.٨
	2	١٤	١٧.٩
	3	١٤	١٧.٩
	4	١٠	١٢.٨
	5	١١	١٤.١
	6	١٩	٢٤.٤
عمر الأطفال ذوي الإعاقة	1	٢	٢.٦
	2	٣١	٣٩.٧
	3	١٤	١٧.٩
	4	٤	٥.١
	5	٢٧	٣٤.٦

يوضح الجدول (١) توزيع عينة الدراسة من أولياء الأمور وفقاً للمتغيرات الشخصية، حيث يتضح إن العمر (٣٦: ٤٠عاماً) هو الأكثر تواجداً في أفراد الدراسة، وبنسبة (٣٢.١%)، وأن النسبة الأقل تواجداً وهي (١.٣%) للعمر أقل من (٢٥ عاماً). كما يتبين إن (٤١.٠%) من أفراد الدراسة من الحاصلين على درجة البكالوريوس كأعلى مستوى تعليمي، والأقل بين مستويات التعليم هو " التعليم المتوسط "، بنسبة (٢.٦%) كما يتبين إن (٧٦.٩%) من أفراد الدراسة لا يعملون في وظيفة مدفوعة الأجر، وأن نسبة (٢٦.٩%) من أفراد الدراسة دخلهم الشهري "١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال"، وأن (٦٧.٩%) من أفراد الدراسة لا يجدون مشكلة في زيارة المركز.

أداة الدراسة " الاستبانة":

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة وذلك على النحو التالي: وفقاً لطبيعة البيانات، ووفقاً للمنهج المتبع في هذه الدراسة، وجد الباحث أن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة". وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع المشاركة الوالدية، وفق ثلاث مراحل تتمثل فيما يلي:

المرحلة الأولى: بناء أداة الدراسة: قام الباحث بتصميم وبناء الاستبانة انطلاقاً من موضوع الدراسة وأهدافها من خلال القراءة المتأنية للعديد من البحوث والدراسات في مجال المشاركة الوالدية (Epstine, 2011)، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على البيانات الأولية وعدد من الأبعاد التي تغطي أبعاد الدراسة كافة.

المرحلة الثانية: تحليل عبارات محاور أداة الدراسة: ويُقصد به تقنين أداة الدراسة، بمعنى: التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، وذلك على النحو التالي:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم عرض أداة هذه الدراسة على عدد من المحكمين من الخبراء والأساتذة المتخصصين، من خلال إبداء آرائهم حول عبارات وأسئلة الاستبانة ومدى إحاطتها بعناصر الموضوع، ومدى وضوح وسلامة الصياغة اللغوية. وتم الأخذ بملاحظاتهم من خلال إجراء التعديلات اللازمة.

الاتساق الداخلي: ويقصد به التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) عن طريق قياس صدق عناصر أبعاد الاستبانة، من خلال معامل الارتباط بين درجة كل فقرة وبين الدرجة الكلية للبعد (المحور) الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال ما يلي:

جدول (٢) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن=٤٠)

	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
بعد الركائز	معامل الارتباط	.460**	.763**	.711**	.681**	.794**	.895**	.676**	.831**	.837**	.764**
بعد الكفاءة الذاتية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦				
	معامل الارتباط	.778**	.758**	.865**	.805**	.900**	.761**				
بعد الوقت والجهد	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥					
	معامل الارتباط	.771**	.670**	.881**	.887**	.665**					
بعد تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين	رقم العبارة	١	٢	٣	٤						
	معامل الارتباط	.785**	.929**	.899**	.899**						
السنة الماضية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨		
	معامل الارتباط	.587**	.873**	.654**	.771**	.449**	.800**	.835**	.836**		
بعد انواع المشاركة الوالدية	رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨		
	معامل الارتباط	.524**	.780**	.831**	.771**	.751**	.651**	.726**	.731**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من خلال الجدول (٢) أن جميع عبارات أبعاد أداة الدراسة دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية له ما بين (٠.٤٤٩، ٠.٩٢٩)، وجميعها معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع

معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات الأداة (الاستبانة):

تم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال معامل "ألفا كرونباخ" وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٣٧) وهي نسبة ثبات مرتفعة، وفيما يلي جدول (٣) يوضح ثبات الاستبانة وأبعادها الفرعية.

جدول (٣) ثبات الاستبانة وأبعادها الفرعية

الأقسام	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المقياس ككل	٤١	٠.٩٥٢
البعد الأول: الركائز	١٠	٠.٩٠٦
البعد الثاني: الكفاءة الذاتية	٦	٠.٨٩٦
البعد الثالث: الوقت والجهد	٥	٠.٨٣١
البعد الرابع: تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين	٤	٠.٨٩٧
البعد الخامس: السنة الماضية	٨	٠.٨٧٤
البعد السادس: أنواع المشاركة الوالدية	٨	٠.٨٦١

إجراءات التطبيق لجمع البيانات:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، تم إعدادها في صورتها النهائية، وتم تطبيقها ميدانياً على أفراد الدراسة، وقد استغرق التطبيق معظم فترات الفصل الدراسي الثالث من عام (١٤٤٤هـ).

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت هذه الدراسة على بعض الأساليب الإحصائية الوصفية لوصف خصائص العينة وعرض البيانات، من خلال استخدام الإحصاء الاستدلالي للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما تمت معالجة بيانات الدراسة معالجة كمية وذلك من خلال الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وتم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية: التكرار والنسبة المئوية: لوصف خصائص المشاركين وتحديد استجاباتهم تجاه فقرات الاستبانة ومعامل ارتباط "بيرسون" (Pearson Correlation) لمعرفة الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومعادلة "إلفا كرونباخ" (Alpha-Cronbach): للتأكد من ثبات الأداة والمتوسط الحسابي (Mean): لقياس مدى تحقق كل عبارة من عبارات أداة الدراسة، والمتوسط الحسابي الإجمالي (العام) لكل بعد من أبعاد الاستبانة إضافة إلى الانحراف المعياري (Standard Deviation) لتعرف مدى انحراف (تشتت) استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدارسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما هي العوامل التي تؤثر على مشاركة الوالدين في مراكز الرعاية النهارية في حائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

لتعرف العوامل التي تؤثر على مشاركة الوالدين في مراكز الرعاية النهارية في حائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أولياء الأمور، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً– بعد الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور:

جدول (٤) بعد الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور من وجهة أولياء الأمور (ن=٧٨)

رقم العبارة	أعترض بشدة	أعترض	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب
1	1	13	47	17	3.03	0.664	75.6	10
2	0	2	39	37	3.45	0.550	86.2	6
3	0	1	36	41	3.51	0.528	87.8	3
4	0	2	43	33	3.40	0.543	84.9	8
5	0	1	32	45	3.56	0.524	89.1	1
6	1	0	37	40	3.49	0.575	87.2	4
7	0	0	43	35	3.45	0.501	86.2	5
8	1	0	40	37	3.45	0.573	86.2	7
9	1	0	34	43	3.53	0.575	88.1	2
10	1	1	44	32	3.37	0.584	84.3	9
المتوسط العام					**3.42**	**0.41**	**85.6**	

أشارت النتائج بأنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات بعد الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور بلغت (٣.٤٢) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠.٤١) درجة، وبنسبة موافقة بلغت (٨٥.٦%) حسب جدول رقم (٤). وبناءً على ذلك، نستطيع القول بأنَّ درجة الموافقة على بعد الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور جاءت بدرجة عالية جداً من خلال موافقتهم على القيام بالتواصل مع الأخصائيين في المركز عند حدوث مشكلة، ومعرفة حقوقهم كأولياء أمور للطلبة ذوي الإعاقة، وقيامهم بمساعدة أبنائهم في تعلم المهارات الأكاديمية والحياتية والسلوكية، وقيامهم بمتابعة تقدمهم في مراكز الرعاية النهارية. كما أشارت نتائج هذا

البعد إلى قيام أولياء الأمور بالتواصل المستمر مع اخصائيين في المركز والمشاركة في القرارات التي تخص أبنائهم، وكذلك دعم القرارات التي يتخذها المركز.

ثانياً– بعد الكفاءة الذاتية:

جدول (٥) بعد الكفاءة الذاتية من وجهة أولياء الأمور (ن=٧٨)

رقم العبارة	أعترض بشدة	أعترض	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب
1	1	10	50	17	3.06	0.631	76.6	3
2	0	13	41	24	3.14	0.679	78.5	1
3	1	16	45	16	2.97	0.683	74.4	4
4	3	23	45	7	2.72	0.682	67.9	6
5	2	17	47	12	2.88	0.683	72.1	5
6	2	8	49	19	3.09	0.668	77.2	2
المتوسط العام					**2.98**	**0.54**	**74.5**	

أشارت النتائج بأنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات بعد الكفاءة الذاتية من وجهة نظر أولياء الأمور بلغت (٢.٩٨) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠.٥٤) درجة، وبنسبة موافقة بلغت (٧٤.٥%) حسب جدول رقم (٥). وبناءً على ذلك، نستطيع القول بأنَّ درجة الموافقة على بعد الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور جاءت بدرجة عالية. كما يتضح بُعد الكفاءة الذاتية لأولياء الأمور من خلال شعورهم ببذل الجهود الناجحة في مساعدة أبنائهم على التعلم، ويعتقدون بأنهم على دراية بكيفية التواصل بشكل فعَّال مع أخصائي المركز، وعلى دراية بالكيفية التي يساعدون بها أبنائهم على الأداء الجيد في المركز، وذلك من خلال شعورهم بإحداث الفرق الملموس في أداء أبنائهم.

ثالثاً– بعد الوقت والجهد:

جدول (٦) بعد الوقت والجهد من وجهة أولياء الأمور (ن=٧٨)

رقم العبارة	أعترض بشدة	أعترض	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب
1	1	4	56	17	3.14	0.552	78.5	4
2	0	1	53	24	3.29	0.486	82.4	1
3	1	6	51	20	3.15	0.605	78.8	3
4	2	5	46	25	3.21	0.671	80.1	2
5	3	15	49	11	2.87	0.691	71.8	5
المتوسط العام					**3.13**	**0.47**	**78.3**	

أشارت النتائج بأنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات بعد الوقت والجهد من وجهة نظر أولياء الأمور بلغت (٣.١٣) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠.٤٧) درجة، وبنسبة موافقة بلغت (٧٨.٣%) حسب جدول رقم (٦). وبناءً على ذلك، فأنَّ درجة الموافقة على بعد الوقت والجهد جاءت بدرجة عالية. مما يدل على توفر الوقت والجهد الكافي للمشاركة في العملية التعليمية والتأهيلية مما يسهم في تجويد الخدمات المقدمة لأطفالهم من خلال مساعدتهم في أداء المهارات والمهام المنزلية، وحضور اجتماعات أولياء الأمور والفعَّاليات الخاصة في المركز، والتواصل بشكل فعَّال مع الأخصائيين في المركز.

رابعاً– بعد تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين:

جدول (٧)

بعد تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين من وجهة أولياء الأمور (ن=٧٨)

رقم العبارة	أعترض بشدة	أعترض	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب
1	0	4	58	16	3.15	0.486	78.8	1
2	3	19	40	16	2.88	0.773	72.1	4
3	2	6	51	19	3.12	0.644	77.9	2
4	1	7	53	17	3.10	0.594	77.6	3
المتوسط العام					**3.06**	**0.55**	**76.6**	

أشارت النتائج بأنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات بعد تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين من وجهة نظر أولياء الأمور بلغت (٣.٠٦) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠.٥٥) درجة، وبنسبة موافقة بلغت (٧٦.٦%) حسب جدول رقم (٧). مما يدل على موافقة عينة الدراسة على أن تلقي الدعوات سواء من المركز أو الأخصائيين مما يسهم إلى زيادة رغبتهم بالمشاركة في العملية التعليمية والتأهيلية لأطفالهم من خلال إشعارهم بالترحاب ومساعدتهم على معرفة حقوقهم وتوضيح كيفية المشاركة في تعليم المهارات والمهام التعليمية.

خامساً- بعد أنواع المشاركة الوالدية:

جدول (٨) بعد أنواع المشاركة الوالدية من وجهة أولياء الأمور (ن=٧٨)

رقم العبارة	أعترض بشدة	أعترض	أوافق	أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة	الترتيب
1	41	25	7	5	1.69	0.887	42.3	8
2	36	15	15	12	2.04	1.133	51.0	7
3	14	23	22	19	2.59	1.050	64.7	5
4	11	28	26	13	2.53	0.936	63.1	6
5	0	6	38	34	3.36	0.624	84.0	2
6	1	6	33	38	3.38	0.688	84.6	1
7	1	7	34	36	3.35	0.699	83.7	3
8	13	23	25	17	2.59	1.012	64.7	4
المتوسط العام					**2.69**	**0.64**	**67.3**	

أشارت النتائج بأنَّ المتوسط العام لدرجة الموافقة على عبارات بعد أنماط المشاركة الوالدية من وجهة نظر أولياء الأمور بلغت (٢.٨٣) درجة، بانحراف معياري بلغ (٠.٦٨) درجة، وبنسبة موافقة بلغت (٧٠.٧%) حسب جدول رقم (٨). وبناءً على ذلك، نستطيع القول بأنَّ درجة الموافقة على بعد أنماط المشاركة الوالدية جاءت بدرجة عالية. كما تبين أنماط المشاركة الوالدية من خلال عدة أنشطة كاطلاع أولياء الأمور على تقدم أبنائهم المهاراتي والأكاديمي، والتواصل اليومي، وتزويديهم بالمعلومات عن الخدمات المجتمعية والمتعلقة بإعاقات أبنائهم، وتوجيه الدعوات لحضور الاجتماعات والفعاليات المقامة في المركز.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة من أولياء الأمور نحو العوامل التي تؤثر على مشاركة الوالدين في مراكز الرعاية النهارية في حائل بالمملكة العربية السعودية تعزو إلى المتغيرات الشخصية (مستوى التعليم، العمر، المستوى الاقتصادي للأسرة)؟

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأُحادي لتعرف الفروق في استجابات الأخصائيين وفقًا للمتغيرات الشخصية (مستوى التعليم، العمر، المستوى الاقتصادي للأسرة)، وجاءت النتائج كما يلي:

١-**مستوى التعليم:** تم استخدام تحليل التباين الأُحادي لتعرف الفروق في الاستجابات وفقًا لمستوى التعليم، والنتائج موضحة في جدول (٩):

جدول (٩) الفروق في وجهات نظر أولياء الأمور
حول العوامل التي تؤثر على مشاركة الوالدين وفقًا لمستوى التعليم

البعد	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الركائز	التعليم الابتدائي	10	3.40	0.39	0.441	0.779
	التعليم المتوسط	2	3.35	0.49		
	الشهادة الثانوية	31	3.38	0.38		
	درجة البكالوريوس	32	3.45	0.46		
	دراسات عليا	3	3.70	0.44		
البعد الثاني: الكفاءة الذاتية	التعليم الابتدائي	10	3.12	0.52	0.847	0.500
	التعليم المتوسط	2	3.42	0.35		
	الشهادة الثانوية	31	2.97	0.51		
	درجة البكالوريوس	32	2.95	0.59		
	دراسات عليا	3	2.61	0.63		
البعد الثالث: الوقت والجهد	التعليم الابتدائي	10	3.16	0.44	0.330	0.857
	التعليم المتوسط	2	3.30	0.42		
	الشهادة الثانوية	31	3.19	0.38		
	درجة البكالوريوس	32	3.07	0.55		
	دراسات عليا	3	3.07	0.61		
البعد الرابع: تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين	التعليم الابتدائي	10	3.23	0.46	0.990	0.419
	التعليم المتوسط	2	2.38	0.88		
	الشهادة الثانوية	31	3.06	0.39		
	درجة البكالوريوس	32	3.06	0.67		
	دراسات عليا	3	3.08	0.80		
البعد الخامس: أنواع المشاركة الوالدية	التعليم الابتدائي	10	3.00	0.50	0.889	0.475
	التعليم المتوسط	2	2.88	0.35		
	الشهادة الثانوية	31	2.69	0.68		
	درجة البكالوريوس	32	2.62	0.64		
	دراسات عليا	3	2.42	0.76		

يتضح من جدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى اختلاف مستوى التعليم على جميع أبعاد هذا الاستبانة. وذلك على النحو التالي:

- **الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٧٧٩) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور باختلاف مستوى التعليم.

- **الكفاءة الذاتية:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٥٠٠) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول الكفاءة الذاتية باختلاف مستوى التعليم.
- **الوقت والجهد:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٨٥٧) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول الوقت والجهد باختلاف مستوى التعليم.
- **تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٤١٩) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين باختلاف مستوى التعليم.
- **أنواع المشاركة الوالدية:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٤٧٥) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول أنواع المشاركة الوالدية باختلاف مستوى التعليم.

٢- **العمر:** تم استخدام تحليل التباين الأُحادي للتعرف على الفروق في الاستجابات وفقًا للعمر، والنتائج موضحة في جدول (١٠).

جدول (١٠) الفروق في وجهات نظر أولياء الأمور
حول العوامل التي تؤثر على مشاركة الوالدين وفقًا للعمر

البعد	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الركائز	أقل من ٢٥ عاماً	1	3.00		0.194	0.978
	٢٦ : ٣٠ عاماً	8	3.44	0.41		
	٣١: ٣٥ عاماً	13	3.46	0.39		
	٣٦: ٤٠عاماً	25	3.42	0.46		
	٤١: ٤٥ عاماً	10	3.45	0.47		
	٤٦: ٥٠عاماً	6	3.42	0.39		
	٥٠ عاماً أو أكثر	15	3.41	0.39		
البعد الثاني: الكفاءة الذاتية	أقل من ٢٥ عاماً	1	3.00		1.315	0.262
	٢٦ : ٣٠ عاماً	8	2.98	0.67		
	٣١: ٣٥ عاماً	13	3.13	0.54		
	٣٦: ٤٠عاماً	25	2.74	0.60		
	٤١: ٤٥ عاماً	10	3.10	0.55		
	٤٦: ٥٠عاماً	6	3.03	0.34		
	٥٠ عاماً أو أكثر	15	3.14	0.37		
البعد الثالث: الوقت والجهد	أقل من ٢٥ عاماً	1	3.00		0.887	0.509
	٢٦ : ٣٠ عاماً	8	2.90	0.57		

البعد	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	٣١: ٣٥ عاماً	13	3.31	0.32		
	٣٦: ٤٠عاماً	25	3.05	0.52		
	٤١: ٤٥ عاماً	10	3.24	0.51		
	٤٦: ٥٠عاماً	6	3.17	0.34		
	٥٠ عاماً أو أكثر	15	3.17	0.43		
البعد الرابع: تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين	أقل من ٢٥ عاماً	1	3.00		0.544	0.773
	٢٦ : ٣٠ عاماً	8	3.03	0.43		
	٣١: ٣٥ عاماً	13	3.04	0.45		
	٣٦: ٤٠عاماً	25	2.94	0.57		
	٤١: ٤٥ عاماً	10	3.13	0.68		
	٤٦: ٥٠عاماً	6	3.33	0.61		
	٥٠ عاماً أو أكثر	15	3.17	0.60		
البعد الخامس: أنواع المشاركة الوالدية	أقل من ٢٥ عاماً	1	2.00		1.446	0.209
	٢٦ : ٣٠ عاماً	8	2.63	0.72		
	٣١: ٣٥ عاماً	13	2.65	0.62		
	٣٦: ٤٠عاماً	25	2.49	0.64		
	٤١: ٤٥ عاماً	10	2.79	0.70		
	٤٦: ٥٠عاماً	6	3.00	0.46		
	٥٠ عاماً أو أكثر	15	2.97	0.55		

يتضح من جدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لعامل العمر في جميع أبعاد هذه الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

- **الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٩٧٨) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور باختلاف العمر.
- **الكفاءة الذاتية:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٢٦٢) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول الكفاءة الذاتية باختلاف العمر.
- **الوقت والجهد:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٥٠٩) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول الوقت والجهد باختلاف العمر.
- **تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٧٧٣) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين باختلاف العمر.

- **أنواع المشاركة الوالدية:** قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٢٠٩) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول أنواع المشاركة الوالدية باختلاف العمر.

٣- **المستوى الاقتصادي للأسرة:** تم استخدام تحليل التباين الأُحادي للتعرف على الفروق في الاستجابات وفقًا للمستوى الاقتصادي للأسرة، والنتائج موضحة في جدول (١١).

جدول (١١) الفروق في وجهات نظر أولياء الأمور حول العوامل التي تؤثر على مشاركة الوالدين وفقًا للمستوى الاقتصادي للأسرة

البعد	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد الأول: الركائز	2000 ريال أو أقل من ذلك	21	3.29	0.52	1.430	0.224
	٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال	13	3.34	0.46		
	٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال	6	3.28	0.35		
	٧٠٠١ : ١٠٠٠٠ ريال	7	3.60	0.27		
	١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال	13	3.52	0.26		
	أكثر من ١٥٠٠٠ ريال	18	3.54	0.36		
البعد الثاني: الكفاءة الذاتية	2000 ريال أو أقل من ذلك	21	3.11	0.51	2.650	0.030
	٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال	13	3.24	0.46		
	٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال	6	3.17	0.21		
	٧٠٠١ : ١٠٠٠٠ ريال	7	3.02	0.50		
	١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال	13	2.65	0.56		
	أكثر من ١٥٠٠٠ ريال	18	2.79	0.60		
البعد الثالث: الوقت والجهد	2000 ريال أو أقل من ذلك	21	3.12	0.54	0.420	0.833
	٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال	13	3.22	0.43		
	٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال	6	2.93	0.10		
	٧٠٠١ : ١٠٠٠٠ ريال	7	3.26	0.43		
	١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال	13	3.15	0.43		
	أكثر من ١٥٠٠٠ ريال	18	3.09	0.54		
البعد الرابع: تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين	2000 ريال أو أقل من ذلك	21	3.05	0.61	1.386	0.240
	٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال	13	3.33	0.44		
	٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال	6	3.08	0.20		
	٧٠٠١ : ١٠٠٠٠ ريال	7	3.29	0.62		
	١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال	13	2.85	0.52		
	أكثر من ١٥٠٠٠ ريال	18	2.96	0.60		
البعد	2000 ريال أو أقل من ذلك	21	2.75	0.58	1.918	0.102

البعد	فئات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السادس: أنواع المشاركة الوالدية	٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال	13	3.04	0.74		
	٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال	6	2.77	0.49		
	٧٠٠١ : ١٠٠٠٠ ريال	7	2.86	0.73		
	١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال	13	2.49	0.69		
	أكثر من ١٥٠٠٠ ريال	18	2.43	0.50		

يتضح من جدول (١١) أن بعد الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور، جاءت قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٢٢٤) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول الركائز التي يستند عليها أدوار أولياء الأمور باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة. كما أن قيمة مستوى الدلالة في بُعد الوقت والجهد هي (٠.٨٣٣) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول الوقت والجهد باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة. ويتضح في بُعد تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين في أن قيمة مستوى الدلالة هي (٠.٢٤٠) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول تلقي الدعوات للمشاركة من الآخرين باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة. وكذلك الحال في بُعد أنواع المشاركة الوالدية حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة (٠.١٠٢) وهي أكبر من (٠.٠٥)، أي أنَّه لا تختلف وجهات نظر أولياء الأمور حول أنواع المشاركة الوالدية باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة.

لكن يتضح في بُعد الكفاءة الذاتية أن قيمة مستوى الدلالة (٠.٠٣٠) وهي تقل عن (٠.٠٥)، بمعنى أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أولياء الأمور حول الكفاءة الذاتية باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة، ولمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية؛ تمَّ إجراء اختبار LSD للمقارنات البعدية جدول (١٢)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٢) اختبار LSD للمقارنات البعدية الكفاءة الذاتية وفقاً للمستوى الاقتصادي للأسرة

المستوى الاقتصادي للأسرة	2000 ريال أو أقل من ذلك	٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال	٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال	٧٠٠١ : ١٠٠٠٠ ريال	١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال	أكثر من ١٥٠٠٠ ريال
2000 ريال أو أقل من ذلك					(*) 0.46-	(*) 0.46-
٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال					(*) 0.59-	
٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال					(*) 0.46-	
٧٠٠١ : ١٠٠٠٠ ريال						
١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال						
أكثر من ١٥٠٠٠ ريال						

يتضح من الجدول السَّابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) كالتالي:

- المقارنة بين (2000 ريال أو أقل من ذلك)، و(١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال) دالة إحصائياً لصالح (2000 ريال أو أقل من ذلك).
- المقارنة بين (٢٠٠١ : ٥٠٠٠ ريال)، و(١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال) دالة إحصائياً لصالح (٢٠٠١: ٥٠٠٠ ريال).
- المقارنة بين (٥٠٠١ : ٧٠٠٠ ريال)، و(١٠٠٠١: ١٥٠٠٠ ريال) دالة إحصائياً لصالح (٥٠٠١: ٧٠٠٠ ريال).
- المقارنة بين (2000 ريال أو أقل من ذلك)، و(أكثر من ١٥٠٠٠ ريال) دالة إحصائياً لصالح (2000 ريال أو أقل من ذلك).

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة تأثير معتقدات أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية بمدينة حائل حيال أدوراهم التعليمية والتأهيلية والتي جاءت بنسب مرتفعة، الأمر الذي يدل على وعيهم وإدراكهم بأهمية أدوراهم، ورغبتهم بتفعيلها بشكل يعكس ذلك في العملية التعليمة لأبنائهم. وبحسب نموذج المشاركة الوالدية (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005)، فإنه كل ما زادت اتجاهات الوالدين الإيجابية حيال أدوراهم في العملية التعليمة والتأهيلية لأطفالهم كلما زادت نسبة مشاركتهم. ولهذا تتوافق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Oranga, Obuba, Sore and Boinett, 2022) حيث أشارت إلى أنه كلما كانت معتقدات أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة حيال أدوارهم أكثر إيجابية، كلما كانت مشاركتهم أكثر فعالية بغض النظر عن أي عوامل أو صعوبات. كما تتوافق هذا النتيجة مع دراسة Barger, Kuncel and Pomerantz (2019) التي أكدت على أهمية معتقدات أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة حيال أدوراهم حيث تعد مؤشرًا قويًا على المشاركة الوالدية. وهذه النتيجة قد تُفسره خصائص عينة الدراسة الحالية نتيجة الدراسة الحالية، حيث يتمتع (39.7) من عينة الدراسة بشهادة الثانوية و(٤١.٠) بالتعليم الجامعي، الأمر الذي قد يسهم في رفع مستوى وعيهم وادراكهم لأهمية دورهم في تعليم أطفالهم والمامهم بحقوقهم وواجباتهم كأولياء أمور.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أهمية دور معتقدات أولياء الأمور حيال كفاءتهم الذاتية ومدى تأثيرها على رغبتهم بالمشاركة في العملية التأهيلية والتعليمية حيث أنها فُسرت تلك الأهمية في نموذج المشاركة الوالدية Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler &

(Hoover-Dempsey, 2005). حيث كلما زادت ثقة أولياء الأمور حول إمكاناتهم وقدراتهم بالمساهمة كلما زادت مشاركتهم في العملية التأهيلية والتعليمية لأطفالهم الأمر الذي يُسهم في تطوير وتحسين المهارات الاجتماعية والتعلمية والشخصية. وبالتالي تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Stahmer et al (2017) والتي أكدت على وجود ارتباط وثيق بين كفاءة أولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة ومدى مشاركتهم في برامج التدخل السلوكي . وعلى نفس السياق، تتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة (Paseka, & Schwab, Albanese,Russo& Geller, 2019 2020;) والتي أكدت إلى أن أولياء الأمور ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة هم أكثر قدرة على اكتساب وممارسة المهارات اللازمة في العملية التعليمية والتأهيلية، في حين أن أولياء الأمور ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة يكونون أقل قدرة على القيام بذلك، خاصةً عندما يواجهون بعض المواقف الصعبة. كما تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (SUR,2017) والتي أثبتت وجود مستوى متوسط لمرتفع في الكفاءة الذاتية والممارسات الوالدية لأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الجسدية. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتيجة الحالية تختلف عن نتائج دراسة السهلي (2019) والتي أشارت إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية أقل من المتوسط لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالنسبة للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية الوالدية وقد يعود ذلك لاختلاف خصائص العينة ومجتمع الدراسة في كلتا الدراستين.

كذلك، أكدت نتائج الدراسة الحالية على مساهمة الدعوات المقدمة من قبل الأخصائيين والمركز في زيادة رغبة أولياء الأمور بالمشاركة. ويفسر ذلك النظرية البيئية (Bronfenbrenner, 1994) التي تُؤكد على تأثير العلاقات التفاعلية بين البيئات المصغرة للطفل (المركز والمنزل) والتي قد تؤثر بشكل إيجابي – كما هو الحال في الدراسة الحالية– أو سلبي على نمو الطلاب ذوي الإعاقة وتحسين مهاراتهم الاجتماعية والتعليمية. ولهذا أشارت عينة الدراسة إلى شعورهم بالترحاب من قبل الأخصائيين بالمركز وإشعارهم بحقوقهم كأولياء أمور. وتم تأكيد هذه النتيجة مع دراسة (Fishman & Nickerson, 2015) حيث تم اختبار نموذج المشاركة الوالدية (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover- Dempsey, 2005) مع أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة ووجدوا أن الطريقة الوحيدة التي تم تبنيها لمشاركة الوالدين كان التواصل المباشر وتلقي الدعوات من قبل المعلمين لأولياء الأمور. بهذا الصدد، تجدر الإشارة إلى اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Oranga, Obuba, Sore& Boinett, 2022) والتي أشارت إلى عدم شعو أولياء الأمور بالترحاب من قبل المعلمين في مدارس التعليم العام. يمكن تفسير هذه الاختلاف من خلال عدد من التفسيرات أهمها اختلاف قلة عدد الطلاب ذوي الإعاقة الملتحقين بالفصل داخل مراكز

الرعاية النهارية أضافة إلى عدم وجود منهج مكثف من قبل الوزارة الأمر الذي يستلزم اتماه بوقت محدد مما قد يسهم بتركيز الأخصائيين على التواصل بشكل فعال مع أولياء أمورهم. يمكن تفسير ذلك من خلال ما أكدته دراسة (Travers, 2017) بأن المعلمين في البيئات الأقل تقييداً كما هو الحال في مراكز الرعاية النهارية غير الحكومية هم أقل توتراً في بيئة عملهم مقارنة بزملائهم في المدارس العادية وبالتالي من الممكن أن يكونوا أكثر تواصلاً مع أولياء الأمور.

كذلك، أشارت نتائج الدراسة إلى توفر الوقت الكافي لدى أولياء الأمور وقدرتهم على بذل الجهد المطلوب للمشاركة في العملية التعليمية والتأهيلية لأطفالهم. تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Fishman & Nickerson, 2015) حيث يفضل أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة بتكريس وقتهم وطاقتهم للمشاركة في المدرسة للدفاع عن احتياجات أطفالهم، وللحصول على معلومات حول أدائهم لضمان استمرارية تقديم الدعم والخدمات التعليمية والتأهيلية من قبل المدرسة بغض النظر عن وقتهم وطاقتهم. أيضا أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسب بُعد المشاركة الوالدية بجميع أنماطه كالتواصل المستمر والتطوع والمشاركة بالخطط الفردية بين أولياء الأمور والإخصائيين بالمراكز. وهذه النتيجة مع دارسة تركستاني والرشيدي (2019) والتي أكدت على ارتفاع مستوى المشاركة الوالدية في خدمات التدخل المبكر لأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة السمعية. كما، يمكن تفسير تلك النتيجة من خلال النظر في سمات عينة الدراسة الحالية، حيث بلغت نسبة أولياء الأمور غير العاملين (67.9) مما يعني عدم وجود قيود وأعباء وظيفية تحد من مشاركتهم مع الاخصائيين بالمراكز، وهذا ما أكدته دراسة Almalki (2022) على أن عمل أولياء الأمور الطلبة ذوي الإعاقة يعد من أبرز عوائق المشاركة الوالدية.

كما تؤكد ارتفاع نسبة مشاركة أولياء الأمور الغير عاملين في هذا الدراسة على النظرية البيئة التي تشير إلى تأثير أحد الهياكل الاجتماعية كمكان عمل الوالدين بشكل إيجابي على مشاركتهم وبالتالي يساهم في تحسين مخرجات العملية التعليمة والتأهيلية لأطفالهم. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Oranga, Obuba, Sore& Boinett, 2022) والتي أشارت لضعف مشاركة أولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في جميع أنماط المشاركة الوالدية، كما أكدت على أن دور الأسرة في المشاركة في البرامج التأهيلية للأشخاص المعاقين الملتحقين في مراكز تأهيل المعاقين هو دور يتراوح بين المستوى المنخفض في الخطط الفردية والعملية التعليمية والخدمات المساندة إلى الدور المرتفع الذي ظهر في المشاركة بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها هذه المراكز. وقد يعود ذلك لاختلاف مجتمع وعينة الدراسة والمتغيرات في كلا البحثين. كما أشارت الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين وجهات نظر أولياء الأمور حول الكفاءة الذاتية باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة وهذه النتيجة تتوافق مع

دراسة Magwa and Mugari (2017)، حيث أشارت الدراسة أن أولياء الأمور ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المرتفع يشاركون في عمل أطفالهم المدرسي أكثر من الآباء ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض.

التوصيات:

١. الاستفادة من نموذج عمل مراكز الرعاية النهارية في طريقة تفعيل المشاركة الوالدية من خلال تعميم مثل هذه الإجراءات في البيئات الأكثر تفاعلاً مع الأقران "بيئات الدمج" من خلال التواصل الفعّال بين مراكز الرعاية النهارية وبين البيئات الحاضنة الأخرى للطلبة ذوي الإعاقة للاستفادة من هذه التجارب.

٢. ضرورة تفعيل توعية أولياء الأمور بحقهم القانوني في متابعة إجراءات تقديم الخدمات لأبنائهم من ذوي الإعاقة، من خلال تقديم الدورات والمنشورات التي تبين أهمية هذا الجانب من عمل التربية الخاصة.

٣. زيادة توعية الإخصائيين وأولياء أمور الطلبة ذوي الإعاقة في مراكز الرعاية النهارية وفي المراكز الخاصة وفي المدارس بأهمية تفعيل هذا الجانب المهم من فريق عمل التربية الخاصة، وذلك لتحقيق الجودة العالية في نوعية البرامج المقدمة لهؤلاء الطلبة، وضرورة متابعتها من قبل أولياء الأمور.

٤. إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي توضح واقع المشاركة الوالدية في مراكز الرعاية النهارية في المملكة العربية السعودية وما يعكسه من تأثير إيجابي على الطلبة ذوي الإعاقة، بشكل يُسهم في اكتشاف هذه الظاهرة بشكل مفصل ويمكن تعميمه على بقية مراكز الرعاية النهارية والمراكز الخاصة.

المراجع

سلمى الرشيدي، مريم تركستاني. (2019). المشاركة الوالدية و معوقاتها في خدمات التدخل المبكر للأطفال الصم و ضعاف السمع في الكويت. مجلة التربية الخاصة و التأهيل.1(7).122-71.

نورة عبد المحسن السهلي.(٢٠١٩). الكفاءة الذاتية الوالدية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين. *مجلة البحث العلمى فى التربية*. 5(11) .96-77.

وزارة التعليم. (2019). مكتب تحقيق الرؤية، استراتيجية وزارة التعليم ٢٠١٦-٢٠٢٠. مسترجع بتاريخ 18/1/2023 من الموقع الإلكتروني:
https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/MinistryStrategy.aspx

وزارة التعليم.(1439). ميثاق الشراكة بين المدرسة و الأسرة (الحقوق والواجبات والمسؤليات). الاصدار الأول. مسترجع بتاريخ 16/1/2023 من الموقع الإلكتروني:
https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Documents/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%AB%D8%A7%D9%82-3.pdf

وزارة التعليم.(١٤٤٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. مسترجع بتاريخ 28/1/2023 من الموقع الإلكتروني:
https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%88%D8%A7%D8%B9%D8%AF%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D8%B8%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9%20%D9%84%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%87%D8%AF%20%D9%88%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%85%D8%AC%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%AE%D8%A7%D8%B5%D8%A9%201422%20%D9%87%D9%80.pdf

وزارة العمل و التنمية الاجتماعية. (1440). القواعد التنفيذية المعدلة للائحة التنظيمية لمراكز تأهيل ذوي الإعاقة غير الحكومية. مسترجع بتاريخ 23/1/2023 من الموقع الإلكتروني:
https://www.hrsd.gov.sa/knowledge-centre/decisions-and-regulations/regulation-and-procedures/285489

Act, E. S. S. (2015). Every student succeeds act (ESSA). *Pub. L*, 114-95.

Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. A. (2019). The role of parental self- efficacy in parent and child well- being: A systematic review of associated outcomes. *Child: care, health and development*, *45*(3), 333-363.

Almalki, S. (2022). Transition services for high school students with intellectual disability in Saudi Arabia: Issues and

recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities, 68*(6), 880-888.

Alquraini, T. (2017). Factors that affect the provision of transition services to students with multiples disabilities in their institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. International Journal for Research in Education, 1(41), 1–38.

Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *145*(9), 855.

Boonk, L., Gijselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, *24*, 10-30.https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086262.

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of Educatim 1. *Educational Researcher*, 5(9), 5–15.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Readings on the Development of Children, 2(1), 37–43.

Epstein, J. L. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Boulder, CO: Westview Press*.

Fishman, C and Nickerson, A (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of child and family studies*, *24*, 523-535.

Magwa, S and Mugari, S (2017). Factors affecting parental involvement in the schooling of children. *International Journal of Academic Research and Reflection*, *5*(1), 74-81.

Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A., & Baeriswyl, F. (2015). The Need to Distinguish between Quantity and Quality in Research on Parental Involvement: The Example of Parental Help with Homework. The Journal of Educational Research, 108, 417-431.

Murphy, K. (2018). Parental Perceptions of the Professionals Involved with Children with Special Educational Needs. In *Teacher Research and Special Education Needs* (pp. 105-122). Routledge.

Oranga, J., Obuba, E., & Boinett, F. J. (2022). Barriers to parental involvement in the education of learners with intellectual disabilities. *Open Journal of Social Sciences*, *10*(2), 410-423.

Oranga, J., Obuba, E., & Nyakundi, E. (2020). Education as an instrument of poverty eradication in Kenya: successes and challenges. *Open Journal of Social Sciences*, *8*(09), 410.

Oranga, J., Obuba, E., Sore, I., & Boinett, F. (2022). Parental Involvement in the Education of Learners with Intellectual Disabilities in Kenya. *Open Access Library Journal*, *9*(4), 1-18.

Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European journal of special needs education*, *35*(2), 254-272.

Stahmer, A. C., Brookman-Frazee, L., Rieth, S. R., Stoner, J. T., Feder, J. D., Searcy, K., & Wang, T. (2017). Parent perceptions of an adapted evidence-based practice for toddlers with autism in a community setting. *Autism*, *21*(2), 217-230.

Steinberg, L. (2009). Should the Science of Adolescent Brain Development Inform Public Policy? American Psychologist, 64, 739-740.

Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. *Educator stress: An occupational health perspective*, 23-54.

US Department of Education. (2004). *Parental involvement: Title I, Part A: Non-regulatory guidance*. Washington, DC: US Department of Education. Retrieved from http://www2.ed.gov/programs/titleiparta/parentinvguid.doc

Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The elementary school journal*, *106*(2), 85-104.

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.