International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences

المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية

Website: http://iajour.com/index.php/eps

ISSN: 2708-7255

مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في الأردن

أحمد غانم علي الشديفات [1]، الدكتور محمد علي مهيدات [2]

[1] وزارة التربية والتعليم / المفرق / الاردن

ahmadGhanem324@yahoo.com

[2] استاذ مشارك / تخصص التربية الخاصة/ قسم علم النفس التربوي والارشادي/ كلية التربية/ جامعة اليرموك

mmohaidat@yu.edu.jo

تاريخ استلام البحث: 2021/3/29 **تاريخ نشر البحث: 2021/4/18**

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (182) ولي أمر من أولياء أمور الأطفال ذي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة في محافظتي المفرق وإربد، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2019)، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتطوير أداة الدراسة التي تكونت من (61) فقرة موزعة على سبعة مجالات، تم التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور جاء ضمن المستوى المتوسط. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لمتغيرات (المؤهل العلمي، العمر، الدخل الشهري). وفي ضوء النتائج أوصى الباحثون بعدد من التوصيات أبرزها التأكيد على مؤسسات التربية الخاصة بأهمية اشراك أولياء الأمور في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، والعمل على تسهيل طرق التواصل بين أخصائيي التربية الخاصة وأولياء الأمور.

الكلمات المفتاحية: المشاركة الوالدية، البرامج التربوية، الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، الأردن.

المقدمة

تُعد المشاركة التعاونية بين الوالدين والمختصين في ميدان التربية الخاصة أمراً ضرورياً، حيث تسهم في تحقيق نوع من تكامل الجهود المبذولة لتحسين حالة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم ذوي الإعاقة العقلية، كما أن المشاركة الوالدية

عنصرًا أساسيًا يجب أن يوضع في الاعتبار عند تطوير وتطبيق خطط دعم السلوك الإيجابي الفردي للأطفال ذوي الإعاقة، والذي سينعكس على تحسين المخرجات التعليمية لهم.

الإعاقة العقلية:

تُعد الإعاقة العقلية إحدى الإعاقات التي تشكل نسبة عالية من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة على المستوى العالمي حيث تصل هذه النسبة إلى 3% أي ثلث إجمالي أفراد هذه الفئة بصورة عامة (القريطي، 2011). وتُعرف الإعاقة العقلية بأنها قصور جوهري في الأداء والذي يمكن وصفه على أنه أداء عقلي دون المتوسط العام بشكل واضح مصحوبًا بوجود قصور بمجالين أو أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي العشر الآتية: التواصل، والرعاية الذاتية، والحياة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، واستخدام مصادر البيئة الاجتماعية المحلية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والأكاديمية الوظيفية وقضاء وقت الفراغ بالإضافة إلى مجال العمل، هذا التخلف العقلي يظهر قبل سن الثامنة عشرة (American Association on Mental Retardation, 1992).

وتُعرف الإعاقة العقلية بأنها "حالة من توقف النمو أو عدم إكتماله والتي تتسم بشكل خاص بقصور في المهارات التي تظهر أثناء مراحل النمو وتؤثر في المستوى العام للذكاء أي القدرات المعرفية: للغوية، الحركية، الإجتماعية ...إلخ، وقد تحدث الإعاقة مع أو بدون إضراب نفسي أو جسمي آخر" (منصور، 2005، 8). ويُعرف نصر الله (2012، 11) الإعاقة العقلية بأنها "مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن متوسط الذكاء بإنحرافين معياريين، ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي ويظهر في مراحل النمو النمائية منذ الميلاد وحتى سن 18 سنة".

وأشار الخطيب (2010) إلى أن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي (American Association on Mental Retardation) (AAMR) (1994) والمعروفة حالياً باسم الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (AAIDD) قدمت تصنيفاً يعتمد على مستوى الأداء الوظيفي والسلوكي لدى الفرد طبقاً لمعامل الذكاء، ويتضمن ذلك التصنيف أربع فئات من ذوي الإعاقة العقلية هي:

1) الإعاقة العقلية البسيطة: وتضم الأفراد الذين تتراوح معاملات ذكائهم ما بين 55- 69.
2) الإعاقة العقلية المتوسطة: وتضم الأفراد الذين تتراوح معاملات ذكائهم ما بين 40 – 54.
3) الإعاقة العقلية الشديدة: وتضم الأفراد الذين تتراوح معاملات ذكائهم ما بين 39 – 25.
4) الإعاقة العقلية العميقة: وتضم الأفراد الذين تقل معاملات ذكائهم عن 24.

ويتميز الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بمجموعة من الخصائص، وهي كما يأتي:

1) خصائص النمو المعرفي: فتعلم الطفل ذو الإعاقة العقلية بطيء، وقدرته على التعلم محدودة، كذلك فإنهم يتصفون بسرعة النسيان، وقدرتهم على التركيز متدنية، وقدرتهم على التعميم محدودة (أبو النصر، 2017).
2) خصائص النمو اللغوي: أن مستوى الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية هو أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني، والتعلم اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية محدود، وذخيرتهم اللغوية ضعيفة، لأن النمو اللغوي يرتبط إرتباطًا وثيقًا بالنمو المعرفي، ولذلك يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من صعوبات جمة في فهم التعليمات وإستيعاب التوجيهات (وادي، 2016).
3) خصائص النمو الإجتماعي: يواجه الأطفال ذوي الإعاقة العقلية العديد من المشكلات الإجتماعية، فقد يواجهون صعوبات في التعامل مع المواقف الإجتماعية المختلفة، ويعانون من ضعف في القدرة على إنشاء علاقات إجتماعية (الشناوي، 2007).
4) خصائص النمو الحركي: يتصف النمو الحركي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بالتباين بشكل عام، فكلما زادت شدة الإعاقة العقلية زاد الضعف في الجانب الحركي، ويكون النمو الحركي لدى هؤلاء الأطفال بطيء، إلا أنه يسير وفق مبادئ النمو الحركي العام (نصر الله، 2012).

وعلى الرغم من أن معظم أسباب الإعاقة العقلية غير معروفة حتى الآن، فإنه يمكن تقسيم أسباب الإعاقة العقلية كما يأتي:

أولا: أسباب ما قبل الولادة

وقد قسمها الروسان (2010) إلى قسمين:

1) العوامل الجينية: وهي العوامل الوراثية التي تنتقل عن طريق الجينات .
2) العوامل غير الجينية: وهي العوامل البيئية التي تؤثر في الجنين منذ لحظة الإخصاب، مثل سوء تغذية الحامل

ثانيًا: أسباب في أثناء الولادة

وتتضمن: نقص الأوكسجين في أثناء عملية الولادة، وتسمم الجنين، والتفاف الحبل السري حول رقبة الجنين، والولادة قبل موعدها (Smith, 2007) .

ثالثًا: أسباب بعد الولادة

وتتضمن: التهابات الدماغ أو التهاب السحايا، الحصبة، والحمى الشوكية، والغدة النكفية، والسعال الديكي، والدفتيريا تؤدي إلى الإعاقة العقلية إذا أُهمل علاجها، وسوء تغذية الطفل (Halahann & Kauffman, 2006).

رابعًا: أسباب وعوامل غير محددة

تشمل العوامل الثقافية والاجتماعية، مثل المستوى الاقتصادي والاسر المفككة (القمش، 2011).
يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية إلى العديد من الخدمات المساندة، مثل خدمات: العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والعلاج المنطقي، والخدمات الصحية، والإرشاد الأسري، وخدمات التنقل والتسهيلات البيئية، والخدمات الترويحية، وخدمات التأهيل المهني (Childress, 2004).

المشاركة الوالدية:

تُعد قدرة المدارس على إقامة علاقات تعاونية مع أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات والمحافظة عليها مقبولة على نطاق واسع كممارسة تعليمية سليمة، وهناك ثلاثة حجج مؤيدة لتشجيع التعاون بين الآباء والمعلمين، أولاً، هناك أدلة قوية على ارتباط مشاركة الوالدين مع تحسين نتائج الطلبة، ثانياً، قدمت العديد من الدراسات حجة العدالة الاجتماعية بأن إشراك الوالدين هو الشيء الصحيح الذي ينبغي عمله، ثالثًا، إن مشاركة الوالدين سُنت من خلال العديد من القوانين كقانون IDEA (Individuals With Disabilities Education Act IDEA, 2006)؛ وقانون (No Child Left Behind Act of 2001, 2006) (Rodriguez, Blatz & Elbaum, 2014 b).
وفي تعليم الأطفال ذوي الإعاقة، فإن المنطلق وراء بناء مشاركة تعاونية للوالدين مع الاختصاصين قائم على الاعتقاد أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأكثر فعالية بالنسبة للطفل المعوق، والتي لا يمكن استبدالها، وأن الأسرة عليها أن تستمر في تحمل مسؤولياتها، أما دور الاختصاصيين فهو تعاوني يتمثل في المساعدة على تحمل هذه المسؤولية (حنفي وقراقيش، 2009). أما وجهة النظر الأكثر منطقية فهي تضع تعليلا لضرورة التعاون بتحديد دور رئيس لكل من الطرفين في هذه العلاقة التعاونية، حيث ينظر إلى الوالدين كخبراء في أطفالهم، في حين يُنظر إلى المعلمين ومركز التربية الخاصة كخبراء في التعليم، لذلك فإن تخطيط التعليم يتوقف على ضرورة الجمع بين قوى أولياء الأمور والمعلمين لفهم الاحتياجات الفريدة للأطفال ذوي الإعاقة، وتأمين الدعم المناسب لكل منهم (Wong, NG & poon, 2015).
ويلعب الوالدين دورًا في تعزيز تعلم أطفالهم ذوي الإعاقة من خلال الأنشطة المدرسية، والأنشطة المنزلية التي تهدف إلى دعم الإنجاز من خلال الواجبات المنزلية والأنشطة المرتبطة بالمناهج الدراسية، وتعزيز التطور المعرفي العام لأطفالهم، كما أن للوالدين دوراً في الأنشطة المدرسية من خلال المشاركة في الاجتماعات والأنشطة، وتيسير الاتصالات مع كل من موظفي المدرسة والأسر الأخرى، بالإضافة إلى أن الوالدين ينقلون قيمهم المتعلقة بالتعليم إلى أطفالهم. وينقلون مشاعر إيجابية تجاه الطفل من خلال الاهتمام بالمدرسة، وربط التمتع بالتفاعل مع الطفل حول المدرسة، كما ينقل الوالدين أهدافهم وتطلعاتهم لمستقبل أبنائهم (Hirano & Rowe, 2016).

وأكدت العديد من القوانين المتعلقة بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة كقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقةIDEA (Individuals With Disabilities Education Act IDEA, 2006) أهمية مشاركة الوالدين في البرامج التربوية لأطفالهم ذوي الإعاقة من خلال تفويض إجراءات تقدم سلسلة من الأنشطة التي تهدف إلى تسهيل مشاركة الوالدين، ورغم أن الآباء غير مكلفين بهذه المشاركة، إلا أن المدارس مطالبة ببذل الجهود وتشجيع الآباء على أن يصبحوا شركاء في اتخاذ القرار فيما يتعلق بتعليم أطفالهم، بما في ذلك على سبيل المثال لا الحصر، الموافقة على التقييم، وتحديد الأهلية للحصول على الخدمات.

وتؤكد نظرية فيغوتسكي (Vygotsky's theory) لتنمية الطفل أهمية المشاركة الوالدية للأطفال ذوي الإعاقة في دمجهم مع وسياقهم الاجتماعي الواسع؛ فللمشاركة الوالدية في البرامج التربوية دور في رفع المستوى التحصيلي للطلبة ذوي الإعاقات، وانخفاض معدلات التسرب، وتنمية المهارات الاجتماعية، والعلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين (Alvarez-Valdivia et al., 2012).

كما ذكر ستافلز وديلابيرتو (Staples & Diliberto 2010) أن أساسيات مشاركة الوالدين في البرامج التربوية لأطفالهم ذوي الإعاقة تشمل التعاون مع معلم التربية الخاصة من خلال بناء علاقة وثيقة بينهما، وتطوير نظام اتصالات فعال، وخلق فرص إضافية خاصة لمشاركة الوالدين، والتأكيد على أن مشاركة الوالدين أكثر من مجرد تطوع لأولياء الأمور في الفصل بل هي شراكة بين الوالدين والمعلمين؛ لتعليم الطفل بشكل تعاوني، وتعزيز الخبرات التعليمية ذات مغزى.

وأشار سنايدر (Snyder, 2014) إلى أن مشاركة أولياء الأمور تتم من خلال عملية تواصل منتظم ذي اتجاهين، للأشتراك في التعليم الأكاديمي والأنشطة المدرسية الأخرى للطلبة ذوي الإعاقة العقلية بما في ذلك: مساعدة أطفالهم على التعلم، والمشاركة في الأنشطة داخل الغرف الصفية وخارجها، والعمل كشركاء كاملين في تعليم أطفالهم وإدماجهم، بالإضافة إلى المشاركة في صنع القرار، وفي اللجان الاستشارية للمساعدة في تعليم أطفالهم.

وأشار ستافلز وديلابيرتو (Staples & Diliberto 2010) أن أهم مبررات مشاركة الوالدين في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية ما يأتي:

- فوائد التفاعل مع الوالدين ومشاركتهم لا تقتصر على الطفل ذي الإعاقة العقلية فقط ولكنها تمتد إلى أطفال آخرين في المنزل.
- الوالدين هم منتفعون من الخدمات ويدفعون أجرها وإن كانوا راضيين عنها فإنهم يشكلون المدافع الأفضل عن برنامج طفلهم التعليمية وعن الخدمات المقدمة لهم.
- للوالدين حق المشاركة وضمان الانسجام والتوافق بين تربية الطفل ذي الإعاقة العقلية وتأهيله وقيمهم وأهدافهم الشخصية.
- الوالدين هم عوامل تعزيز طبيعية لأبنائهم.
- الوالدين يساعدون في نقل أثر التعلم والتدريب من المؤسسة إلى المنزل.

وترى هيرانو ورو (Hirano & Rowe, 2016) إلى أن تعزيز المشاركة الوالدية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في البرامج التربوية يتم من خلال بناء قدرتهم على العمل كشركاء كاملين في تحسين تعليم أطفالهم ذوي الإعاقة من خلال مطالبة المدارس بوضع سياسة مكتوبة تتعلق بإشراك الآباء، ومشاركة أولياء الأمور في صنع القرار المتعلق بتعليم أطفالهم، وتزويد الآباء بالموارد والتدريب حول مواضيع مثل المحتوى الأكاديمي، ومعايير الإنجاز، ومراقبة التقدم والتعاون.

وتتمثل أدوار الوالدين في المشاركة في البرامج التربوية المقدمة لأبنائهم والأنشطة التي يتم تنظيمها في مراكز الاتربية الخاصة كما بينها إلباوم وبلاتز رودريجز (Elbaum, Blatz, & Rodriguez, 2016) بما يأتي:

- مشاركة الوالدين في تخطيط البرامج والأنشطة التربوية والاجتماعية وصنع القرارات المتعلقة بأبنائهم وتطوير التشريعات.
- مشاركتهم في البرامج التدريبية والتعليمية من محاضرات وورش عمل توعوية وتثقيفية.
- تلقى الإرشاد الأسري والنفسي من قبل المتخصصين.
- تبادل المعلومات والآراء من خلال الاجتماعات الدورية.
- المشاركة في تنظيم الأنشطة الترفيهية والاجتماعية للمؤسسة

ولكون الأسرة أهم عنصر مؤثر في شخصية الطفل، وخصوصاً الأطفال ذوي الإعاقة العقلية, ولكون العملية التعليمية تتطلب عملية تعاونية بين المدرسة والوالدين، فلقد برزت الحاجة إلى التعرف إلى مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في الأردن.

مشكلة الدراسة وسؤاليها

أشارت العديد من الدراسات كدراسات قرزيقورز وماسيج (Szumski & Karwowski, 2017)، وبريروه (Bariroh, 2018)، وأودونج (Odongo, 2018) إلى الدور الهام للمشاركة الوالدية في البرامج التربوية لأطفالهم ذوي الإعاقة، وتأثيره المفيد على النتائج التنموية والتثقيفية للأطفال، وعلى الرغم من الارتباط الإيجابي بين المشاركة الوالدية ونتائج الطلبة، والدعوات المطالبة بحث الوالدين على المشاركة في تعليم أطفالهم، إلا أن العلاقات التعاونية بين الآباء والمعلمين داخل المدرسة ما زالت بعيدة المنال، خاصةً بالنسبة للعائلات ذات الدخل المنخفض والمتنوعة ثقافياً.

كما أشارت بعض الدراسات كدراسات أوكونر (O'Connor, 2008)، وجحجاح (2013)، وشوربجي والمشايخة (2018) إلى أن المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة منخفضة حيث ينظر إلى العلاقة بين أولياء الأمور والمختصين بطابع حذر، وأن أخصائيي التربية الخاصة يعتقدون يعدم كفاءة الأُسر في مجال المشاركة في العملية التربوية، والنظر إليهم كسبب في المشكلة وليس جزء من الحل، وأنه نادرًا ما يتم أخذ وجهات نظر أولياء الأمور، ومشاركتهم في العملية التربوية، وإشراكهم في صياغة السياسات المتعلقة بتأهيل أبنائهم.

من خلال عمل احد باحثي الدراسة الحالية كمعلم تربية خاصة، وتلمسه للواقع في مراكز التربية الخاصة، وتعامله مع العديد من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، فقد لاحظ محدودية مشاركة الأسر في العملية التربوية لأبنائهم، وأن أولياء أمور تنقصهم المعرفة حول البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم. كما يرى الباحثون وجود ندرة في الدراسات العربية التي تتعلق بالمشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، ومن ثم فإن مشكلة الدراسة الحالية تتبلور في التعرف إلى مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في الأردن.

تسعى الدارسة الحالية للإجابة على السؤالين الآتيين:

1) ما مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور؟
2) ما القدرة التنبؤية لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، الدخل الشهري) في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة؟

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور، من أجل تحديد نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف للتغلب عليها.
2. التعرف إلى القدرة التنبؤية لمتغيرات الدراسة في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

- تسهم نتائج الدراسة الحالية في تحسين سلوك الاطفال ذوي الإعاقة العقلية واداءهم الاكاديمي
- تعمل الدراسة الحالية على توفير أداة لقياس مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية يمكن الإفادة منها في ميدان تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- تُعد هذه الدراسة هي الدراسات الأولى التي تناولت موضوع مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، لذلك يأمل الباحثون بأن يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على وزارة التربية والتعليم، ووزارة التنمية الاجتماعية، ومؤسسات التربية الخاصة العاملة في القطاع الخاص، وراسموا سياساتهما، والقائمون على صناعة القرار فيهما.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

المشاركة الوالدية (Parental Involvement)

"آمال الآباء وتوقعاتهم فيما يتعلق بالإنجاز الأكاديمي للأبناء، ومناقشتهم في المقررات الدراسية، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، والاتصال بالمعلمين بخصوص أبنائهم، وإشراف الآباء على تعليم الأبناء في البيت" (Howard, 2015). وتُعرف إجرائياً بأنها قيام الوالدين بدور فعال ومحدد في تعليم أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، وذلك من خلال القيام بعدة مهام يحددها معلم التربية الخاصة، وفقاً لبرنامج محدد، كي يقوم الوالدان بدور تكميلي للمعلم في عمله مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتُقاس من خلال إجابة عينة الدراسة على فقرات الأداة التي سيعدها الباحثون لأغراض الدراسة.

الإعاقة العقلية (intellectual Disabilities)

إعاقة تمتاز بمحددات ملحوظة في كل من القدرات الذكائية وفي السلوك التكيفي كما هو معبر عنه في المهارات الذكائية، والاجتماعية والمهارات التكيفية الممارسة، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة (Epstein, Cullinan & Polloway, 1986). وتُعرف إجرائياً بأنها وظيفة عقلية أدنى من المعدل الطبيعي بشكل صريح: حاصل الذكاء IQ يقارب (70) أو أدنى باختبار حاصل الذكاء الفردي.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: ستقتصر الدراسة على محافظتي المفرق وإربد.
- الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على التعرف إلى مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في الأردن.
- الحدود البشرية: ستقتصر عينة الدراسة على أولياء أمور الأطفال ذي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة في محافظتي المفرق وإربد.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019.

الدراسات السابقة

أجرى سمرس وهوفمان وومماركس وترنبول وبوستون ونلسون (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull, Poston & Nelson, 2005) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية المشاركة ورضا آباء الأطفال ذوي الإعاقة عن (18) مظهراً لعلاقات أطفالهم مع الاختصاصيين. وتكونت عينة الدراسة من (147) من الأسر. وتم استخدام مقياس المشاركة التعاونية كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى رضا الأسر على المشاركة التعاونية كانت متوسطة، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في تقدير أسر الأطفال تُعزى لمتغير عمر الطفل المعاق، ووجود فروق في تقديرهم لمدى رضاهم عن تلك المظاهر يعزى لمتغير عمر الوالدين، فأولياء أمور الأطفال الكبار أظهروا رضا أقل، وقد عبر الآباء ذوي الدخل المتوسط عن مستويات أقل من الرضا مع الاختصاصيين مقارنة بأصحاب الدخل المنخفض والمرتفع، وكذلك أظهرت استجابات وذوي المستوى التعليمي الأعلى رضا أقل مما أظهرته استجابات أسر الأطفال الأصغر سناً أو من كان مستواهم التعليمي أقل.

وقام أوكونر (O'Connor, 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى معيقات المشاركة بين أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والمختصين، والعاملين مع هؤلاء الأطفال من وجهة نظر أولياء الأمور. ولتحقيق هذا الهدف أجريت هذه الدراسة في شمال إيرلندا على عينة من أولياء الأمور بلغ عددها (20) فردًا. وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين أولياء الأمور والمختصين على درجة كبيرة من الأهمية في تطور الطفل، وتنمية قدراته، ولكن يشوب هذه العلاقة عدم الاستقرار والصراع أحياناً بسبب الاختلافات في وجهات النظر، والأولويات، مما يضعف عملية الشراكة بينهما، حيث أصبح ينظر إلى العلاقة بين أولياء الأمور والمختصين بطابع حذر، وأظهرت نتائج الدراسة أنه نادرًا ما يتم أخذ وجهات نظر أولياء الأمور، ومشاركتهم في العملية التربوية، وإشراكهم في صياغة السياسات المتعلقة بتأهيل أبنائهم.

أجرى روسكوس جيروليتس (Ruskus & Gerulaitis, 2010) دراسة هدفت إلى استكشاف الأبحاث الليتوانية على المشاركة الوالدية في تعليم الأطفال من ذوي الإعاقات العقلية من خلال تخطيط التعليم الفردي. كما ناقش الباحثين بشكل أعم المشاركة الوالدية في قضايا تعليم الأطفال في ليتوانيا، ويوصف تخطيط البرنامج التربوي الفردي بأنه وسيلة لتنمية المساندة الوالدية في

تعليم أبنائهم، وخلق تعاون متساوٍ بين جميع المشاركين. وقد أجريت بحوث العمل التشاركية بهدف بناء علاقة قوية بين الآباء والمعلمين من خلال المواجهة والتفاوض حول الاحتياجات والاهتمامات المختلفة، وتحديد واستغلال الموارد المختلفة لتمكين تحقيق الأهداف المتفاوض عليها، ووضع خطة عمل، وتنفيذ تلك الخطة. وأظهرت النتائج أن تخطيط البرنامج التربوي الفردي يمكّن جميع المشاركين من خلق فهم مشترك للأهداف، وتطوير المعرفة المتبادلة، وتحقيق الموارد الداخلية، وخلق ثقافة مؤسسية جديدة، وتوقعات الآباء المشروعة، وانفتاح الآباء والمعلمين لمواجهة التحديات الجديدة.

وهدفت دراسة جحجاح (2013) إلى تسليط الضوء على واقع المشاركة الأسرية في المراكز الخاصة بالتوحد في محافظتي دمشق وريفها بسوريا من وجهة نظر الأخصائيين والمشرفين في هذه المراكز. ولهذا الغرض قامت الباحثة بتصميم استبانة لجمع البيانات، وقامت بتوزيعها على أفراد العينة التي تكونت من (88) أخصائي ومشرف في المراكز التي تقدم خدماتها للأطفال التوحديين في محافظتي دمشق وريفها. وأظهرت النتائج أن أكثر مجالات المشاركة الأسرية كانت مشاركة أولياء الأمور في الاجتماعات الدورية التي يعقدها الأخصائيون في المركز، وأقل مجالات المشاركة الأسرية كانت مشاركتهم في صياغة البرامج التربوية الفردية، وأظهرت نتائج البحث أن الأخصائيين والمشرفين غير راضين عموماً عن المشاركة الأسرية لأولياء أمور الأطفال التوحديين في مراكز التوحد، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع المركز لصالح المراكز الخاصة.

وقام القدسي (2013) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع المشاركة الوالدية في برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين من وجهة نظر العاملين في مراكز التدخل المبكر في سوريا، وذلك على عينة قوامها (85) اختصاصيًا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة مؤلفة من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: (أشكال المشاركة الوالدية، فوائد المشاركة الوالدية، معوقات المشاركة الوالدية). وأظهرت النتائج إن أكثر أشكال المشاركة الوالدية حدوثًا هي تبادل المعلومات مع الاختصاصي، وحضور الاجتماعات المدرسية، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية. وإن أكثر الفوائد التي تحققها المشاركة الوالدية من وجهة نظر العاملين في مراكز التدخل المبكر هي تحسين عملية التواصل بين الاختصاصيين والأسرة، وتقديم معلومات هامة عن نمو الطفل، وزيادة قدرة الوالدين على التعامل مع الطفل، وأظهرت النتائج أن أهم معوقات المشاركة الوالدية مرتبة من الأكثر أهمية إلى الأقل هي: الضغوط النفسية، وبعد المركز عن منزل الأسرة، واقتناع الوالدين بعدم قدرتهما على المشاركة، واعتقاد الوالدين بأن الاختصاصي هو المسؤول عن رعاية الطفل.

وهدفت دراسة القصاص والجميعة (2014) إلى قياس مدى مشاركة أولياء أمور الطلبة العادين والطلبة ذوي التأخر المعرفي (صعوبات التعلم وذوي الإعاقة العقلية البسيطة) في العملية التربوية في الدمام بالسعودية. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم تصميم مقياس لمستوى مشاركة أولياء الأمور في العملية التربوية، وتكونت عينة الدراسة من (38) ولي أمر من الطلبة العاديين و(86) ولي أمر من الطلبة ذوي التأخر المعرفي تم اختيارهم بالطريقة القصدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمجالات مشاركة أولياء أمور الطلبة العاديين وذوي التأخر المعرفي في العملية التربوية، كانت (متوسطة). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغيرات نوع الطلبة ذوي التأخر المعرفي والعمر والجنس.

وأجرى سوكاي وآخرون (Sukys, et al., 2015) دراسة هدفت إلى تقصي دور المشاركة الوالدية في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المنزل وفي المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (170) والداً ووالدة للأطفال الليتوانيين ذوي الاحتياجات الخاصة، وتراوح أعمار الأطفال بين 12 و 16 سنة، يتلقون تعليمهم في بيئة تعليمية شاملة. وقد أجابت عينة الدراسة على مقاييس تصوراتهم للمشاركة الوالدية في العمل المدرسي لأطفالهم مع المعلمين، ومشاركة المعلمين مع أولياء الأمور. وأظهرت النتائج أن 68.8 ٪ من أفراد عينة الدراسة تمكنوا من تحديد مشكلة التعلم الخاصة بطفلهم، وأن أكثر من نصفهم فقط شاركوا في عملية التعليم في المنزل. كما أظهرت النتائج أن ثلث الآباء يتواصلون بشكل فعال مع المعلمين، وأظهرت النتائج أن الآباء ذوي التعليم العالي قد كرسوا وقتًا أكبر للتواصل مع أطفالهم من الوقت الذي كرسه الآباء ذوو المستوى التعليمي المنخفض.

وأجرت هيرانو (Hirano, 2016) دراسة هدفت إلى تقييم نموذجًا لمشاركة الوالدين في التعليم الثانوي الخاص والتخطيط للمساندة والحوافز التي تؤثر في قرار الوالدين بالمشاركة في العملية التعليمية. وتم جمع بيانات المسح من عينة مكونة من (300) من آباء الأطفال ذوي الإعاقة. وأشارت نتائج الدراسة أن النموذج يلائم هذه العينة، وارتبطت أربعة دوافع مع قرارات الوالدين للمشاركة في العملية التعليمية: حيث ارتبطت دعوات الأطفال للمشاركة بين المنزل والمدرسة مع التخطيط لمستقبل المشاركة. وارتبطت دعوات المعلم والوقت بمشاركة المدرسة، وارتبط بناء الأدوار بمشاركة المنزل، وأرتبط العمر، ونوع الإعاقة بالمحفزات للمشاركة.

وهدفت دراسة بالي (Balli, 2016) إلى تقييم مستوى المشاركة الوالدية ل (32) من أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة، من مدارس مختلفة في ألبانيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام طريقة أخذ عينة الدراسة بطريقة كرة الثلج، والتي بموجبها تقوم المجموعة الأولى من الآباء الذين تمت مقابلتهم بتجنيد الآباء الآخرين ليكونوا جزءًا منها. وتم استخدام الطريقة النوعية لتحليل البيانات التي تم جمعها من هذه الدراسة. وأظهرت النتائج عدم مشاركة الوالدين من الناحية العملية لأطفالهم في الحياة المدرسية من أجل ضمان اشتراك أطفالهما في نظام التعليم العادي، حيث تكتسب مشاركة الوالدين لأطفالهم ذوي الإعاقة في المدرسة إحساسًا كبيرًا من حيث تحقيق التعليم الشامل لهم وخصوصاً أنهم لا يستطيعون رفع صوتهم لحماية حقوقهم الخاصة.

وقام الدوسري والحنو (2018) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف مدى مشاركة أولياء الأمور في البرامج التربوية الفردية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، وأهمية مشاركتهم في نجاح البرامج التربوية الفردية المقدمة للطلبة، والتعرف على الصعوبات التي تعيق مشاركته أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي لأبنائهم. تم تطبيق الدراسة على عينه مكونة من (156) معلم و(30) ولي أمر للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في المدارس التي تقع بمحافظات جنوب منطقة الرياض في السعودية. وتم اعداد استبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين وأولياء يرون أن مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعة، وأن مشاركة أولياء الأمور في إعداد البرامج التربوية الفردية لأبنائهم تعزز تحقيق الأهداف المرجوة من تلك البرامج. ولكن كشفت الدراسة أيضاً من خلال محور معوقات مشاركة أولياء الأمور نطرة مغاير حيث يرى المعلمون أن أهم المعوقات التي تحول دون مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تتمثل في عدم ثقة أولياء الأمور في أن مشاركتهم سوف تعود بنتائج ايجابية على حالات أبنائهم؛ أما أولياء الأمور فيرون أن أهم المعوقات فكانت جزم المعلمين من أن مشاركة الوالدين في إعداد البرنامج التربوي لا تجدي بشيء.

وهدفت دراسة شوربجي والمشايخة (2018) إلى فحص العلاقة بين بعض خصائص الأسرة (حجم الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين) وعلاقتها بالمشاركة الوالدية – المدرسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن أجل تحقيق هذا الهدف أعدت الباحثتان مقياسين لأغراض جمع البيانات هما: مقياس إدراك أولياء الأمور لأهمية المشاركة الوالدية– المدرسية، ومقياس تفعيل أولياء الأمور للمشاركة الوالدية – المدرسية، تم توزيعهما على عينة مكونة من (622) ولي أمر الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية بسلطنة عُمان، وقد أظهرت النتائج إلى: أن أولياء الأمور كان لديهم مستوى أعلى من المتوسط في إدراكهم أهمية المشاركة الوالدية - المدرسية في حين كان لديهم مستوى أقل من المتوسط في تفعيل هذه المشاركة، و أن الآباء والأمهات ذوي التعليم ما فوق الأساسي كانوا أعلى من الآباء ذوي التعليم الأساسي في إدراك أهمية وتفعيل المشاركة الوالدية- المدرسية، وأن هناك علاقة موجبة بين إدراك الوالدين لأهمية المشاركة الوالدية- المدرسية وحجم الأسرة، وعلاقة سالبة بين تفعيل الوالدين للمشاركة الوالدية - المدرسية وحجم الأسرة.

وأجرى العصيمي (2019) دراسة هدفت إلى تعرف مدى مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض بالسعودية، وتكونت عينة الدراسة من (30) ولي أمر للطلبة ذوي الإعاقة السمعية المقدم لأبنائهم خطة تربوية فردية، وللوصول إلى أهدف الدراسة أجاب المشاركين على استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد وهي مدى مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية، وأهم الصعوبات التي تعيق مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية، وأشكال مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية. وخلصت النتائج إلى أن مشاركة ولي الأمر مع فريق العمل تجعله أكثر قدرة على اتخاذ القرار المناسب لوضع طفله، كذلك أن المشاركة لولي الأمر تجعله ينظر إلى المعلمين كحلفاء في تنشئة الطفل وليسوا كمنافسين، كما أشارت النتائج إلى أن أهم الصعوبات التي تعيق مشاركة الأسرة مع فريق العمل هي عدم وجود نظام يلزم بالمشاركة، وعدم تفعيل خدمة إرشاد وتدريب الوالدين من قبل المدرسة، كما أظهرت النتائج أن من أشكال مشاركة الأسرة مع المدرسة هو حضور ولي الأمر مجالس الآباء، كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مشاركة الأسرة مع فريق العمل تبعا لمتغير نوع الرعاية لصالح الوالدين معا.

وقام غنيم (2019) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج مشاركة الوالدين في تحصيل الرياضيات والتكيف النفسي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وتكون أفراد الدراسة من (54) من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في الصفوف الثالث والرابع والخامس. وقسم أفراد الدراسة إلى مجموعتين متناظرتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. طبق على كلا المجموعتين اختبار في الرياضيات والآخر لقياس مستوى التكيف النفسي كاختبارات قبلية. أخضع أفراد المجموعة التجريبية إلى برنامج مشاركة الوالدين لمدة فصل دراسي بينما لم يخضع والدي أفراد المجموعة الضابطة لهذا البرنامج، ثم أعيد تطبيق اختباري الرياضيات والتكيف النفسي كاختبارات بعدية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في

الرياضيات والتكيف النفسي لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على وجود فاعلية لبرنامج مشاركة الوالدين في تحصيل الرياضيات ومستوى التكيف النفسي لديهم.

المنهجية:

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أولياء أمور الأطفال ذي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة في محافظتي المفرق وإربد، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020/2019).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، حيث قام الباحثون بتوزيع (182) استبانة على أولياء أمور الأطفال ذي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة في محافظتي المفرق وإربد، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية(ن=182)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	75	41.2
	انثى	107	58.8
	المجموع	182	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم فأقل	60	33.0
	بكالوريوس	90	49.5
	دراسات عليا	32	17.5
	المجموع	182	100.0
العمر	أقل من 25 سنة	32	17.6
	من 25- 30 سنة	79	43.4
	أكثر من 30 سنة	71	39.0
	المجموع	182	100.0
الدخل	أقل من 300 دينار	26	14.3
	من 300 دينار- أقل من 600 دينار	71	39.0
	600 دينار فأكثر	85	46.7
	المجموع	182	100.0

أداة الدراسة

تم تصميم استبانة مكونة من (61) فقرة بناء على دراسات: سمرس وآخرون (Summers, et al., 2005)، وسمرس وهوفمان وماركس وترنبول وبوستون (Summers, Hoffman, Marquis, Turnbull & Poston, 2005)، وهسياو (Hsiao, 2013)، وجحجاح (2013)، وسوكاي وآخرون (Sukys, et al., 2015)، وهيرانو (Hirano, 2016)، والعتيبي (2019)، وتسلط الضوء الاستبانة على سبع مجالات،وهي:

1) المشاركة في تخطيط البرنامج التعليمي: وتضمن عشر فقرات.
2) المشاركة في تبادل المعلومات مع معلمي التربية الخاصة والأخصائيين: وتضمن ثمان فقرات.

3) المشاركة في عملية التقييم والتشخيص: وتضمن ثمان فقرات.
4) المشاركة في تعليم الطفل في مؤسسة التربية الخاصة: وتضمن عشر فقرات.
5) المشاركة في الأنشطة التطوعية في مؤسسة التربية الخاصة: وتضمن ثمان فقرات.
6) المشاركة في الخدمات الانتقالية في مؤسسة التربية الخاصة: وتضمن سبع فقرات.
7) المشاركة في تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية بالمنزل: وتضمن عشر فقرات.

صدق أداة الدراسة

تم عرض الاداة بصورتها الاولية المكونة من 61 فقرة على (10) من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس التربوي والتربية الخاصة والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، وعدد من معلمي التربية الخاصة ، وذلك لتقدير جودة محتوى الفقرات، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وسلامتها، ومدى ملاءمة الفقرة للمجال الذي اندرجت تحته، والدقة اللغوية. في ضوء ملاحظات المحكمين، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، حيث تم تعديل الفقرة السابعة "أتمكن من المشاركة في صياغة أهداف البرنامج الفردي لطفلي" لتصبح "أصيغ أهداف البرنامج الفردي لطفلي". وتتكون الصورة النهائية من الاداة من (61) فقرة

ثبات أداة الدراسة

تم احتساب معامل الثبات (كرونباخ ألفا) لجميع فقرات مجالات الدراسة والأداة ككل ، حيث تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وعددهم (22) ولي أمر من أولياء أمور الأطفال ذي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة في محافظتي المفرق وإربد، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لجميع فقرات مجالات الدراسة والأداة ككل

	المجالات	معامل (كرونباخ ألفا)
المشاركة الوالدية في البرامج التربوية	تخطيط البرنامج التعليمي	0.79
	تبادل المعلومات مع معلمي التربية الخاصة والأخصائيين	0.89
	عملية التقييم والتشخيص	0.91
	تعليم الطفل في مؤسسة التربية الخاصة	0.74
	الأنشطة التطوعية في مؤسسة التربية الخاصة	0.83
	الخدمات الانتقالية في مؤسسة التربية الخاصة	0.86
	تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية بالمنزل	0.93
	الأداة ككل	0.77

ان قيم معاملات ثبات (كرونباخ ألفا) لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.74-0.93) وهي قيم مرتفعة لأغراض التطبيق؛ لأنها اعلى من (0.60) (الشريفين والكيلاني، 2007).

تصحيح أداة الدراسة

تم استخدام مقياس ليكرت (Likert) ذي التدريج الخماسي لاستجابات عينة الدارسة، حيث تُعطى العبارات (دائما، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً) الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.
تم تصنيف المتوسطات بناء على المعايير ادناه:
(1- أقل من 2.33):منخفض.
(2.33 - أقل من 3.67): متوسط.
(3.67 - 5) مرتفع.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام برنامج (SPSS)، والأساليب الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل الإنحدار المتعدد.

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة وفق الإجراءات التالية:

- تطوير أداة الدراسة لقياس مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية بالاستعانة بالدراسات السابقة وذوي الخبرة.
- التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات في أقسام علم النفس التربوي والتربية الخاصة والقياس والتقويم.
- تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها لحساب الثبات.
- إخراج أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- أخذ كتاب تسهيل مهمة من جامعة اليرموك من أجل تطبيق الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة وهم جميع أولياء أمور الأطفال ذي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة في محافظتي المفرق وإربد.
- اختيار عينة الدراسة بطريقة متيسرة.
- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة خلال فترة زمنية قدرها أسبوعان.
- تم توزيع (200) استبانة، وتم استرداد(182) استبانة، وعند مراجعتها كانت جميعها مكتملة البيانات، لذلك خضعت جميعها للمعالجة الإحصائية.
- جمع أداة الدراسة من أفراد العينة وترميزها وإدخالها في الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- عرض النتائج والتوصيات.

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالات مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفال ذوي الاعاقة العقلية، جدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالات مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفال ذوي الاعاقة العقلية ككل مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
1	2	المشاركة في تبادل المعلومات مع معلمي التربية الخاصة والأخصائيين	3.73	0.80	مرتفعة
1	4	المشاركة في تعليم الطفل في مؤسسة التربية الخاصة	3.73	0.57	مرتفعة
3	7	المشاركة في تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية بالمنزل	3.72	0.81	مرتفعة
4	5	المشاركة في الأنشطة التطوعية في مؤسسة التربية الخاصة	3.05	0.66	متوسطة

5	3	المشاركة في عملية التقييم والتشخيص	2.57	0.57	متوسطة
6	6	المشاركة في الخدمات الانتقالية في مؤسسة التربية الخاصة	2.17	0.74	منخفضة
7	1	المشاركة في تخطيط البرنامج التعليمي	1.92	0.22	منخفضة
مستوى المشاركة الوالدية في برامج التعليمية ككل			3.20	0.26	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن مجالات المشاركة الوالدية في برامج التعليمية قد تراوحت بين (1.92 -3.73)، جاء في المرتبة الأولى مجاليّ "المشاركة في تبادل المعلومات مع معلمي التربية الخاصة والأخصائيين"، و"المشاركة في تعليم الطفل في مؤسسة التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (3.73) بدرجة تقييم مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال "المشاركة في تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية بالمنزل" بمتوسط حسابي (3.72) بدرجة تقييم مرتفعة، وجاء في المرتبة الرابعة مجال "المشاركة في الأنشطة التطوعية في مؤسسة التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (3.05) بدرجة تقييم متوسطة، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال "المشاركة في عملية التقييم والتشخيص" بمتوسط حسابي (3.57) بدرجة تقييم متوسطة، وفي المرتبة السادسة جاء مجال "المشاركة في الخدمات الانتقالية في مؤسسة التربية الخاصة" بمتوسط حسابي(2.17) بدرجة تقييم منخفضة، وجاء في المرتبة السابعة والاخيرة مجال "المشاركة في تخطيط البرنامج التعليمي" بمتوسط حسابي (1.92) بدرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للمستوى المشاركة الوالدية في برامج التعليمية ككل (3.20) بدرجة تقييم متوسطة.
وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات كل المجال من مجالات الدراسة على حدى، والجداول (4-10) توضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في تخطيط البرنامج التعليمي" مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
1	7	أتمكن من المشاركة في صياغة أهداف البرنامج الفردي لطفلي.	2.06	0.24	منخفضة
2	5	أعتبر مشاركتي إيجابية بالبرامج التربوية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسة التربية الخاصة.	2.05	0.24	منخفضة
2	6	تتاح لي الفرصة في اختيار البرنامج الفردي الذي يناسب حاجات طفلي.	2.05	0.27	منخفضة
4	8	أشارك في تطوير برامج فردية ممتدة وشاملة لطفلي.	2.04	0.23	منخفضة
5	4	أخذ بالتوجيهات والإرشادات من قبل معلم التربية الخاصة عن التخطيط للبرامج التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	1.93	0.56	منخفضة
6	2	أعتبر أحد أعضاء فريق الخطة الفردية لطفلي.	1.86	0.53	منخفضة
7	3	يسمح لي بالتخطيط للبرامج الخاصة بطفلي لتنفيذها في مؤسسة التربية الخاصة.	1.84	0.62	منخفضة
8	1	أشارك في تخطيط أنشطة مؤسسة التربية الخاصة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	1.79	0.41	منخفضة
9	9	أشارك في تطوير واختيار استراتيجيات تعليمية تنسجم مع حاجات طفلي.	1.77	0.52	منخفضة
9	10	أشارك في تخطيط لتدريس المهارات الحياتية الوظيفية المستقلة لطفلي.	1.77	0.52	منخفضة
المجال ككل			1.92	0.22	منخفضة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في تخطيط البرنامج التعليمي" تراوحت بين (1.77 - 2.06) بدرجة تقييم منخفضة للجميع الفقرات، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (7) "أتمكن من المشاركة في صياغة أهداف البرنامج الفردي لطفلي" بمتوسط حسابي (2.06)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرتين رقم (9) (10) "أشارك في تطوير واختيار استراتيجيات تعليمية تنسجم مع حاجات طفلي"، و"أشارك في تخطيط لتدريس المهارات الحياتية الوظيفية المستقلة لطفلي" بمتوسط حسابي (1.77)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (1.92) بدرجة تقييم منخفضة.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في تبادل المعلومات مع معلمي التربية الخاصة والأخصائيين" مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم

1	4	أطلب من معلم التربية الخاصة تزويدي بمعلومات عن حالة طفلي.	3.91	1.00	مرتفعة
2	1	أقوم بزيارة مؤسسة التربية الخاصة بشكل دوري.	3.88	1.00	مرتفعة
3	2	أقوم بالاتصال بمعلم التربية الخاصة لمتابعة تعلم طفلي.	3.81	1.09	مرتفعة
4	6	أتبادل المعلومات المتعلقة بحالة طفلي مع معلم التربية الخاصة.	3.77	1.04	مرتفعة
5	8	أقدم المعلومات المتعلقة بطبيعة الإعاقة العقلية لطفلي لمعلم التربية الخاصة.	3.74	1.01	مرتفعة
6	7	أوظف المعلومات التي أأخذها من معلمي التربية الخاصة لمتابعة برنامج طفلي التعليمي.	3.69	0.89	مرتفعة
7	3	أطلب إرشادات من معلم التربية الخاصة لكي أساعد طفلي في الدراسة داخل المنزل.	3.62	1.15	متوسطة
8	5	أشارك في الاجتماعات مع معلمي التربية الخاصة لمناقشة تقدم طفلي في البرنامج.	3.42	1.20	متوسطة
المجال ككل			3.73	0.80	مرتفعة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في تبادل المعلومات مع معلمي التربية الخاصة والأخصائيين" تراوحت بين (3.42 -3.91)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (4) "أطلب من معلم التربية الخاصة تزويدي بمعلومات عن حالة طفلي" بمتوسط حسابي (3.91) ودرجة تقييم مرتفعة، وبينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (5) "أشارك في الاجتماعات مع معلمي التربية الخاصة لمناقشة تقدم طفلي في البرنامج" بمتوسط حسابي (3.42) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.73) بدرجة تقييم مرتفعة.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في عملية التقييم والتشخيص" مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
1	5	يأخذ فريق فريق التقييم والتشخيص متعدد التخصصات بالمعلومات التي أقدمها عن طفلي بما يخص التقييم والتشخيص.	4.20	0.83	مرتفعة
2	6	يزودني الأخصائيون بمعلومات واضحة ودقيقة عن قدرات طفلي.	3.97	0.88	مرتفعة
3	8	أستعين بشخص متخصص لتفسير نتائج التقرير التقييمي والتشخيصي.	2.70	1.39	متوسطة
4	7	أستفسر عن طبيعة الإجراءات وطرق التقييم التي يستخدمها فريق التقييم والتشخيص متعدد التخصصات.	2.62	1.32	متوسطة
5	4	أناقش فريق التقييم والتشخيص متعدد التخصصات في المعلومات المتعلقة بحالة طفلي.	1.82	1.29	منخفضة
6	2	تكفل لي مؤسسة التربية الخاصة حق المشاركة في عملية التقييم والتشخيص.	1.80	1.05	منخفضة
7	3	يتواصل الأخصائيون معي بشكل يدعم فرصتي بالمشاركة بعملية التقييم والتشخيص.	1.75	1.06	منخفضة
8	1	أشارك في عضوية فريق التقييم والتشخيص متعدد التخصصات في مؤسسة التربية الخاصة.	1.70	0.90	منخفضة
المجال ككل			2.57	0.57	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في عملية التقييم والتشخيص" تراوحت بين (1.70 -4.20)، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (5) "يأخذ فريق فريق التقييم والتشخيص متعدد التخصصات بالمعلومات التي أقدمها عن طفلي بما يخص التقييم والتشخيص" بمتوسط حسابي (4.20) ودرجة تقييم مرتفعة، وبينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) "أشارك في عضوية فريق التقييم والتشخيص متعدد التخصصات في مؤسسة التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (1.70) ودرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.57) بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في تعليم الطفل في مؤسسة التربية الخاصة" مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
1	8	أكلف بمهام تدريبية لطفلي.	4.28	0.88	مرتفعة
2	9	يقدم معلمي التربية الخاصة دورات تدريبية لي لمساعدة طفلي ولتحسين التواصل معه.	4.15	0.78	مرتفعة
3	1	أشارك بشكل فعال في الأنشطة الخاصة بطفلي.	3.91	1.00	مرتفعة
4	3	أصطحب طفلي في المناسبات الثقافية بمؤسسة التربية الخاصة (كالمسرحيات، السينما، المعارض، المتاحف).	3.75	1.14	مرتفعة
4	5	أأخذ من معلم التربية الخاصة مبادئ تعديل السلوك خلال المشاركة بالتعلم بمؤسسة التربية الخاصة.	3.75	1.12	مرتفعة
6	4	أحرص على حضور اللقاءات مع المتخصصين بشكل مستمر.	3.70	1.24	مرتفعة
7	6	أسعى لمعرفة البرامج الإرشادية التي تمكني من كيفية التعامل مع طفلي.	3.68	1.23	مرتفعة
8	7	توفر لي مؤسسة التربية الخاصة وسائل وطرق متعددة لتسهل مشاركتي في الأنشطة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	3.51	1.56	متوسطة
9	10	تزودني مؤسسة التربية الخاصة بالمهارات الأساسية من أجل تهيئة طفلي للبرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	3.42	1.44	متوسطة
10	2	أساعد طفلي لإقامة علاقات صداقة مع زملائه بمؤسسة التربية الخاصة.	3.18	0.52	متوسطة
المجال ككل			3.73	0.57	مرتفعة

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في تعليم الطفل في مؤسسة التربية الخاصة" تراوحت بين (3.18 -4.28)، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (8) "أُكلف بمهام تدريبية لطفلي" بمتوسط حسابي (4.28) ودرجة تقييم مرتفعة، وبينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) "أساعد طفلي لإقامة علاقات صداقة مع زملائه بمؤسسة التربية الخاصة" بمتوسط حسابي (3.18) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.73) بدرجة تقييم مرتفعة.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في الأنشطة التطوعية في مؤسسة التربية الخاصة" مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
1	8	أشارك في حملات التوعية والتثقيف التي تستهدف تغيير وتعديل الاتجاهات والتوعية بقضايا الإعاقة.	3.91	0.74	مرتفعة
2	1	أشارك في الأنشطة والفعاليات الخاصة بمجلس الآباء.	3.48	1.47	متوسطة
3	3	أشارك في الأنشطة اللامنهجية التي يقوم تقوم بها مؤسسة التربية الخاصة (الرحلات، المخيمات).	2.95	1.05	متوسطة
4	2	أشارك في الأنشطة التي تستهدف القيام بجمع التبرعات والدعم لمؤسسة التربية الخاصة.	2.90	1.02	متوسطة
5	5	أتطوع للمشاركة في مراقبة الأطفال في المواقف المختلفة في مؤسسة التربية الخاصة	2.89	1.06	متوسطة
6	4	أتطوع للعمل في مختبر حاسوب مؤسسة التربية الخاصة.	2.87	1.14	متوسطة
7	6	أتطوع للمشاركة في الإجابة عن الأسئلة التي يطرحها أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.	2.71	1.15	متوسطة
8	7	أتطوع للمشاركة في تقديم المساعدة لمعلم التربية الخاصة داخل الصف.	2.69	1.11	متوسطة
المجال ككل			3.05	0.66	متوسطة

يبين الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في الانشطة التطوعية في مؤسسة التربية الخاصة" تراوحت بين (2.69 -3.91)، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (8) "أشارك في حملات التوعية والتثقيف التي تستهدف تغيير وتعديل الاتجاهات والتوعية بقضايا الإعاقة" بمتوسط حسابي (3.91) ودرجة تقييم مرتفعة، وبينما جاءت في

المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7) "أتطوع للمشاركة في تقديم المساعدة لمعلم التربية الخاصة داخل الصف" بمتوسط حسابي (2.69) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.05) بدرجة تقييم متوسطة.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في الخدمات الانتقالية في مؤسسة التربية الخاصة" مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
1	6	تقدم مؤسسة التربية الخاصة معلومات لي حول العملية الانتقالية من خلال الدورات والبرامج التدريبية.	2.38	1.15	متوسطة
2	5	يتم التوصل إلى توافق الآراء بيني وبين منظمي العملية الانتقالية بشأن نتائج أو مخرجات طفلي في العملية الانتقالية.	2.23	1.09	منخفضة
3	2	يتم الاستماع إلى آرائي وأفكاري وتوقعاتي حول المرحلة الانتقالية باهتمام واحترام من قبل منظمي العملية الانتقالية.	2.19	1.01	منخفضة
4	4	يتوفر في مؤسسة التربية الخاصة ترتيبات تتعلق بتحديد المكان والزمان لمشاركتي في عملية التخطيط للانتقال.	2.13	0.98	منخفضة
5	1	أشارك في جميع الاجتماعات الدورية المتعلقة بإعداد الخطة الانتقالية الفردية (ITP).	2.12	0.89	منخفضة
6	3	أشارك في القرارات التي يتم اتخاذها في المراحل الانتقالية التي تؤثر على مستقبل طفلي (توفير فرص عمل مناسبة، العيش المستقل، الدمج الاجتماعي).	2.09	0.88	منخفضة
7	7	تأخذ مؤسسة التربية الخاصة بعين الاعتبار وضعي الاقتصادي والاجتماعي عند توفير الخدمات اللازمة للعملية الانتقالية.	2.03	1.01	منخفضة
المجال ككل			2.17	0.74	منخفضة

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في الخدمات الانتقالية في مؤسسة التربية الخاصة" تراوحت بين (2.03 -2.38)، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (6) "تقدم مؤسسة التربية الخاصة معلومات لي حول العملية الانتقالية من خلال الدورات والبرامج التدريبية" بمتوسط حسابي (2.38) ودرجة تقييم متوسطة، وبينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (7) "تأخذ مؤسسة التربية الخاصة بعين الاعتبار وضعي الاقتصادي والاجتماعي عند توفير الخدمات اللازمة للعملية الانتقالية" بمتوسط حسابي (2.03) ودرجة تقييم منخفضة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.17) بدرجة تقييم منخفضة .

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية بالمنزل" مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تقييم
1	9	أشعر طفلي بالقيمة والمكانة في داخل الاسرة.	4.16	0.80	مرتفعة
2	10	أتبع التعليمات التي يزودني بها معلم التربية الخاصة بخصوص طفلي.	4.01	0.90	مرتفعة
3	2	ألعب مع طفلي في البيت العابًا هادفة.	3.79	1.04	مرتفعة
4	4	أستخدم أسلوب الحوار مع طفلي عند النقاش.	3.76	1.05	مرتفعة
5	3	أقرأ القصص لطفلي.	3.71	0.89	مرتفعة
6	8	أصغي لطفلي عما يود قوله.	3.70	1.24	مرتفعة
7	5	أساعد طفلي في أداء واجباته.	3.66	0.97	متوسطة
8	6	أصطحب طفلي في المناسبات الاجتماعية.	3.60	0.92	متوسطة
9	7	أساعد في بناء علاقة طيبة بين طفلي وإخوانه.	3.53	1.11	متوسطة
10	1	أطلب إرشادًا من معلم التربية الخاصة عن كيفية مساعدة طفلي في الدراسة داخل المنزل.	3.38	1.19	متوسطة
المجال ككل			3.72	0.81	مرتفعة

يبين الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "المشاركة في تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية بالمنزل" تراوحت بين (3.38 -4.16)، جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (9) "أُشعر طفلي بالقيمة والمكانة في داخل الاسرة" بمتوسط حسابي (4.16) ودرجة تقييم مرتفعة، وبينما جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) "أطلب إرشادًا من معلم التربية الخاصة عن كيفية مساعدة طفلي في الدراسة داخل المنزل" بمتوسط حسابي (3.38) ودرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.72) بدرجة تقييم مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما القدرة التنبؤية لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، الدخل الشهري) في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة؟
للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق معادلة الانحدار المتعدد لدراسة القدرة التنبؤية لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، الدخل الشهري) في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة حيث أظهرت النتائج ما يأتي:

جدول (11): نتائج تطبيق معادلة الانحدار المتعدد لدراسة القدرة التنبؤية لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، الدخل الشهري) في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة

العامل	الأوزان اللامعيارية		الأوزان المعيارية	قيمة t	الدلالة الإحصائية
	B	الخطأ المعياري	Beta		
(Constant)	2.60	0.30		8.61	0.00
النوع الاجتماعي	0.16	0.04	0.29	3.67	0.00
المؤهل العلمي	0.09	0.05	0.23	1.94	0.06
العمر	0.04	0.04	0.12	1.01	0.32
الدخل الشهري	0.04	0.05	0.12	0.88	0.38
معامل الارتباط (R)	0.29				
R^2	0.08				
F	3.96				
الدلالة الإحصائية	0.00				

يظهر من الجدول (11) تباين في القدرة التنبؤية لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، الدخل الشهري) في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة حيث بلغت قيمة (f) (3.96) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، حيث ظهرت دلالة إحصائية لأثر النوع الاجتماعي على مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العلقية؛ إذ أن قيم (**Beta**، **T**) (0.29، 3.67) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً، في حين لم تظهر دلالة إحصائية لتأثير كل من متغيرات (المؤهل العلمي، العمر، الدخل الشهري) على مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة.

مناقشة النتائج:

أولاً- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه

ما مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور؟
أظهرت نتائج هذا السؤال أن مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور جاء ضمن المستوى المتوسط.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الصعوبات المرتبطة بالعمل لدى أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وانشغالهم في أمور الحياة المختلفة، ومستوى تحصيلهم العلمي، يحد من مشاركتهم في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم، وخصوصًا في مجال "المشاركة في الأنشطة التطوعية في مؤسسة التربية الخاصة"، بالإضافة إلى الضغوط الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى عدم وجود برامج توعوية تسهم في تعريف أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بأهمية خدمات الدعم الأسري ومشاركتهم في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن بعض أولياء الأمور يعتقدون أن البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية غالبًا ما تتعامل مع احتياجات الأطفال الأكاديمية لا مع احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية والسلوكية، التي لها الدور الأكبر في تنظيم سلوك هؤلاء الأطفال، واعتقادهم أن أطفالهم ذوي الإعاقة العقلية غالبًا لا يجدوا التعليم الذي يناسبهم ويتعامل مع احتياجاتهم، على الرغم من أن المشاركة الوالدية للأطفال ذوي الإعاقة تساعد على تعزيز التعاون الإيجابي بين الوالدين والمعلمين، والإحساس بفعالية الآباء فيما يتعلق بعملية تعليم أبنائهم، ووضع خطط تم تخصيصها لاحتياجات الطلبة (Hebel & Persitz, 2014).

ويعزو الباحثون أرتفاع مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مجالات "المشاركة في تعليم الطفل ذي الإعاقة العقلية بالمنزل"، و"المشاركة في تعليم الطفل في مؤسسة التربية الخاصة"، و"المشاركة في تبادل المعلومات مع معلمي التربية الخاصة والأخصائيين"، إلى أن أولياء الأمور يدركون أهمية مشاركتهم في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، لما لها من دور كبير في تحديد الأساليب والطرق المناسبة للتطبيق، والتي يمكن دعمها داخل البيت، وبالتالي تحسين أداء طفلهم وسلوكياته.

وهو ما يتفق مع ما بينه القدسي (2013) أن المشاركة الوالدية تحقق العديد من الفوائد والتي تشمل تحسين عملية التواصل بين الاختصاصيين والأسرة، وتقديم معلومات هامة عن نمو الطفل، وزيادة قدرة الوالدين على التعامل مع الطفل.

ويُعزو الباحثون النتيجة المتوسطة لمستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مجال "المشاركة في عملية التقييم والتشخيص" إلى وعي أغلب أولياء الأمور بدور مشاركتهم في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، والتي تحد من الصراعات داخل الأسرة، وزيادة شعورهم وأطفالهم بالرضا العائلي، لكون أولياء الأمور أكثر فعالية في تقييم أطفالهم مع قدرتهم على تطوير المهارات الضرورية للنمو السوي لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، لأن أولياء الأمور بقضون معظم الوقت مع أطفالهم، وهم الأقدر على ملاحظتهم.

وقد تُعزى النتيجة المنخفضة لمستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مجال "المشاركة في تخطيط البرنامج التعليمي" إلى ضعف إشراك أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية في وضع وصياغة، وتنفيذ ومتابعة الخطط والأهداف الموضوعة في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم في أغلب مراكز التربية الخاصة، بالإضافة إلى ضعف التواصل المكتوب أو الشفهي عبر الهاتف بين المركز وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية فيما يتعلق بتحسين المهارات الأكاديمية لأطفالهم، على الرغم من أهمية المشاركة الوالدية في تخطيط البرنامج التعليمي، حيث بين روسكوس جيروليتس (Ruskus & Gerulaitis, 2010) أن تخطيط التعليم الفردي يمكّن جميع المشاركين من خلق فهم مشترك للأهداف، وتطوير المعرفة المتبادلة، وتحقيق الموارد الداخلية، وخلق ثقافة مؤسسية جديدة، وتوقعات الآباء المشروعة، وانفتاح الآباء والمعلمين لمواجهة التحديات الجديدة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إعتقاد بعض أولياء الأمور أن مؤسسات التربية الخاصة تمتنع أو تتحفظ على إشراك أولياء الأمور في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية، إما لعدم تمتع أولياء الأمور بالموضوعية بسبب عاطفتهم مع أطفالهم، أو للسياسات الخاصة بهذه المؤسسات.

وقد تُعزى النتيجة المنخفضة لمستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مجال المشاركة في الخدمات الانتقالية في مؤسسة التربية الخاصة" إلى عدم توافر هذه الخدمات في مؤسسات التربية الخاصة بشكل عام في الأردن، وعدم توفير الوسائل والآليات لتحقيق هذه الخدمات، على الرغم من أهميتها الكبير في إدماج الأفراد ذوي الإعاقة العقلية في المجتمع وتوفير المهن المناسبة لهم، والتي تمكنهم من توفير مستلزماتهم المعيشية مستقبلاً، وتسهم في توكيدهم لذواتهم وتنمي ثقتهم بأنفسهم.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة القصاص والجميعة (2014)، حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة كان متوسطًا. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات أوكونر (O'Connor, 2008)، وججاح (2013)، وسوكاي وآخرون (Sukys, et al., 2015)، وشوربجي والمشايخة (2018)، حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة كان منخفضًا.

ثانياً ـ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه

ما القدرة التنبؤية لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، العمر، الدخل الشهري) في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة؟

أظهرت نتائج هذا السؤال دلالة إحصائية لأثر النوع الاجتماعي على مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العلقية لصالح الإناث؛ إذ أن قيم (Beta، T) (0.29، 3.67) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً.

ويُعزو الباحثون ذلك إلى الطبيعة السيكولوجية التي تتصف بها الإناث، والتي تتجه بكل مشاعرها نحو أطفالها الأصحاء، وتكون مشغولة طول الوقت بهم، وتدور كل سلوكياتها حول مركز واحد هو أبنائها، وإذا كان من ذوي الإعاقة العقلية، فإن هذا الأهتمام سيكون مضاعفًا، وخصوصًا في مجال تعليمهم، لذا فإن مشاركتها في البرامج التربوية المقدمة لأطفالها ذوي الإعاقة العقلية أكثر من الذكور، بالإضافة إلى أن الذكور منشغلون في أعمالهم لتوفير متطلبات المعيشة لأسرهم لأنهم هم المصدر الرئيس في ذلك، على عكس الإناث، حتى وإن كانت عاملة فإنها متفرغة لأطفالها وتربيتهم وتعليمهم.

وقد واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة القصاص والجميعة (2014)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة تبعاً لاختلاف متغير النوع الاجتماعي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية لتأثير متغير المؤهل العلمي على مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة.

ويُعزو الباحثون ذلك إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تتساوى اهتماماتهم وحرصهم على توفير المستوى التعليمي المناسب لأطفالهم بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، وحرصهم على تقديم أي مبادرة من شأنها أن تدعم تعلمهم أو علاجهم السلوكي داخل المدرسة أو في المنزل، وبالتالي جاءت تقديراتهم متقاربة.

وقد أتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جحجاح (2013)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سوكاي وآخرون (Sukys, et al., 2015) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية لتأثير متغير العمر على مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة.

ويُعزو الباحثون ذلك إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية باختلاف أعمارهم حريصون على تعلم أطفالهم، وتعزيز محاولاتهم للمضي قدمًا في البرامج التربوية التي توفر لهم تعليمًا نوعيًا أكاديميًا وسلوكيًا، ويحقق لهم طموحاتهم المستقبلية، وتساعدهم على الدمج في المجتمع اجتماعيًا ومهنيًا.

وقد أتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة القصاص والجميعة (2014)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة تبعاً لاختلاف متغير العمر.

كما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية لتأثير متغير الدخل الشهري على مستوى المشاركة الوالدية في البرامج التعليمية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية في مؤسسات التربية الخاصة.

ويُعزو الباحثون ذلك إلى أن أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ذوي الدخل المرتفع أو ذوي الدخل المنخفض لا يعيقهم مستواهم الاقتصادي على المشاركة في العملية التعليمية لأبنائهم، لأن هذه المشاركة لا تتطلب توفير مبالغ مالية للقيام بها، وإنما هي جهد فردي لا يرتبط إرتباطًا مباشرًا بالدخل المادي.

التوصيات

يوصي الباحثون بما يلي:

1) التأكيد على مؤسسات التربية الخاصة بأهمية اشراك أولياء الأمور في البرامج التربوية المقدمة لأطفالهم ذوي الإعاقة العقلية،
2) العمل على تسهيل طرق التواصل بين أخصائيي التربية الخاصة وأولياء الأمور.

المراجع والتوثيقات

1. أبو النصر، مدحت. (2017). الإعاقة والمعاق. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
2. جحجاح، روز. (2013). مدى الرضا عن المشاركة الأسرية في المراكز الخاصة بالتوحد من وجهة نظر الأخصائيين والمشرفين في هذه المراكز: دراسة ميدانية في محافظتي دمشق وريفها. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 35(6)، 223 – 252.
3. حنفي، علي وقراقيش، صفاء. (2010). المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية. اللقاء السنوي الخامس عشر - تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الرياض، 22-2010/1/24.
4. الخطيب، جمال. (2010). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
5. خليفة، وليد وعيسى، السيد. (2016). الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (التخلف العقلي). الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
6. دائرة الإحصاءات العامة. (2019). التعداد السكاني 2015. استرجعت بتاريخ 2019/12/1 من الموقع http://dosweb.dos.gov.jo/ar/
7. الدوسري، نايف والحنو، إبراهيم (2018). واقع مشاركة أولياء الأمور في البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة الرياض. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 5(1)، 137 – 176.
8. الروسان، فاروق (2010). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
9. الشناوي، محمد (2007). التخلف العقلي: الأسباب والتشخيص والبرامج. القاهرة، مكتبة غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
10. الشوربجي، سحر والمشايخة، غالية. (2018). بعض خصائص الأسرة وعلاقتها بالمشاركة الوالدية المدرسية لدى عينة من أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدارس الحلقة الأولى بسلطنة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16(4)، 15 – 38.
11. العتيبي، فهد. (2019). مستوى المشاركة الوالدية في برامج صعوبات التعلم، ومعوقاتها. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(10)، 159-216.
12. العصيمى، فهد. (2019). مدى مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 25(1)، 12 – 42.
13. غنيم، لمى. (2019). فاعلية برنامج في مشاركة الوالدين في تحصيل الرياضيات ومستوى التكيف النفسي للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. دراسات - العلوم التربوية، 46(1)، 447 – 454.
14. القدسى، دانية. (2013). واقع المشاركة الوالدية في برامج التدخل المبكر للأطفال المعوقين من وجهة نظر العاملين في مراكز التدخل المبكر. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 29(2)، 327 – 365.
15. القريطي، عبد المطلب. (2011). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
16. القصاص، خضر والجميعة، خالد. (2014). مدى مشاركة أولياء أمور الطلبة العاديين والطلبة ذوي التأخر المعرفي (صعوبات التعلم و ذوي الإعاقة العقلية البسيطة) في العملية التربوية في منطقة الدمام. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 1(4)، 245 – 270.
17. القمش، مصطفى. (2011). الإعاقة العقلية: النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

18. المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. (2019). دليل الخدمات المقدمة من المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين. استرجعت بتاريخ 2019/12/1 من الموقع
http://hcd.gov.jo/ar/content
19. منصور، عبد الصبور. (2005). التخلف العقلي في ضوء نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. القاهرة: دار الفكر الحديث.
20. نصر الله، عمر. (2012). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على الأسرة والمجتمع. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
21. وادي، أحمد. (2016). الإعاقة العقلية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

22. Alvarez-Valdivia, I., Chavez, K., Schneider, B., Roberts, J., Becalli-Puerta, L., Pérez-Luján, D. & Sanz-Martínez, Y. (2012). Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban school children. School Psychology International, 34(3) 313–329. https://doi.org/10.1177/0143034312465794.
23. American Association on Mental Retardation, Ad Hoc committee on Terminology and classification. (1992). Mental Retardation: Definition, classification, and system of support. Washington, Dc : Workbook.
24. Balli, D. (2016). Importance of Parental Involvement to Meet the Special Needs of their Children with Disabilities in Regular School. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 5(1), 147-152. https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n1p147.
25. Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. International Education Studies, 11(4), 96-114. https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p96.
26. Brandon, R., & Brown, M. (2009). African American families in the special education process. Intervention in School and Clinic, 45, 85–90. https://doi.org/10.1177/1053451209340218.
27. Childress, B. (2004). Special Instruction and Natural Environments. Infants and Young Children, 17(2), 162-170 https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00007.
28. Elbaum, B., Blatz, E., & Rodriguez, R. (2016). Parents' Experiences as Predictors of State Accountability Measures of Schools' Facilitation of Parent Involvement. Remedial and Special Education, 37(1), 15– 27. https://doi.org/10.1177/0741932515581494.
29. Epstein, M., Cullinan, D. & Polloway, E. (1986). Patterns of Maladjustment among Mentally Retarded Children and Youth. American Journal of Mental deficiency, 91(2), 127 - 134 .
30. Halahan, D. & Kauffman, J. (2006). Exceptional learners: introduction to special education. Boston: Allyn & Bacon.
31. 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.
32. Hirano, K. (2016). Parent Involvement in Secondary Special Education and Transition: A Psychometric Study. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon, Eugene, USA. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0516-4.

33. Hirano, K. & Rowe, D. (2016). A Conceptual Model for Parent Involvement in Secondary Special Education. Journal of Disability Policy Studies, 27(1) 43– 53. https://doi.org/10.1177/1044207315583901.
34. Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. The Elementary School Journal, 106, 105–130. https://doi.org/10.1086/499194.
35. Howard, E. (2015). African American Parents' Perceptions of Public School: African American Parents' Involvement in Their Children's' Educations. Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University, Tennessee, USA.
36. Hsiao, Y. (2013). Parental Stress, Family-Professional Partnerships, and Family Quality of Life: Families of Children with Autism Spectrum Disorder. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 1839.
37. https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/1839.
38. Michael, S. (2003). Not just Piaget not just Vygotsky and certainly not Vygotsty as Alternative to Piaget Learning and Instructional. Research in Science Education, 13(4): 465-486. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00092-6.
39. O'Connor, U. (2008). Meeting in the middle? A study of parent–professional partnerships. European Journal of Special Needs Education, 23(3): 253–268. https://doi.org/10.1080/08856250802130434.
40. Odongo, G. (2018). Barriers to Parental/Family Participation in the Education of a Child with Disabilities in Kenya George. International Journal of Special Education, 33(1), 22-32.
41. Rodriguez, R., Blatz, E., & Elbaum, B. (2014 a). Strategies to Involve Families of Latino Students with Disabilities: When Parent Initiative Is Not Enough. Intervention in School and Clinic, 49(5), 263– 270. https://doi.org/10.1177/1053451213513956.
42. Rodriguez, R., Blatz, E., & Elbaum, B. (2014 b). Parents' views of schools' involvement efforts. Exceptional Children, 81, 79–95. https://doi.org/10.1177/0014402914532232.
43. Ruskus, J. & Gerulaitis, D. (2010). Parental Involvement in Individual Education Planning for Students with Mental Disabilities: A Lithuanian Experience. Illinois Child Welfare, 5(1), 15- 32.
44. Smith, D. (2007). Introduction to special education: Making difference. Boston: Alfyn & Bacon.
45. Snyder, S. (2014). Engaging Parents in the Special Education Transition Process: Perspectives of Parents of Students with Significant Disabilities. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA.
46. Staples, K. & Diliberto, J. (2010). Guidelines for Successful Parent Involvement "Working with Parents of Students with Disabilities". TEACHING Exceptional Children, 42(6), 58-63. https://doi.org/10.1177/004005991004200607.
47. Sukys, S., Dumciene, A. & Lapeniene, D. (2015). Parental Involvement in Inclusive Education of Children with Special Educational Needs. Social Behavior and Personality an International Journal, 43(2), 327-338. https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327.

48. Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., & Poston, D. (2005). Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. Topics in Early Childhood Special Education, 25, 48-58. https://doi.org/10.1177/02711214050250010501.
49. Summers, J. A., Hoffman, L. Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L. (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. Exceptional Children, 72, 65-83. https://doi.org/10.1177/001440290507200104.
50. Wong, M., NG, Z. & Poon, K. (2015). Supporting inclusive education: negotiating home-school partnership in Singapore. The International Journal of Special Education, 30 (2). 119-130.

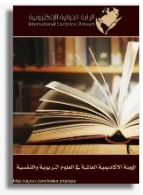
الرايه الدولية الالكترونية
INTERNATIONAL ELECTRONIC ALRRAYIH

International Academic Journal in Educational and Psychological Sciences

المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية

Website: http://iajour.com/index.php/eps

ISSN: 2708-7255



Parental Involvement in the Educational Programs Offered for their Intellectual Disabilities Children in Jordan

Ahmad Ghanem Ali AlshdaIfat [1] *, Dr. Mohammad Ali Muhaidat Ph. D. [2]

[1] *The Ministry of Education / Mafraq / Jordan*
ahmadGhanem324@yahoo.com
[2] *Associate Professor of Special Education/ Counseling and Educational Psychology Department /Faculty of Education/ Yarmouk University*
mmohaidat@yu.edu.jo

Submission date:29/3/2021 **Date of Publication: 18/4/2021**

Abstract:

This study investigated the parental involvement in the educational programs offered for their intellectual disabilities children in Jordan. The study sample consisted of (182) parents of intellectual disabilities children in Mafraq and Irbid governorates during the first semester of the academic year (2019/2020). To achieve the objectives of the study, a questionnaire of (61) items was identified. The validity and reliability of the questionnaire were ensured. The results of the study indicated that the parental involvement in the educational programs offered for their intellectual disabilities children in special education institutions in Jordan came with an average level. The results also showed that there were statistical significant differences in the parental involvement in the educational programs offered for their intellectual disabilities children in special education institutions in Jordan attributed to gender. And there were no statistical significant differences in the parental involvement in the educational programs offered for their intellectual disabilities children in special education institutions in Jordan attributed to variables (educational qualification, age, monthly income). The study recommended to emphasizing the special education institutions on the importance of parental involvement in the educational programs offered for their intellectual disabilities children and working to facilitate ways of communication between special education specialists and parents.

Keywords: *Parental Involvement; Educational Programs; Intellectual Disabilities Children; Jordan.*

References

[1] Alvarez-Valdivia, I., Chavez, K., Schneider, B., Roberts, J., Becalli-Puerta, L., Pérez-Luján, D. & Sanz-Martínez, Y. (2012). Parental involvement and the academic achievement and social functioning of Cuban school children. *School Psychology International*, *34*(3) 313–329. https://doi.org/10.1177/0143034312465794.

[2] American Association on Mental Retardation, Ad Hoc committee on Terminology and classification. (1992). *Mental Retardation: Definition, classification, and system of support*. Washington, Dc : Workbook.

[3] Balli, D. (2016). Importance of Parental Involvement to Meet the Special Needs of their Children with Disabilities in Regular School. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, *5*(1), 147-152. https://doi.org/10.5901/ajis.2016.v5n1p147.

[4] Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International Education Studies*, *11*(4), 96-114. https://doi.org/10.5539/ies.v11n4p96.

[5] Brandon, R., & Brown, M. (2009). African American families in the special education process. *Intervention in School and Clinic*, *45*, 85–90. https://doi.org/10.1177/1053451209340218.

[6] Childress, B. (2004). Special Instruction and Natural Environments. *Infants and Young Children*, *17*(2), 162-170 https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00007.

[7] Elbaum, B., Blatz, E., & Rodriguez, R. (2016). Parents' Experiences as Predictors of State Accountability Measures of Schools' Facilitation of Parent Involvement. *Remedial and Special Education***,** *37*(1), 15– 27. https://doi.org/10.1177/0741932515581494.

[8] Epstein, M., Cullinan, D. & Polloway, E. (1986). Patterns of Maladjustment among Mentally Retarded Children and Youth. *American Journal of Mental deficiency, 91(2),* 127 - 134 .

[9] Halahan, D. & Kauffman, J. (2006). *Exceptional learners: introduction to special education*. Boston: Allyn & Bacon.

[10] 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.

[11] Hirano, K. (2016). *Parent Involvement in Secondary Special Education and Transition: A Psychometric Study*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon, Eugene, USA. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0516-4.

[12] Hirano, K. & Rowe, D. (2016). A Conceptual Model for Parent Involvement in Secondary Special Education. *Journal of Disability Policy Studies*, *27*(1) 43– 53. https://doi.org/10.1177/1044207315583901.

[13] Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal, 106*, 105–130. https://doi.org/10.1086/499194.

[14] Howard, E. (2015). *African American Parents' Perceptions of Public School: African American Parents' Involvement in Their Children's' Educations.* Unpublished Doctoral Dissertation, Tennessee State University, Tennessee, USA.

[15] Hsiao, Y. (2013). *Parental Stress, Family-Professional Partnerships, and Family Quality of Life: Families of Children with Autism Spectrum Disorder*. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 1839.

[16] https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/1839.

[17] Michael, S. (2003). Not just Piaget not just Vygotsky and certainly not Vygotsty as Alternative to Piaget Learning and Instructional. *Research in Science Education, 13*(4): 465-486. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00092-6.

[18] O'Connor, U. (2008). Meeting in the middle? A study of parent–professional partnerships. *European Journal of Special Needs Education*, *23*(3): 253–268. https://doi.org/10.1080/08856250802130434.

[19] Odongo, G. (2018). Barriers to Parental/Family Participation in the Education of a Child with Disabilities in Kenya George. *International Journal of Special Education*, *33*(1), 22-32.

[20] Rodriguez, R., Blatz, E., & Elbaum, B. (2014 a). Strategies to Involve Families of Latino Students with Disabilities: When Parent Initiative Is Not Enough. *Intervention in School and Clinic*, *49*(5), 263– 270. https://doi.org/10.1177/1053451213513956.

[21] Rodriguez, R., Blatz, E., & Elbaum, B. (2014 b). Parents' views of schools' involvement efforts. *Exceptional Children, 81*, 79–95. https://doi.org/10.1177/0014402914532232.

[22] Ruskus, J. & Gerulaitis, D. (2010). Parental Involvement in Individual Education Planning for Students with Mental Disabilities: A Lithuanian Experience. *Illinois Child Welfare*, *5*(1), 15- 32.

[23] Smith, D. (2007). *Introduction to special education: Making difference*. Boston: Alfyn & Bacon.

[24] Snyder, S. (2014). *Engaging Parents in the Special Education Transition Process: Perspectives of Parents of Students with Significant Disabilities*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, Pittsburgh, USA.

[25] Staples, K. & Diliberto, J. (2010). Guidelines for Successful Parent Involvement "Working with Parents of Students with Disabilities". *TEACHING Exceptional Children*, *42*(6), 58-63. https://doi.org/10.1177/004005991004200607.

[26] Sukys, S., Dumciene, A. & Lapeniene, D. (2015). Parental Involvement in Inclusive Education of Children with Special Educational Needs. *Social Behavior and Personality an International Journal*, *43*(2), 327-338. https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327.

[27] Summers, J. A., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A., & Poston, D. (2005). Relationship between parent satisfaction regarding partnerships with professionals and age of child. *Topics in Early Childhood Special Education*, *25*, 48-58. https://doi.org/10.1177/02711214050250010501.

[28] Summers, J. A., Hoffman, L. Marquis, J., Turnbull, A., Poston, D., & Nelson, L. (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships in special education services. *Exceptional Children, 72*, 65-83. https://doi.org/10.1177/001440290507200104.

[29] Wong, M., NG, Z. & Poon, K. (2015). Supporting inclusive education: negotiating home-school partnership in Singapore. *The International Journal of Special Education, 30* (2). 119-130.