مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية
University of Tabuk Journal for Humanities and Social Sciences
دورية علمية محكمة
ردمد ١٦٥٨-٨٧٩٧
جامعة تبوك
University of Tabuk

واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أسرهم

The Reality of the Partnership between the Family and the School and Its Impact on the Academic Performance of Students with Learning Disabilities at the Primary Stage from the Perspective of their Families

د. صالح عبد الرحمن علي العلياني

أستاذ مساعد، صعوبات التعلم، التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة طيبة

Dr. Saleh Abdulrahman Ali Alalyani

Assistant Professor, Learning Disabilities, Special Education Department, College of Education, Taibah University

Salyani@taibahu.edu.sa

ORCID: 0009-0004-0353-4689

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أسرهم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمنطقة المدينة المنورة (1430 أسرة)، واختيرت عينة عشوائية بسيطة بلغت (303) من الأسر. ولجمع البيانات، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من محورين رئيسيين محور واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة ومحور أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وتم تقييمها باستخدام مقياس ليكرت الخماسي. وقد أظهرت النتائج أن واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة جاء بمستوى 'مرتفع' بمتوسط حسابي (3.525)، وأن أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي جاء كذلك بمستوى 'مرتفع' بمتوسط حسابي (3.533). وكشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيًا في تقديرات الأسر تعزى لمتغيرات صلة القرابة (لصالح الأمهات)، والعمر (لصالح الفئات العمرية الأكبر)، والحالة التعليمية (لصالح الفئات التعليمية الأعلى)، والحالة الاقتصادية (لصالح متوسطي ومرتفعي الدخل). وتوصي الدراسة بتعزيز الشراكة الفعالة بين الأسرة والمدرسة، مع التركيز على المشاركة البناءة في وضع الخطط التربوية الفردية، وتوفير الدعم للأسر ذات المستويات التعليمية والاقتصادية المنخفضة.

الكلمات المفتاحية: الشراكة بين الأسرة والمدرسة، صعوبات التعلم، الأداء الأكاديمي، المرحلة الابتدائية، المدينة المنورة.

Abstract:

The current study aimed to assess the reality of the partnership between the family and the school and its impact on the academic performance of students with learning disabilities at the primary stage from the perspective of their families. The study adopted the descriptive-analytical method. The study population consisted of families of students with learning disabilities enrolled in public schools in Al-Madinah Al-Munawwara region (1,430 families), and a simple random sample of 303 families was selected. To collect data, the study used a questionnaire composed of two main axes; the reality of the partnership and then its impact on the academic performance of students with learning disabilities, evaluated using a five-point Likert scale. The results showed that the level of partnership between the family and the school was "high," with a mean score of (3.525), and the impact of the partnership on academic performance was also "high," with a mean score of (3.533). The findings revealed statistically significant differences in family evaluations attributed to the variables of kinship (in favor of mothers), age (in favor of older age groups), educational status (in favor of higher educational levels), and economic status (in favor of middle- and high-income families). The study recommends enhancing effective partnership between families and schools, with a focus on meaningful participation in the development of individualized educational plans and providing support to families with low educational and economic levels.

Key words: Family-school partnership, learning disabilities, academic performance, primary stage, Al-Madinah Al-Munawwarah.

المقدمة

يعد التعليم من الركائز الأساسية لأي مجتمع في تحقيق التنمية والتقدم، فهو المحرك الرئيسي الذي يُسهم في بناء الانسان وتزويده بالخبرات والقيم والمهارات والمعارف التي يحتاجها. وفي ظل ما يشهده التعليم من تطورات في هذا العصر، لم تعد قضية التعليم مسؤوليةً أحادية تقع على عاتق المدرسة وحدها، بل أصبحت جهداً جماعيا أكثر شمولاً؛ حيث المسؤولية مشتركة ما بين الأسرة، والمدرسة، والمعلمين، والمجتمع. فلم تعد الشراكة الأسرية خياراً مطروحاً وحسب، بل أصبحت ضرورة تنموية ومؤشراً لنجاح العملية التعليمية خصوصا للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يمثلّون أكثر الاعاقات انتشاراً في المجتمعات المدرسية مما يتطلب عنايةً وتعاوناً مستمراً ما بين الأسرة والمدرسة.

وفي المملكة العربية السعودية، ازداد الوعي بأهمية الشراكة الأسرية مع المدرسة، فقد حرصت وزارة التعليم على تعزيزها كأحد المرتكزات الاستراتيجية في دعم عمليتي التعليم والتعلم. فالوعي الأسري بالمتطلبات والحاجات النفسية والمعرفية لذوي صعوبات التعلم يعد محفزاً للاتصال الفعال والمستمر مع المدرسة والذي بدوره يساهم في الارتقاء بالأداء التعليمي والمؤسسي (الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع، ٢٠١٨).

إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون مجموعة من التحديات التي لا تقف عند الجانب الأكاديمي، بل تتعداه الى جوانب أخرى. ورغم ما يواجهون من تحديات إلا أن لديهم قدرات كامنة وإمكانات كبيرة بحاجة إلى مفاتيح تعززها ولعل من أبرزها الشراكة ما بين الاسرة والمدرسة. وفي هذا السياق، أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الشراكة الفاعلة ما بين أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمدرسة لها أثر كبير في كثير من الأمور منها نجاح وتقدم الطالب، تحقيق مخرجات تعلم عالية الجودة، تنمية دافعية التعلم، تطور المهارات الأكاديمية، تحسين العلاقات ما بين ولي أمر الطالب والمعلم، خلق بيئة مدرسية إيجابية وملائمة، انخفاض معدل المشكلات السلوكية وتعزيز السلوكيات المناسبة، رفع سقف التوقعات، انخفاض معدلات التسرب المدرسي (الجوارنة، 2024؛ عبد الجواد وآخرون، 2017؛ Al-Dababneh, 2018; Bist & Gera, 2015; Nichols, 2000; Oranga et al, 2022). كما أشارت الدراسات أن للشراكة الأسرية أثر إيجابي على أولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم من حيث اكتساب الوالدين فهم أعمق عن تعليم أطفالهم ورؤية المدرسة وما تسعى إلى تحقيقه من أهداف، تحسين علاقات الآباء مع الكادر التعليمي، خلق اتجاهات إيجابية عند الوالدين عن تعليم أبنائهم وقدرتهم على التطور، زيادة وعي ومعرفة الوالدين حول أهمية مشاركتهم، تخفيف أثر المشاعر السلبية، تحسن مستويات تقدير الذات، وخلق مناخ مدرسي إيجابي (Al-Dababneh, 2018; Sukys, Dumciene & Lapeniene, 2015; Mitchell & Sutherland, 2020).

وقد حدد Epstein (1987) ثلاث افتراضات مختلفة توجه الباحثين والممارسين حول طبيعة العلاقة والشراكة ما بين الأسرة والمدرسة (١) العلاقات القائمة على فصل المسؤوليات بين الأسرة والمدرسة والتي تؤكد على أن هناك تنافر وصراعات بين الأسرة والمدرسة اللذين تختلف أدوارهم ومسؤولياتهم ولكن بإمكان الطرفين تحقيق أهدافهم عند التزام كل منهما بما يخصه (٢) العلاقات القائمة على المسؤوليات المشتركة ما بين الأسرة والمدرسة ويؤكد أصحاب هذا الافتراض على دور التعاون والتكامل ما بين الطرفين وأن كلاً منهما مسؤولاً عن الطالب وتجمعهم أهداف مشتركة تجاهه (٣) العلاقات القائمة على تسلسل المسؤوليات ما بين الأسرة والمدرسة وأن لكل من الطرفين المعنين دور في تطور الطفل ونموه؛ فالأسرة دورها كبير في السنين الأولى والمدرسة تبني على ذلك عند دخول الطفل للمدرسة مما يضمن نجاحاً في المستقبل.

وأشار (Mitchell & Sutherland, 2020) إلى خمسة مستويات مختلفة لمشاركة الأسرة المدرسة منها: حصول أفراد أسرة الطالب على معلومات حيث تقوم المدرسة بإبلاغ الأسرة عن برامجها، مشاركة الأسرة في الأنشطة وحضورها الأحداث المدرسية، الحوار المثمر وتبادل الآراء ما بين الأسرة والمدرسة حول أهداف المدرسة واحتياجات الأبناء، مشاركة الأسرة في عمليات صنع القرار وإبداء آرائهم خصوصاً ما يتعلق باجتماعات الفريق في بناء الخطة التربوية الفردية، التحلي بالمسؤولية عند اتخاذ القرارات. كما أشارت الدراسات إلى أن الشراكة الأسرية قد تكون من خلال تطوع أحد أفراد الأسرة في الصف الدراسي، المشاركة في التقييمات التربوية، المشاركة في تصميم وتنفيذ البرامج المختلفة التي تكون في المنزل أو المدرسة، التعاون مع المجتمع (Balli, 2016; Bagadood, 2022; Epstein, 2018).

ورغم ما توصلت إليه الدراسات من أهمية الشراكة الأسرية مع المدرسة في دعم العملية التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي تعيق تفعيل الشراكة الأسرية مع المدرسة بالشكل المطلوب منها ما يتعلق بالأسرة ومنها ما يتعلق بالمدرسة(Jafarov, 2015). من أبرز هذه التحديات تدني الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة (Epstein, 1995; Rice, 2017)، تدني المستوى التعليمي للوالدين (Hoover-Dempsey et al., 1992 ;Pena, 2000) قلة اهتمام الأسرة وعدم وعيها بدورها في تعليم أبناءها (Oranga, 2022)، توقعات الوالدين المنخفضة (Poon, 2020)، التجربة السلبية للوالدين مع المدرسة وشعورهم بأنهم أشخاص غير مرحب بهم (Jafarov, 2015; LaRocque et al., 2011)، ضعف التواصل ما بين الأسرة والمدرسة، تركيز بعض المعلمين الدائم على جوانب التحسين والسلوكيات غير المرغوبة عند الطلاب (Aldawsari, 2020)، اتجاهات المعلمين نحو الطالب (Pena, 2000)، اتجاهات المعلمين نحو شراكة الوالدين (Chekol & Ayane, 2019)، المتطلبات والبيئة المدرسية (Jafarov, 2015; LaRocque et al., 2011).

وفي ضوء ما سبق، فإن الشراكة الأسرية مع المدرسة تعد من العوامل المؤثرة في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ حيث إنها عنصراً أساس يضمن استقرار واستمرار عملية التعليم بشكل فاعل لتجاوز التحديات الممكنة.

وعليه، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أسرهم بمنطقة المدينة المنورة.

9

مشكلة الدراسة

إن المرحلة الابتدائية تعتبر مرحلة جوهرية وحاسمة في حياة الطفل، حيث تمثل الركن الأساس الذي ينطلق الطفل منه نحو مستقبله. ففي خلال هذه المرحلة، تتشكل القيم، وتتكون الاتجاهات، وتُصقل المهارات وتتطور القدرات بطريقة تستمر في التأثير على الطفل في المراحل الحياتية اللاحقة. وإلى جانب ذلك، فإن هذه المرحلة تعتبر فرصة للأسرة لتعزيز علاقتها بطفلها، حيث إن التفاعل في هذه المرحلة يأخذ شكلاً إيجابياً ومختلفاً عن بقية المراحل. وبالتأكيد فإن هذا النوع من التفاعل الايجابي المسبق يكون له أثره المحفّز على الأسرة من خلال حرصهم في الاستمرار على التواصل مع المعلمين ومتابعة تقدم طفلهم مما يسهم في تعزيز الشراكة بين الطرفين على نحو مميز (الجوارنة، ٢٠٢٤؛ شريدة، ٢٠٠٩؛ Shaughnessy & Kleyn, 2012).

إن الشراكة بين الأسرة والمدرسة من العوامل المؤثِرة التي تتعدى أبعاد تأثيرها الجانب الأكاديمي إلى غيره من الجوانب الأخرى خصوصاً عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم. فهؤلاء الطلاب وإن كانوا في إطار المعدل الطبيعي للذكاء، إلا أنهم يعانون من تحديات نمائية وأكاديمية تستدعي حرصاً مشتركاً ومتابعة مستمرة من أصحاب المصلحة (Mitchell & Sutherland, 2020). ووفقاً لما تم ذكره مسبقاً، فإن هناك دراسات أثبتت نتائج إيجابية لدور الشراكة ما بين الاسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي، كما أن هناك أيضا دراسات توصلت لنتائج سلبية وأن هذه الفئة من الطلاب لا تحظى بالحصول على الكافي والمطلوب في هذا الجانب.

ومن خلال الخبرة الميدانية والنقاشات العلمية مع أصحاب المصلحة، فإن التحديات التي تواجه الشراكة ما بين الاسرة والمدرسة لا تقتصر على جانب غياب التواصل وحده، بل يمتد ذلك ليشمل في كثير من الحالات نقص الوعي لدى أسرة الطفل ذو صعوبات التعلم بماهية الصعوبات وكيفية التأقلم والتعامل معها مما يؤدي إلى محدودية التعاون بين الأسرة والمعلمين والذي ينتج عنه تدني في الأداء الأكاديمي للطالب. كذلك الحال للمعلمين، فهناك تحديات تواجههم في التواصل مع أولياء أمور طلابهم بسبب العوائق الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والاعباء الإدارية وضيق الوقت وقصور التدريب المهني المخصص لكيفية التعامل مع أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

وعليه، فإن الشراكة الأسرية لا تقف عند فكرة التعاون البسيط مع المدرسة عبر ورقة أو تطبيق أو تواصل عابر بين طرفين أو حضور مجالس أولياء الامور، بل تتعدى ذلك لئن تكون عملية مخططة ومنظمة تحمل في طياتها أدوار ومسؤوليات وأهداف مشتركة بغرض التخفيف من الصعوبات التي يواجهها الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتهيئة بيئة تعليمية تلبي احتياجاتهم التعليمية والسلوكية والاجتماعية. وفي حدود علم الباحث، فإنه هناك شح في الدراسات التي تناولت جانب الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في البيئة

المحلية. واستناداً إلى ما سبق، جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع الشراكة بين الطرفين وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم في منطقة المدينة المنورة.

أسئلة الدراسة

– ما واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

– ما أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم، تُعزى لمتغير (صلة القرابة، العمر، الحالة التعليمية، الحالة الاقتصادية)؟

أهداف الدراسة

– التعرف على واقع الشراكة بين أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمدرسة في منطقة المدينة المنورة.

– الكشف عن أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.

– التعرف على أثر متغيرات صلة القرابة والعمر والحالة التعليمية والحالة الاقتصادية على الشراكة بين أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم والمدرسة في منطقة المدينة المنورة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

– تسليط الضوء على واقع الشراكة بين أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم والمدرسة من وجهة نظر المعلمين.

– سد الفجوة المعرفية حيث الأبحاث التي تناولت هذا الموضوع في بيئة منطقة المدينة المنورة محدودة.

– إثراء المكتبة المحلية والعربية حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية

تبرز الأهمية من هذه الدراسة في استكشاف واقع الشراكة بين الاسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم وهذا بدوره قد يكون له أثر لدى صناع القرار التربوي في المدينة المنورة من حيث التالي:

– استحداث برامج تدريبية مهنية للمعلمين تحفزهم على توظيف استراتيجيات من شأنها تعزيز الشراكة مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم مما يسهم في تقليص عزلة الاسرة عن المشاركة في العملية التعليمية.

– الوقوف على الواقع وتنفيذ إجراءات قد تسهم في المزيد من التطوير لأدوار ومسؤوليات الأسرة والمعلمين كشريكين أساسين في منظومة تعلم الطالب ذو صعوبات التعلم.

– نشر الوعي من خلال المنصات المختلفة بأهمية الشراكة ما بين الأسرة والمدرسة في تحسين مخرجات التعلم.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم: عرّف Kirk 1962 صعوبات التعلم بأنها "تأخر أو اضطراب أو تعطل في النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب، أو اللغة، أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى تنتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل من أو على الأقل واحد من اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو الاضطرابات السلوكية أو الانفعالية وهي ليست في ذات الوقت ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقة الحسية أو العوامل الثقافية أو التعليمية أو التدريسية" (محمد، ٢٠٠٧، ص ٥٠).

ويعرّف الباحث صعوبات التعلم بأنها أحد الاضطرابات النمائية التي تظهر في مرحلة الطفولة المبكرة وتؤثر لاحقاً في اكتساب المهارات الاكاديمية الأساسية التي تشمل القراءة والكتابة والرياضيات.

الشراكة بين الاسرة والمدرسة: شكل من أشكال التعاون بين طرفين مسؤولين هما الاسرة والمدرسة تجمعهما أهداف وأدوار ومسؤوليات مشتركة بهدف تحسين مخرجات التعليم لدى الطلاب (المقحم، ٢٠٢٣).

ويعرّف الباحث الشراكة بين الأسرة والمدرسة على أنها نوع من أنواع التعاون المنظم الذي يهدف إلى التغلب على التحديات وتعزيز جوانب النمو المختلفة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بهدف تمكين هذه الفئة من الطلاب من النجاح والتقدم.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على استكشاف واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- الحدود البشرية: أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٦هـ.
- الحدود المكانية: برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في منطقة المدينة المنورة ومحافظاتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

صعوبات التعلم

تاريخياً، صعوبات التعلم لم تكن معروفة وفق مسماها المعروف الآن حتى الستينات الميلادية. حيث كان لها مسميات متعددة ومختلفة مثل الخلل الوظيفي المخي البسيط، الاضطرابات الادراكية، صعوبات القراءة، العجز عن التعلم، وغير ذلك من المسميات الأخرى. حتى جاء صامويل كيرك عام ١٩٦٣ واقترح مسمى "صعوبات التعلم" لوصف الطلاب الذين تظهر لديهم صعوبات نمائية وأكاديمية مع استبعاد الاعاقات الأخرى (الأحرش والزبيدي، ٢٠٠٨).

ومنذ ذلك الحين، تطور مفهوم صعوبات التعلم واقترح العلماء والباحثين مقترحات مختلفة لماهية صعوبات التعلم بعضها شاملاً لكل جوانب الصعوبات والبعض يؤكد على جوانب معينة (Rotatori et al., 2011).

غير أن التحول الكبير في تعريفات صعوبات التعلم والذي لاقى رواجاً وقبولاً لدى الأوساط التربوية هو تعريف صامويل كيرك الذي اقترحه لأول مرة عام ١٩٦٣. ويرى كيرك أن صعوبات التعلم "اضطراب واحداً أو أكثر في العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تظهر في شكل اضطراب في الاستماع أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو التهجي، أو العمليات الحسابية، أو الاعاقات الادراكية، أو الخلل الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة. ومع ذلك لا تتضمن صعوبات التعلم الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية، أو سوء الظروف البيئية" (علي وإبراهيم، ٢٠١٦، ص ١٥).

وتصنّف صعوبات التعلم على أساس طبيعة الصعوبات إلى صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الاكاديمية. أما صعوبات التعلم النمائية فتعمل كمتطلبات أساسية لعملية التعلم وهي ما يُعرف في كثير من التعريفات بالعمليات النفسية الأساسية. وتشمل صعوبات التعلم النمائية الصعوبات التي تتعلق بالانتباه والادراك والذاكرة والتفكير واللغة. أما صعوبات التعلم الاكاديمية فتشمل صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات والتي تتطور نتيجة الاضطرابات في الجانب النمائي (سهيل، ٢٠١٨). ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية – الإصدار الخامس – فإن صعوبات التعلم تُصنف إلى ثلاثة أصناف: صعوبات القراءة وصعوبات الكتابة وصعوبات الرياضيات. كما أن الدليل أدرج تحت كل صعوبة من الصعوبات الواردة أشكالاً مختلفة من مظاهر الصعوبات. على سبيل المثال لا الحصر، صعوبات القراءة تشمل الدقة في القراءة، استيعاب المقروء، والطلاقة في القراءة (Fletcher et al., 2018).

وقد أشارت الدراسات الإحصائية، أن صعوبات التعلم تُصّنف ضمن الاعاقات كثيرة الانتشار. ففي الولايات المتحدة الامريكية، تشير الإحصاءات أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم يُشكّلون ما نسبته (٣٪ إلى ٤٪) من إجمالي عدد طلاب المدارس. وفي جانب الاعاقات الأخرى، فإن صعوبات التعلم تُمّثل ما نسبته (٤١٪) من إجمالي عدد الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتلقون الخدمات اللازمة بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) (العبد الوهاب والحساني، 2023).

معلمي صعوبات التعلم

معلم صعوبات التعلم هو المعلم الحاصل على درجة علمية بكالوريوس وأعلى في التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم ولديه الكفايات اللازمة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقديم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتقييم وتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2020).

وقد ورد في دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ما يقرب من ٣٦ مهمة من مهام معلم صعوبات التعلم منها (وزارة التعليم، ٢٠٢٠):

- المشاركة في عمليات المسح والتقييم والتشخيص للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة وتحديد احتياجاتهم.

- المشاركة في إعداد الخطة التربوية الفردية وتصميمها مع الفريق متعدد التخصصات.
- تنفيذ التدريس في غرفة المصادر والتدريس التشاركي بالاتفاق مع معلمي التعليم العام مع الحرص على توظيف الاستراتيجيات والأنشطة والوسائل والتقنيات الفعالة.
- تقويم العملية التعليمية ومدى تقدم الطالب في تحقيق الأهداف.
- تقديم الاستشارات لمعلمي التعليم العام في الاستراتيجيات التدريسية والأنشطة والتكييفات والاختبارات.
- نشر التوعية داخل المدرسة وخارجها عن كل ما يتعلق بفئة صعوبات التعلم.
- التعاون مع أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقديم الاستشارات في كيفية التعامل مع مختلف المشاكل الاكاديمية والسلوكية والاجتماعية والنفسية.
- التعاون مع أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تعريفهم على الاثار السلبية التي تخلّفها صعوبات التعلم وتزويدهم بالاستراتيجيات والطرائق والأنشطة والمواد اللازمة التي من شأنها تعزيز المتابعة وزيادة الوعي لديهم باحتياجات وحقوق وواجبات أبنائهم والخدمات المتوفرة.
- تعزيز الشراكة الأسرية مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومؤسسات المجتمع.

مفهوم الشراكة بين الأسرة والمدرسة

يقصد بالشراكة بين الأسرة والمدرسة عملية تكامل وتعاون ما بين الأسرة والمدرسة لتعزيز أوجه المشاركة الإيجابية بما يضمن نجاح وتطور الطالب (Witte, Schumcher & Napoli, 2021). كما يرى مصطفى (٢٠٢٤) أن الشراكة بين الأسرة والمدرسة نوع من الالتزام من كلا الطرفين حيث يقوم كل منهما بدور معين بهدف تنظيم عملية التعلم ومتابعة التحصيل والأداء والسلوك، وتعزيز التعاون في تشخيص وفهم المشكلات التي تواجه الطلبة، والبحث عن الحلول الممكنة، بالإضافة الى مشاركة الأسرة كعنصر أساس في الفعاليات والأنشطة التي تنظمها المدرسة.

أهمية الشراكة بين الاسرة والمدرسة

ترجع أهمية الشراكة إلى أن المدرسة لا تستطيع أن تقوم بكامل واجباتها دون شراكة فاعلة ووثيقة مع أسرة الطالب (كرفاوي، ٢٠٢١). فالأسرة تتولى أمور التنشئة الاجتماعية للطفل منذ ولادته والمدرسة تستمر في عملية التنشئة الاجتماعية والتعليم والبناء بما يحقق الأهداف المدرسية (الساعدي، ٢٠١٩). إن حياة الطفل في بيئته الاسرية وبيئته المدرسية ليسوا واقعين منفصلين، بل واقعين متصلين يؤثر كلاً منهما في الاخر. لذلك تعد الشراكة ما بين الأسرة والمدرسة من العوامل الأساسية في تجويد المخرجات الاكاديمية وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة لتنمية الجوانب الشخصية والاجتماعية للطالب (الربعي، ٢٠٢٣).

على سبيل المثال، في الولايات المتحدة الامريكية كانت القرارات المتعلقة بعملية تعليم الطلاب ذوي الإعاقة تعتبر من اختصاصات الممارسين الطبيين والتربويين لا الوالدين. ونتيجة لهذا السبب وغيره من الأسباب، صدر

قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة عام ١٩٧٥ في تشريعات مفصلة مؤكداً ضمن ذلك على مبدأ الشراكة ما بين الاسرة والمدرسة وحق الوالدين في المشاركة كأعضاء فاعلين وتشجيعهم على ذلك. وفي الأعوام التي تلت ١٩٩٠، ١٩٩٧، ٢٠٠١، ٢٠٠٤ والتي أعيد فيها تشكيل وتعديل قانون تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة، أكدت جميع التعديلات على ضرورة مشاركة الوالدين باعتبارهم أعضاء مساوين لغيرهم في عمليات اتخاذ القرار خصوصا فيما يتعلق بتطوير الخطة التربوية الفردية والخدمات المقدمة والمكان المناسب لتلقي الخدمات (Wright & Wright, 2020).

وقد وجدت اللجنة الوطنية للمواطنة في التعليم في الولايات المتحدة الامريكية أن حفاظ الأسرة على اتصال دائم مع المدرسة يتمخض عنه فوائد جمة للطالب في جوانب مختلفة، وأنه كلما زادت مستويات الشراكة بين الطرفين كلما ازدادت احتمالية تقدم الطالب في المدرسة. وفي مراجعات تمت لما يقرب من ٥٣ دراسة فحصت أثر العلاقات بين الوالدين والمدرسة، لم تعثر اللجنة الوطنية على أي مؤشرات سلبية للشراكة. بل أثبتت المراجعات أن الشراكة بين الاسرة والمدرسة كان لها أثر إيجابي في تحسن مستويات الطلاب حتى أولئك المعرضين لخطر الإخفاق الأكاديمي كالطلاب ذوي صعوبات التعلم (Henderson, 1987).

وفي المملكة العربية السعودية، حرصت وزارة التعليم على تعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة كأحد مرتكزات التعليم الاستراتيجية. فأنشأت وحدة تُعنى بشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع على مستوى إدارة التعليم وعلى مستوى مكتب التعليم وعلى مستوى المدرسة. حيث تُعنى هذه الوحدة بدعم الأدوار المتبادلة بين أطراف عملية الشراكة لتعزيز تعلم الطلاب من خلال نشر الوعي بأهمية الشراكة، وتقديم الاستشارات والدعم اللازم لأي طرف من أطراف الشراكة، واقتراح الأنشطة التي تعزز من التواصل بين أولياء الأمور والمعلمين والمدرسة، ومتابعة الأنشطة والفعاليات المشتركة وتقييم فاعليتها وتقديم توصيات بخصوصها (وزارة التعليم، ٢٠١٧).

إن الشراكة بين الأسرة والمدرسة تلعب دوراً هاماً في تعزيز الثقة والمسؤولية بين الطرفين بما يعود بالنفع على الطالب. كما أن أهميتها تعزز من تبادل الخبرات وتسخير المهارات والإمكانات في خدمة الشراكة؛ فالدور تكاملي بين هاتين الإرادتين من أجل الطالب حيث الأسرة هي الحاضن الأول والمصدر الغني بالمعلومات عن الطالب، والمدرسة هي الشريك والضامن في تحقيق النمو والتكامل في شخصية الطالب. ولا شك أن الشراكة تعزز من مهارات كلا الشريكين الأسرة والمعلمين في التعامل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لا سيما حين يؤمن كلاهما بأهمية دوره فتتشكّل رؤية تربوية حقيقية قائمة على التفاهم والتكامل في المسؤوليات والأدوار والإيمان أن كلاً من الطرفين لديه أدواته الفعالة في فهم الطالب ودعمه (الساعدي، ٢٠١٩؛ وزارة التعليم، ٢٠١٧).

مميزات وفوائد الشراكة بين الأسرة والمدرسة

أشارت الأبحاث (الأسمري والشربيني، ٢٠٢٤؛ الساعدي، ٢٠١٩؛ المقحم، ٢٠٢٣؛ وزارة التعليم، ٢٠١٧؛ Abed & Shackelford, 2023; Blue-Banning et al., 2004; Henderson, 1987;

(Sutherland & Michell, 2020; Trentalange, 2019 إلى أن هناك مميزات وفوائد للشراكة على مستوى الأسرة والمعلمين على النحو التالي:

على مستوى الأسرة: تعزيز مهارات ومعارف وخبرات الأسر حول أبنائها، التعرف على المشكلات الاكاديمية ومتابعتها ومعالجتها، الارتقاء بالمستوى الاكاديمي، اكتشاف ميول وقدرات أبنائهم والعمل على تنمية جوانب شخصيتهم، التعرف على إمكانات وخدمات المدرسة والاستفادة منها، اكتساب استراتيجيات فعالة من المعلمين وكذلك تزويد المعلمين باستراتيجيات تدعم تعلم الطالب، رفع التوقعات الاسرة، مساعدة المعلمين على فهم جوانب الصعوبات الاكاديمية والسلوكية، تعزيز سلوك الطلاب وحضورهم، تعزيز الشعور الايجابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم حول شراكة الأسرة مع المعلمين، خلق شعور إيجابي لدى الاسرة تجاه المعلمين، زيادة وعي الاسرة بضرورة توفير مناخ أسري آمن للطالب يعزز من النمو الاكاديمي والنفسي، تعزيز التعاون والانسجام مع المعلمين، توعية الاسرة بأدوارها ومسؤولياتها ورؤية المدرسة وأهدافها وحقوق الطالب، فتح قنوات تواصل مع أطراف الشراكة في المدرسة، المشاركة في تطوير ما تقدمه المدرسة من خدمات وفعاليات وأنشطة، تعزيز الشعور لدى الأسرة بأهميتها كعضو فاعل في الشراكة ورفع حس المسؤولية الأسرية والمجتمعية لديها.

على مستوى المعلمين: رفع كفاءة عملية التعليم والتعلم، تعزيز مهارات التواصل مع الأسر والاستماع اليهم، تشكيل اتجاهات إيجابية نحو الأسر وأبنائها، الاستماع الى الأسر ومعرفة التحديات الاكاديمية والسلوكية التي تواجه أبنائها واقتراح الحلول المناسبة، تقدير قدرات الطالب ومعرفة نقاط القوة والتحسين، الانفتاح على الاسرة بما يساهم في خلق مناخ مدرسي محفز، تزويد الأسر ببرامج واستراتيجيات وأنشطة لتوظيفها في المنزل، تفهم احتياجات الاسر وأبنائها، توعية الاسر بكيفية التعامل مع مظاهر الصعوبات لدى أبنائها، تحقيق معدلات تقدم أكاديمي مرتفعة، تعزيز الثقة والانسجام بين المعلمين والأسر، توعية الأسرة بأهمية دورها في تحقيق الأهداف التربوية وتقليص الفاقد التعليمي، زيادة التنسيق بين المعلمين والاسرة، الدفاع عن حقوق الطالب وأسرته.

معوقات الشراكة بين الأسرة والمدرسة

أشار (Lohmann, Hathcote & Boothe, 2018) في دراسته من خلال مراجعة مجموعة الدراسات من قاعد بيانات EBSCOhost من الفترة الممتدة من عام ٢٠٠٠ حتى عام ٢٠١٧ حول الشراكة بين الأسرة والمدرسة، إلى أن هناك أربع معوقات رئيسية تحول دون الشراكة الفاعلة:

(١) معرفة الوالدين واتجاهاتهم والتي تشمل قلق الوالدين حول تلقي أبنائهم تعليماً منفصلا، رفض الوالدين للإعاقة، قلة وعي الأسرة بإجراءات برامج التربية الخاصة، والخبرة السلبية السابقة مع المدرسة.

(٢) الفجوة بين الأسرة والمدرسة والتي تشمل الوضع الاقتصادي والتعليمي المتدني للوالدين واختلاف اللغات.

(٣) الوضع الحالي للأسرة والذي قد يكون تركيز الاسرة فيه ينصب على تلبية الاحتياجات الأساسية فقط أو التحديات التي تعيشها الاسرة مثل الانفصال بين الزوجين أو البطالة وغير ذلك من الظروف الاخرى.

(٤) المشاكل التنظيمية والتي تقف عائقاً دون الوالدين لحضور اجتماعات المدرسة وفعالياتها مثل عمل الوالدين وصعوبة المواصلات وغير ذلك.

وفي دراسة أجراها (Leitch & Tangri, 1988) حول جملة العوائق التي تواجه الأسرة والمدرسة لتفعيل الشراكة توصلت الدراسة إلى مجموعة من العوائق على مستوى المعلمين منها: المسؤوليات الكثيرة عند المعلمين والتي تقف عائقاً دون تخصيص وقت لوالدي الطالب، لوم المعلمين الدائم لأولياء الأمور، قصور النشاطات المدرسية، حذر المعلمين من أولياء الأمور، عدم مبالاة المعلمين بالأسر في بعض الحالات. كما أشار (Willemse et al., 2018) إلى مجموعة من العوائق تحد من تفعيل الشراكة بين الاسرة والمعلمين مثل المناخ المدرسي السلبي، تجاهل المدرسة لتفعيل الشراكة مع أولياء الأمور، عدم تشجيع المعلمين أسر الطلاب للمشاركة، ضيق الوقت، قصور في تدريب المعلمين والاداريين، الثقافة المؤسسية التي لا تضع ضمن أولوياتها مشاركة أولياء أمور الطلاب.

الدراسات السابقة

أجرى الجوارنة (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر البيئة المدرسية والبيئة الأسرية على الأداء الأكاديمي على طلاب المرحلة الابتدائية. استخدم الباحث المنهج النوعي لجمع البيانات؛ حيث أجريت مقابلات مع عينة مكونة من ٣٠ فرد موزعين بين أولياء أمور ومديري مدارس ومعلمين بالإضافة إلى توظيف الملاحظات الميدانية. أشارت النتائج إلى أن الوضع التعليمي المرتفع للأسرة كان له دور مباشر في التأثير الإيجابي على الأداء الأكاديمي لأبنائهم حيث ساهم ذلك في القدرة على رسم خطط وجداول ساعدت في التخفيف من كثير من الصعوبات التي واجهتهم أثناء الدراسة. كما أفادت النتائج أن الوضع الاقتصادي المستقر للأسرة كان له أثر إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة وذلك لقدرة الأسر على توفير المستلزمات الدراسية. كما وأظهرت النتائج أن الوضع الأسري الذي تسوده الخلافات كان له أثر في تطور الاضطرابات العاطفية والتأثير على الأداء الأكاديمي للطلبة بشكل كبير على خلاف الأسر الذي تعيش جو أسري آمن ومستقر.

وهدفت دراسة (Oranga et al., 2022) الى استكشاف العقبات التي تقف عائقاً دون مشاركة الوالدين في تعليم أبنائهم من ذوي الإعاقة؛ حيث تمت مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع. وأظهرت النتائج مجموعة من العقبات مثل انخفاض المستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين، شعور الوالدين بالوصمة الاجتماعية، الضغوط النفسية عند الوالدين، غياب التشريعات التي تضمن حق مشاركة الوالدين، المواقف السلبية من قِبل المعلمين تجاه الطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم، قصور التواصل بين الأسرة والمدرسة. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي وتثقيف الأسر والمجتمع حول الإعاقة، العمل على تحسين الطروف الاقتصادية للأسرة، توفير برامج تدريبية لجميع العاملين مع ذوي الإعاقة مما يسهم في خلق اتجاهات إيجابية، وضع إطار يتضمن سياسات وإجراءات تُنظم التعاون بين الأسرة والمدرسة.

وأجرت (Yuksel & Sarikaya, 2022) دراسة نوعية حول شراكة الوالدين مع المدرسة في تعلم القراءة والكتابة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، بجمع بيانات من مقابلات مع أولياء الأمور والمعلمين. أفاد أولياء الأمور

بتجارب سلبية لأطفالهم في القراءة والكتابة بسبب الصعوبات ونقص الدافعية. بينما أشار المعلمون إلى محدودية شراكة الوالدين، نقص الدعم، وضعف التواصل، وعدم دقة معلوماتهم. أكد المعلمون أهمية الشراكة لنجاح الطلاب، وضرورة مساعدة الوالدين في الواجبات والمراجعة المنزلية. كما عبر أولياء الأمور عن حاجتهم لمعرفة ومهارات وخبرات إضافية في صعوبات التعلم للمشاركة الفعالة. شدد المعلمون على ضرورة تفعيل الشراكة في تعلم القراءة والكتابة لأثرها الإيجابي، مؤكدين على أهمية توفير تدريب مخصص للأسر لعدم تلقيهم أي تدريب مسبق.

وأجرت (McKenzie, 2021) دراسة تناولت الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها في دعم تعلم الطلاب ذوي الإعاقة. استخدمت الباحثة المنهج النوعي ووظفت أداة المقابلة لجمع البيانات المتعلقة بالموضوع مع ٣٩ معلم و٢٧ فرد من أسر مختلفة للطلاب ذوي الإعاقة. وأشارت النتائج إلى وجود تجارب إيجابية وسلبية في التواصل وامتداد وتعزيز عملية التعلم ما بين البيت والمدرسة والمناصرة والدفاع عن حقوق الطلبة ذوي الإعاقة والالتزام. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تعزيز الثقة والشراكة بين الأسرة والمدرسة، وتطوير تدخلات فعالة لتحفيز الشراكة بين الطرفين، ودعم حقوق الطلاب ذوي الإعاقة بما يعزز من جودة المخرجات التعليمية.

كما هدفت دراسة الشهراني (٢٠٢٠) إلى تقييم فاعلية التواصل والتعاون بين أخصائيين التربية الخاصة وأسر الأطفال ذوي الإعاقة (بمن فيهم ذوي صعوبات التعلم) وأثر ذلك على التحصيل الأكاديمي، ومدى التزام المدارس بالشراكة ورضا الوالدين عن الخدمات. استخدمت الدراسة المنهج المختلط، ووظفت مقياساً مكوناً من ٤٨ عبارة بالإضافة إلى أداة المقابلة المقننة، وشملت عينة من أخصائي التربية الخاصة وعشر أسر. كشفت النتائج عن إلمام العاملين بمبادئ الشراكة الأساسية كالتواصل الهاتفي والمراسلات، لكنها أشارت إلى قصور في الالتزام بالأنشطة غير الرسمية (مثل الحفلات والزيارات المنزلية). في المقابل، أظهر الأخصائيون مهنية عالية في تطبيق مبادئ أخرى للشراكة كالمساواة، الدفاع عن حقوق الطفل، الاحترام، والثقة، من خلال إشراك الأسر في عمليات التخطيط ومناقشة القضايا وحفظ سرية المعلومات. أما استجابات الأسر، فقد تباينت، حيث جاءت الثقة (62.5%) والكفاءة المهنية (62%) أعلى من الدفاع عن حقوق الطفل (55%). أوصت الدراسة بضرورة تدريب الأخصائيين على التعامل الفعال مع أسر ذوي الإعاقة، وتوعية الأسر بمبادئ الشراكة وتحفيزهم للمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم.

أجرت (Al-Dababneh, 2017) دراسة لتقييم عوائق شراكة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع المدرسة، باستخدام استبيان من 36 عبارة ضمن خمسة محاور. كشفت النتائج عن عوائق رئيسية، منها معتقدات الوالدين حول أثر مشاركتهم، حيث أظهروا وعياً منخفضاً بأهمية دورهم، ونقصاً في التدريب، وضعفاً في التواصل مع المعلمين. كما وُجدت عوائق تتعلق بالمعلمين والعمل الجماعي، حيث أكد أولياء الأمور افتقار المعلمين للمعرفة الكافية، مما أدى إلى علاقة سطحية، وعدم تلقي الآباء الدعم الكافي للمشاركة في التشخيص وصنع القرارات المتعلقة بالخطة التربوية الفردية. كانت العوائق الأقل أهمية مرتبطة بالإدارة المدرسية والمرافق. أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً حسب مستوى أولياء الأمور، لكن لم تظهر فروقاً دالة بناءً على جنس الوالدين أو مستواهم التعليمي.

أوصت الدراسة صانعي القرار بتعزيز دور شراكة الوالدين، وإنشاء مجموعات دعم لتبادل الخبرات، وتنظيم فعاليات لزيادة وعي أولياء الأمور وتفعيل مشاركتهم مع المدرسة.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته أهداف الدراسة وما تتناوله من أسئلة. ويُعرف المنهج الوصفي التحليلي على أنه منهج يدرس الظواهر كما تبدو في الواقع مع تحليل أبعادها والعوامل المؤثِرة فيها والعلاقة بين مكوناتها من خلال جمع البيانات وتفسيرها وتقديم نتائج يمكن توظيفها والاستفادة منها في المجالات ذات العلاقة (خليل، ٢٠٠٩؛ عبيدات وآخرون، ٢٠١٠). وفي ضوء ما سبق فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع الشراكة بين الاسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكّون مجتمع الدراسة من أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمنطقة المدينة المنورة. ووفقاً للبيانات، فإن عدد أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة المدينة المنورة ١٤٣٠ أسرة من (141) برنامج.

ثالثاً: عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة الحالية من (303) أسرة من أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمنطقة المدينة المنورة والمسجلين رسمياً في برامج صعوبات التعلم. وقد تم اختيار هذه العينة بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة. واستخدمت هذه الدراسة معادلة ساتيفن ثامبسون لتحديد حجم عينة الدراسة. ويُعد هذا الأسلوب في اختيار العينة مناسبًا لضمان تمثيل العينة، مما يعزز من إمكانية تعميم النتائج التي حُصل عليها مما يدعم من موثوقيتها العلمية. وفيما يلي وصف لخصائص العينة.

جدول 1: الوصف الإحصائي للمشاركين في الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
صلة القرابة	الأب	91	%30
	الأم	212	%70
العمر	30 - 25	24	%8
	35 - 31	42	%14
	40 - 36	96	%32
	45 - 41	74	%24
	46 فأكثر	67	%22

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية (%)
الحالة التعليمية	ابتدائي	18	%6
	متوسط	24	%8
	ثانوي	91	%30
	دبلوم	42	%14
	بكالوريوس	97	%32
	ماجستير	19	%6
	دكتوراه	12	%4
الحالة الاقتصادية	منخفض الدخل	61	%20
	متوسط الدخل	224	%74
	مرتفع الدخل	18	%6

يتضح من جدول (1) أن الأمهات شكّلوا النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة (70%)، وتوزعت الفئات العمرية الأكثر تمثيلاً ضمن الشريحتين (36–40) و (41–45) عامًا. كما أن المستويين التعليميين الأكثر شيوعًا هما البكالوريوس والثانوي، في حين استحوذ ذوي الدخل المتوسط على الشريحة الأكبر من العينة (74%).

العينة الاستطلاعية:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية المتعلقة بقياس واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم، تم حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان المستخدم. وطُبّق الاستبيان على عينة استطلاعية مكونة من (30) أسرة من أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وذلك لضمان صدق وثبات أداة الدراسة قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

رابعاً: أداة الدراسة

هدفت الاستبانة إلى قياس واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أسرهم. واستند تصميم الاستبانة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومنها دراسة (Yuksel & Sarikaya, 2022) التي أكدت على أهمية شراكة الوالدين في عمليات تعلم القراءة والكتابة، ودراسة (Al-Dababneh, 2017) التي استكشفت العوائق التي تمنع هذه الشراكة. وقد شملت الاستبانة محورين رئيسيين: الأول والذي ركز على واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة (15) عبارة والثاني والذي تناول أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم (13) عبارة. كما تضمنت الاستبانة في جزئها الأول بيانات ديموغرافية لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم شملت صلة القرابة، العمر، الحالة التعليمية، والحالة الاقتصادية. وبعد إعداد النسخة الأولية، عُرضت على عدد من المحكمين في مجال التربية الخاصة، وتم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظاتهم لضمان صدق الأداة.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولاً: الاتساق الداخلي

لقياس الاتساق الداخلي للاستبانة، استخدم الباحث معامل بيرسون لفحص قوة العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. يوضح جدول (2) ذلك.

جدول 2: قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له (ن=30)

المحور الأول: واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة		المحور الثاني: أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.845**	1	0.832**
2	0.829**	2	0.814**
3	0.813**	3	0.795**
4	0.799**	4	0.774**
5	0.785**	5	0.765**
6	0.773**	6	0.749**
7	0.762**	7	0.739**
8	0.751**	8	0.725**
9	0.742**	9	0.714**
10	0.732**	10	0.705**
11	0.719**	11	0.698**
12	0.705**	12	0.687**
13	0.693**	13	0.671**
14	0.668**		
15	0.648**		

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت عالية عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للمحور الأول بين (0.648**) و(0.845**)، والمحور الثاني بين (0.671**) و(0.832**). هذه النتائج تشير إلى وجود اتساق داخلي عالٍ لفقرات الاستبانة، مما يؤكد صدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

ثانيًا: ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة المستخدمة بمعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، ويظهر جدول (3) قيم معاملات الثبات المحسوبة بناءً على العينة الاستطلاعية.

جدول (3): معاملات الثبات لاستبانة واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي (ن= 30).

المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة	15	0.846	0.832
أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	13	0.829	0.824

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لكلا المحورين (واقع الشراكة وأثرها على الأداء الأكاديمي) كانت مرتفعة، حيث تراوحت بين (0.824) و (0.846). تشير هذه القيم إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يؤكد موثوقيتها في قياس ما وضعت لقياسه في الدراسة الحالية.

تحديد درجة الموافقة وفقاً للمتوسطات الوزنية والاوزان النسبية: لتقييم مفردات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية، والتي تقيس واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر أسرهم، تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي. وتم تخصيص الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للاستجابات المتدرجة من 'أوافق بشدة' إلى 'لا أوافق بشدة'. ولغرض تفسير المتوسطات الحسابية، تم تحديد مدى الفئة لكل مستوى باستخدام المعادلة: مدى الفئة = (أعلى قيمة – أدنى قيمة) ÷ عدد الخيارات، ليصبح 0.8. وبناءً على ذلك، صُنفت مستويات الاستجابة على النحو الآتي: "منخفض جدًا" (1 إلى < 1.8)، "منخفض" (1.8 إلى < 2.6)، "متوسط" (2.6 إلى < 3.4)، "مرتفع" (3.4 إلى < 4.2)، و "مرتفع جدًا" (4.2 إلى 5).

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، استُخدمت أساليب إحصائية متنوعة. شمل ذلك حساب الخصائص السيكومترية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للثبات. كما طُبّق الإحصاء الوصفي (المتوسطات، الانحرافات المعيارية، الأوزان النسبية، والرتب) لوصف استجابات العينة. وللتأكد من اعتدالية توزيع البيانات، استُخدم اختبار كولموجوروف–سميرنوف. أما اختبار الفروق بين متغيرات الدراسة، فقد استُخدم اختبار (ت) t-test للمجموعات المستقلة لمتغير صلة القرابة، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)لمتغيرات العمر، الحالة التعليمية، والحالة الاقتصادية.

عرض نتائج التساؤل الاول

الذي ينص على: ما واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب لاستجابات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم على فقرات محور الشراكة بين الأسرة والمدرسة وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازليًا.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
3	يبلغني/تبلغني معلم/ة صعوبات التعلم عند وجود أي مشكلة	4.297	0.779	%86	مرتفعة جدا	1
5	أشارك المدرسة المعلومات المطلوبة عند طلبها سواءً كانت طبية أو سلوكية أو غيرها	4.158	0.701	%83	مرتفعة	2

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
2	أتلقى معلومات بشكل دوري منتظم من معلم/ة صعوبات التعلم عن ابني/ابنتي	4.112	0.842	%82	مرتفعة	3
1	يتواصل/تتواصل معي معلم/ة صعوبات التعلم بانتظام عبر الهاتف، الرسائل، التطبيقات	4.112	0.910	%82	مرتفعة	4
15	أشعر أن هناك اتجاهات إيجابية بيني وبين معلم/ة صعوبات التعلم وبقية الكادر التعليمي	4.092	0.758	%82	مرتفعة	5
9	أُبلّغ بأي تغييرات تطرأ على الخطة التربوية الفردية لإبني/ابنتي	3.871	0.865	%77	مرتفعة	6
6	أشارك في اتخاذ القرارات المتعلقة بالخدمات المقدمة لابني/ابنتي وعلى رأسها الخدمات التعليمية	3.869	0.962	%77	مرتفعة	7
14	أشعر أن آرائي وملاحظاتي تحظى بالاهتمام من قبل معلم/ة صعوبات التعلم والكادر التعليمي في المدرسة	3.792	0.938	%76	مرتفعة	8
10	أشارك معلم/ة صعوبات التعلم بعض الاستراتيجيات التدريسية	3.677	0.991	%74	مرتفعة	9
7	أشارك بانتظام في الاجتماعات المدرسية وعلى رأسها اجتماعات الخطة التربوية الفردية	3.620	0.955	%72	مرتفعة	10
13	توفر المدرسة معلومات عن صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها بطرق مختلفة مثل ورش العمل أو الندوات وغيرها	3.545	1.087	%71	مرتفعة	11
12	أتطوع مع المدرسة في تقديم بعض الخدمات	3.248	1.001	%65	متوسطة	12
11	يزودني/تزودني معلم/ة صعوبات التعلم بتقارير واضحة وبشكل مستمر عن التقدم الأكاديمي لإبني/ابنتي	2.508	0.501	%50	منخفضة	13
4	أشارك في الفعاليات والأنشطة والمناسبات التي تقيمها المدرسة	2.505	0.501	%50	منخفضة	14
8	أشارك معلم/ة صعوبات التعلم في وضع الخطة التربوية الفردية	1.472	0.500	%29	منخفضة جدا	15
	المتوسط الحسابي العام	3.525	0.579	%70	مرتفعة	

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم على فقرات محور واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة تراوحت بين درجة منخفضة جدًا (1.472) إلى درجة مرتفعة جدًا (4.297)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (3.525)، وبوزن نسبي (70%). هذا يدل على أن واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بمستوى "مرتفع" بشكل عام.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (1) "يبلغني/تبلغني معلم/ة صعوبات التعلم عند وجود أي مشكلة" حققت أعلى متوسط، حيث بلغ متوسطها (4.297)، وانحرافها المعياري (0.779)، وبوزن نسبي (86%)؛ مما يعني درجة مرتفعة جدًا من وجهة نظر أسر الطلبة. تليها العبارة رقم (2) "أشارك المدرسة المعلومات المطلوبة عند طلبها سواءً كانت طبية أو سلوكية أو غيرها" ، حيث بلغ متوسطها (4.158)، وانحرافها المعياري (0.701)، وبوزن نسبي (83%)؛ مما يعني درجة مرتفعة.

كما يكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (14) "أشارك في الفعاليات والأنشطة والمناسبات التي تقيمها المدرسة" حققت المرتبة قبل الأخيرة، حيث بلغ متوسطها (2.505)، وانحرافها المعياري (0.501)، وبوزن نسبي (50%)؛ مما يدل على مستوى "منخفض" .تليها العبارة رقم (15) "أشارك معلم/ة صعوبات التعلم في وضع الخطة التربوية الفردية" التي حققت أقل متوسط، حيث بلغ متوسطها (1.472)، وانحرافها المعياري (0.500)، وبوزن نسبي (29%)؛ مما يعني درجة "منخفضة جدًا" من وجهة نظر أسر الطلبة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة، من وجهة نظر أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يميل إلى أن يكون مرتفعًا في جوانب التواصل الأساسي وتبادل المعلومات .حيث يرى أولياء الأمور أن المعلمين يبلغونهم بالمشكلات ويتلقون منهم معلومات دورية، كما أنهم يشاركون المدرسة المعلومات المطلوبة. هذا يشير إلى وجود أساس جيد للتواصل يركز على الجوانب الإخبارية والمعلوماتية. ومع ذلك، تظهر النتائج ضعفًا ملحوظًا في الجوانب التي تتطلب مشاركة أعمق وأكثر فاعلية من الأسر، مثل المشاركة في الفعاليات المدرسية أو الأهم من ذلك، المشاركة في وضع الخطة التربوية الفردية لأبنائهم.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة الشهراني (2020) في إلمام العاملين بمبادئ التواصل مع الأسر، لكنها تُظهر قصوراً في الأنشطة غير الرسمية. وتتفق بشدة مع Al-Dababneh (2017) التي أكدت نقص دعم أولياء الأمور في تشخيص أبنائهم واتخاذ القرارات المتعلقة بالخطة التربوية، وضعف التواصل لحل المشكلات. كما تتوافق مع(2022) Yuksel & Sarikaya في أن شراكة الوالدين محدودة وتتطلب المزيد من المعرفة والمهارات. بينما تختلف جزئيًا مع McKenzie (2021) التي أشارت إلى تجارب تواصل إيجابية وسلبية، حيث تبرز هذه الدراسة الجوانب الإيجابية في التواصل لكن القصور يكمن في عمق المشاركة.

عرض نتائج التساؤل الثاني

الذي ينص على: ما أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم؟ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية والرتب لاستجابات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم على فقرات محور أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي. يوضح الجدول (5) نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات هذا المحور مرتبة تنازليًا.

جدول (5): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات محور أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
1	تساعد الشراكة مع المدرسة في تحديد نقاط الاحتياج الاكاديمية لدى ابني/ابنتي	4.056	0.705	%81	مرتفعة	3
2	يساهم التعاون بيني وبين معلم/ة صعوبات التعلم في تعزيز المهارات الأساسية لابني/ابنتي	4.094	0.765	%82	مرتفعة	1
7	تدعم الشراكة مع المدرسة تلبية احتياجات التعلم لابني/ابنتي	4.074	0.878	%81	مرتفعة	2
8	تسهم الشراكة في استخدام استراتيجيات تعليمية في المنزل مشابهة لما يستخدمه معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر	4.036	0.893	%81	مرتفعة	4
10	تدعم الشراكة مع المدرسة من التزام ابني/ابنتي بالمهام الدراسية وتسليمها في وقتها	4.033	0.872	%81	مرتفعة	5
4	تسهم الشراكة مع المدرسة في تقليص الفجوة بين قدراتي ابني/ابنتي ومستوى الصف الدراسي الحالي	4.013	0.906	%80	مرتفعة	6

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
5	يساعد التواصل المستمر مع معلم/ة صعوبات التعلم في التخفيف من المشكلات السلوكية المرتبطة بالتعلم	3.990	0.852	%80	مرتفعة	7
3	تساهم الشراكة مع المدرسة في تعزيز ثقة ابني/ابنتي في قدراته/قدراتها الاكاديمية	3.970	0.885	%79	مرتفعة	8
11	تعزز الشراكة مع المدرسة من دافعية التعلم لدى ابني/ابنتي	3.970	0.908	%79	مرتفعة	8
6	يساهم الدعم الذي أتلقاه من المدرسة في تحسن نتائج ابني/ابنتي في الاختبارات	3.808	1.069	%76	مرتفعة	10
9	تسهم الشراكة مع المدرسة في تزويدي باستراتيجيات مناسبة في متابعة الواجبات والمتطلبات الاكاديمية لابني/ابنتي	2.911	0.843	%58	متوسطة	11
12	تعزز الشراكة مع المدرسة حضور ابني المستمر وعدم الغياب	1.541	0.499	%31	منخفضة جدا	12
13	تدعم الشراكة مع المدرسة التزام ابني/ابنتي بالمشاركة في الأنشطة الصفية	1.455	0.499	%29	منخفضة جدا	13
	المتوسط الحسابي العام	3.533	0.607	%71	مرتفعة	

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم على فقرات محور أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي تراوحت بين درجة منخفضة جدًا (1.455) إلى درجة مرتفعة (4.094)، وبمتوسط حسابي عام بلغ (3.533)، وبوزن نسبي (71%). هذا يدل على أن أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بمستوى "مرتفع" بشكل عام من وجهة نظر أسرهم.

ويكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (2) "يساهم التعاون بيني وبين معلم/ة صعوبات التعلم في تعزيز المهارات الأساسية لابني/ابنتي" حققت أعلى متوسط، حيث بلغ متوسطها (4.094)، وانحرافها المعياري (0.765)، وبوزن نسبي (82%)؛ مما يعني درجة مرتفعة من وجهة نظر أسر الطلبة. تليها العبارة رقم (7) "تدعم الشراكة مع المدرسة تلبية احتياجات التعلم لابني/ابنتي"، حيث بلغ متوسطها (4.074)، وانحرافها المعياري (0.878)، وبوزن نسبي (81%)؛ مما يعني درجة مرتفعة.

كما يكشف الجدول كذلك أن العبارة رقم (12) "تعزز الشراكة مع المدرسة حضور ابني المستمر وعدم الغياب" حققت المرتبة قبل الأخيرة، حيث بلغ متوسطها (1.541)، وانحرافها المعياري (0.499)، وبوزن نسبي (31%)؛ مما يدل على مستوى "منخفضة جدا" .تليها العبارة رقم (13) "تدعم الشراكة مع المدرسة التزام ابني/ابنتي بالمشاركة في الأنشطة الصفية" التي حققت أقل متوسط، حيث بلغ متوسطها (1.455)، وانحرافها المعياري (0.499)، وبوزن نسبي (29%)؛ مما يعني درجة "منخفضة جدا" من وجهة نظر أسر الطلبة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم ترى أن الشراكة بين الأسرة والمدرسة لها أثر إيجابي ومرتفع على الأداء الأكاديمي لأبنائهم، خاصة فيما يتعلق بتعزيز المهارات الأساسية وتحديد نقاط الاحتياج وتلبية احتياجات التعلم. هذا يشير إلى أن التعاون بين الطرفين يساهم بشكل فعال في الجوانب الجوهرية للتعلم الأكاديمي. ومع ذلك، تظهر النتائج ضعفًا في تأثير الشراكة على جوانب مثل حضور الطالب المستمر أو التزامه

بالمشاركة في الأنشطة الصفية، مما قد يشير إلى أن هذه الجوانب تتأثر بعوامل أخرى أكثر من الشراكة المباشرة، أو أن آليات الشراكة الحالية لا تركز بما يكفي على هذه الجوانب السلوكية والتحفيزية.

وتتفق مع توصيات Oranga et al., (2022) بضرورة وضع إطار لتعاون الأسرة والمدرسة، ومع Yuksel & Sarikaya (2022) في تأكيد أهمية شراكة الوالدين لنجاح عملية تعلم القراءة والكتابة. وتدعم أيضاً توصيات McKenzie (2021) بتعزيز الثقة والشراكة لتدخلات تعليمية فعالة. بينما تختلف جزئيًا مع دراسة الشهراني (٢٠٢٠) حول رضا الأسر، حيث تظهر هذه الدراسة أثرًا إيجابيًا مرتفعًا للشراكة على الأداء الأكاديمي بشكل عام، مع وجود جوانب تحتاج إلى تعزيز.

عرض نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم، تُعزى لمتغير (صلة القرابة، العمر، الحالة التعليمية، الحالة الاقتصادية)؟ قام الباحث أولًا بالتحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وأظهرت النتائج أنها تتبع التوزيع الطبيعي، مما أتاح استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية. وبناءً على ذلك، تم استخدام اختبار (ت) t-test للمجموعتين المستقلتين لتحليل الفروق حسب صلة القرابة، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل الفروق حسب متغيرات العمر، الحالة التعليمية، والحالة الاقتصادية.

أولًا: صلة القرابة

جدول (6) نتائج اختبار (ت)t-test لتقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي، وذلك وفقًا لمتغير صلة القرابة (أب، أم).

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة	الأب	91	3.100	0.700	9.438-	0.01
	الأم	212	3.710	0.400		
أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي للابن/الابنة	الأب	91	3.160	0.700	7.636-	0.01
	الأم	212	3.690	0.480		

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي، وذلك وفقًا لمتغير صلة القرابة لصالح الأمهات. حيث رأت الأمهات (بمتوسط 3.710) الواقع بدرجة أعلى من الآباء (بمتوسط 3.100). أما أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي لصالح الأمهات أيضا (بمتوسط 3.690) حيث يقيمنّ الأثر بدرجة أعلى من الآباء (بمتوسط 3.160). ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الأمهات غالبًا ما يكنّ أكثر انخراطًا ومتابعة للشؤون التعليمية لأبنائهن، خاصة ذوي صعوبات التعلم، مما يجعلهن أكثر وعيًا بواقع الشراكة مع المدرسة وتأثيرها على الأداء الأكاديمي. ويعود ذلك

إلى الأدوار الاجتماعية والثقافية التي تضع على عاتق الأم مسؤولية أكبر في متابعة الجوانب التعليمية والصحية للأبناء، وبالتالي يكون تواصلهن مع المدرسة ومعلمي صعوبات التعلم أكثر انتظامًا وعمقًا مقارنة بالآباء. هذا الانخراط الأكبر يجعلهن أكثر قدرة على تقييم فعالية الشراكة وملاحظة أثرها المباشر على تقدم أبنائهن الأكاديمي وتتفق هذه النتيجة مع دراستي Oranga et al., (2022) و Yuksel & Sarikaya, (2022) التي أشارت إلى عقبات وقصور في مشاركة الوالدين، ما قد يعكس تباينًا في انخراط الأمهات والآباء. بينما تختلف جزئيًا مع دراسة Al-Dababneh (2017) التي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في عوائق الشراكة بناءً على جنس الوالدين.

ثانيًا: العمر

جدول :(7) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لتقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي وفقًا لمتغير العمر.

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة	بين المجموعات	9.391	4	2.348	7.631	0.01
	داخل المجموعات	91.687	298	0.308		
	المجموع الكلي	101.078	302			
أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي للابن/الابنة	بين المجموعات	23.206	4	5.802	19.626	0.01
	داخل المجموعات	88.092	298	0.296		
	المجموع الكلي	111.298	302			

يتضح من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة ($F=7.631$، $p<0.01$)، وكذلك في أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي، وكلاهما وفقًا لمتغير العمر. وهذا يشير إلى اختلافات معنوية بين الفئات العمرية لأسر الطلبة، ولتحديد اتجاه الفروق، استُخدم اختبار شيفيه، كما يوضح جدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار شفيه (Scheffé) لمعرفة اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي وفقًا لمتغير العمر.

الأبعاد	المجموعات	الفروق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	لصالح
واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة	٣١ – ٣٥ × ٤١ – ٤٥	0.548	0.000	٤١ – ٤٥
	٣٦ – ٤٠ × ٤١ – ٤٥	0.281	0.032	٤١ – ٤٥
	٤١ – ٤٥ × ٤٦ فأكثر	0.342-	0.011	٤٦ فأكثر
أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي	٢٥ – ٣٠ × ٣١ – ٣٥	0.513-	0.010	٣١ – ٣٥
	٢٥ – ٣٠ × ٣٦ – ٤٠	0.417-	0.025	٣٦ – ٤٠
	٣١ – ٣٥ × ٤١ – ٤٥	0.740	0.000	٤١ – ٤٥
	٣٦ – ٤٠ × ٤١ – ٤٥	0.645	0.000	٤١ – ٤٥
	٤١ – ٤٥ × ٤٦ فأكثر	0.463-	0.000	٤٦ فأكثر

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم لواقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي، تبعًا لمتغير العمر. ففي واقع الشراكة، كانت الفروق لصالح الفئات العمرية الأكبر (41–45 عامًا و46 فأكثر) مقارنة بالفئات الأصغر. أما لأثر الشراكة، فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئات العمرية (31–35 و36–40) مقارنة بالفئة الأصغر (25–30 عامًا). كما لوحظت فروق دالة إحصائيًا لصالح الفئة (41–45 عامًا) مقارنة بالفئات (31–35 و36–40 عامًا)، ولصالح الفئة (46 فأكثر) مقارنة بالفئة (41–45 عامًا). ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الأسر في الفئات العمرية الأكبر قد تكون لديها خبرة أطول في التعامل مع صعوبات التعلم لدى أبنائهم ومع المدرسة، مما يزيد من وعيهم بأهمية الشراكة وفعاليتها. كما أنهم قد يكونون أكثر استقرارًا في حياتهم، مما يتيح لهم وقتًا وجهدًا أكبر للانخراط في الشراكة المدرسية. هذا يتوافق مع فكرة أن المعرفة والخبرة تلعب دورًا مهمًا في تعزيز الشراكة الأسرية. وتؤكد دراسة Yuksel & Sarikaya (2022) حاجة أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمعرفة والمهارات والخبرات لتعزيز فعالية مشاركتهم، مشيرة إلى أن الخبرة المتراكمة مع العمر تتزايد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (٢٠٢٠) التي أوصت بتوعية الأسر وتحفيزهم للمشاركة في القرارات، مما يبرز أهمية الوعي والمعرفة المتزايدة مع تقدم العمر وخبرة التعامل مع صعوبات التعلم.

ثالثًا: الحالة التعليمية

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي وفقًا لمتغير الحالة التعليمية.

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائي
واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة	بين المجموعات	12.033	6	2.006	6.667	0.01
	داخل المجموعات	89.045	296	0.301		
	الإجمالي	101.078	302			
أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي	بين المجموعات	25.023	6	4.171	14.309	0.01
	داخل المجموعات	86.275	296	0.291		
	الإجمالي	111.298	302			

يُظهر جدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم لواقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي، وفقًا لمتغير الحالة التعليمية. بلغت قيمة (F) لواقع الشراكة (6.667) ولأثرها (14.309)، وكلاهما بدلالة (0.01)، مما يشير إلى اختلافات معنوية بناءً على المستوى التعليمي. ولتحديد اتجاه الفروق، استُخدم اختبار شيفيه (Scheffé)، كما يوضح جدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار شفيه لمعرفة اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الاداء الأكاديمي وفقًا لمتغير الحالة التعليمية.

الأبعاد	المجموعات	الفروق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	لصالح

واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة	ماجستير × ابتدائي	0.73	0.01	ماجستير
	بكالوريوس × ثانوي	0.37	0.00	بكالوريوس
أثر الشراكة على الأداء الأكاديمي	ماجستير × ابتدائي	1.24	0.00	ماجستير
	ماجستير × متوسط	0.95	0.00	ماجستير
	ماجستير × ثانوي	0.73	0.00	ماجستير
	ماجستير × دبلوم	1.05	0.00	ماجستير
	ماجستير × بكالوريوس	1.04	0.00	ماجستير
	ثانوي × ابتدائي	0.51-	0.04	ابتدائي
	بكالوريوس × ثانوي	0.31-	0.02	ثانوي
	دكتوراه × ابتدائي	0.78-	0.02	ابتدائي

يتضح من جدول (10) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي كانت لصالح الفئات التعليمية الأعلى. فمثلاً، الفئة الحاصلة على درجة الماجستير حصلت في واقع الشراكة وأثرها على نتيجة أكثر إيجابية مقارنة بمعظم الفئات الأخرى (ابتدائي، متوسط، ثانوي، دبلوم، بكالوريوس). كما ظهرت فروق لصالح فئات تعليمية أدنى في بعض المقارنات. يمكن تفسير هذه الفروق بتباين في التوقعات، آليات التواصل، أو الاعتماد على الدعم المدرسي، مما يستدعي مزيداً من البحث النوعي لفهم الأبعاد الكامنة وراء هذه التقديرات. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المستوى التعليمي للأسر يلعب دورًا مهمًا في إدراكهم لواقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم. فالأسر ذات المستوى التعليمي الأعلى (خاصة الماجستير) قد تكون أكثر وعيًا بأهمية الشراكة الفعالة، وأكثر قدرة على فهم المعلومات المقدمة من المدرسة، والمشاركة في القرارات التعليمية. كما أنهم قد يمتلكون مهارات أفضل للتواصل والمتابعة، مما ينعكس إيجابًا على تقديرهم لواقع الشراكة وأثرها. أما الفروق التي ظهرت لصالح المستويات التعليمية الأقل في بعض المقارنات، فقد تعود إلى عوامل أخرى مثل التوقعات المختلفة، أو الاعتماد الأكبر على المدرسة في بعض الجوانب، أو ربما تباين في تعريفهم للشراكة الفعالة مقارنة بالفئات الأعلى تعليمًا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات Oranga et al., (2022) ودراسة Yuksel & Sarikaya, (2022) التي تؤكد أن انخفاض المستوى التعليمي للوالدين يعوق مشاركتهم في تعليم أبنائهم. بالمقابل، يسهل التعليم العالي هذه المشاركة ويوفر للأسر المعرفة والمهارات اللازمة للمشاركة الفعالة والإدراك الإيجابي لها.

رابعًا: الحالة الاقتصادية

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي وفقًا لمتغير الحالة الاقتصادية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة	بين المجموعات	3.613	2	1.807	5.56	0.01
	داخل المجموعات	97.465	300	0.325		
	المجموع الكلي	101.078	302			
	بين المجموعات	8.055	2	4.028	11.704	0.01

أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي	داخل المجموعات	103.243	300	0.344		
	المجموع الكلي	111.298	302			

أظهر جدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم لواقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي، تبعًا لمتغير الحالة الاقتصادية. بلغت قيمة (F) لواقع الشراكة (5.56) ولأثرها (11.704)، وكلاهما بدلالة (0.01). لتحديد اتجاه الفروق، استخدم اختبار شيفيه، كما يوضح جدول (12).

جدول (12): نتائج اختبار شفيه لمعرفة اتجاه الدلالة بين متوسطات المجموعات الفرعية في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة وأثرها على الأداء الأكاديمي وفقًا لمتغير الحالة الاقتصادية.

الأبعاد	المجموعات	الفروق بين المتوسطات	القيمة الاحتمالية	لصالح
واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة	منخفض الدخل × متوسط الدخل	0.27-	0.005	متوسط الدخل
أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي	منخفض الدخل × متوسط الدخل	0.31-	0.001	متوسط الدخل
	متوسط الدخل × مرتفع الدخل	0.52	0.002	مرتفع الدخل

يتضح من جدول (12) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم حول واقع الشراكة بين الأسرة والمدرسة كانت لصالح فئة "متوسط الدخل" مقارنة بفئة "منخفض الدخل". أما فيما يتعلق بـ أثر الشراكة بين الأسرة والمدرسة على الأداء الأكاديمي، فقد كانت الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح فئة "متوسط الدخل" مقارنة بفئة "منخفض الدخل" ، وكذلك لصالح فئة "مرتفع الدخل" مقارنة بفئة "متوسط الدخل" . هذا يشير إلى أن الأسر ذات الدخل المتوسط والمرتفع ترى واقع الشراكة وأثرها على الأداء الأكاديمي بشكل أكثر إيجابية مقارنة بالأسر ذات الدخل المنخفض.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الحالة الاقتصادية للأسر قد تؤثر بشكل مباشر على قدرتهم على الانخراط بفاعلية في الشراكة مع المدرسة ودعم الأداء الأكاديمي لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم. فالأسر ذات الدخل المرتفع أو المتوسط قد تكون لديها موارد أفضل (مثل الوقت، القدرة على توفير مستلزمات تعليمية إضافية، أو الوصول إلى خدمات داعمة) تمكنها من المشاركة بفاعلية أكبر في الأنشطة المدرسية ومتابعة تقدم أبنائهم. كما أن الاستقرار الاقتصادي قد يقلل من الضغوط التي قد تعيق مشاركة الوالدين في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجوارنة (٢٠٢٤) بأن الوضع الاقتصادي المستقر للأسرة يؤثر إيجابًا على التحصيل الدراسي للطلبة، حيث يعزز الدخل المرتفع أو المتوسط قدرة الأسر على دعم أبنائها. وتؤكد دراسة Oranga et al., (2022) ذلك، مشيرة إلى أن انخفاض المستوى الاقتصادي للوالدين يعيق مشاركتهم في التعليم، مما يبرز أهمية الوضع الاقتصادي في تفعيل الشراكة وأثرها.

توصيات الدراسة والبحوث المقترحة

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم التوصل الي التوصيات والبحوث المقترحة التالية:

أولاً: توصيات الدراسة

1. تطوير برامج تدريبية وورش عمل مكثفة لأولياء الأمور، خاصة الآباء والأسر ذوي المستويات التعليمية والاقتصادية المنخفضة، لتمكينهم من فهم الخطة التربوية الفردية (IEP) والمشاركة الفعالة في وضعها ومتابعتها، بالإضافة إلى توفير قنوات تواصل منتظمة وفعالة لإبلاغ الأسر بأي تغييرات وتشجيعهم على تقديم الملاحظات والآراء.
2. الاستمرار في تفعيل قنوات التواصل الأساسية بين معلمي صعوبات التعلم والأسر (الهاتف، الرسائل، التطبيقات) لتبادل المعلومات حول تقدم الطالب وأي مشكلات قد تواجهه، مع تطوير آليات لتقديم تقارير واضحة ومستمرة عن التقدم الأكاديمي تركز على الجوانب ذات الأهمية للأسر وتساعدهم في دعم أبنائهم.
3. تنظيم فعاليات وأنشطة مدرسية جاذبة تشجع الأسر على المشاركة، مع مراعاة أوقاتهم وظروفهم، لتعزيز شعورهم بالانتماء للمجتمع المدرسي، وتوعية الأسر بأهمية مشاركتهم في هذه الفعاليات ودورها في دعم أبنائهم نفسيًا واجتماعيًا.
4. تصميم برامج دعم موجهة ومخصصة للأسر، تأخذ في الاعتبار الفروق بين الأمهات والآباء، وتوفر دعمًا خاصًا للأسر ذات المستويات التعليمية والاقتصادية المنخفضة من خلال موارد وورش عمل عملية، مع الاستفادة من خبرات الأسر ذات المستويات الأعلى في توجيه ودعم الأسر الأخرى.
5. تنظيم لقاءات دورية بين الأسر والكادر التعليمي لتعزيز الثقة والاحترام المتبادل، ومناقشة القضايا المشتركة بشفافية، وتوفير بيئة مدرسية تشعر فيها الأسر بأن آرائهم وملاحظاتهم تحظى بالاهتمام والتقدير.

ثانياً: البحوث المقترحة

1. إجراء دراسات نوعية (باستخدام المقابلات المتعمقة) لاستكشاف الأسباب الكامنة وراء ضعف مشاركة الأسر في جوانب محددة (مثل وضع الخطط التربوية الفردية والفعاليات المدرسية)، وفهم التحديات التي تواجهها الأسر بمختلف مستوياتها التعليمية والاقتصادية. كما يُقترح دراسة تصورات المعلمين والإداريين حول الشراكة مع الأسر ومقارنتها بتصورات الأسر للكشف عن أي فجوات.
2. تصميم وتطبيق برامج تدريبية أو تدخلات موجهة لتعزيز الشراكة بين الأسرة والمدرسة، مع قياس أثرها على مستوى الشراكة والأداء الأكاديمي للطلاب، بالإضافة إلى إجراء دراسات مقارنة لفعالية نماذج مختلفة للشراكة في سياق صعوبات التعلم.
3. إجراء دراسات مقارنة بين مناطق تعليمية مختلفة أو بين المدارس الحكومية والخاصة لمعرفة الفروق في واقع الشراكة وأثرها.

4. اجراء دراسة طولية على عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأسرهم على مدى فترة زمنية أطول لدراسة تطور الشراكة وأثرها المستمر على الأداء الأكاديمي والنمو الشامل للطلاب.

المراجع العربية

الأحرش، يوسف، والزبيدي، محمد .(2008) .*صعوبات التعلم* .جامعة 7 أكتوبر.

الأسمري، سميرة فايز عبد الرحمن، والشربيني، غادة حمزة محمد. (2024). دور السياسات التعليمية في تفعيل بعض استراتيجيات الشراكة بين الأسرة والمدرسة من وجهة نظر قيادات المدارس الابتدائية بمحافظتي أبها وخميس مشيط .*مجلة كلية التربية*، 90(4)، 680-733 .
http://search.mandumah.com/Record/1523821

الربعي، ناصر. (2023). دراسة تحليلية للدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع ومقترحات لتطويره .*مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 3(10)، 136-151.

الساعدي، انتصار. (2019). العلاقة بين الأسرة والمدرسة وآفاق التعاون في تنشئة الأطفال. *مجلة الآداب*، (130)، 223-244.

الشهراني، شوق مسفر. (2020). التواصل وتنمية الأداء الأكاديمي للطلبة من ذوي الإعاقة: تجارب معلّمي وآباء الأطفال من ذوي الإعاقة. في *جامعة المستقبل: إعادة تصور البحث العلمي والتعليم العالي* (ص. 296). إصدارات جامعة قطر https://doi.org/10.29117/quarfe.2020.0273 .

العبد الوهاب، ريم.، والحساني، سامر. (2023). *تدريس الطلاب ذوي الإعاقات كثيرة الانتشار استراتيجيات للفصول المتنوعة* .الناشر الدولي.

المقحم، مي. (2023). تطبيق الشراكة المجتمعية بين المدرسة والأسرة في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م .*مجلة كلية التربية*، 89(1)، 457-496.

جبار، فريح شريدة. (2009). الكذب لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .*مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 6(21)، 348-373.

الجوارنة، لؤي عبد الرحمن. (2024). أثر البيئة المدرسية والمناخ الأسري في تعزيز التحصيل الدراسي لدى الطلاب في المدارس الابتدائية الحكومية الأردنية .*مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، 5(11)، 38-52 .
doi.org/10.53796/hnsj511/3.

سهيل، تامر .(2018) .*صعوبات التعلم* .منشورات جامعة القدس المفتوحة.

سيد عبد الجواد، نجوى، الإمبابي، لمياء محمد، حافظ، الشيماء عبد الله، والعواد، سارة فتح الله. (2017). الاتصال بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بالمهارات الاجتماعية للأبناء ذوي صعوبات التعلم. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، 5(15)، 15-62.

عبد الله، عادل. (2007). *صعوبات التعلم: مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي*. دار الفكر العربي.

عبيدات، ذوقان. (2010). *البحث العلمي: مفاهيمه، أدواته، وأساليبه*. الطبعة السادسة. دار الفكر، عمّان.

علي، عمر.، وإبراهيم، مها. (2016). *صعوبات التعلم التشخيص والعلاج*. دار النشر الدولي، الرياض.

كرفاوي، عمر. (2021). العلاقة التشاركية بين الأسرة والمدرسة في تنمية مهارات التعلم لدى المتعلم .*مجلة حقول معرفية*، 2(3)، 109-121.

خليل، حسن. (2009). *مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان.

مصطفى، محمد. (2024). *الشراكة بين الأسرة والمدرسة*. المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

وزارة التعليم السعودية. (2017). *الدليل التنظيمي لشراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع: الإصدار الأول للعام الدراسي 1438/1439 هـ* .وزارة التعليم .
https://www.qaied.net/uploads/1540174584.pdf

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الرياض. المملكة العربية السعودية: إدارة التربية الخاصة.

المراجع الانجليزية

Abed, M. G., & Shackelford, T. K. (2023). Parent Involvement with Their Children's Schools: Perceptions of Saudi Parents of Elementary School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(2), 144-154.

Al-Dababneh, K. A. (2018). Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 615-630.

Aldawsari, R. (2020). *Factors influencing parental involvement on Saudi students from parents' perspectives*. (Doctoral dissertation, University of Hafr Al Batin, Saudi Arabia).

Bagadood, N. H. (2022). Parental involvement and education of children with intellectual disabilities in Saudi Arabia. *International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(3), 259–263.

Balli, D. (2016). Importance of parental involvement to meet the special needs of their children with disabilities in regular schools. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), 147-152.

Bist, S., & Gera, M. (2015). Role of parental involvement in adjustment of children with learning disability. *International Journal on Recent Trends in Life Science and Mathematics*, 2(2), 07-10.

Blue-Banning, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2024). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70, 167-184.

Chekol, Y. G., & Ayane, K. J. (2019). Causes affecting parental involvement in the schooling of children. *Academia: An International Multidisciplinary Research Journal*, 9(11), 32-40.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In [Editor(s) Name(s), Ed(s).], *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). [Publisher Name].

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713.

Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships*. In *Routledge eBooks*. Informa. https://doi.org/10.4324/9780429494673

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. National Committee for Citizens in Education.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287–294.

Jafarov, J. (2015). *Factors Affecting Parental Involvement in Education: The Analysis of Literature*. Khazar.org. https://doi.org/2223-2613

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin.

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: the missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122.

Leitch, M. L., & Tangri, S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66(2), 70-74.

Lohmann, M. J., Hathcote, A. R., & Hogan, K. A. (2018). Addressing the barriers to family-school collaboration: A brief review of the literature and recommendations. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 26-32.

McKenzie, J., Shanda, N., & Aldersey, H. M. (2021). Family–teacher partnerships: families' and teachers' experiences of working together to support learners with disabilities in South Africa. *British Journal of Special Education*, 48(1), 26-49.

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

Nichols, S. (2000). Parental involvement in supporting children with learning difficulties. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 5(2), 28-33.

Oranga, J., Obuba, E., Sore, I., & Boinett, F. (2022). Parental involvement in the education of learners with intellectual disabilities in Kenya. *Open Access Library Journal*, 9(4), 1-18.

Pena, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.

Poon, K. (2020). The Impact of Socioeconomic Status on Parental Factors in Promoting Academic Achievement in Chinese Children. *International Journal of Educational Development*, 75, 102175.

Rice, H. (2017). Parent Perceptions of Parent Involvement With Elementary-Aged Students With Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 22(1), 61-73.

Rotatori, A. F., Obiakor, F. F., & Bakken, J. P. (Eds.). (2011). *History of special education*. Emerald Group Publishing.

Shaughnessy, M. F., & Kleyn, K. (2012). The importance of early childhood education. In *Handbook of Early Childhood Education*. Nova Science Publishers.

Sukys, S., Dumciene, A., & Lapeniene, D. (2015). Parental Involvement in Inclusive Education of Children with Special Educational Needs. *Social Behavior and Personality*, 43(2), 327–338.

Trentalange, J. (2019). *Factors associated with parental involvement in their child's education*. (Doctoral dissertation, Walden University).

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.

Witte, A. L., Schumacher, R. E., & Napoli, A. R. (2021). *Family-school partnerships in elementary school: Working together for kids*. University of Nebraska-Lincoln, College of Education and Human Sciences.

Wright, P. W., & Wright, P. D. (2020). *Special education law*. Hartfield, VA: Harbor House Law Press.

Yüksel, D. K., & Emmioglu, E. (2022). A study on parental participation in the literacy learning process of children with special learning disability. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(2), 276-287.

al-Aḥrash, Yūsuf, wa-al-Zabīdī, Muḥammad. (2008). ṣu‘ūbāt al-ta‘allum. Jāmi‘at 7 Uktūbir.

al-Asmarī, Samīrah Fāyiz ‘Abd al-Raḥmān, wālshrbyny, Ghādah Ḥamzah Muḥammad. (2024). Dawr al-Siyāsāt al-ta‘līmīyah fī Taf‘īl ba‘ḍ Istirātījīyāt al-Sharākah bayna al-usrah wa-al-madrasah min wijhat naẓar qiyādāt al-Madāris al-ibtidā’īyah bi-muḥāfaẓatay Abhā wkhmys mshyṭ. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 90 (4), 680-733.

al-Rab‘ī, Nāṣir. (2023). dirāsah taḥlīlīyah lil-dalīl al-tanẓīmī lshrākh al-Madrasah ma‘a al-usrah wa-al-mujtama‘ wa-muqtaraḥāt li-tātwīrih. Majallat Ibn Khaldūn lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth, 3 (10), 136-151.

al-Sā‘idī, Intiṣār. (2019). al-‘alāqah bayna al-usrah wa-al-madrasah wa-āfāq al-Ta‘āwun fī tanshi’at al-aṭfāl. Majallat al-Ādāb, (130), 223-244.

al-Shahrānī, Shawq Musfir. (2020). al-tawāṣul wa-Tanmiyat al-adā’ al-Akādīmī lil-Ṭalabah min dhawī al-i‘āqah : tajārib m‘llmy wa-ābā’ al-aṭfāl min dhawī al-i‘āqah. fī Jāmi‘at al-mustaqbal : i‘ādat Taṣawwur al-Baḥth al-‘Ilmī wa-al-ta‘līm al-‘Ālī (Ṣ. 296). Iṣdārāt Jāmi‘at Qaṭar

al-ʻAbd al-Wahhāb, Rīm., wa-al-ḥassānī, Sāmir. (2023). tadrīs al-ṭullāb dhawī al-Iʻāqāt kathīrah al-Intishār Istirātījīyāt lil-Fuṣūl al-mutanawwiʻah. al-Nāshir al-dawlī.

al-Muqḥim, Mayy. (2023). taṭbīq al-Sharākah al-mujtamaʻīyah bayna al-Madrasah wa-al-usrah fī ḍaw' ru'yah al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah 2030m. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 89 (1), 457-496.

Jabbār, Furayḥ Sharīdah. (2009). al-kadhib ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'īyah. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6 (21), 348-373.

al-Jawārinah, Lu'ayy ʻAbd al-Raḥmān. (2024). Athar al-bī'ah al-madrasīyah wālmnākh al-usarī fī taʻzīz al-taḥṣīl al-dirāsī ladá al-ṭullāb fī al-Madāris al-ibtidā'īyah al-ḥukūmīyah al-Urdunīyah. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-ṭabīʻīyah, 5 (11), 38-52

Suhayl, Tāmir. (2018). ṣuʻūbāt al-taʻallum. Manshūrāt Jāmiʻat al-Quds al-Maftūḥah.

Sayyid ʻAbd al-Jawwād, Najwá, al'mbāby, Lamyā' Muḥammad, Ḥāfiẓ, al-Shaymā' ʻAbd Allāh, wālʻwād, Sārah Fatḥ Allāh. (2017). al-ittiṣāl bayna al-usrah wa-al-madrasah waʻalāqatuhu bālmhārāt al-ijtimāʻīyah ll'bnā' dhawī ṣuʻūbāt al-taʻallum. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-mutakhaṣṣiṣah, 5 (15), 15-62.

ʻAbd Allāh, ʻĀdil. (2007). ṣuʻūbāt al-taʻallum : mafhūmuhā, ṭabīʻatuhā, al-Taʻlīm al-ʻilājī. Dār al-Fikr al-ʻArabī.

ʻUbaydāt, Dhūqān. (2010). al-Baḥth al-ʻIlmī : mafāhīmuhu, adawātuh, wa-asālībuh. al-Ṭabʻah al-sādisah. Dār al-Fikr, ʻAmmān.

ʻAlī, ʻUmar., wa-Ibrāhīm, Mahā. (2016). ṣuʻūbāt al-taʻallum al-tashkhīṣ wa-al-ʻilāj. Dār al-Nashr al-dawlī, al-Riyāḍ.

Krfāwy, ʻUmar. (2021). al-ʻalāqah altshārkyh bayna al-usrah wa-al-madrasah fī Tanmiyat mahārāt al-taʻallum ladá al-mutaʻallim. Majallat ḥuqūl maʻrifīyah, 2 (3), 109-121.

Khalīl, Ḥasan. (2009). Manāhij al-Baḥth al-ʻIlmī fī al-Tarbiyah waʻilm al-nafs. Dār al-Manāhij lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ, ʻAmmān.

Muṣṭafá, Muḥammad. (2024). al-Sharākah bayna al-usrah wa-al-madrasah. al-Markaz al-ʻArabī lil-Tadrīb al-tarbawī li-Duwal al-Khalīj.

Wizārat al-Taʻlīm al-Saʻūdīyah. (2017). al-Dalīl al-tanẓīmī lshrākh al-Madrasah maʻa al-usrah wa-al-mujtamaʻ : al-iṣdār al-Awwal lil-ʻām al-dirāsī 1439/1438 H. Wizārat al-Taʻlīm

Wizārat al-Taʻlīm. (2020). Dalīl Muʻallim ṣuʻūbāt al-taʻallum fī al-marḥalah al-ibtidā'īyah. al-Riyāḍ. al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah : Idārat al-Tarbiyah al-khāṣṣah.