الخصائص السيكومترية لمقياس الشراكة الأسرية المدرسية في مجال الأوتيزم

إعداد

أ / إيمان السيد عبد الله السيد محمد
باحثة ماجستير بقسم الصحة النفسية والتربية الخاصة. كلية التربية جامعة بنها

أ.د / إسماعيل إبراهيم بدر
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية جامعة بنها

أ.د / محمد كمال ابوالفتوح
أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة
كلية التربية جامعة بنها

د / نيفين سيد عبدالصبور
مدرس مساعد الصحة النفسية والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة بنها

الخصائص السيكومترية لمقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم

إعداد

أ / إيمان السيد عبد الله السيد محمد

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس لقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم والتحقق من تمتع هذا المقياس بالاتساق الداخلي ومعاملات صدق وثبات مرتفعة. شارك في هذه الدراسة (١٠) معلمين من معلمي التلاميذ ذوي الأوتيزم المدمجين، و(١٠) أولياء أمور لديهم طفل أوتيزم مدمج في هذه المدارس التي تم اختيار المعلمين منها، تكون المقياس المقدم في هذه الدراسة في صورته النهائية من (٥٦) عبارة موزعة على (٦) أبعاد رئيسة على النحو التالي: التواصل، الالتزام، المساواة، المهارات، الثقة، و الاحترام، ومن خلال العمليات الإحصائية تم التحقق من أن المقياس المقترح في هذه الدراسة يتمتع بالاتساق الداخلي والصدق والثبات مما يشير لكفاءة المقياس والاطمئنان إلى استخدامه.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية ، الشراكة الأسرية المدرسية ، اضطراب الأوتيزم.

Psychometric Properties of the School-family partnership scale for Students with Autism Disorder

Study Abstract:

The current study aimed to prepare a scale to measure family-school partnership for students with autism disorder and to verify that this scale has internal consistency and high validity and reliability coefficients. (10) teachers of students with integrated autism, and (10) parents of a child with integrated autism participated in this study in these schools from which the teachers were selected. The scale presented in this study in its final form consisted of (56) statements distributed over (6) main dimensions as follows: communication, commitment, equality, skills, trust, and respect. Through statistical operations, it was verified that the scale proposed in this study has internal consistency, honesty, and reliability, which indicates the efficiency of the scale and the reassurance of its use.

key words: Scale, family-school partnership, Autism Disorder .

مقدمـــة:

للشراكة الأسرية – المدرسية Family–School Partnership أهمية قصوى في رعاية وتعليم الأفراد ذوي الإعاقة بشكل عام، فهذه الشراكة المنشودة تسهم في زيادة فرصة التلميذ ذي الإعاقة في النمو والتعلم، ذلك لأن التواصل بين المدرسة والأسرة يعد ضروريا لتحديد مصلحة التلميذ ذي الإعاقة وتحقيق التحسين الفعال للمدرسة، لذا، فإن الطريقة التي يتفاعل بها المعلمين وأولياء أمور التلاميذ ذوي الإعاقة الذين هم في عمر المدرسة لها أثر كبير في دعم العملية التعليمية، حيث يعد الوالدان واحدا من أهم العوامل التي تسهم في تأسيس بيئة تعليمية فعالة **(Sander et al.,2021 : زيدان السرطاوي وصفاء قراقيش، ٢٠١٢)**. لذا تعرف الشراكة الأسرية – المدرسية في مجال التربية الخاصة على أنها جملة العلاقات المتبادلة بين أسر الأطفال ذوي الإعاقة والمهنيين والمعلمين في المدرسة، والتي تنشد في النهاية إلى تحسين حالة الأطفال ذوي الإعاقة وتحسين نواتج تعلمهم في مختلف المجالات **(Turnbull et al.,2015)**. وللشراكة الأسرية – المدرسية في مجال التربية الخاصة العديد من الفوائد التي تعود على التلاميذ ذوي الإعاقة أو على معلميهم أو والديهم، فبالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة فالشراكة الأسرية – المدرسية تساعد وبصورة كبيرة على تحسين نواتج التعلم لديهم كما أنها تساعد على خفض السلوكيات السلبية لديهم وتعزز من ظهور السلوكيات الاجتماعية المرغوبة **(Bryan and Henry,2012)**.

وبالنسبة للمعلمين فهذه الشراكة من شأنها التقليل من حدة النزاعات مع أولياء الأمور كما أنها تسهم في بناء الخطط التربوية الفردية بشكل سليم ومناسب لكل تلميذ من التلاميذ ذوي الإعاقة **(Slade et al.,2018)**، كما أنها تساعد في الفعالية الوالدية وتساهم في تحقيق جودة الحياة للأسرة ككل **(Benson,2015)** . وفي مجال الأوتيزم، أكدت العديد من الجهات الرسمية ونتائج الدراسات والبحوث على أهمية العمل على تفعيل الشراكة الأسرية – المدرسية لضمان بلوغ أفضل النتائج المستهدفة من برامج الرعاية المقدمة للتلاميذ ذوي الأوتيزم **(National Research Council,2001)**. وهذه الشراكة الأسرية المدرسية تمتد لتشمل تدريب الوالدين على عمليات التقييم والتدخل بأكملها **(Wood et al.,2009)** ، حيث تعد الشراكة الأسرية – المدرسية مفيدة لتعزيز السلوكيات الإيجابية والحد من السلوكيات السلبية للتلاميذ ذوي الأوتيزم، وهي تعتبر أيضًا بمثابة عامل وقائي من خطر تدني التحصيل الدراسي لهم، كما أنها تساعد في تحقيق أقصى استفادة ممكنة من برامج تعديل السلوك المقدمة لهؤلاء التلاميذ **(Santiago et al.,2021)**.كما أن الشراكة الأسرية – الوالدية تحد من الضغوط الوالدية وتساعد على تحسين جودة الحياة لأسر التلاميذ المصابين بالأوتيزم **(Hsiao et al.,2017)** .

ومع ذلك لم تستطع الباحثة –في حدود علمها– إيجاد أداة قياس للشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم في البيئة العربية مما كان دافعا لديها لإعداد أداة قياس لهذه الشراكة والتحقق من كفاءتها السيكومترية من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي والصدق والثبات.

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والأطر الأدبية ذات العلاقة بالشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم، لاحظت وجود ندرة في أداوت القياس المستخدمة في قياس هذه الشراكة، ومن هنا تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: هل يمكن إعداد مقياس لقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل يتمتع المقياس المقترح في هذه الدراسة لقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم بالاتساق الداخلي؟
٢. هل يتمتع المقياس المقترح في هذه الدراسة لقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم بمعاملات صدق وثبات مرتفعة؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. إعداد مقياس لقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم.
٢. التحقق من تمتع هذا المقياس بالاتساق الداخلي.
٣. التحقق من أن للمقياس معاملات صدق وثبات مرتفعة.

أهمية الدراسة.

تمثلت الأهمية النظرية للدراسة الحالية في:

١. إعداد مقياس للشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم يمكن للعاملين في مجال التربية الخاصة والباحثين المهتمين بهذه الفئة من استخدامه.
٢. التحقق من تمتع هذا المقياس بمعاملات صدق وثبات واتساق داخلي.

مصطلحات الدراسة.

تتبنى الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

الشراكة الأسرية – المدرسية Family–School Partnership : جملة العلاقات المتبادلة بين أسر الأطفال ذوي الأوتيزم والمعلمين في المدرسة والمتمثلة في (التواصل

Communication، الالتزام Commitment، المساواة Equality، المهارات Skills، الثقة Trust، والاحترام Respect). والتي تنشد في النهاية تحسين حالة أطفال الأوتيزم وتحسين نواتج تعلمهم في مختلف المجالات المعرفية والاجتماعية، وتقاس هذه الشراكة في هذه الدراسة وفق مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم والذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

التلاميذ ذوو الأوتيزم Pupils with Autism: هم التلاميذ الذين تم تشخيصهم من جهات حكومية معتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في مصر وفق معايير الـ DSMعلى أنهم ذوي اضطراب الأوتيزم، وتم على هذا الأساس دمجهم مع العاديين في المدارس العامة والأهلية الدامجة بمدينة بنها وتتراوح أعمارهم من ٧ إلى ٩ سنوات وجميعهم بالمرحلة الابتدائية.

محـــددات الدراسة Research Delimitation.

تمثلت في:

- **محددات منهجية:** وتشمل :

(أ)–منهج الدراسة :اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي نظرا لمناسبة هذا المنهج لأهداف الدراسة .

(ب)– عينة الدراسة: شارك في هذه الدراسة (١٠) معلمين من معلمي التلاميذ ذوي الأوتيزم المدمجين، بمتوسط عمري يساوي ٣٣.١٢ سنة، وانحراف معياري يبلغ ٢.٢٧، كما شارك في هذه الدراسة (١٠) أولياء أمور لديهم طفل أوتيزم مدمج في هذه المدارس التي تم اختيار المعلمين منها، بلغ متوسط أعمارهم جميعًا ٣٢.٤٤ سنة بانحراف معياري يبلغ ٣.٣٩.

(ج)–أدوات الدراسة : وتتمثل فى المقياس المستخدم الذى تم لهذا الغرض (مقياس المشاركة الأسرية– المدرسية)

(د)– الأساليب الإحصائية المستخدمة: المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط.

- **محددات موضوعية:** تمثل في متغير الشراكة الأسرية – المدرسية.
- **محددات زمـانية:** تم إجراء الجانب التجريبي لهذه الدراسة خلال شهري ابريل ومايو ٢٠٢٣.
- **محـددات مـكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على مدينة بنها بمحافظة القليوبية – مصر.

إطـــار نظـــري.

من المؤكد أن للشراكة الأسرية – المدرسية دور مهم للغاية في العملية التعليمية، فهي عامل هام وأساسي في حياة التلاميذ، لكي تنمو شخصيتهم في تكامل وتوافق واتساق، ولكي تسير المدرسة والأسرة على منهج متكامل يسمح لجميع التلاميذ بالانسجام والنمو السليم، فالعلاقة بين الأسرة والمدرسة من أهم العناصر التي تؤثر مباشرة على التلميذ ومدى إنجازه وتحصيله الأكاديمى ، وقد أكدت كثير من البحوث والدراسات على أن الشراكة بين المدرسة وغيرها من المنظمات المجتمعية الأخرى لم يعد أمرا محل دراسة أو في طور الإعداد والتأهيل، بل أصبح حقيقة واضحة تفرضها العديد من الآليات، لعل أهمها متطلبات سوق العمل والتوجه نحو المواطنة من خلال المجتمع المدني بمنظماته وهيئاته، وتغير أدوار الدولة بالنسبة للتعلم، واستثمار المعلومات، كل هذا يفرض وجود شراكة فاعلة بين المدرسة وغيرها من مجتمعات التعلم الأخرى في المجتمع ومنها الأسرة. فالمساهمة فى إنشاء مجتمع يتمتع بجودة الحياة في كافة مناحيها لهو خيار ليس بسهل، فهو أمر يستغرق وقتًا طويًلا ويتطلب وجود العديد من الشركاء الذين لديهم رغبة أكيدة لبلوغ هذه الجودة أي السعادة، وهي ليست نتيجة يمكن أن يحققها أي كيان واحد بمفرده، فكل قطاع من قطاعات المجتمع له دور يؤديه لبلوغ هذه الدرجة المثلى من التمتع بالصحة النفسية، ومن هذه القطاعات : المؤسسات التعليمية والمؤسسات الخدمية والمنظمات غير الربحية والجمعيات الأهلية وأولياء الأمور والشباب وغيرهم، والشراكة partnership والتعاون Collaboration هما أفضل الوسائل لإقامة مجتمع صحي راقي يتمتع أفراده بالسعادة وبدرجة مناسبة من الصحة النفسية (محمد كمال،٢٠٢٠). وتسعى الدول الحريصة على تطوير أنظمتها التعليمية إلى تفعيل دور الأسرة في التعاون و الشراكة مع المدرسة لكون الأسرة الحاضنة الأولى للأبناء، والمسئولة عن غرس القيم وتأصيل الاتجاهات وتعليم السلوكيات السليمة لهم منذ السنوات الأولى في حياتهم. وبذلك تعتبر الأسرة الأساس الذي تستطيع المدرسة أن تُقيم عليه منظومة القيم لدى الطلاب، وتضبط سلوكياتهم المجتمعية ، وتغرس المهارات لديهم بالشراكة والتعاون مع الأسرة التي يشكل وعيها بأهمية دورها الحقيقي في العملية التربوية والتعليمية أساسًا مهمًّا في تحقيق أهداف العملية التربوية للمجتمع، كما يمثل وعي الأسرة بمتطلبات الأبناء وحاجاتهم النفسية والمعرفية والمادية أساسًا محفزًا لها لتدرك أهمية الاتصال بشكل مستمر مع المدرسة للاطلاع على مستوى الأبناء وتحصيلهم الدراسي، وهذامن شأنه أن يسهم بشكل كبير في الارتقاء بالأداء التعليمي والمؤسسي للمدرسة، فالمدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتقوم بدورها التربوي وفق ما يحدده لها المجتمع، وعليه فإن المدرسة كانت ومازالت الأداة التربوية الفعالة لإحداث التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية

بالمجتمع، فمن المؤكد أن إصلاح وتغيير المجتمعات يبدأ من المدرسة بحسبانها المؤسسة التربوية الاجتماعية المناط بها تعليم الأفراد وتربيتهم وإعدادهم للحياة بالمجتمع، ومن هذا المنطلق تعتبر المدرسة في نظر المجتمع من أهم المؤسسات القادرة على تغيير الأفراد وتطويرهم، وبالتالي تغيير وتطوير المجتمع بأكمله (وزارة التعليم السعودي ب،٢٠١٨). وعادة ما كان يعتمد في عملية التعليم والتأهيل لذوي الإعاقة على المهنيين والمراكز والمؤسسات التي تقدم الخدمات وينظر للمعلم أو المهني على أنه المصدر الرئيسي والوحيد لهذه العملية وصار أولياء الأمور يعتبرون المراكز والمدارس مكان يحمل عنهم أعباء التعليم والتعامل مع أولادهم أو التعامل مع إعاقتهم. وفي عام١٩٧٥ صدر قانون تعلم الأفراد ذوي الإعاقة AEHCA وأكد على أن عملية تعليم التلاميذ ذووالإعاقة ترتكز على المهنيين أو المعلمين باعتبارهم صانعي قرار ومصدر المعرفة وأن المعلم هو الوحيد القادر على مساعده هؤلاء الأطفال. وكان أول ظهور لمصطلح الشراكة كان في التجارب الأولى في مشاركة الوالدين في بداية القرن العشرين على يد "مارجريت موميلان" وكانت مدرسة الأطفال من أسرة فقيرة ظهرت في طريقتها عده ملامح للشراكة الأسرية من خلال زياراتها المنزلية للأسرة وتوعيتهم بحاجات أبنائهم وتوفير مكان مقابلة الوالدين في المدرسة التي كانت تعمل بها وكانت تستهدف الزيارة المنزلية واطلاع الوالدين على العملية التعليمية وتوضيح أهمية دورهم في التأثير على نمو أطفالهم (فاطمة المعادي، ٢٠٠٧). ثم جاء تقرير اليونسكو الصادر عام ١٩٩٦ وكان دعوة لمشاركة مؤسسات الدولة المختلفة وبخاصة الأسرة في العملية التعليمية (J. delor & others,2006). وفي الولايات المتحدة الأمريكية ومع وثيقة أمريكا ٢٠٠٠ زادت الدعوة للتغيير ولمشاركة الوالدين في العملية التربوية وأكدت على أن يكون الآباء هم المعلم الأول للطفل وأن يقدم لهم الدعم اللازم حتى يتمكنوا من آداء دورهم. وذلك مع جميع الفئات حتى المستويات الفقيرة وذوي المستوى التعليمي المنخفض، ومع صدور النسخة المعدلة من قانون تعلم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA2004 كان التأكيد شديدًا على ضرورة العمل على تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة في مجال التربية الخاصة لما لها من تأثير إيجابي على نتائج التلاميذ ذوي الإعاقة أنفسهم وكذلك على أسرهم والمعلمين حيث جاء نص البند الاول من القانون للتأكيد على أن تحسن حال الأفراد ذوي الإعاقة تعتمد على شراكة حقيقيه بين الأسرة والمدرسة تراعي حقوق وواجبات الطرفين (IDEA.2004).

هذا وتعرف الشراكة بشكل عام على أنها علاقة عمل تحددها أهداف مشتركة واحترام متبادل وقدرة على التفاوض بين الأطراف الداخلة في الشراكة، كما تتطلب علاقة العمل تلك المعلومات والمسؤوليات والمهارات والمشاركة في اتخاذ القرارات بالإضافة إلى المساءلة

والمحاسبية، والشراكة تتمثل في ضبط العلاقات بين المنظمات الداخلة في عملية الشراكة عن طريق عقود متفق عليها (Dennis,2010).

من هنا يمكن تعريف الشراكة الأسرية المدرسية على أنها جمله العلاقات المتبادلة بين أسر الأطفال ذوي الإعاقة والمهنيين أو المعلمين في المدرسة والتي تهدف في النهاية إلى تحسين حاله الأطفال ذوي الإعاقة وتحسين نواتج تعلمهم في مختلف المجالات (Turnbull et 2015.). والشراكة الأسرية المدرسية هي علاقة تكاملية تبادلية، حيث تعد الأسرة هي المصدر الممول لأحجار أساس المدرسة وهم التلاميذ، وتقوم المدرسة بالاهتمام بهم والقيام بتربيتهم وتعليمهم بصورة تتوافق مع قدراتهم وإمكانياتهم والمهارات المتوافرة لديهم وبشكل يحتاج إليه المجتمع (خالد محمود ،٢٠١٨). وفي الصدد نفسه، تعرف الشراكة المجتمعية بأنها جهود مقصودة ومتعمدة ومنظمة يتم من خلالها إيجاد علاقات فعالة بين المدرسة من جانب وأولياء الأمور من جانب أخر والحفاظ على هذه العلاقات وتقديم الدعم المستمرة لها (Adelman, Howard &Taylor ,2006).

كما تعرف بأنها سمات وخصائص رئيسة تجمع الأسرة والمدرسة مثل: تقاسم السلطة والمسئولية والملكية، والالتزام بالعمل المشترك وتحديد الأدوار والمسئوليات بين جميع الأطراف، ووجود أهداف وغايات مشتركة تستند على فهم مشترك للاحتياجات التعليمية للطفل (Australian,Victoria,2012). وكما تعرف كذلك بأنها العملية التي يتم من خلالها التنسيق والتعاون والمشاركة بين الأسرة والمدرسة من أجل تعزيز الفرص وضمان تحقيق نجاح للأطفال عبر المجالات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية والأكاديمية" (Nebraska,2012)، والشراكة الأسرية المدرسية هي مسئولية مشتركة والتزام متبادل في العملية التعليمية بين المدارس والأسر لتدعيم وتنمية تعلم الأطفال (Hertford,2009).

وعلى الرغم من أن الشراكة الأسرية المدرسية تفيد جميع الطلاب في تعليمهم إلا أن الأطفال ذوي الإعاقة غالبا ما يحتاجون إليها بدرجة أكبر فهم يحتاجون إلى مشاركة الوالدين في العملية التعليمية للتأكد من تلقيهم نفس المستوى التعليمي مثل عموم الطلاب، بالإضافة إلى ذلك غالبا يواجه معلمي التربية الخاصة وأولياء أمور الطلاب ذوي الإعاقة مجموعة كبيرة من المعوقات التي يمكن أن تجعل من الصعب تطوير شراكة إيجابية بين المنزل والمدرسة.

من كانت المدارس هي مفتاح رفاهية المجتمعات وازدهار الأمم في المستقبل وجودة التعليم، ومقياسا لأسلوب الحياة الديمقراطية، ولهذا السبب، فإن أحد المشاكل الهامة خلال الفترة الانتقالية يتمثل في التحول المدرسي إلى مراكز للحياة المجتمعية ويجري بناء هذا التغيير الاجتماعي على رغبة المجتمع لكي تصبح المدارس أفضل لجميع الأطفال. ولذا فإن الشراكات

التي تركز على المدارس ومدي تعاونها مع الأسر تمثل بعدا هاما في بناء المجتمع المدني (Colpin, Vandemeulebroecke & Ghesquiere,2004). ويجب أن تكون هناك شراكة حقيقية وتكاملية بين البيت والمدرسة فإن كانت هذه الشراكة فعالة فقد أنشأت أفراداً ذوي تربية وتعليم وسلوك أكثر فاعلية وإنتاجاً. وينبغي أن تكون هذه الشراكة على أسس من التفاهم والتعاون، بهدف الارتقاء بمستوى الأبناء التعليمي والتربوي، وقد لا يتم ذلك إلا بإدراك كلا الطرفين (الأسرة والمدرسة) لأهمية دور كل منهما في العملية التربوية والتعليمية. وهناك حاجة إلى التعاون بين البيت والمدرسة عندما يكون التلاميذ على ما يرام، ولكن تكون الحاجة أكبر عندما تتواجد اعاقات او اضطرابات (١٩٩٩، Andersson).

فالشراكة الأسرية–المدرسية بما تحويه من تواصل والتزام وثقة واحترام، تمنح للطفل الأمان والهدوء وعندما يعمل المعلم وولي الأمر معا فإن معدل شعور الطفل بالأمان يرتفع والتواصل القوي والتعاون بين المعلم وولي الأمر يساعد على تعزيز ثقة الطفل بنفسه وتحسين سلوك التلميذ ذو الأوتيزم مما يؤدي إلى بيئة منزلية أفضل (Yun-juHsiao,2013). كما أن إشراك الأسرة في العملية التعليمية يسهم في التغلب على كثير من المشكلات والصعوبات التعليمية، ويرفع مستوى تحصيل التلميذ، ويزيد من دافعيته للتعلم، كما أنه يتيح له فرصاً كثيرة لاكتساب اتجاهات ثقافية واجتماعية، ويزيد أيضاً من فرص التعلم الاجتماعي والأكاديمي (Annemarie Hindman,2008).

هذا وقد بات من المعروف أن كثيراً من المشكلات التربوية والتعليمية تنشأ نتيجة الاختلاف بين البيت والمدرسة، فكثيرا ما يعارض الآباء المعلمين أو إدارة المدرسة، ومن ناحية أخري كثيراً ما لا يوافق المعلمون على ما يقوم به الآباء تجاه أبنائهم، ويشكل الآباء أحياناً قوة ضاغطة مقاومة ومعارضة للتغيير والتجديد التربوي أو للسياسة التعليمية، الأمر الذي يصعب معه تحقيق أهداف التربية، و المشاركة الوالدية ليست هدفاً في حد ذاتها، بل وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، وذلك أن معظم الأهداف التربوية تتحقق أو يكتب لها الفشل بواسطة الأسرة أكثر من أن يكون ذلك بواسطة المدرسة (Andrew 2016). إن الواقع الجديد يؤكد الحاجة إلى إقامة علاقة شراكة بين الأسرة والمدرسة شراكة يكون فيها الطلاب، والمعلمون، والأسرة في علاقة تبادلية، وأن المدارس يجب أن تقوم بالتواصل مع الأسرة بطريقة أكثر تحديداً للأدوار المطلوبة منهم، وليس مجرد إرسال بطاقة أو شهادة للمنزل، فالآباء يريدون مساعدة أبنائهم، والمجتمع يريد الإعداد الجيد لهؤلاء الأبناء والتأكد من تلقيهم نفس المستوى من الفائدة مثل عموم الطلاب.

ومن هنا كانت العلاقة بين الأسرة والمدرسة علاقة تبادلية يجب أن توثق حتى تخدم الطرفين؛ فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية داخل المجتمع، وُجدت لتعليم أبنائه وحفظ تراثه، وقيادته للتغيير الذي يؤدي إلى تقدمه وازدهاره والمدرسة وجدت لتحقيق حاجات المجتمع (وليد الشمري ٢٠٢٠). وللشراكة الأسرية– المدرسية في مجال التربية الخاصة العديد من الفوائد التي تعود على التلاميذ ذوي الإعاقة أو على معلميهم أو والديهم، فبالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة فالشراكة الأسرية – المدرسية تساعد وبصورة كبيرة على تحسين نواتج التعلم لديهم كما أنها تساعد على خفض السلوكيات السلبية لديهم (Bryan & Henry,2012) .

أما بالنسبة للمعلمين فهذه الشراكة من شأنها التقليل من حدة النزاعات مع أولياء الأمور كما أسهم في بناء الخطط التربوية الفردية بشكل سليم ومناسب لكل تلميذ من التلاميذ ذوي الإعاقة (Slade et al.,2018)، كما أنها تساعد في الفعالية الوالدية وتساهم في تحقيق جودة الحياة للأسرة ككل (Benson,2015)، وقد قام رول–بيترسون (٢٠٠٢) بدراسة احتياجات معلمي الصف وأولياء أمور الطلاب في البيئات التعليمية الخاصة. وكانت احتياجات الوالدين تتعلق بالحصول على أنواع مختلفة من المعلومات من المدرسة وكانت الحاجة الواضحة للمدرسين هي إقامة التعاون مع أولياء الأمور وإيجاد وقت للقاءات مع الوالدين (Havkin, Williams,1993). ويمكن إيجاز مبررات وأهمية الشراكة الأسرية – المدرسية في النقاط التالية:

- التربية كما يؤكد علماؤها مسئولية مجتمعية يشارك فيها كل مؤسسات وهيئات المجتمع، لذلك فمن الضروري وجود تنسيق وتكامل في الأدوار بين هذه المؤسسات حتى تنجح عملية التربية والتنشئة المتكاملة للأبناء.
- الشراكة ضرورة ملحة لمواجهة التغير السريع الذي يعتبر أهم ظاهرة عرفها المجتمع الإنساني منذ القدم، والتغير المميز لعصرنا الحاضر يتسم بالنظرة العقلية المتغيرة وبخاصة في مجالي التصنيع ونتائجه، وحيث أننا نعيش في عصر يتسم بالتغير الكبير من حيث السرعة والكم والكيف، فإن التربية هي الوسيلة الفعالة لإحداث التكيف مع التغير الثقافي وتضييق الفجوة بين العقلية المتغيرة وغيرها لتقبل التغيير ومعايشته وتوجيهه لصالح المجتمع.
- الشراكة من شأنها تحسين الأداء الدراسي للأبناء والجودة في الأداء التعليمي بوجه عام، فالعديد من الدراسات والبحوث التربوية تؤكد على وجود علاقة ايجابية بين مشاركة أولياء الأمور ومستويات تحصيل الطلاب وسلوكياتهم واتجاهاتهم.

- الشراكة من شأنها أن تضمن تحقيق الأهداف التربوية على أعلى صورة ممكنة، فالتضافر بين كافة الأطراف المعنية بالقطاع التربوي في المدرسة وهم الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور يضمن تحقيق هذه الأهداف المرسومة، بينما غياب أي مظهر من مظاهر التعاون يعني تآكل الآمال في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- الشراكة تقلل من الهدر في العملية التعليمية، و يقصد بالهدر في العملية التعليمية وجود خلل في التوازن الوظيفي للعملية التعليمية، فيصبح حجم مدخلاتها أكثر بكثير من حجم مخرجاتها، الأمر الذي يعني عبئاً إضافياً على ميزانية التعليم ويمثل تحدياً كبيراً يواجه الجهات المشرفة على التعليم، وأوضح صور الهدر التربوي تتمثل في التسرب والرسوب و الغياب وعدم الاستثمار الأول للتقنيات والأدوات وعدم قدرة المدرسة على الإفادة من الوقت المتاح للعملية التعليمية، فالتعليم صناعة من أكبر الصناعات المعاصرة، حيث ترتفع نسبة الاستثمار فيه، كما أن عدد العاملين والإداريين هو أكبر عدد لموظفي الخدمات في كل المجتمعات في كافة مناحي العالم، ذلك أن التعليم يعتبر صناعة كثيفة تعتمد على العمل أكثر من رأس المال.
- الشراكة من شأنه تهيئة جو أفضل للتفاهم المتبادل بين المعلمين وأولياء الأمور بما يضمن تحقيق تربية وتعليم فائق الجودة (محمد كمال،٢٠٢٠).

وتنادي التوجهات الحديثة في مجال التربية الخاصة بمشاركة الأسرة مع المدرسة مشاركة فاعلة في تقديم البرامج والخدمات التربوية حتى تتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة، فدور المدرسة لا يقف فقط عند تقديم الخدمات التعليمية للفئات الخاصة المختلفة، بل إلى تعميمها في مواقف الحياة المختلفة الأخرى الأسرية منها والمجتمعية، وتعرف المشاركة التعاونية بين المدرسة وأسر ذوي الإعاقة على أنها العمل التعاوني المشترك الذي يتضمن أوجه النشاطات المختلفة ابتداءً من تبادل المعلومات عن صحة الطفل إلى إشراك الوالدين بصورة وثيقة في تربية الطفل المعاق، وإسهامهم في اتخاذ القرارات الخاصة بسياسة استخدام الموارد وتخصيصها.

وبشكل أكثر شمولية تعرف المشاركة التعاونية بين الأسرة والمدرسة في مجال التربية الخاصة على أنها نوع من أنواع التواصل والاتصال بين أولياء الأمور وبين المدرسة الحاضنة للفئة الخاصة فيما يتعلق ببرنامج الطفل التربوي فيما عدا الإجراءات الروتينية مثل التسجيل أو إحضار الطفل إلى المدرسة أو أخذه منها دون التحدث مع المسئولين في المدرسة، وتتم هذه المشاركة التعاونية إما في المدرسة من خلال زيارة الفصل الذي يدرس فيه الطفل ذي الإعاقة والاشتراك في نشاطاته التربوية، مناقشة سير العملية التربوية للطفل مع العاملين في المدرسة،

حضور مجالس الآباء، إرسال الملاحظات، المشاركة في الاختبارات النفسية وغيرها الخاصة بالطفل، كما أن هذه المشاركة تتم في المنزل أو في المجتمع من خلال مساعدة الطفل في واجباته المدرسية، مراقبة سلوك الطفل في المنزل، متابعة تحصيل الطفل الدراسي في المنزل وإشعار المدرسة به، حضور المؤتمرات والمحاضرات التربوية، مناقشة أولياء أمور آخرين في البرامج التربوية لأطفالهم، التطوع في خدمات خاصة بذوي الإعاقة خارج حدود المدرسة، ومناقشة قضايا ذوي الإعاقة في وسائل الإعلام أو طرحها على المسئولين.

وفي هذا الصدد، تؤكد القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم السعودي – على سبيل المثال – على أهمية دور الأسرة باعتبارها شريكاً هاماً ورئيساً في تربية وتعليم أبنائها الذين يحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة حيث تتضمن هذه القواعد ما يلي:

- ✓ تمكين ولي الأمر من زيارة المعهد أو البرنامج والاطلاع على كل ما يتعلق ببرنامج ابنه وملاحظته في مكانه التربوي بالتنسيق مع قائد المعهد أو المدرسة.
- ✓ ضرورة أخذ موافقة ولي الأمر لغرض التشخيص وإعداد البرنامج التربوي الفردي وكذلك أخذ موافقته في حالة وجود أي تعديلات قد تطرأ على البرنامج أثناء مرحلة التنفيذ.
- ✓ ضرورة شرح حالة التلميذ لولي الأمر بلغة مفهومة والتأكد من أن المعلومات المقدمة له واضحة ووافيه.
- ✓ ضرورة مساندة الأسرة في التعامل مع التلميذ ذي الاحتياجات الخاصة مساندة فاعلة وذلك بتقديم برامج تدريبية وإرشادية موجهه للأسرة (وزارة التعليم السعودي أ،٢٠١٨).

لقد هدفت دراسة (علي حنفي وصفاء قراقيش،٢٠١٠) إلى التعرف على أكثر الخدمات التي يقدمها الاختصاصيون لأسر الأطفال ذوي الإعاقة، وأكثر أشكال التواصل القائمة بين أسر هؤلاء الأطفال والاختصاصيين، والكشف عن بعض المتغيرات المرتبطة بالمظاهر المتعددة للمشاركة التعاونية لأولياء الأمور (الآباء والأمهات) من حيث أهميتها والرضا عنها. ولتحقيق تلك الأهداف طبق الباحثان مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة – الاختصاصيين The Family – Professional Partnership Scale (Summers et al. 2005) على عينة تكونت من (٧٦١) من أسر (أباء وأمهات) ذوي الإعاقة (٦٥٨ أباء، ١٠٣ أمهات) ممن لديهم طفل ذو إعاقة (سمعية، تخلف عقلي، توحد، صعوبات تعلم، تعدد عوق، إعاقة بصرية)، ويتلقون خدمات التربية الخاصة في معاهد التربية الخاصة، أو برامج الدمج، أو مراكز خاصة أهلية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أن معلم التربية الخاصة من أكثر الاختصاصيين الذين تتواصل معهم أسرة الأطفال ذوي الإعاقة، وأن الخدمات التربوية من أكثر الخدمات التي تقدم للأطفال والأسر،

وأن سجل المتابعة، والتقارير من أكثر أشكال التواصل استخداماً بين الأسرة والاختصاصيين، وغير ذلك من نتائج تؤكد أهمية المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر أطفال من ذوي الإعاقات الشديدة مثل الأوتيزم، أو تعدد العوق، أو التخلف العقلي. ولمعرفة اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الأسرية المدرسية في مجال التربية الخاصة، أجرى (إبراهيم العثمان،٢٠١٥) دراسة للتعرف على اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الأسرية المدرسية وفقاً لبعض المتغيرات (نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة)، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم أشكال التواصل بين الأسرة والمختصين في المدرسة لخدمة الطالب، وأهمية دور الأسرة في حياة التلميذ ذي الإعاقة، وأهم الخدمات التي يجب أن تقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة، وما إذا كانت المقررات تتضمن التأكيد على أهمية المشاركة الوالدية في ميدان التربية الخاصة، وما إذا كان معلمو ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة لديهم المعرفة والكفاءة لتحقيق الشراكات الفعالة بين الأسرة والمدرسة. واشتملت العينة على مجموعة من معلمي ما قبل الخدمة من طلاب التدريب الميداني بقسم التربية الخاصة، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلاب برنامج دبلوم التربية الخاصة، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود (ن= ٨٣) خلال الفصل الدراسي الثاني .(1433/1434) اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، أوضحت نتائج فروض البحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي ما قبل الخدمة على مقياس الاتجاه نحو المشاركة الوالدية تعزى لمتغيرات نوع الدراسة، والتخصص، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة. وتؤكد هذه النتائج أن معظم معلمي ما قبل الخدمة يقرون بأهمية تحقيق المشاركة التعاونية مع الوالدين، ولا يؤثر في اتجاهاتهم هذه العديد من العوامل المتمثلة في نوع الدراسة (التدريب الميداني- برنامج دبلوم التربية الخاصة)، والتخصص (إعاقة فكرية- إعاقة سمعية- اضطرابات سلوكية وتوحد- صعوبات التعلم)، والدافع نحو العمل في ميدان التربية الخاصة (شخصي- إنساني- اقتصادي- ثقافي). وفي الصدد نفسه، هدفت دراسة (صباح عايش،٢٠١٧) إلى معرفة الشراكة التعاونية بين أسر المعاقين عقليا والمهنيين، وذلك انطلاقا من التساؤل التالي: ما مستوى رضا أسر المعاقين عقليا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين على مستوى مراكز المعاقين؟ تم إجراء الدراسة على عينة متكونة من ٨٤ أسرة من جمعية الأمل والمركز البيداغوجي للأطفال المعاقين عقليا على مستوى ولايتي الشلف وتيارت، تم اختيارهم بطريقة عرضية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بالاعتماد على أداة القياس المتمثلة في مقياس المشاركة التعاونية بين الأسرة – المهنيين " The Family Professional Partnership Scale "من إعداد Beach "

Center on disability، "وترجمة الباحثة. وقد توصلت الدراسة إلى مستوى مرتفع من الرضا عن المشاركة التعاونية بين الأسرة والمهنيين لدى أسر المعاقين، كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق في مستوى رضا أسر المعاقين تبعا لجنس وسن الطفل المعاق، ونوع الاعاقة.

وتقوم الشراكة الأسرية –المدرسية في مجال التربية الخاصة على ستة مبادئ رئيسة هي: التواصل، الالتزام، المساواة، المهارات، الثقة، والاحترام، وتسمى هذه المبادئ في كثير من الكتابات العلمية بمسمى "مؤشرات السلوك المهني الميسر للشراكة التعاونية". ويمكن تلخيص مبادئ الشراكة الأسرية – المدرسية في مجال التربية الخاصة وفق الجدول رقم (١) كما يلي:

البعد (المبدأ)	التعريف	امثلة
التواصل Communication	يجب على الآء والمعلمين الانخراط في حوار إيجابي وسهل الوصول إليه ومحترم .	وجود سجل يومي بين ولي الأمر والمدرسة + مشاركة المعلومات حول الطفل بين ولي الأم ر والمدرس ة بشكل دائم .
الالتزام Commitment	يجب أن يقوم الوالدين والمعلمين بتعزيز ودعم الأهداف الموضوعة للتلميذ .	التحلي لمرونة بشأن أوقات الاجتماع مع الوالدين والمعلمين + أن تكون على استعداد للذهاب "إلى أبعد الحدود" من أجل التلميذ.
المساواة Equality	يجب أن يكون للوالدين والمعلم ين أدوار متكافئة حيث يشعر كل شخص بنفس القيمة في الشراكة .	استخدام الأسماء الأولى للوالدين والمهنيين عند التواصل + التأكد من السماح لكل شخص لجلوس على الطاولة .
المهارات Skills	يجب أن يتمتع الآ ء والمهنيون لكفاءة للعمل مع الطفل المعاق .	الاستعداد لقضاء بعض الوقت في العمل مع الطفل لتحقيق أهدافه + الدعم الفردي للطفل .
الثقة Trust	يجب أن يكون الآ ء والمعلمون قادرين على الاعتماد على بعضهم البعض .	أن تكون موثوقا (أي أن تفعل ما تقول إنك ستفعله) + الحفاظ على سلامة الطفل .

الاحترام Respect	يجب على الآ ء والمهنيين احترام بعضهم البعض حترام كبير .	توخي الحذر بشأن تجاوز الحدود + منفتح الذهن .

(Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, and Beegle,2004)

ويمكن إيجاز الأسس التي تقوم عليها الشراكة الأسرية المدرسية في نقاط رئيسة على النحو التالي:

١) تماثل القيم، فإذا ما تناقضت القيم الموجودة في الأسرة مع تلك الموجودة في المدرسة تغلبت القوية منها فيصبح لدى المتعلم اضطراب وتمزق كاحترام الوقت والنظام مقابل الفوضى وعدم الالتزام، والاعتماد على النفس مقابل الاعتماد على الآخرين، واحترام مشاعر الآخرين مقابل التحقير، وتقدير التعاون مقابل التفرد والأنانية.

٢) توفير الأمن والطمأنينة في المدرسة والمنزل على حد سواء، فإذا ما أحس الطالب بالحب والأمان في منزله أصبح متوازناً قادراً على مواجهة الضغوط التي قد يواجهها في المدرسة، وإذا ما امتاز جو الأسرة بالقسوة وعدم التنظيم والخلافات العائلية انعكس على تصرفات الطالب في المدرسة فيصبح حساساً مترددا ويتخذ موقفاً دفاعياً تحسباً للقسوة في الفعل والكلام.

٣) إشباع حاجات الطالب وهي حاجات نفسية وعقلية وجسمية واجتماعية، لأن إشباع الحاجات يؤدي إلى التكيف مع المجتمع ومع المدرسة والأقران.

٤) اعتماد مبدأ التشجيع بدلاً من القسوة والتوبيخ عند إبداء النصيحة أو محاولة تقويم فعل معوج أو معرفة ناقصة.

٥) معاملة الطالب بأسلوب ثابت وعادل لأن التذبذب في المعاملة يخلق عدم الاتزان النفسي وسوء التقدير كما يجب الالتفات إلى المساواة بين الأبناء في العائلة الواحدة والطلاب في المدرسة الواحدة فلا يجوز معاقبة طالب على فعل لأنه فقير مثلاً وغض النظر عن نفس الفعل لطالب ميسور الحال، لأن ذلك يولد الكره للمدرسين وللزملاء ويشعر الطلبة بالاضطهاد وعدم المساواة (Connie,2009).

وفي هذا الصدد، هدفت دراسة (مبارك الشمري،٢٠١٩) إلى التعرف على مظاهر تعاون أولياء الأمور مع معلمي الأطفال ذوي الإعاقة بدولة الكويت، والتعرف على الفروق بين متوسط درجات المعلمين على استبيان تعاون أولياء الأمور مع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة في ضوء

متغير النوع، وسنوات الخبرة، وفئة الإعاقة، والبيئة المدرسية، وتكونت العينة من (١٠٣) من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في مدارس التربية الخاصة والمدارس الدامجة، وبعض المراكز الخاصة بدولة الكويت، تم تطبيق استبيان تعاون أولياء الأمور مع معلمي ومعلمات التربية الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع درجات تعاون أولياء الأمور مع معلمي التربية الخاصة على بعد العلاقات المتمركزة على الأسرة، يليه بعد العلاقات المتمركزة على الطفل، وأيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) في تعاون أولياء الأمور مع معلمي التربية الخاصة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية يعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في الدرجة الكلية لاستبيان تعاون أولياء الأمور مع معلمي التربية الخاصة يعزى لمتغير سنوات الخبرة ومتغير فئة الإعاقة.

ولمعرفة أنماط الشراكة في برامج التربية الخاصة في ضوء نموذج إبستين Epstein's Modelأجرت (نسيم الصريري ورائدة العوفي،٢٠١٩) دراسة بهدف الكشف عن مدى توافر أنماط الشراكة في برامج التربية الخاصة في ضوء نموذج إبستين للشراكة Epstein's Model of partnershipأثناء تفعيل مبادرة ارتقاء – إحدى مبادرات التحول الوطني ٢٠٢٠، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج النوعي باستخدام دراسة الحالة المتعددة التي تعد الأكثر ملاءمة لأهدافها؛ والتي شاركت فيها ثلاث من المدارس التي يطبق فيها برامج التربية الخاصة للبنات في المدينة المنورة، حيث تم اختيارها بطريقة قصدية. وقد تم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلة شبة المقننة، وتحليل الوثائق. وبعد أن تم تصنيف وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال أداتي المقابلة وتحليل الوثائق وقراءتها عدة مرات، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من وجود اتجاهات إيجابية لدى المدارس حول أهمية مشاركة أسر الطالبات ذوات الإعاقة إلا أن هناك فهم قليل حول كيفية تنفيذ الشراكة مما أدى إلى تفعيل مبادرة ارتقاء بطريقة عشوائية لا تسهم في تحقيق الهدف المنشود منها أو المتمثل في تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب. كما أشارت نتائج الدراسة إلى بعض التهديدات التي تواجه تطبيق المبادرة، ويقابلها وجود فرص متاحة لنجاح تطبيق المبادرة؛ إذا تم أخدها بالاعتبار أثناء إجراء الخطة الاستراتيجية، والتشغيلية للمدارس التي لديها برامج للتربية الخاصة.

هذا وتقوم شراكة الأسرة للمدرسة بشكل عام على أركان ثلاثة مهمة تتمثل في:

- التفاعل والانسجام العقلي والانفعالي بين المدرسة والأسرة
- التعبير عن الارتباط بالمدرسة بالعمل الجاد وتعبئة الجهد الفردي لصالحها.
- تحمل المسؤولية والالتزام بوعي ذاتي وقناعة شخصية تنبع من ضمير الفرد ووجدانه وحثه (عبد الله النوح،٢٠١٥).

وهناك مجموعة من الأسس المهمة التي من الأهمية أن تؤخذ في الاعتبار في الشراكة الأسرية المدرسية، حتى تحقق هذه الشراكة الأهداف المأمول تحقيقها، وتتمثل هذه الأسس في العناصر التالية:

- أن الإصلاح التعليمي بحاجة إلى مزيد من الدعم والتطور، بالإضافة لذلك لابد ان يكون لدى الأفراد الفهم الراسخ لأهمية التعاون والشراكة الإيجابية من أجل التغلب على التحديات والمشكلات التي تعوق عمليات الإصلاح والتطوير.
- يتوقف نجاح الشراكة الأسرية المدرسية على تحديد الأهداف والرؤى والاليات الخاصة بالشراكة من خلال التفكير العميق وتحقيق التناغم المنضبط بين المكونات المختلفة.
- التأكيد على ضرورة تحقيق قدر من المرونة في القوانين والتعميمات الموجودة داخل المجتمع التعليمي بما يمكن القائمين على الإدارة التعليمية من النهوض بالعملية التعليمية تبعا للمرونة الموجودة (محمد العجمي،٢٠٠٧).

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة: استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة وهدفها.

مجتمع الدراسة: تكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع المدارس الابتدائية بمدينة بنها والتي تحوي تلاميذ ذوي اضطراب أوتيزم، والجدول رقم (٢) يوضح بالتفصيل المجتمع الأصلي للدراسة على النحو التالي:

جدول رقم (٢): المجتمع الأصلي للدراسة

اسم المدرسة	عدد المعلمين القائمين بالتدريس المباشر لتلاميذ الأوتيزم
مدرسة الشبان المسلمين ببنها (أهلية)	٣ (منهم أخصائية الدمج بالمدرسة)
مدرسة الفتح ببنها (أهلية)	٣
مدرسة أحمد سمير الابتدائية ببنها (حكومية)	٣
المدرسة الحديثة الابتدائية ببنها (حكومية)	٣
مدرسة الإمام محمد عبده الابتدائية ببنها (حكومية)	٤

عينة الدراسة: شارك في هذه الدراسة (١٠) معلمين من معلمي التلاميذ ذوي الأوتيزم المدمجين، كما شارك في هذه الدراسة (١٠) أولياء أمور لديهم طفل أوتيزم مدمج في هذه المدارس التي تم اختيار المعلمين منها.

خطوات إعداد المقياس:

تكون هذا المقياس في صورته النهائية من (٥٦) عبارة موزعة على (٦) أبعاد رئيسة على النحو التالي:

البعد الأول: التواصل communication ويعرف بأنه: "مقدار التفاهم والاتصال بين الأسرة والمدرسة حول موضوع أو موضوعات متعددة ذات علاقة بالتلاميذ ذوي الأوتيزم، ويكون أحد الطرفين مرسلاً في وقت معين والطرف الآخر مستقبلاً والعكس، ويحدث تفاعل إيجابي مستمر بينهم". تكون هذا البعد من (١٠) عبارات ذات الأرقام التالية في الصورة النهائية للمقياس (١، ٥، ١١، ١٦، ٢١، ٢٥، ٣١، ٣٦، ٤١، ٥١).

البعد الثاني: الالتـزام Commitment ويعرف بأنه: "اتفاق بين ولي أمر التلميذ ذي اضطراب الأوتيزم والمعلم، بموجبه يلتزم كل طرف من الأطراف بالقيام بمسؤولياته، هذا الارتباط هو نتيجة اتفاق مسبق بين الطرفين أو نتيجة إلزام القانون بذلك فهو التزام بتزويد التلميذ بالمهارات والمعارف وكذلك التطور المهني وتقديم الدعم وتبادل الأفكار والمقترحات ". تكون هذا البعد من (١٠) عبارات ذات الأرقام التالية في الصورة النهائية للمقياس (٢، ٦، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٦، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٥٠).

البعد الثالث: المسـاواة Equality ويعرف بأنه: "تكافؤ الأدوار بين طرفين يشتركان سويًا في علاقة ما بحيث يشعر كل طرف بالعدل في توزيع المهام الملقاة على عاتقه فكلًا من المعلم وولي الأمر يعتقدان بأنهما متساويان في المهام وأدوارهما تجاه التلميذ". تكون هذا البعد من (١٠) عبارات ذات الأرقام التالية في الصورة النهائية للمقياس (٣، ٧، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٧، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٩).

البعد الرابع: المهـارات Skills ويعرف بأنه: "قدرة مكتسبة من خلال المعرفة والخبرة لدى كلا من أولياء الأمور والمعلمين في أداء مهمة معينة وهي نتيجة للمثابرة وبذل الجهد والالتزام للتحسن والتطور". تكون هذا البعد من (١٠) عبارات ذات الأرقام التالية في الصورة النهائية للمقياس (٤، ٨، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٨، ٣٤، ٣٩، ٤٣، ٤٨).

البعد الخامس: الثقـة Trues ويعرف بأنه: "حالة يكون فيها ولي الأمر والمعلم متأكدًا من كفاءة أو دقة أمرًا ما (تعليم التلاميذ، تخطيط البرنامج الفردي،) يتعلق به أو بالطرف الآخر. تكون هذا البعد من (١٠) عبارات ذات الأرقام التالية في الصورة النهائية للمقياس (٩، ١٥، ٢٠، ٢٩، ٣٥، ٤٠، ٤٧، ٥٢، ٥٤، ٥٦).

البعد السادس: الاحترام Respect ويعرف بأنه: "تقدير كلا من المعلم وولي الأمر لقيمة الآخر والإحساس بقيمته وتميزه والتعامل معه بعناية. تكون هذا البعد من (٦) عبارات ذات

الأرقام التالية في الصورة النهائية للمقياس (١٠، ٣٠، ٤٥، ٤٦، ٥٣، ٥٥،٥٨). ولبلوغ هذه الصورة النهائية اتبعت الباحثة العديد من الخطوات على النحو التالي:

١) الاطلاع على العديد من المقاييس السابقة ذات العلاقة ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقياس Measuring the Quality of Family–Professional Partnerships in Special Education Services إعداد / Summers et al., سنة ٢٠٠٥، مقياس BEACH CENTER FAMILY-PROFESSIONAL PARTNERSHIP SCALE إعداد / Beach Center on Disability سنة ٢٠١٥.

٢) الاستفادة من الأطر النظرية والدراسات السابقة.

٣) إعداد الصورة الأولية للمقياس، وجاءت مكونة من (٥٦) عبارة، ثم تم استطلاع رأي (١٠) من الخبراء والمهنيين في الصورة الأولية للمقياس والجدول رقم (٣) يوضح نسب اتفاق السادة الخبراء والمهنيين على عبارات المقياس على النحو التالي:

جدول رقم (٣): نسب اتفاق الخبراء والمهنيين على عبارات مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم (ن=١٠)

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	٩٠ %	١٣	١٠٠%	٢٥	٩٠ %	٣٧	١٠٠%	٤٩	١٠٠%
٢	١٠٠%	١٤	١٠٠%	٢٦	٩٠ %	٣٨	١٠٠%	٥٠	١٠٠%
٣	١٠٠%	١٥	١٠٠%	٢٧	٩٠ %	٣٩	١٠٠%	٥١	١٠٠%
٤	١٠٠%	١٦	٩٠ %	٢٨	٩٠ %	٤٠	١٠٠%	٥٢	١٠٠%
٥	١٠٠%	١٧	٩٠ %	٢٩	٩٠ %	٤١	١٠٠%	٥٣	٩٠ %
٦	١٠٠%	١٨	٩٠ %	٣٠	١٠٠%	٤٢	١٠٠%	٥٤	٩٠ %
٧	١٠٠%	١٩	٩٠ %	٣١	١٠٠%	٤٣	١٠٠%	٥٥	١٠٠%
٨	١٠٠%	٢٠	٩٠ %	٣٢	١٠٠%	٤٤	١٠٠%	٥٦	١٠٠%
٩	١٠٠%	٢١	٩٠ %	٣٣	١٠٠%	٤٥	١٠٠%		
١٠	١٠٠%	٢٢	١٠٠%	٣٤	١٠٠%	٤٦	١٠٠%		
١١	١٠٠%	٢٣	١٠٠%	٣٥	١٠٠%	٤٧	١٠٠%		
١٢	١٠٠%	٢٤	١٠٠%	٣٦	١٠٠%	٤٨	١٠٠%		

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات المقياس قد حصلت على نسبة اتفاق لم تقل عن (٩٠%) مع وجود تعديلات طفيفة في بعض الكلمات التي لا تخل من المقياس مطلقاً. الأمر الذي دفع للإبقاء على جميع عبارات المقياس دون حذف.

٤) بعد ذلك، تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال حساب كل من الاتساق والصدق والثبات على النحو المبين فيما يلي:

حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس، والجداول أرقام (٤) و (٥) توضح النتائج التي تم التوصل لها كما يلي:

جدول رقم (٤): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم (ن= ٢٠)

البعد الأول التواصل communication		البعد الثاني الالتزام Commitment		البعد الثالث:المساواة Equality		البعد الرابع المهارات Skills		البعد الخامس الثقة Trues		البعد السادس الاحترام Respect	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٨٤١	١	٠.٩٦٢	١	٠.٨٨٨	١	٠.٦٥٨	١	٠.٦٩٥	١	٠.٨٨٠
٢	٠.٨٩٢	٢	٠.٦٢٥	٢	٠.٧٨٥	٢	٠.٨٥٤	٢	٠.٨٢٤	٢	٠.٧٥٩
٣	٠.٧٩٨	٣	٠.٨٤٢	٣	٠.٦٩٤	٣	٠.٦٥٨	٣	٠.٦٦٧	٣	٠.٦٩٨
٤	٠.٨٤١	٤	٠.٧٨١	٤	٠.٨٤٢	٤	٠.٧٧٥	٤	٠.٧٤٢	٤	٠.٧٧٧
٥	٠.٦٥٩	٥	٠.٨٠٦	٥	٠.٨٥١	٥	٠.٨٤٢	٥	٠.٦٨٥	٥	٠.٧٥٩
٦	٠.٦٣٩	٦	٠.٧٣٥	٦	٠.٨٤١	٦	٠.٨٢٥	٦	٠.٨٨١	٦	٠.٧٠٦
٧	٠.٨٠٢	٧	٠.٧٤٢	٧	٠.٦٨٥	٧	٠.٦٦٦	٧	٠.٧٤٢		
٨	٠.٧٧٦	٨	٠.٨٠٧	٨	٠.٧٤٦	٨	٠.٨٣٧	٨	٠.٦٨٥		
٩	٠.٦٨٩	٩	٠.٨١٦	٩	٠.٨٢٠	٩	٠.٨١٦	٩	٠.٨٨١		
١٠	٠.٨٨١	١٠	٠.٧٩١	١٠	٠.٧٤٢	١٠	٠.٧٧٩	١٠	٠.٧٤٢		

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥ = α) أو مستوى (٠.٠١ = α) بين درجات كل عبارة من عبارات مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

جدول رقم (٥): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم (ن=٢٠)

البعد الأول التواصل communication		البعد الثانى الالتزام Commitment		البعد الثالث المساواة Equality		البعد الرابع المهارات Skills		البعد الخامس الثقة Trues		البعد السادس الاحترام Respect	
معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط	
٠.٨٦٥		٠.٧٩٥		٠.٧١٦		٠.٨٠٩		٠.٧٧٣		٠.٧٤١	

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥ = α) أو مستوى (٠.٠١ = α) بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم والدرجة الكلية للمقياس.

وبناءً على نتائج الجدول رقم (٤) والجدول رقم (٥) فمقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم يتمتع بالاتساق الداخلي.

حساب صدق عبارات المقياس:

تم حساب صدق العبارات من خلال ما يلي:

(١) حساب معامل الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه حتى لا تؤثر في قيمة معامل الارتباط الناتج.

(٢) حساب معاملات ارتباط درجات عبارات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس لكل بعد مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس لكل بعد.

(٣) حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وذلك بحذف درجة البعد من الدرجة الكلية، والجداول أرقام (٦) و (٧) و (٨) توضح النتائج التي تم التوصل اليها كما يلي:

جدول رقم (٦): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم بعد حذف درجة العبارة (ن= ٢٠)

البعد الأول التواصل communication		البعد الثاني الالتزام Commitment		البعد الثالث المساواة Equality		البعد الرابع المهارات Skills		البعد الخامس الثقة Trues		البعد السادس الاحترام Respect	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧ ٨٥	١	٠.٧ ٥٨	١	٠.٧ ٩٢	١	٠.٧ ٧٠	١	٠.٧ ٧٧	١	٠.٦ ٩٨
٢	٠.٧ ٩٥	٢	٠.٨ ٠٥	٢	٠.٧ ٩٥	٢	٠.٦ ٩٨	٢	٠.٧ ٩٥	٢	٠.٧ ٩٥
٣	٠.٦ ٩٥	٣	٠.٧ ٥٢	٣	٠.٧ ١٩	٣	٠.٧ ٢٦	٣	٠.٧ ٠٠	٣	٠.٧ ٩١
٤	٠.٨ ٨٨	٤	٠.٧ ٤٢	٤	٠.٧ ٩٦	٤	٠.٧ ٧٥	٤	٠.٨ ٦٢	٤	٠.٧ ٢٥
٥	٠.٧ ٢٥	٥	٠.٦ ٥٩	٥	٠.٨ ٠٨	٥	٠.٨ ٤٢	٥	٠.٧ ٩٥	٥	٠.٧ ٤٤
٦	٠.٧ ٣٠	٦	٠.٦ ٨٥	٦	٠.٧ ٩٥	٦	٠.٧ ٩٦	٦	٠.٧ ٧٩	٦	٠.٧ ٣٢
٧	٠.٦ ٩٨	٧	٠.٧ ٧٩	٧	٠.٧ ٤١	٧	٠.٧ ٨١	٧	٠.٨ ٥٩		
٨	٠.٨ ١٩	٨	٠.٧ ١٩	٨	٠.٦ ٩٨	٨	٠.٧ ٨٥	٨	٠.٦ ٨٥		
٩	٠.٧ ٧٩	٩	٠.٨ ٢٩	٩	٠.٧ ٨٠	٩	٠.٨ ٠٩	٩	٠.٨ ٨١		
١٠	٠.٧ ٩٥	١٠	٠.٦ ٩٨	١٠	٠.٧ ٤٢	١٠	٠.٧ ٩٨	١٠	٠.٧ ٤٢		

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥ = α) أو مستوى (٠.٠١ = α) بين درجات كل عبارة من عبارات مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٧): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم بعد حذف درجة العبارة (ن=٢٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٧٢٥	١	٠.٨٦٤	١	٠.٨٢٥	١	٠.٧٥٤	١	٠.٧٧٧	١	٠.٧٥٤
٢	٠.٦٩٨	٢	٠.٧٩٤	٢	٠.٧٨٩	٢	٠.٨٤٢	٢	٠.٧٤٥	٢	٠.٨٤٢
٣	٠.٨٠٢	٣	٠.٧٦٤	٣	٠.٧٥٨	٣	٠.٦٩٨	٣	٠.٨٢١	٣	٠.٦٩٨
٤	٠.٧٥٤	٤	٠.٨٤٢	٤	٠.٨٨٨	٤	٠.٨٤٧	٤	٠.٧٩٥	٤	٠.٨٤٧
٥	٠.٨٤٢	٥	٠.٧٥٩	٥	٠.٨٠٨	٥	٠.٧٥٤	٥	٠.٨٢١	٥	٠.٧٤٤
٦	٠.٦٩٨	٦	٠.٧٤٢	٦	٠.٧٤٥	٦	٠.٨٤٢	٦	٠.٦٩٩	٦	٠.٧٣٢
٧	٠.٨٤٧	٧	٠.٨٩٢	٧	٠.٨٢١	٧	٠.٦٩٨	٧	٠.٧٤٥		
٨	٠.٧٤٥	٨	٠.٧١٤	٨	٠.٧٩٥	٨	٠.٨٤٧	٨	٠.٨٢١		
٩	٠.٧٠٦	٩	٠.٧٩٥	٩	٠.٨٢١	٩	٠.٧٥٤	٩	٠.٨٨١		
١٠	٠.٧٨٩	١٠	٠.٧٩٩	١٠	٠.٦٩٩	١٠	٠.٧٩٨	١٠	٠.٧٤٢		

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥ = α) أو مستوى (٠.٠١ = α) بين درجات كل عبارة من عبارات مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم والدرجة الكلية للمقياس.

جدول رقم (٨): معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم بعد حذف درجة البعد (ن=٢٠)

البعد الأول التواصل communication		البعد الثاني الالتزام Commitment		البعد الثالث المساواة Equality		البعد الرابع المهارات Skills		البعد الخامس الثقة Trues		البعد السادس الاحترام Respect	
معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط	
٠.٧٠٩		٠.٧٨٢		٠.٨٠٦		٠.٧٥٨		٠.٧٩٤		٠.٨٣٧	

يتضح من الجداول (٦) و (٧) و (٨) أن عبارات المقياس تتمتع بالصدق.

حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس على عينة حساب الخصائص السيكومترية (ن=٢٠) وبعد فاصل زمني قدره (١٥) يومًا تم تطبيق نفس المقياس على نفس العينة، وبعد ذلك تم حساب يعرف بعامل الاستقرار ويقصد به معامل الارتباط بين الدرجات في القياسين الأول والثاني للأبعاد والدرجة الكلية، والجدول رقم (٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول رقم (٩): حساب ثبات مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم بطريقة إعادة التطبيق (ن=٢٠)

البعد	التواصل	الالتزام	المساواة	المهارات	الثقة	الاحترام	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	0.852	0.803	0.794	0.834	0.766	0.798	0.829

يتضح من الجدول رقم (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية في التطبيقين دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١).

حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقسيم المقياس إلى جزئين، الأول يتضمن العبارات ذات الأرقام الفردية، والثاني يتضمن العبارات ذات الأرقام الزوجية، بعد ذلك تم تطبيق الجزئين في ذات التوقيت على عينة حساب الخصائص السيكومترية (ن=٢٦)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الجزئين، الأول والثاني، وكذلك حساب معامل الثبات لسبيرمان ومعامل الثبات لجتمان، والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج التي تم التوصل اليها كما يلي:

جدول رقم (١٠): حساب ثبات مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم بطريقة التجزئة النصفية (ن=٢٦)

العبارات	العدد	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
ذات الأرقام الفردية	٢٨	٠.٨٢٥	٠.٧٥٩	٠.٨٠٩
ذات الأرقام الزوجية	٢٨			

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم معامل الثبات دالة احصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠.٠١).

حساب ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا:

تم حساب قيمة معامل ألفا للمقياس من خلال حساب قيمة ألفا لكل بعد من الأبعاد المكونة للمقياس، كما تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل، والجدول رقم (١١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي:

جدول رقم (١١): حساب ثبات مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم بطريقة كرونباخ الفا (ن=٢٠)

البعد	التواصل	الالتزام	المساواة	المهارات	الثقة	الاحترام	الدرجة الكلية
عدد العبارات	10	10	10	10	10	6	56
معامل الثبات	0.825	0.771	0.892	0.779	0.863	0.719	0.795

ومن خلال الجداول السابقة يتضح أن مقياس الشراكة الأسرية – المدرسية للتلاميذ ذوي اضطراب الأوتيزم المصمم في هذه الدراسة يتمتع بالاتساق الداخلي والصدق والثبات مما يشير لكفاءة المقياس والاطمئنان إلى استخدامه.

طريقة التطبيق والتصحيح وتفسير الدرجات الخام:

تم تطبيق المقياس على المعلمين بشكل فردي، وعلى أولياء الأمور بشكل جماعي لكل تلميذ أوتيزم، بمعنى أن يتفق كل من الأب والأم على استجابة واحدة معبرة عن حقيقة مضمون العبارة المستهدفة. وتم اختيار طريقة ليكرت لتصحيح المقياس، حيث يوجد امام كل عبارة من عبارات المقياس خمس استجابات هي: (دائمًا) وتأخد الدرجة (٥)، (غالبًا) وتأخذ الدرجة (٤)، (أحيانًا) وتأخذ الدرجة (٣)، (نادرًا) وتأخذ الدرجة (٢)، و (ابدًا) وتأخذ الدرجة (١). وبذلك فالدرجة العظمى على المقياس هي (٢٨٠) درجة، والدرجة الدنيا هي (٥٦) درجة. ومن خلال

حساب المدى وطول الفترة، واستخدام درجة القطع، يمكن تصنيف استجابات الأفراد على المقياس وفق التوزيع التالي:

- مستوى منخفض للشراكة الأسرية – المدرسية: (من ٥٦ درجة إلى ١٣٠ درجة)
- مستوى متوسط للشراكة الأسرية – المدرسية: (من ١٣١ درجة إلى ٢٠٤ درجة)
- مستوى مرتفع للشراكة الأسرية – المدرسية: (من ٢٠٥ درجة إلى ٢٨٠ درجة)

نتائج الدراسة:

بهذا تكون المقياس المقدم في هذه الدراسة في صورته النهائية من (٥٦) عبارة موزعة على (٦) أبعاد رئيسة على النحو التالي: (التواصل، الالتزام، المساواة، المهارات، الثقة، و الاحترام) ، ومن خلال العمليات الإحصائية تم التحقق من أن المقياس المقترح في هذه الدراسة يتمتع بالاتساق الداخلي والصدق والثبات مما يشير لكفاءة المقياس والاطمئنان إلى استخدامه.

مراجع الدراسة:

١. إبراهيم عبد الله العثمان (٢٠١٥). اتجاهات معلمي ما قبل الخدمة في ميدان التربية الخاصة نحو المشاركة الوالدية في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة التربية وعلم النفس*، ٤٩، ٢٩-٥٨.

٢. ايمان إبراهيم المقيطيب ونوف عبد الله النعيم (٢٠١٨). دور الشراكة الأسرية في تفعيل التعليم الشامل: طرق التفعيل–المعوقات. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦(٢٤)، ٣١-٥٩.

٣. خالد محمود العزب (٢٠١٨). *دور الشراكة كمدخل استراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية بين المؤسسات التعليمية*. رسالة دكتوراة، جامعة أب، اليمن.

٤. زيدان السرطاوي وصفاء قراقيش (٢٠١٢) (مترجم). *العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة: الشراكة بين الأسر والمهنيين وأدوارهم*. الرياض: مطبوعات جامعة الملك سعود.

٥. عايش صباح (٢٠١٧). الشراكة التعاونية بين أسر المعاقين عقليا والمهنيين) دراسة ميدانية على أسر المعاقين عقليا بمراكز المعاقين بالشلف *(مجلة متون، كلية العلوم* الاجتماعية والنفسية، جامعة سعيدة، ٩(٣)، ٢١-٤٢.

٦. عبد الله النوح (٢٠١٥). دور إدارة المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣، ٢٣٥-٣١٦.

٧. علي عبد النبي حنفي وصفاء رفيق قراقيش (٢٠١٠). المشاركة التعاونية بين الاختصاصيين وأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية. *مجلد أبحاث اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، ٧٨٣-٧٩٦.

٨. فاطمة يوسف المعضادي :(٢٠٠٧) مدى إدراك الوالدين بدولة الكويت للمشاركة الوالدية في برامج طفل ما قبل المدرسة *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، العدد ٩٢ ، ص ص ٢٧٥-٣٠٩

٩. مبارك عباس الشمري (٢٠١٩). مظاهر تعاون أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة مع معلميهم وعلاقته ببعض المتغيرات بدولة الكويت، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٨ (٢٨)، ٨٣-١١٦.

١٠. محمد حسنين العجمي (٢٠٠٧). *المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع

١١. محمد كمال أبوالفتوح (٢٠٢٠). *التعاون بين المنزل والمدرسة والمجتمع "نحو جودة حياة أفضل للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة"*، الأردن: دار شهرزاد للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢. محمد كمال أبوالفتوح (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تطوير فاعلية الذات لخفض مستوى الاحتراق الوظيفي المهني لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد*، ١٧ (٦٤)، ١٩٦-٢٤٣.

١٣. نسيم عبد الله الصريري. ورائدة عويد العوفي (٢٠١٩). أنماط الشراكة في برامج التربية الخاصة في ضوء نموذج إبستين **EPSTEIN'S MODEL** : دراسة حالة متعددة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٨(٢٨)، ١١٦-١٥١.

١٤. وليد الشمري (٢٠٢٠) متطلبات تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة في دولة الكويت . *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ* مج ٢٠ ع ١

١٥. وزارة التعليم السعودي (٢٠١٨أ). *الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع*. الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ

١٦. وزارة التعليم السعودي (٢٠١٨ب). *الدليل الإجرائي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع*. الإصدار الأول للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

17. Adelman, H. & Taylor, L. (2006). School-Community Partnerships: A Guide, *Center for Mental Health in Schools*, Los Angeles.

18. Anderson, S. R., & Romanczyk, R. G. (1999). Early intervention for young children with autism: Continuu based behavioral models. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 2*4, 162-173.

19. Annemarie Horton Hindman(2008) School-Family Partnership and Early Learning: The Role of School Outreach and Family Involvement in Preschoolers' *Literacy and Learning-related Social Skills.*

20. Australian Government Department of Education (2012). Employment and Workplace Relations, Family - School Partnerships Framework A *guide for schools and families*, Victoria.

21. Benson, P. R. (2015). Longitudinal effects of educational involvement on parent and family functioning among mothers of children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 11, 42–55.

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

23. Bryan, J. and Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling and Development*, 90 (4), 408–420.

24. Colpin H, Vandemeulebroecke L & Ghesquiére, P. (2004). Supporting the educational career of children from divorced families: Parents' experiences and the role of the school. British Journal of Sociology of Education, 25(3):275-289.

25. Connie, B. (2009). Building Healthy Communities: A School Leader's Guide to Collaboration and Community Engagement. Produced by: California School Boards Association and Cities Counties Schools Partnership.

26. Dennis, Van Roekel (2010). Family-School-Community Partnerships 2.0 Collaborative Strategies to Advance Student Learning. This publication was produced by a team of NEA staff and consultants. Special thanks to all the state and local NEA affiliates for their contributions.

27. Hsiao, Y., Higgins, K. , Pierce, T. and Whitby, P. (2017). Parental stress, family quality of life, and family-teacher partnerships: Families of children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities,* 70,152-162.

28. IDEA: individuals with Disabilities Education Act (2004). the U.S. Department of Education's *Individuals with Disabilities Education* Act (IDEA) website, https://sites.ed.gov/idea/

29. J. Delors and others (2006) " Learning the Treasure with، Report to UNESCO of *the International Commission on Education for Twenty-First Century" France,* P.124

30. Peterson, S. , Derby, K. , Berg, W. , & Horner, R. (2002). Collaboration with families in the functional behavior assessment of and intervention for severe behavior problems. *Education and Treatment of Children,* 25, 5–25.

31. Sander, A., Schafer, L. and Van, S. (2021). Predictors of process-related and structuring parental support during distance learning due to Corona-pandemic. *ZEITSCHRIFT FUR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT,* 24(2), 419-442

32. Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S. & Blacher, J. (2018). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children,* 84 , 242–260

33. Summers, J. A., Hoffman, L Marquis, J., Turnbull, A. P. Poston, D. & Nelson, LL (2005). Measuring the quality of family-professional partnerships *in special education services*, exceptional Children, 72.65-83.

34. National Research Council. (2001). Commenee on Educa Onal interven ons for children with autism. Educating children with autism. Washington, DC: National Academies Press.

35. Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., *Soodak*, L. C., & Shogren, K. A. (2015). Families, professionals, and exceptionality (7th ed.). Boston, MA: Pearson

36. Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2015). *Families, professionals, and exceptionality* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.

Wood, B., Blair, K. C. & Ferro, J. B. (2009). *Young children with challenging behavior*: Function-based assessment and intervention. Topics in Early Childhood Special Education, 29, 68-78