

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات

التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد

د. محمد علي مهيدات

جامعة اليرموك - كلية التربية

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والمتحققين في غرف مصادر صعوبات التعلم. وفيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى إدراكاتهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس "إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم"، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي، وقد تكون المقياس من (29) فقرة، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للإجابة عن السؤال الأول، بينما تمّ استخدام الاختبار التائي (t-test) للإجابة عن السؤال الثاني والثالث، وللإجابة عن السؤال الرابع تمّ استخدام وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

اشتملت الدراسة الحالية على المرشدين المدرسيين في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي التربية والتعليم في إربد الأولى والثانية، والبالغ عددهم (128) مرشداً ومرشدة. أشارت النتائج إلى أن درجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة كانت متوسطة، إذ جاء في المرتبة الأولى مجال الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم، أما مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد جاء بالمرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الخدمات المقدمة للمعلمين. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وأخيراً أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المرشد المدرسي، الإدراكات، الخدمات الإرشادية، الطلبة ذوي صعوبات

التعلم، غرفة المصادر.

School Counselors' Perception of Counseling Services Offered to Students with Learning Disabilities, in Regular Schools in Irbid District

Abstract: This study aimed at investigating school counselors' perception of services offered to students with learning disabilities in Jordan, and whether

there are statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) in their perception level according to: gender, academic qualifications, years of experience. To achieve the goals of the study, the researcher developed a scale to measure school counselors' perception. The scale consists of (29) items. T-test was used to investigate differences between school counselors' perception levels according to gender and academic qualifications. Moreover, differences due to years of experience were analyzed using ANOVA. The sample consisting of (128) school counselors, was randomly selected from Irbid district schools, during the scholastic year 2010/2011. Results indicated a moderate level for counseling Services available to students with learning disabilities. Results also show that there were no statistically significant differences in school counselors' perception level due to gender. On the other hand, statistically significant differences were found in school counselors' perceptions level due to academic qualifications. Finally, results indicated no statistically significant differences due to years of experience.

Key Words: school counselor, perception, students with learning disabilities, counseling services, resource room.

مقدمة:

تواجه المرشد المدرسي في مجال التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين في المدارس النظامية جملة من التحديات، من أهمها ما يتعلق بعدم تجانس فئات هؤلاء الطلبة، وتوَّع احتياجاتهم الناجمة عن تلك الإعاقات وتأثيراتها، إنَّ مثل هذه التحديات لا يمكن تجاهلها، إذ لا بدَّ من القيام باتخاذ التدابير اللازمة لمواجهتها والتغلب عليها، وذلك من خلال إعادة النظر في برامج إعداد وتأهيل المرشدين المدرسيين من الناحية الأكاديمية، وذلك على مستوى الإعداد في مرحلة ما قبل الخدمة في الجامعات الأردنية، لتمكين هؤلاء المرشدين من التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل بفاعلية ضمن فريق متعدد التخصصات، وتقديم الدعم والمساندة النفسية والاستشارات وخدمات التوجيه والإرشاد لهؤلاء الطلبة في مدارسهم بما يمكنهم من تحقيق متطلبات النموّ النفسي والنجاح الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى تسعى وزارة التربية والتعليم ضمن حركة إصلاح التعليم إلى دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن منظومة التعليم النظامي، وذلك استجابة للتوجهات الحديثة في مجال التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقات، وتنفيذاً لمضامين الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة التي صادقت عليها المملكة الأردنية الهاشمية إلى جانب العديد من دول العالم، وكذلك تنفيذاً لمضامين الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقات التي أطلقت عام 2007.

ونظراً لكلِّ تلك التغيّرات الكيفية التي طرأت في مجالات الاحتياجات الخاصة، كان لا بدَّ من

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

الاهتمام بإعداد وتأهيل الكوادر اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك تحقيقاً لمتطلبات الدمج التعليمي، ولما كان المرشد المدرسي يُعدّ أحد أهمّ دعائم وركائز الفريق متعدّد التخصصات، كان لا بدّ من تأكيد دوره المحوريّ، وأهميّة امتلاكه للكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم.

لقد تطلّب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act- 1997 (IDEA-1997) من المرشدين أن يشاركوا في تطوير الخطط والبرامج التربويّة الفرديّة، وفي اجتماعات تحديد المكان المناسب للطلاب لتلقي خدمات التربية الخاصّة (Helms & Katsiyannis, 1992; Synder, 2000). وفي بعض الأحيان يضاف للمرشد مسؤوليّة تنسيق وتوثيق أنشطة فريق الخطّة التربويّة الفرديّة (Korinek & PRillaman, 1992). كما أنّ المرشدين المدرسيين يقومون بتقديم الخدمات الاستشاريّة، ويتعاونون مع الآباء والمعلمين والعاملين في المدارس والمؤسسات الأخرى، ومن الممكن أن يقوموا بدور المدافع عن عمليّة الإحلال التربويّ للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة (Synder, 2000). ويقومون بتقديم خدمات الإرشاد التكيّفيّ الشخصيّ للأفراد والمجموعات، بالإضافة إلى خدمات التوجيه الأكاديمي والمهني للطلبة في المرحلة المتوسطة والثانوية (Trotter 2000).

واشترطت الجمعية الأمريكيّة للمرشدين المدرسيين The American School Counselor Association (ASCA) ضمن موجهات برنامج الإرشاد المدرسيّ أن يقوم المرشد المدرسي بالمشاركة بتحديد احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى القيام بمهمة المدافعة عن كل الطلبة، وحسب هذه الموجهات تتضمن المدافعة العمل ضمن الفريق متعدّد التخصصات والقيام بالتعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة، وتحديد الطلبة المرشحين لتلقي خدمات التربية الخاصّة، وتطوير التكيّفات والتعديلات الصفيّة الفرديّة. ولقد أقرّ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) والقسم الخاص رقم 504 لقانون التأهيل لعام 1973 تقديم خدمات إضافيّة للطلبة ذوي الإعاقات، وقيام المرشدين المدرسيين بتحديد حاجات هؤلاء الطلبة. إن العائق الهامّ وراء برامج الإرشاد الناجحة هو الخلط وعدم الوضوح لطبيعة و وظائف و أدوار المرشد المدرسيّ، حيث يشكّل توضيح هذا الخلط دليلاً ومؤشراً هاماً في محاولة تقديم الخدمات المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة.

ويقدّم المرشدون الذين يعملون مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة نفس الخدمات المقدّمة للطلبة من غير ذوي الاحتياجات الخاصّة، ويستخدمون العديد من التداخلات المشابهة (Helms & Katsiyannis, 1992). ويحتاج الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصّة إلى إرشاد وتوجيه

لمساعدتهم في فهم الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والشخصية. كما أنّ الوالدين و المعلمين يستفيدون من الخدمات والتدخلات المقدمة من قبل المرشدين المدرسين (Parette & Holder- Brown, 1992).

إنّ عدداً من الآباء لا يعون التأثيرات النفسية والجسمية الناجمة عن الضعف و الاحتياجات الخاصة لدى أطفالهم، ولذلك فقد يتعرضون لردود فعل و مشاعر انفعالية، مثل: الشعور بالذنب أو إنكار وجود الاحتياجات الخاصة (Hardman, Drew, & Winston Egan, 1996). بالإضافة لذلك إذا لم يع المدرسون تأثير الاحتياجات الخاصة في التعلّم وفي الأداء اليومي الوظيفي، فإنهم سيواجهون مشاعر الإحباط والعجز والتشويش مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم (Snyder, 2000). وهنا يقدم المرشدون المدرسيون المساعدة اللازمة لهؤلاء المعلمين، من خلال تقديم المعلومات والموارد والاستراتيجيات الخاصة لتعليم هؤلاء الأطفال (Gerler, 1991). ويشير مكتب برامج التربية الخاصة إلى الازدياد المطرد في أعداد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (مكتب برامج التربية الخاصة، 1997). إذ يقدر عدد الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الملحقين في المدارس بما نسبته 18% تقريباً (Wood Dunn & Baker, 2002). و أنّ هؤلاء الطلبة بحاجة إلى خدمات متخصصة ذات مواصفات محدّدة، و تقدم من مرشدين مدرسيين مؤهلين (Parette & Holder 1992).

وقد أكد كل من تمبسون ورودف (Thompson and Rudolph, 2000) قلة البحوث المتعلقة في مجالات إرشاد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، مع أنه من المعروف أنّ هؤلاء الطلبة يواجهون مشكلات وصعوبات تتطلب تدخلات فردية، فعلى سبيل المثال العديد من هؤلاء الطلبة يتمّ التعرف عليهم في مراحل مبكرة على أنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين، وبسبب ذلك فقد يتعرضون للنبذ والعزلة من قبل أقرانهم. كما أنّ الأطفال الذين يصابون بالضعف في مرحلة متأخرة سوف يحتاجون إلى مساعدة في عملية التكيف، والعديد من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ملتحقون في الصفوف والمدارس العادية، وبالرغم من أنّ العديد منهم يتلقون الخدمات التربوية التعليمية في برامج وبدائل التربية الخاصة الأخرى، لذلك فإن بإمكانهم تحقيق وتطوير قدراتهم وإمكاناتهم (Snyder, 2000).

ويواجه الطلبة ذوو صعوبات التعلّم العديد من الصعوبات والعوائق في العملية التعليمية، ومن ضمن ذلك ما يتعلّق بالتمييز الناتج عن حاجاتهم الخاصة. ويلعب المرشد التربوي دوراً هاماً وفاعلاً فيما يتصل بتقديم الخدمات للطلبة ذوي الإعاقات في المدارس النظامية، وذلك من خلال مشاركة المرشد في أعمال اللجنة الفنية التي تقوم بتحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلّم، بهدف

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

ترشيحهم لتلقي خدمات وبرامج التربية الخاصة في البدائل التربوية المختلفة والمتاحة، التي تحدد ضمن نتائج تقييم الفريق متعدد التخصصات.

إنّ امتلاك المرشدين المدرسيين للكفايات المعرفية، والمهارات اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من شأنه أن يساعد المعلمين وصانعي السياسات على العمل بشكل قانوني صحيح، يستطيعون من خلاله تطبيق سياسة الدمج الشامل في المدارس كافة، وتهيئة الجامعات لتفتح أبوابها للطلبة جميعاً. ولُيعطى أبناء المجتمع من أولئك الطلبة الذين يعانون من إعاقات فردية فرصهم في ممارسة حق التعليم وفق ظروف طبيعية مناسبة لهم.

وخلال العقدين الأخيرين تأثرت برامج المرشدين المدرسيين المتعلقة بالعمل مع الطلبة ذوي الإعاقات بالقوانين والتشريعات الأمريكية، وتحديداً قانون تعليم جميع الأطفال المعوقين لعام 1975 الذي تغير فيما بعد إلى قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات لعام 1997، وأيضاً قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات لعام 1990 (ADA) (McEachern, 2003)، وقد شمل تأثير هذه القوانين في كيفية قيام المرشد المدرسيّ في التعامل مع هؤلاء الأطفال ضمن المواقف المدرسية والتعليمية (Parette & Holder Brown, 1992).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن برامج إعداد المرشدين المدرسيين لا تلبّي حاجات المرشدين للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقات في المدارس، كما أكدوا أهمية الحاجة إلى مزيد من التدريب وخصوصاً في مجال الاستشارة وحلّ المشكلات، والمدافعة، وبناء الفريق لتحسين وتطوير خبرة المرشد في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Hartman, 1989, Korinek & Prillaman, 1992; Trotter 1993). وبهذا الصدد قام كلٌّ من (Korinek & Prillaman, 1992) بدراسة مسحية لـ (35) برنامجاً من برامج إعداد المرشدين المدرسيين حيث وجدوا أن هناك تبايناً بين تصورات المرشدين لأدوار المرشد في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات و المتطلبات الفعلية لبرنامج الإرشاد.

وتشير الخطوط التوجيهية للجمعية الأمريكية للمرشدين المدرسيين The American School Counselor Association (ASCA) إلى أنّ المرشدين المدرسيين يجب أن يكونوا أعضاء في الفريق متعدّد التخصصات، ويجب أن يتلقوا تدريباً في القضايا التربوية (ASCA National Model for school counseling Programs, 2005). ومن الجدير بالذكر أنّ الجمعية الأمريكية للمرشدين المدرسيين (ASCA) لم تطالب المرشد المدرسيّ أن يكون معلماً مؤهلاً بل على العكس من ذلك يكفي أن يكون لديه بعض التدريب والمعرفة اللازمة.

ويشير سكاربروف وكالبريث (Scarborough & Culbreth's, 2008) إلى أنّ المرشدين

الجدد في الميدان يواجهون مستويات مرتفعة من القلق فيما يتعلق بإمكاناتهم المهنية. كما أشار كل من كلودنسكي، دريفز، سكرودر، لندسي، وزالتف (Kolodinsky, Draves, Schroder, Lindsey and Zlatev, 2009) إلى أن 55% من المرشدين المدرسين شعروا بعدم الكفاية خلال عملهم، وخصوصاً في جوانب إعداد الخطط التربوية الفردية واللقاءات المهنية. وأكدوا ضرورة أن تتحقق برامج الإرشاد المدرسي من مناهج المدرسة الإرشادي، وذلك لتحديد الخبرات والمهارات التي يحتاجها المرشد المدرسي، لتحديد احتياجات الطلبة خصوصاً الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Green, McCollum, & Hays, 2009).

ولقد أوصى كل من ستادر وكوينجي (Studer and Quigney, 2005) أن برامج إعداد المرشدين المدرسين أثناء الخدمة غير مناسبة في التربية الخاصة. وفي دراسة دني (Dnye, 2005) أشارت إلى أن المديرين يلعبون دوراً رئيساً في تحديد مهام وواجبات المرشدين المدرسين المتعلقة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

إن تدريب المرشدين المدرسين في مجال التربية الخاصة يعد خطوة إيجابية في اتجاه تطوير وتقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. ويجب أن يلعب المرشد المدرسي دوراً رئيساً في المدرسة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتقتصر نماذج إعداد المعلمين في مجال العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أنه من الممكن أن يلعب المرشد المدرسي دوراً هاماً في تقديم الدعم والاستشارة للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

تُعد فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويواجه هؤلاء الطلبة جملة من التحديات المرتبطة بالنمو في التعلم، لذا من الضروري أن يكون المرشدون قادرين على فهم حاجاتهم الفريدة، وإدراكها، والعمل على تقديم أفضل الخدمات الإرشادية، التي تتسجم مع خصائص هؤلاء الطلبة (Melsom,20002).

ويشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلم جزءاً من مجتمع الطلبة في المدارس، ويحتاج هؤلاء الطلبة إلى خدمات وبرامج متخصصة في الجوانب الأكاديمية، والانفعالية والشخصية والاجتماعية، نظراً لأن تأثيرات الصعوبات التعليمية لا تقتصر على الجوانب الأكاديمية والتعليمية فقط، وإنما تمتد لتشمل الجوانب النفسية، والشخصية، وتشير تقديرات وزارة التربية والتعليم أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم والذين يتلقون الخدمات والبرامج الخاصة في غرف المصادر تقدر بحوالي

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

(12000) طالباً وطالبة، والذين كثيراً ما يتسرب عدد كبير منهم من المدارس في الأردن، نتيجة عدم تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية والانفعالية والإرشادية. (McBride & AL-Khateeb, 2010; Al-Natour, 2008).

وبالنظر إلى تزايد الاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والبحث عن طرق ووسائل واستراتيجيات للعمل على تنمية قدراتهم، ورفع مستوى استقلاليتهم واعتمادهم على ذاتهم، ودمجهم ضمن إطار المدرسة النظامية، تم التأكيد على الدور الحيوي والمهم للمرشد المدرسي، وعلى طبيعة ونوعية الخدمات الممكن أن يساهم المرشد المدرسي بتقديمها ضمن الفريق متعدد التخصصات بهدف تعزيز نمو وتطور الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وانطلاقاً مما سبق، فإنّ هذه الدراسة تسعى إلى معرفة مستوى إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، الملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم. وعليه يمكن طرح التساؤلات الآتية:

- ما مستوى إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم؟

- هل تختلف إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة عند مستوى دلالة إحصائية $(\alpha \geq 0.05)$ ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتحقق من مدى الإعداد والخبرة الميدانية والوعي الشخصي للمرشدين بالعلاقة مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومقارنة إدراكات هؤلاء المرشدين للخدمات الإرشادية استناداً إلى مجموعة متغيرات الإعداد المهني والخبرة الميدانية والوعي الشخصي خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة:

هناك نقص في الدراسات التي تناولت إرشاد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذلك الأمر هناك نقص في معرفة دور المرشد المدرسي واتجاهاته وإدراكاته لطبيعة ونوعية الخدمات والبرامج الممكن تقديمها لفئات التربية الخاصة ضمن إطار المدرسة النظامية، بالإضافة إلى تحديد طبيعة دور المرشد المدرسي وخصوصاً في ضوء التطورات المتسارعة والأصوات التي تتادي بدمج

الطلبة ذوي الإعاقات ضمن التعليم النظامي.

ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها المحاولة الأولى على المستوى المحلي لدراسة إدراك المرشدين المدرسين نحو تقديم الخدمات التعليمية والنفسية والتوجيهية والانتقالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومن ثمّ فإنّه من الممكن أن يكون لنتائج هذه الدراسة جملة من الفوائد النظرية المتمثلة في إثراء المعرفة المتخصصة في مجال اعداد المرشد المدرسي في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى الفوائد التطبيقية، وذلك من خلال تقديم التوصيات العملية وتطوير الخطط الإجرائية التنفيذية التي تحسّن وتطوير نوعية الخدمات الشاملة والمتكاملة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها توجه المسؤولين في وزارة التعليم العالي والجامعات الأردنية، لضرورة إعادة النظر في إعداد وتأهيل المرشدين المدرسين من خلال مراجعة المساقات والمقررات الدراسية، وتقديم مساقات على المستويين النظري والتطبيقي على أن تتضمن الكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم، إضافة إلى إيلاء الاهتمام الأكبر لنوعية ومضامين برامج التدريب الميداني.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات الإرشادية (Counseling Services): هي مجموعة الخدمات الأساسية والمتخصصة التي تقدم داخل المدرسة بهدف مساعدة الطلبة على تحقيق النمو النفسي والأكاديمي والمهني والاجتماعي، كما تشتمل على الخدمات الإضافية التي يشارك المرشد المدرسي في تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال المشاركة في إجراءات التقييم، وإعداد البرامج الفردية، ومتابعة تقدم الطالب في البرنامج الأكاديمي، و تقديم الخدمات التوجيهية والاستشارية للمعلمين النظاميين، ومعلمي غرف المصادر، والخدمات والبرامج المقدمة لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المرشد المدرسي (School Counselor): الشخص المهني الذي يقدم خدمات الارشاد والصحة النفسية لمساعدة الطلبة على الوصول إلى الوعي بذواتهم وتعلم مهارات التوافق مع الصعوبات النفسية والاجتماعية والانفعالية .

الإدراك (Perception): كما تقيسه أداة الدراسة هو مجموعة الأفكار والتصورات التي يحملها المرشد حول استخدام فنيات الإرشاد في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجالات التعرف والعمل ضمن الفريق متعدد التخصصات، والمشاركة في التخطيط لإعداد البرنامج التربوي الفردي ، وتقديم الدعم التربوي والشخصي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل مع

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

المعلمين والوالدين، وتم التعبير عنه إجرائياً من خلال استجابة المرشدين وتقديرهم للفقرات التي تعكس إدراكهم للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

الطلبة ذوو صعوبات التعلم (Students with Learning Disabilities): هم الطلبة الملحقون ببرنامج غرف مصادر صعوبات التعلم، من الصف الثاني وحتى الصف السادس الابتدائي في المدارس العادية والخاصة، والذين يظهرون صعوبات ومشكلات في تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، وتمّ تشخيصهم وفق اختبارات خاصة في هذه المجالات من قبل اللجنة الفنية المشكلة في كل مدرسة.

غرف المصادر (Resource Rooms): وهي الغرف الملحقة في المدرسة النظامية التي تخصص لتقديم الخدمات التربوية لذوي الحاجات التعليمية الخاصة ضمن جدول ونظام محدد في المدرسة، وبالتنسيق بين معلم غرفة المصادر، ومعلم الصف العادي.

الدراسات السابقة

نظراً لقلّة توفر دراسات عربيّة حول موضوع الدراسة الحالية سيقوم الباحث بعرض ما توصل إليه من دراسات لها علاقة بموضوع دراسته الحالية، حيث إن الدراسات السابقة العربيّة بمجملها لم تتناول اتجاهات المرشدين المدرسيين نحو تقديم خدمات التربية الخاصة، وإنّما تتحدث عن مشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المتواجدين في المدارس النظامية ضمن مفهوم التضمين، وليس الاحتواء أو الدمج الشامل. أما الدراسات الأجنبيّة فقد بحثت في الموضوعات المتعلقة بإدراكات واتجاهات المرشدين المدرسيين نحو تقديم الخدمات والبرامج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وبشكل عام أشارت هذه الدراسات إلى أن أدوار المرشد المدرسي تتمثل في المدافعة عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتقديم الإرشاد والاستشارة، والتعاون مع الوالدين والمعلمين والطلبة والأخصائيين ومقدمي الخدمات. وأشارت الدراسات أيضاً إلى أن خدمات الإرشاد تهدف إلى تعزيز خدمات التعرف المبكر وقياس وتقييم الطلبة، والتفسير الأكاديمي لنتائج وسجلات الطلبة، وعمل الإحالات المناسبة، والعمل ضمن الفريق متعدد التخصصات، والمشاركة في تطوير الخطة التربوية الفردية وخطط تعديل السلوك. (American School Counselor Association, 2007a; Frantz & Prillamin, 1993)

في دراسة فرانكلين ديبرا (2010) Franklin, Debra التي هدفت إلى التعرف على إدراكات المرشدين المدرسيين لأدوارهم ووظائفهم كمرشدين (مديري حالة) في مدارس شيكاغو النظامية، حيث اتسع دور المرشد المدرسي ليشمل القيام بالدور التنسيقي لبرامج التربية الخاصة في المدرسة، تم استخدام منهجية البحث النوعي من خلال استخدام المقابلات المعمقة لجمع

البيانات من ستة مرشدين مدرسيين حول دورهم كمنسقي أو مديري حالة أشارت النتائج إلى ما يلي:-

- يقوم المرشد بتنسيق برامج وخدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة ويسهل عملية كتابة وتطبيق وتوزيع البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إدراكات المرشد لدوره كمنسق أو مدير حالة استند إلى برامج التدريب والتأهيل التي تلقاها خلال دراسته الجامعية.
- معظم المرشدين أدركوا أنفسهم بأنهم معدون بشكل جيد وملائم في أداء واجبات مدير الحالة.
- يجب ألا يشغل المرشد وظيفة مدير الحالة وذلك لاحتمالية التداخل مع الدور التقليدي لمسئوليات المرشد.
- لإدارة الدور المزدوج (مرشد/مدير حالة) أوصى المرشدون بضرورة التنظيم والتواصل مع الوالدين والعاملين وإدارة الوقت بكفاءة واقتروا ضرورة أن يفصل دور المرشد عن إدارة الحالة.
- المرشدون المدرسيون مناسبون للقيام بدور مدير الحالة.
- الدمج بين الدورين يخلق مشكلات وصراعات.

وفي دراسة جرين (Green, 2009) التي هدفت إلى الكشف عن أدوار المرشد المدرسي في مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (222) مرشداً ومرشدةً يعملون في المدارس الحكومية التي تشتمل على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ويتلقون خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين المدرسيين يرون أن دورهم يتمثل في عملية إعداد الطالب للانتقال إلى مراحل أعلى عبر تسهيل دمجهم في المجتمع الصفي إلى جانب تدريب أولياء الأمور على جوانب الرعاية النفسية والاجتماعية، كما بينت الدراسة أن المرشدين المدرسيين الذين يفتقرون للمعرفة السابقة والتدريب الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة هم الأقل قدرة على ممارسة دورهم الإرشادي بفعالية.

وضمن دراسة الخطيب (2008) التي هدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من خلال مسح اتجاهات معلمي غرف المصادر، ومديري المدارس والمعلمين النظاميين، والمرشدين المدرسيين، حيث بلغ عدد المرشدين المدرسيين (15) مرشداً ومرشدة استجابوا على أداة الدراسة المكونة من (4) فقرات ترتبط

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

بمشاركتهم في غرف المصادر. وأشارت النتائج إلى أن المرشدين أشاروا عموماً إلى أنهم يقومون بتقديم الإرشاد والدعم للطلبة عند الطلب، ويتواصلون مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولا يواجهون أي حواجز أو عوائق في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنهم يعملون ضمن علاقة عمل مهنية طيبة مع معلمي غرف المصادر. إلا أنهم لا ينخرطون في العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بطريقة منتظمة. ولا يقدمون الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأسره، ومعلميهم بشكل متكامل.

وفي دراسة جانسون وميللر وايبيني (Janson, Miller and Eainey, 2007) التي هدفت إلى التحقق من اتجاهات المرشدين المدرسيين نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فقد تمّ تطوير استبانة تتكون من 43 فقرة تقيس اتجاهات المرشدين نحو تقديم الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واشتملت عينة الدراسة على (51) مرشداً ومرشدة. وأشارت النتائج إلى تحديد ثلاثة أشكال من الاتجاهات نحو العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية هي: المدافعة عن التغيير المنتظم في البرامج، التشجيع على الجانب الاجتماعي الانفعالي، ودعم الجانب الأكاديمي.

كما أجرى نيشتر وادمسون (Nichter and Edmonson, 2005) دراسة تهدف إلى تحديد الخدمات المقترحة من قبل المرشدين المدرسيين في التعليم النظامي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتحقيق أغراض الدراسة تمّ تصميم أداة لقياس تصورات وإدراكات المشاركين للاستعداد لإرشاد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بلغت عينة الدراسة (100) مرشد مدرسي ممن يعملون مع الطلبة في جميع المراحل التعليمية في مدارس ولاية تكساس، وقد تمّ إرسال الاستبانة لأفراد الدراسة من خلال البريد الإلكتروني، حيث أجاب (66) منهم على أداة الدراسة، وأشار ما نسبته (4%) إلى خدمات تقدّمها مدرستهم من مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني عشر، وأشار (67%) من المشاركين بأنه لا يتوفر مرشد تربوي في مدارسهم. وأشار (30%) منهم إلى وجود مرشد تربوي يتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات، بينما لم يجب اثنان عن هذا السؤال. وأشار (61) مشاركاً من أفراد الدراسة إلى أن أكثر الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقات هي خدمات الإرشاد الفردي، وتقديم الاستشارة لمعلمي هؤلاء الطلبة. بينما أشار (36) من أفراد الدراسة بأنهم يشعرون بأنهم قادرين على إرشاد الطلبة ذوي الإعاقات. كما أشار (59) بأن التدريب المتخصص قد يؤدي إلى نتائج إيجابية تدعم دورهم في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقام مايرز (Myres,2005) بالبحث في الطرق والأساليب التي يستخدمها المرشدون المدرسيون لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأساسية، وقد خلصت هذه الدراسة الأنثروغرافية إلى وجود تنوع في الطرق التي يستخدمها المرشدون مع هؤلاء الطلاب، وأن هناك تندياً في مستوى تدريب المرشدين، وبينت الدراسة أن استخدام المهارات الاجتماعية كانت أكثر الطرق شيوعاً إلى جانب جلسات الإرشاد الفردي والجماعي، وأشار المرشدون أنهم بحاجة لمزيد من التدريب على استراتيجيات التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وحول كيفية التعامل مع المختصين الآخرين في تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب.

أما في دراسة ستادر وأونجيني (Studer & Onigney's, 2004) تم مسح (78) مرشداً مدرسياً، وأشار هؤلاء المرشدون إلى أنهم تلقوا تدريباً عاماً في مجال التربية الخاصة، وأن التدريب الرئيسي كان يتركز على الأدوار التقليدية للمرشد المدرسي، وأشاروا كذلك إلى أنهم تلقوا تدريباً في الأدوار التي تتطلب القيام بالقيادة، والتعاون مع العاملين الآخرين.

وفي دراسة ميلسوم (Milsom, 2002) التي هدفت إلى التعرف على أدوار المرشد المدرسي في مجال الدعم الأكاديمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من خلال تحديد:

- (1) الأنشطة التي يشارك فيها المرشدون والمتعلقة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:
- (2) مستوى إعداد المرشد المدرسي للقيام بهذه الأنشطة :

- (3) الاتجاهات المتعلقة بإعداد المرشد المدرسي للعمل بفعالية مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. شارك في هذه الدراسة (100) مرشد مدرسي متدرب، أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة من الخدمات كانت خدمات الإرشاد الفردي والجماعي، حيث أشار 82% من المشاركين في الدراسة أنهم يقدمون هذه الخدمات. بينما أشار 40.4% من أفراد الدراسة إلى تقديم الخدمات الانتقالية، وكانت أقل الأنشطة. وأشار معظم المشاركين بأنهم مؤهلون للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعدون للمساعدة في تقديم الخدمات لمرحلة ما بعد المدرسة، وخدمات الإرشاد الفردي والجماعي. وأشارت النتائج إلى العلاقة الإيجابية بين عدد المساقات التي يتلقاها المشاركون، وشعورهم بالقدرة على الأداء والتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

وفي دراسة ميلسون (Milsom,2001) التي هدفت إلى التحقق من اتجاهات المرشدين، وتدريبهم، ومشاعرهم حول إعدادهم للعمل مع الأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة أشارت النتائج إلى أن المرشدين يشعرون بكفاية الإعداد المهني الذي يساعدهم في عملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن اتجاهاتهم نحو الأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة كان إيجابياً ومثابها لاتجاهات بقية المهنيين العاملين مع الأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة فايوراني (Fiorini, 2001) التي هدفت إلى التحقق من دور المرشد المدرسي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم تطوير استبانة مكونة من خمسة أبعاد، وتم تحليل مجالات عمل المرشدين في التعرف على الصعوبات، والعمل ضمن الفريق متعدد التخصصات، والخدمات الإرشادية، الخدمات الانتقالية والمهنية، العمل مع المعلمين والوالدين. وأشارت النتائج إلى أن معظم المرشدين المدرسيين كانوا يقومون بجميع الأنشطة السابقة ضمن مجال عملهم وأنهم أدركوا هذه الأنشطة على أنها ضمن دورهم كمرشدين مدرسيين.

وفي دراسة أخرى قام بها وود (Wood,1999) بهدف التعرف إلى أدوار المرشدين المدرسيين في مدارس نورث كارولينا الإعدادية في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، قام الباحث بتطوير استبانة خاصة لقياس اتجاهات المرشدين المتعلقة بفهمهم للدمج والتشريعات المتعلقة به، وبكيفية إعدادهم وتدريبهم لخدمة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبكيفية توزيع اهتمامهم بين الطلبة النظاميين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وبتوقعات (المعلمين، الآباء، المدراء، الطلبة) من المرشدين في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. بلغت عينة الدراسة (168) مرشداً، أشارت النتائج إلى أن لدى المرشدين فهماً للدمج يتراوح ما بين المتوسط وأعلى من المتوسط، وبأن المرشدين يقضون وقتاً متساوياً بالنسبة للطلبة النظاميين والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أجاز معظم المرشدين أنهم يقضون وقتاً طويلاً في الأعمال الورقية المتعلقة ببرامج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، أشار (61%) من المرشدين بأنهم تلقوا مساقاً تدريبياً في التربية الخاصة في المرحلة الجامعية، بينما أشار (76%) منهم بأنهم تلقوا تدريباً أثناء الخدمة، وذكر (78%) بأنهم تلقوا تدريباً بشكل مستقل، كما وأشار (55%) إلى تقدير الآخرين لأهمية دورهم كمرشدين ومدافعين، وكأعضاء في الفريق متعدد التخصصات، وكمستمعين، ومقدمي استشارات.

وأجرى إيساس وجرين وفالسكي (Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, 1998) دراسة مسحية لاتجاهات ومواقف (569) من المرشدين المدرسيين من الدمج، حيث أكمل

المرشدون الاستبانة التي تقيس اتجاهاتهم نحو كفاياتهم المستخدمة في الدمج ، واتجاهاتهم نحو خدمات الطلبة ذوي الإعاقة في الصف النظامي أشارت النتائج إلى أن المرشدين جاهزون للاشتراك والانخراط في فعاليات التعرف والتدخل المبكر المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى تقديم الاستشارات المتعلقة بالتعليم وإدارة الموقف التعليمي بأفضلية لصالح المرشدين العاملين في المرحلة الابتدائية، وأشار المرشدون العاملون في المرحلة الابتدائية أنهم أكثر جاهزية من المرشدين العاملين في المرحلة المتوسطة للعمل في المهمات الضرورية للتعرف المبكر وبرامج التدخل والتعليم المرتبطة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، وفي تقديم الاستشارات التعليمية وإدارة الصفوف .

وفي دراسة ماك كونا (McConnell (1992) للتحقق من إدراكات المرشدين لفاعلية الخدمات التي يقدمونها لتلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، تكونت عينة الدراسة من (105) مرشداً للتحقق من معرفة المرشدين للقانون ، وسنوات الخبرة ، والمستوى التعليمي، وعبء العمل المرتبط بنجاح الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، أشارت النتائج في هذه الدراسة إلى أن المرشدين شعروا بأنهم طوروا القدرات الأكاديمية و النمائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وأنهم شعروا بكفاية الإعداد لتلبية الاحتياجات التعليمية والشخصية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وبالرغم من شعور المرشدين الإيجابي حول إعدادهم الأكاديمي في تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إلا أنه كان هناك جانبان كان من الممكن أن يتطلبا تركيزاً إضافياً: تدريب المرشد (قبل وأثناء الخدمة)، وتفاعل المرشد مع الطالب ومع المحتوى.

وأجرى هيلمان وكاتسي آنس (Helmeje & Katsy annis's, 1992) دراسة مسحية للمرشدين المدرسين العاملين في المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت النتائج أن 76% من المرشدين يشعرون بأنهم بحاجة إلى المزيد من الإعداد والتأهيل، للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقام ديك (Deck,1986) بإجراء دراسة ل(87) مرشداً في مدارس نورث كارولينا للتحقق من اتجاهات المرشدين نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والدمج. أشارت النتائج إلى وجود أربعة عوامل أساسية في تفضيلات المرشدين للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر من الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية وهي ادراكات نجاح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وعامل الجنس لصالح الإناث، وعدد سنوات الخبرة ، وعدد المساقات التدريبية في مجال تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تلقوها في الجامعة. بينما لم تشر النتائج إلى فروقات ذات دلالة

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

بين اتجاهات المرشدين في المرحلة الإعدادية ، والمتوسطة، والثانوية نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي دراسة نتر ورونالد وماك ديفز وورودريك وروسيل (Nutter, Ronald E.; McDavis, Roderick J.; Boone, Rosalie, 1985) التي تناولت تقييم التدخلات الإرشادية المستخدمة من قبل المرشدين مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، واشتملت عينة الدراسة على (100) مرشد مدرسي في المرحلة المتوسطة والمرحلة العليا في ولاية فلوريدا، أكمل المرشدون الاستبانة المعدّة لأغراض الدراسة، التي تقيس التدخلات والبرامج الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بما في ذلك عبء العمل ومتوسط عدد ساعات العمل الأسبوعي المخصصة للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. أظهرت النتائج أن عبء العمل لأغلب المرشدين كان من نصيب الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بفئات الاحتياجات الخاصة الأخرى، وأن العديد من المرشدين يعملون مع الطلبة الموهوبين، وذوي الاضطرابات السلوكية البسيطة والمتوسطة، وذوي الإعاقات العقلية البسيطة. كما أظهرت النتائج أن المرشدين يقضون معظم أوقاتهم (1-25 ساعة أسبوعياً) مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والموهوبين، وذوي الاضطرابات السلوكية البسيطة. أمّا الخدمات الإرشادية المستخدمة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والطلبة من غير ذوي الاحتياجات الخاصة، فكانت تركز على الجانب السلوكي والفعلية والإرشاد المتمركز حول المسترشد، وذلك مع الطلبة وكان استخدام أسلوب الإرشاد المتمركز حول المسترشد أكثر مع الطلبة من غير ذوي الاحتياجات الخاصة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بحثت الدراسات السابقة في موضوعات متعددة ترتبط بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك على النحو التالي:

- تطرقت الدراسات السابقة إلى أدوار وإدراكات المرشدين المدرسيين نحو التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، والذين يمثلون فئات الإعاقة التي تقع تحت مظلة التربية الخاصة، والمتمثلة في الطلبة ذوي الإعاقات العقلية، والحسية، والجسمية.
- تطرقت بعض الدراسات السابقة بشكل محدد لبحث أدوار المرشد المدرسي في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن إطار المدرسة النظامية كون هذه الفئة تشكل أكثر فئات الإعاقة انتشاراً.
- تناولت بعض الدراسات السابقة البحث في جوانب إعداد وتأهيل المرشدين المدرسيين

وحاجاتهم التدريبية للوفاء بالتزاماتهم المهنية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة .
وقد استفاد الباحث من مراجعة هذه الدراسات السابقة في جانب إعداد الإطار النظري ، وتصميم
أداة الدراسة.

محددات الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المرشدين المدرسيين، في
المدارس الحكومية، التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، وبذلك لا يمكن
تعميم نتائجها؛ إلا على عينات لها نفس خصائص عينة هذه الدراسة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2011/2012م.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقتي إربد الأولى والثانية.

أفراد الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المرشدين المدرسيين في المدارس الحكومية، التابعة
لمديرية التربية والتعليم لمنطقتي إربد الأولى والثانية، والبالغ عددهم (136) مرشداً
ومرشدة. حيث اختيرت هاتان المديريتان في محافظة إربد بوصفها مجتمعاً متيسراً
(Available Population). وقد تمّ اختيارها في ضوء أسباب عملية مثل: توفير
أفراد الدراسة، والإمكانات لتسهيل وتطبيق أداة وإجراءات الدراسة. تم توزيع أداة
الدراسة على أفراد الدراسة، وبعد الفرز الأولي لاستجابات المرشدين والمرشدات على
فقرات أداة الدراسة، تبين أن عدد الاستبانات التي تمت إعادتها قد بلغ (128)، تم
استبعاد (5) لم يكن أصحابها جادين في الإجابة عنها أو لعدم استيفاء بياناتها، وتأخر
إعادة (3) استبانات. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول رقم (1)

أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	63	49.2	128
	أنثى	65	50.8	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	86	67.2	128
	ماجستير	42	32.8	
عدد سنوات الخبرة	أقل من (5) سنوات	70	54.7	128

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

	28.9	37	من (5) إلى (10) سنوات
	16.4	21	أكثر من (10) سنوات

متغيرات الدراسة:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى)
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير)
- عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من (5) سنوات، من (5) إلى (10) سنوات، أكثر من (10) سنوات)

وقد تمّ التعامل مع متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة كمتغيرات مستقلة، في حين استخدمت إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية كمتغير تابع.

أداة الدراسة:

لتحقيق غرض الدراسة الحالية طور الباحث استبانة إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ملحق (1)، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي. وفي ضوء ذلك، تكون مقياس الدراسة من جزأين: الجزء الأول يحتوي على معلومات أولية مثل: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة. وتكون الجزء الثاني من (29) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

- المجال الأول: الخدمات المقدمة للمعلمين، وبلغ عدد فقراته (9) فقرات، وتقيسه الفقرات (1-9).
- المجال الثاني: الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عدد فقراته (10) فقرات، وتقيسه الفقرات (10-19).
- المجال الثالث: الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عدد فقراته (10) فقرة، وتقيسه الفقرات (20-29).

إجراءات الصدق والثبات:

للتحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، تمّ عرضها على عينة من المحكمين المختصين في التربية الخاصة، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وعددهم (10). وقد طلب إليهم إبداء آرائهم في بنية الأداة من حيث مجالاتها، وفقراتها. وفيما إذا كانت المجالات تمثل المحاور الأساسية لقياس إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى انتماء الفقرات إلى المجال الذي تندرج تحته. واستناداً لآراء المحكمين فقد تمّ الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها (8) منهم. كما تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة على (30) مرشداً من

خارج العينة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية للأداة. ويبين الجدول (2) معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للأداة، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبيّنة دالة إحصائياً (عند مستوى $\alpha = 0,05$). وبذلك تعتبر الأداة صادقة لما وضعت لقياسه.

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للأداة

المجال	قيم معامل ارتباط بيرسون
الأول (الخدمات المقدمة للمعلمين)	0,86
الثاني (الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم)	0,83
الثالث (الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم)	0,91

وللتحقق من دلالات ثبات المقياس، قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) على (30) مرشداً من خارج العينة، وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد حسبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين علامات المرشدين في التطبيقين. كذلك جرى تقدير الاتساق الداخلي لاستبانة إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية حسب طريقة معادلة كرونباخ ألفا للتطبيق الأول، والجدول (3) يوضح دلالات الثبات.

الجدول (3)

دلالات الثبات لاستبانة إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية

المجال	قيم معامل ارتباط بيرسون	قيم معادلة كرونباخ ألفا
الأول (الخدمات المقدمة للمعلمين)	0,91	0,83
الثاني (الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم)	0,82	0,89
الثالث (الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم)	0,84	0,76
الاستبانة ككل	0,86	0,82

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط تعد قيماً مقبولة، وعليه فإن استبانة إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية تتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار مع مرور الزمن، إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوى $\alpha = 0,01$). كما تشير قيم ألفا إلى أن هناك درجة عالية من الاتساق الداخلي، ويعتبر هذا مؤشراً مناسباً على أن استبانة إدراكات المرشدين

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

للخدمات الإرشادية تتمتع بدلالات ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها من أجل استخدامها في هذه الدراسة.

تصحيح الأداة:

صممت فقرات المقياس بطريقة ليكرت، حيث يجيب الفرد على كل فقرة من خلال تحديد درجة انطباق مضمون العبارة عليه بوحدة من خمس إجابات: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، غير متأكد (3) درجات، لا أوافق (2) درجتان، لا أوافق بشدة (1) درجة واحدة. تم تحويل درجات استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة بجميع فقراتها، واستجاباتهم على كل مجال من مجالات الاستبانة إلى مقياس موحد مكون من خمس درجات، وذلك بقسمة مجموع درجات استجابات الأفراد، على عدد فقرات كل مجال. وقد اعتمدت الفئات الآتية لتقدير درجة إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية: (1-1,49) درجة منخفضة جداً، (1,50-2,49) درجة منخفضة، (2,50-3,49) درجة متوسطة، (3,50-4,49) درجة مرتفعة، (4,50-5) درجة مرتفعة جداً.

التطبيق:

تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2011.

تصميم الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي، وذلك لقدرته على المساهمة في تزويدنا بالمعلومات اللازمة للتعرف إلى درجة إدراكات المرشدين المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة إربد، ومن ثم تحليل هذه المعلومات ونفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة.

المعالجة الإحصائية:

لإجراءات التحليل الإحصائي بعد إجراء القياس في الدراسة الحالية، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، وتم تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما يلي:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني والثالث تم استخدام اختبار ت (t-test).
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على: ما هي إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم؟ فقد حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات استبانة الدراسة، وعلى الاستبانة ككل، ويعرض الجدول (3) نتائج ذلك التحليل.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
متوسطة	1.26	3.46	الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم
منخفضة	1.16	2.31	الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم
منخفضة	1.24	2.18	الخدمات المقدمة للمعلمين
متوسطة	1.21	2.65	الدرجة الكلية

أشارت نتائج التحليل الموضحة في الجدول (3) أن درجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة كانت متوسطة. إذ جاء في المرتبة الأولى مجال الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على فقرات هذا المجال (3.46) بانحراف معياري (1.26)، أما مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد جاء بالمرتبة الثانية، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على هذا المجال (2.31) بانحراف معياري (1.16)، وفي المرتبة الأخيرة مجال الخدمات المقدمة للمعلمين حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على فقرات هذا المجال (2.18) بانحراف معياري (1.24).

وللتعرف على درجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة، ضمن كل مجال من مجالات الاستبانة، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية، لكل مجال على حدة، وفيما يلي عرض لذلك:

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

1. مجال الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم

أظهرت نتائج التحليل أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.26-4.61)، وبانحرافات معيارية بين (0.94-1.48) وبدرجة متوسطة. حيث جاءت الفقرة (23) التي تنص على "أعمل على تقديم الدعم والمشورة لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.61)، وبانحراف معياري (1.31) وبدرجة مرتفعة جداً، بينما جاءت الفقرة (22) التي تنص على "أحرى الأحوال الأسرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.26)، وبانحراف معياري (0.94) وبدرجة منخفضة.

2. مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم

أظهرت نتائج التحليل أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (0.92-3.64)، وبانحرافات معيارية بين (0.87-1.41) وبدرجة منخفضة. حيث جاءت الفقرة (12) التي تنص على "أقدم النصح والمشورة للطلبة ذوي صعوبات التعلم عن طرق الاستذكار السليمة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، وبانحراف معياري (1.12) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (20) التي تنص على "أعمل على تبصير الطلبة ذوي صعوبات التعلم بخصائصهم العقلية والنفسية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (0.92)، وبانحراف معياري (1.26) وبدرجة منخفضة جداً.

3. مجال الخدمات المقدمة للمعلمين

أظهرت نتائج التحليل أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (1.25-3.69)، وبانحرافات معيارية بين (0.91-1.42) وبدرجة منخفضة. حيث جاءت الفقرة (4) التي تنص على "أدرب المعلمين على استخدام فنيات تعديل السلوك مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.69)، وبانحراف معياري (1.36) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (9) التي تنص على "أشارك في البحوث والدراسات والندوات والمؤتمرات التي تعقد في مجال صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.25)، وبانحراف معياري (1.34) وبدرجة منخفضة جداً.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: هل تختلف إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)؟ فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية، تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (7) يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول (7)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة إدراك المرشدين للخدمات

الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم	ذكر	63	3.44	1.23	126	2.316	0.613
	أنثى	65	3.49	1.29			
الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	ذكر	63	2.35	1.18	126	1.472	0.449
	أنثى	65	2.27	1.15			
الخدمات المقدمة للمعلمين	ذكر	63	2.22	1.26	126	2.381	0.128
	أنثى	65	2.13	1.21			
الدرجة الكلية	ذكر	63	2.67	1.22	126	1.803	0.482
	أنثى	65	2.63	1.21			

يلاحظ من الجدول (7) أن نتائج اختبار (ت) تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تعزى لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة الاختبار (1.803)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$

وللإجابة عن السؤال الثالث للدراسة الذي ينص على: هل تختلف إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم باختلاف متغير المؤهل العلمي عند مستوى دلالة إحصائية $(0.05 \geq \alpha)$ ؟ تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (8) يوضح نتائج هذا الاختبار.

إدراكات المرشدين المدرسين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

الجدول (8)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس	86	3.34	1.12	126	3.781	0.018
	ماجستير	42	3.59	1.41			
الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس	86	2.23	1.11	126	2.151	0.009
	ماجستير	42	2.40	1.23			
الخدمات المقدمة للمعلمين	بكالوريوس	86	2.01	1.17	126	3.274	0.037
	ماجستير	42	2.35	1.30			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	86	2.53	1.11	126	4.774	0.022
	ماجستير	42	2.78	1.32			

يلاحظ من الجدول (8) أن نتائج اختبار (ت) تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الاختبار التائي (4.774) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية $(0.05 \geq \alpha)$

وللإجابة عن السؤال الرابع للدراسة الذي ينص على: هل تختلف إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة عند مستوى دلالة إحصائية $(0.05 \geq \alpha)$ ؟ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ويكشف الجدولان (9) و (10) نتائج تحليل التباين.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المرشدين التربويين
على استبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من (5) سنوات	70	2.72	1.11
من (5) إلى (10) سنوات	37	2.64	1.27
أكثر من (10) سنوات	21	2.59	1.25
المجموع	128	2.65	1.21

الجدول (10)

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات
استجابات المرشدين التربويين على استبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة
للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	13.57	2	6.79	1.49	0.438
	داخل المجموعات	25.91	125	0.21		
	المجموع	39.48	127			
الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	8.43	2	4.22	5.83	0.193
	داخل المجموعات	33.28	125	0.27		
	المجموع	41.71	127			
الخدمات المقدمة للمعلمين	بين المجموعات	17.26	2	8.63	2.96	0.621
	داخل	74.27	125	0.59		

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

					المجموعات	
			127	91.53	المجموع	
0.265	3.07	7.54	2	15.08	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.35	125	43.22	داخل المجموعات	
			127	58.30	المجموع	

يلاحظ من الجدول (10) أن نتائج التحليل الإحصائي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، إذ بلغت قيمة (ف) (3.07) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية $(\alpha \geq 0.05)$.

تفسير النتائج :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة إربد، وفيما يأتي مناقشة لنتائجها.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما هي إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم؟" دلت نتائج هذا السؤال أن درجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة كانت متوسطة. إذ جاء في المرتبة الأولى مجال الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم، أما مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد جاء بالمرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة مجال الخدمات المقدمة للمعلمين .

حيث جاءت الفقرة (23) التي تنص على "أعمل على تقديم الدعم والمشورة لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جداً، وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقة بين المرشدين المدرسيين وأسرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم حيث يعد المرشد المدرسي أحد أعضاء اللجنة الفنية في المدارس النظامية التي تقدم الخدمات التعليمية لهؤلاء الطلبة، إذ يقوم المرشد المدرسي بدور هام ضمن هذه اللجنة على مستوى ترشيح الطلبة ذوي صعوبات التعلم لتلقي الخدمات في غرفة المصادر. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فرانكلين ديبرا (2010)

(Franklin,. Debra, ، ودراسة جانسون وميللر واييني ,Janson ,Miller and Eainey, 2007)، ودراسة ميلسوم (Milsom, 2002)، ودراسة ميلسون (Milsom, 2001) ، ودراسة فايوراني (Fiorini, 2001) ، ودراسة وود (Wood, 1999)، ودراسة ايساس وجرين وفالسكي (Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, 1998) والتي تشير بمجملها إلى دور المرشد المدرسي الرئيسي في مجال تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. بينما جاءت الفقرة (22) التي تنص، على "أتحرى الأحوال الأسرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل والتي تتمثل في طبيعة العلاقة المهنية التي تربط أسرة الطالب ذي الصعوبة التعليمية، إذ تنتم هذه العلاقة بأنها دون مستوى الطموح، حيث ما يزال يشوب هذه العلاقة بعض الغموض وعدم الثقة، بالإضافة إلى عوامل شخصية وكفايات مهنية تتعلق بنقص خبرة المرشدين المدرسيين في توطيد العلاقة المهنية مع أسر ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2008)، ودراسة هيلمان وكاتسي آنس (Helmej & Katsy annis's, 1992) ، ودراسة دراسة ستادر واونجيني (Studer & Onigney's, 2004)، والتي تشير جميعها إلى حاجة المرشدين المدرسيين إلى التدريب والإعداد المتخصص للوفاء بمتطلبات العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نتائج دراسة فرانكلين ديبرا (Franklin,. Debra, 2010) ، ودراسة جانسون وميللر واييني (Janson ,Miller and Eainey, 2007) ، ودراسة ميلسوم (Milsom, 2002)، ودراسة ميلسون (Misom, 2001) ودراسة فايوراني (Fiorini, 2001) ، ودراسة وود (Wood, 1999)، ودراسة ايساس وجرين وفالسكي (Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, 1998)، والتي تشير جميعها إلى قيام المرشد المدرسي بالأدوار التي تتطلبها برامج التربية الخاصة ضمن إطار المدرسة النظامية.

أما فيما يتعلق بمجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد أشارت النتائج إلى تقديرات منخفضة. حيث جاءت الفقرة (12) التي تنص على "أقدم النصح والمشورة للطلبة ذوي صعوبات التعلم عن طرق الاستذكار السليمة" في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالرغم من عدم إمكانية التحقق من فعالية الطرق والنصح المقدم من قبل المرشدين المدرسيين للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومدى انعكاسه على الجوانب التحصيلية والتعليمية ، إلا أنه قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المرشدين المدرسيين يمارسون هذه الاستراتيجيات التدميمية مع جميع الطلبة بما فيهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جانسون وميللر واييني (Janson

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

(Studer & Onigney's, Miller and Eainey, 2007)، و دراسة ستاندر واونجيني (2004)، ودراسة فايوراني (Fiorini,2001)، ودراسة وود (Wood,1999)، ودراسة وجرين وفالسكي (Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky,1998)، و دراسة نتر ورونالد وماك ديفز وورودريك وروسيل (Nutter, Ronald E.; McDavis, Roderick J.; Boone, Rosalie,1985) التي أشارت إلى ممارسة المرشد المدرسي لأدوار تتناسب مع احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

بينما جاءت الفقرة (20) التي تنص على "أعمل على تبصير الطلبة ذوي صعوبات التعلم بخصائصهم العقلية والنفسية" في المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة جداً. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم امتلاك المرشدين المدرسيين للكفايات المعرفية والمهنية اللازمة للعمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2008)، ودراسة هيلمان وكاتسي آنس (Helmej & Katsy annis's, 1992) اللتين أكدتا على احتياجات المرشدين للكفايات المعرفية والأدائية لتلبية احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

أما فيما يتعلق في مجال تقديم الخدمات للمعلمين النظاميين فقد أشارت النتائج إلى تقديرات منخفضة. حيث جاءت الفقرة (4) التي تنص على "أدرب المعلمين على استخدام فنيات تعديل السلوك مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم" في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وبالرغم من عدم إمكانية التحقق من فعالية تلك البرامج والأساليب، إلا أنه قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المرشدين المدرسيين يمارسون هذه الاستراتيجيات مع المعلمين النظاميين في مدارسهم. بينما جاءت الفقرة (9) التي تنص على "أشارك في البحوث والدراسات والندوات والمؤتمرات التي تعقد في مجال صعوبات التعلم" في المرتبة الأخيرة وبدرجة منخفضة جداً. وقد تعزى هذه النتيجة إلى نقص فرص التطوير والنمو المهني التي تستهدف المرشدين المدرسيين ضمن النظام التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخطيب (2008)، ودراسة هيلمان وكاتسي آنس (Helmej & Katsy annis's, 1992)، وتختلف هذه النتائج مع دراسة فرانكلين ديبرا (Franklin., Debra,2010)، ودراسة وود (Wood,1999)، ودراسة إيساس وجرين وفالسكي (Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky,1998).

ثانياً: مناقشة السؤال الثاني للدراسة الذي ينص على: "هل تختلف إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم باختلاف متغير الجنس"؟ أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة إدراك

المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تبعاً لمتغير الجنس، وربما يعكس ذلك أن غالبية أفراد الدراسة وبصرف النظر عن جنسهم لم يختلفوا بتقديرهم لإدراكاتهم للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم ؛ مما يتفق مع التفسير المقدم ومفاده أن برامج الإعداد الأكاديمي والتدريب أثناء الخدمة لا تركز على امتلاك المرشدين المدرسيين للكفايات و المهارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جانسون وميلر واييني (Janson, Miller and Eainey, 2007) ، و دراسة ستاندر واونجيني (Studer & Onigney's, 2004)، ودراسة فايوراني (Fiorini,2001) ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ديك(Deck,1986) التي أشارت إلى فروق ذات دلالة لصالح الإناث .

ثالثاً: مناقشة السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على: "هل تختلف إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم باختلاف متغير المؤهل العلمي" ؟ فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يدل على أن المرشدين التربويين من حملة المؤهل العلمي (بكالوريوس) هم أقل دراية وخبرة من أصحاب المؤهل العلمي (ماجستير)؛ لأنهم تلقوا تعليماً وتدريباً بشكل أوسع بفعل دراستهم وخبرتهم، لذلك أظهروا حاجة أقل للتدريب على المهارات اللازم توافرها لدى المرشد التربوي للنجاح في عمله. ويفسر الباحث هذه النتيجة المنطقية، من منطلق أن المؤهل العلمي المرتفع له دور إيجابي في العمل الإرشادي؛ لأن ارتفاع المؤهل العلمي يجعل المرشد أكثر تفاعلاً وتكيفاً مع البيئة المدرسية، وأكثر إدراكاً وتفهماً للمشكلات التي يعاني منها المسترشدون، وأكثر معرفة وإماماً بالمهارات الإرشادية، وأكثر قدرة على تناول العلاقات الإرشادية بموضوعية، وأكثر كفاءة في تطبيق الأساليب، والفنيات المهنية لنظريات الإرشاد، كما أن ارتفاع المؤهل المصاحب بتلقي المرشد لدورات في مجال الإرشاد، يكسب المرشد المفاهيم والمعارف العلمية لمجالات الإرشاد المختلفة، ويزوده بالخبرات والمهارات العلمية نظراً لطبيعة ونوعية الإعداد العلمي والمهني، الذي يتلقاه المرشد في هذه الدورات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ديك (Deck,1986) ، ودراسة ماك كونال (McConnell,1992).

رابعاً: مناقشة السؤال الرابع للدراسة والذي ينص على: "هل تختلف إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم والملتحقين في برامج غرف مصادر صعوبات التعلم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؟

إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وربما يعود ذلك جزئياً إلى تشابه أفراد الدراسة في المستوى المهني والمسلكي، ومن حيث محدودية برامج التطوير المهني. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ديك (Deck,1986) التي أشارت إلى أهمية وأثر متغير عدد سنوات الخبرة على إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم .

التعقيب على نتائج الدراسة والتوصيات

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن درجة إدراك المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة كانت متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تبعاً لمتغير الجنس. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لاستبانة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لإدراك المرشدين للخدمات الإرشادية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي :

1. قيام الجامعات الأردنية بالعمل على سد النقص الحاصل في عدد المرشدين المدرسيين المؤهلين من خلال الإفادة من الموجهات التي قدمتها الجمعية الأمريكية للمرشدين المدرسيين The American School Counselor Association (ASCA) ضمن موجهات برنامج الإرشاد المدرسي التي تهدف إلى تمكين المرشدين المدرسيين من التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً والطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن المواقف والبدائل التربوية المتعددة، وطرح مساقات إضافية في التربية الخاصة لتشمل جميع الفئات وذلك ضمن برامج إعداد هؤلاء المرشدين في مرحلة ما قبل الخدمة.

2. دعوة وزارة التربية والتعليم والجامعات الأردنية، والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين للتنسيق المشترك لتطوير السياسات الخاصة بتوفير الإمكانيات المناسبة لتوفير برامج التدريب والتطوير المهني المستندة إلى الكفايات ونتائج الدراسات العلمية، وإصدار نظام مزاوله

مهنة الإرشاد المدرسي بعد اجتياز محك واضح يضمن امتلاك المرشدين للكفايات والمهارات اللازمة للعمل مع فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، والطلبة ذوي صعوبات التعلم خصوصاً.

3. تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة التي تهدف إلى تحسين مهارات المرشدين المدرسين في المدارس النظامية التي تطبق برامج التعليم الدامج.

4. تبني نهج وسياسات تتطلب التعاون بين المرشدين المدرسين والمعلمين النظاميين ومعلمي التربية الخاصة في المدارس النظامية.

5. دعوة الباحثين والأكاديميين والمهنيين لإجراء الدراسات والأبحاث المتخصصة بمضامين الكفايات التعليمية وتطبيقاتها؛ بهدف الوقوف على الكفايات التي تحقق النتائج والتدخلات العلاجية المناسبة.

قائمة المراجع

1. Al-Khateeb, Jamal. (2008). **Final Report 3.4b Program Evaluation: Resource Rooms**. Prepared for the Ministry of Education, The Hashemite Kingdom of Jordan, ERfKE 1 Project
2. Al-Natour, Mayada. (2008). **Final Report: Special Needs Education 3.3e Program Development – Learning Disabilities**. Prepared for the Ministry of Education, The Hashemite Kingdom of Jordan under the ERfKE 1 project.
3. American School Counselor Association. (1993). **The school counselor and Education of the Handicapped Act (Position Statement)**. Alexandria, VA: Author.
4. American School Counselor Association. (1999). **Position statement: Special Needs students: The professional school counselor and the special needs student**. Alexandria, VA: Author
5. American School Counselor Association. (2005). **The ASCA National Model: A framework for counseling programs, second edition**. Alexandria, VA: Author.
6. American School Counselor Association. **The role of the professional school counselor**. Retrieved November 7, 2007 from www.schoolcounselor.org/content and Theses database. (UMI No. 8705699).
7. Deck, M. D. (1986). *Attitudes of school counselors toward the handicapped and classroom performance*. **Journal of Humanistic Education and Development, 23,**

8. Franklin, Debra J.,(2010) "**Elementary School Counselors' Perception of Their Role and Function as Case Managers in Chicago Public Schools**" *Dissertations*. Paper 67. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/67
9. Frye, H. N. (2005). **How elementary school counselors can meet the needs of students with disabilities.** *Professional School Counseling*, 8, 442-450.
10. Green, E. (2009). **School Counselor's Attitudes Towards Providing Services to Students Receiving Section 504 Classroom Accommodations:** Implications for School Counselor Educators. Master Thesis. University of New Orleans. USA
11. Green, E. J., McCollum, V. C., & Hays, D. (2008). Teaching advocacy counseling within a social justice framework: Implications for school counselors and educators. **Journal of Social Action in Counseling and Psychology**, 1(2), 14-30.
12. Greene, M., & Valensky, T. (1998). Elementary counselors and inclusion: A statewide attitudinal survey. **Professional School Counseling**, 2, 68-77.
13. Hardman, M.L., Drew, C., J., & Winston Egan, M. (1996) **Human: Exceptionality: Society, School and Family** (5th ed) Boston Allyn & Bacon.
14. Hartman, K.E (1989) Essay: Clarifying The Role of school Counselors. *The ASCA Counselor*, 26, 18-19.
15. Helms, N.E., & Katslyannis, A. (1992) Counselors in Elementary Schools Making it work for students with Disabilities, **The School Counselor**, 39, 232-237.
16. Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, 20 U.S.C.
17. Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, T (1998). Elementary counselors and inclusion: A statewide attitudinal survey. **ASCA Professional School Counseling**, 2, 68-76.
18. Janson, C. Miller, L. and Eainey, S. (2007). Study into Preserves School Counseling Attitudes. Toward Wanting with Student with Disabilities. **Journal of Special Education Leadership**, 20 (2).
19. Katsiyannis, A., & Conderman, G. (1994). Section 504 policies and procedures. **Remedial & Special Education**, 15, 311-318.
20. Kolodinsky, P., Draves, P., Schroder, V., Lindsey, C., & Zlatev, M. (2009). Reported levels of satisfaction and frustration by Arizona school counselors: A desire for greater connections with students in a data-driven era. **Professional School Counseling**, 12(3), 193-199.
21. Korinek, L. & Prillaman, D. (1992). Counselors and exceptional

- students: Preparation versus practice. **Counselor Education and supervision, 32, 3-11.**
22. Mary M. and Staces, L. (2005). Counseling Services for Students with Special Needs. *J. of pr con*
 23. McBride, Shirley A. (2007). **Review of Special Education – Grades 1-12 Summary**. Report prepared for the Ministry of Education, Hashemite Kingdome of Jordan. ERfKE 1 Project.
 24. McConnell, B. J. (1992). **Guidance counselors' perceptions of their work with students with disabilities**. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 9229633)
 25. McEachern, A. (2002). **Training School Counselors to Work with Divers Exceptional Education Students: The ESST Project**, Poster Session Presented at The Annual Conference of The American Counseling Association New Orleans, L A.
 26. McEachern, A. (2003). School Counselor Preparation to meet the Guidance Needs of (ES) A national study. **Counselor Education Supervision**, Volume 42.
 27. Milsom, A. S. (2001). **Students with disabilities: school counselor attitudes, training and preparation**. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and
 28. Milsom, A. S. (2002). Students with disabilities: School counselor involvement and preparation. **Professional School Counseling**, 5 (5), 331-338.
 29. Myres, m.(2005) How elementary school counselons car meet the need s at students with disabilities. **Professional school counseling**, 8(5):442-450.
 30. Nichter,M and Edmonson, S. (2005). **Counseling Services for Special Education Students Stacey L.**
 31. Nutter, Ronald E.; McDavis, Roderick J.; Boone, Rosalie .(1985). Counseling interventions used with exceptional students: A statewide assessment. **School Counselor**, 32 (3), 224-230.
 32. Parette, H. P., & Holder-Brown, L. (1992). **The role of the school counselor in providing services to medically fragile children**. *Elementary School Guidance and Counseling*, 27, 47-55.
 33. Romano, M. D., Green .G E., and Paradise, L.,V. (2005). **School Counselor Attitude Toward Providing Services to Students Receiving Section 504 Classroom Accommodations: Implications for School Counselor Educators**
 34. Scarborough, J. L., & Culbreth, J. R. (2008). Examining discrepancies between actual and preferred practice of school counselors. **Journal of**

- Counseling & Development, 86, 447-459.** services to special education populations. (Master's thesis). Retrieved November
35. Shari Tarver-Behring and Spagna .E. M. (2004). **Counseling With Exceptional Children, 36 (4).**
 36. Studer, J. R., & Quigney, T. A. (2005). **The need to integrate more special education content into pre-service preparation programs for school counselors.** *Guidance & Counseling, 20,* 56-63.
 37. Studer, R. J., and Ouigey .A. T. (2004). **An Analysis of the time spent With Students With Special Needs By Professional School counselor,** *American Secondary Education 31(2).*
 38. Synder,B..(2000).**School Counselors and Special Students,** In.J .Wittmer (ED.)*Managing Your School Counseling Programs :K-12 Developmental Strategies (2nd ed.,pp.172-180) Minneapolis ,MN: Educational Media.*
 39. Taub, D.J. (2006). **Understanding the concerns of parents of students with disabilities: Challenges and roles for school counselors.** *Professional School Counseling, 10,*(UMI No. 3014670)
 40. Thompson, C. I., & Rudolph. L. R. (2000). **Counseling Children.** (5th ed) Belmont CA: Brooks/Cole.
 41. Trotter,T.V.(1993) **Counseling Exceptional Children In A. Vernon (Ed). Counseling Children and Adolescents** ipp.120-135 Denver,CO.Love.
 42. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2005). **The Condition of Education 2005 NCES 2005-094 Special Analysis.**
 43. Wood, Dunn, N. A. (2002).**Readiness to Serve Students with Disabilities: Survey of Elementary School Counselors ,Professional School Counseling ,5,277-29).**