Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 50, No. 1, 2023

Deanship of Scientific Research

School Counselor Participation Degree in the Inclusive Education Process for Students with Learning Disabilities in Normal School

Ali Saleh Jarwan[1], ***Reem Yasser Al Abdullah***[2]

[1] Department of Counselling and Educational Psychology, College of Education, Yarmouk University, Irbid-Jordan.

[2] Department of Administration and Foundation, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Received: 6/3/2021
Revised: 11/7/2021
Accepted: 10/10/2021
Published: 15/3/2023

* *Corresponding author:*
jarwan_2012@yahoo.com

Citation: Jarwan, A. S. ., & Al Abdullah, R. Y. . . (2023). School Counselor Participation Degree in the Inclusive Education Process for Students with Learning Disabilities in Normal School. *Dirasat: Educational Sciences*, *50*(1), 346–358. https://doi.org/10.35516/edu.v50i1.4606

© 2023 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Objectives: The current study aimed at investigating the school counselors' participation degree in the process of including students with learning disabilities in regular schools, and whether it differs according to variables of qualification and years of experience.

Methods: The study followed a survey descriptive approach, the study sample was composed of (111) school counselors working in regular schools under the provision of the AlQasabah Education Department in Irbid, who were selected by a convenient method during (2021-2022). The researchers used a developed version of Erhard & Umanksy's (2005) scale after ensuring its validity and reliability.

Results: The results showed that the participation degree of the educational counselors in the process of integrating students with learning disabilities was moderate, and it revealed that their participation in such process was higher among those with Bachelor's degrees on the indicators of administration, students with learning disabilities and multidisciplinary teams, and among those with less than 10-years of experience on the indicator of students with learning disabilities.

Conclusion: The necessity of developing in-service training programs to increase school counselors' skills in meeting the needs of students with learning disabilities in regular schools.

Keywords: Educational counselor, inclusive education, learning disabilities.

درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية

علي صالح جروان*[1]، ***ريم ياسر العبد الله***[2]

[1] قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

[2] قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ملخّص

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة مشاركة المرشد في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية، وما إذا كانت تختلف تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة .

المنهجية: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (111) مرشدًا ومرشدة في المدارس العادية من مديرية التربية والتعليم في قصبة إربد، اختيروا بالطريقة المتيسرة خلال العام الدراسي (2021-2022)، واستخدم الباحثان نسخة مطورة من مقياس إرهارد وأومانكس(2005)) بعد التحقق من دلالات صدقه وثباته.

النتائج: أظهرت النتائج أن درجة مشاركة المرشدين التربويين في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت متوسطة، وتبيّن أن درجة مشاركتهم في عملية دمج ذوي صعوبات التعلم كانت أعلى لدى المرشدين من حملة البكالوريوس في مؤشرات الإداري، والطلبة ذوي صعوبات التعلم، وفرق متعددة التخصصات، ولدى المرشدين بخبرة أقل من 10 سنوات في مؤشر الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الخلاصة: خلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة؛ لرفع مهارات المرشدين التربويين في تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

الكلمات الدالة :المرشد التربوي، التعليم الدامج، صعوبات التعلم.

مقدمة

يواجه الطلبة من ذوي صعوبات التعلم العديد من العقبات في العملية التعليمية بما في ذلك التمييز المتعلق بظروفهم الخاصة، وطبيعة صعوبات التعلم التي يعانون منها، ويؤدي المرشد التربوي دورًا فاعلًا فيما يتصل بتقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية، وذلك من خلال المشاركة في تشخيص فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لترشيحهم لتلقي خدمات التربية الخاصة في البدائل التربوية المتاحة، التي تحدد ضمن نتائج تقييم الفريق متعدد التخصصات. وفي الآونة الأخيرة، ظهرت العديد من التطورات، والتغيرات النوعية في مجال التربية الخاصة، تمثلت في التركيز على الحقوق الفردية، والحماية من التمييز، والدعوة إلى تطوير الأنظمة التعليمية، وتطوير الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتنبثق أهمية الانشغال بالتعليم النوعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة النظامية من زيادة نسبة انتشار الأطفال الذين تم تشخيصهم ضمن اضطراب صعوبات التعلم المحددة؛ إذ تمثل فئة ذوي صعوبات التعلم نصف مجتمع الطلبة ذوي الإعاقة، وتقع هذه الفئة في المرتبة الأولى ضمن الإعاقات الشائعة، وتقدر نسبة انتشارها بين (5-6%) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السادسة والسابعة عشرة (Hallahan et al., 2020).

ويعرف ميرسر وبولين (Mercer & Pullen, 2009) صعوبات التعلم بأنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستخدامها، وتبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة، والرياضيات، التي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو غيرها من أنواع الإعاقة، أو ظروف التعلم، أو الرعاية الأسرية. في حين تعرفها سميث وتايلر (Smith & Tyler, 2010) بأنها: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم، أو استخدام اللغة المحكية، أو المكتوبة، التي تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو إنجاز حسابات رياضية، ويشمل هذا المصطلح حالات، كالإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والقصور الوظيفي الدماغي البسيط، وصعوبات اللغة، والحبسة الكلامية التطورية.

وتعد عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقة في معظم الدول داخل المدرسة عملية متعددة الأوجه، تتطلب التغيير في جميع مستويات النظام التعليمي: الأيديولوجية، والتنظيمية، والاجتماعية، والتربوية، ويترتب على ذلك تغيير الكثير في مكونات العملية التعليمية من معلمين، وأولياء أمور، إضافة إلى التخصصات الطبية والعلاجية، والمرشدين التربويين (Erhard & Umanksy, 2005).

ومع البدء ببرامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس النظامية، أصبح من الضروري القيام بتعيين وتوفير الكوادر المؤهلة للعمل مع هذه الفئة من الطلبة (Crowther et al., 2001). وطرأت تطورات واضحة على طبيعة هذه الأدوار مع الاتساع في تنفيذ مضامين التعليم الدامج (Layton, 2005). وقد أكد قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA, 1997) على ضرورة مشاركة المرشدين في تطوير الخطط، والبرامج التربوية الفردية، وتحديد المكان المناسب لتقديم خدمات التربية الخاصة للطلبة (Helms & Katsiyannis, 1992; Synder, 2000). وتقع على المرشد مسؤولية تقديم الخدمات الاستشارية، والتعاون مع الآباء، والمعلمين، والعاملين في المدرسة، والقيام بدور الدفاع عن عملية الإحلال التربوي للطلبة ذوي الإعاقة (Synder, 2000)، إضافة إلى تقديم خدمات الإرشاد التكيفي والشخصي، والتوجيه الأكاديمي والمهني للطلبة في المرحلتين المتوسطة والثانوية (Trotter, 2000). ويهدف هذا الفريق التعرف إلى الطلبة ذوي الإعاقة، وتحديد المؤهلين لتلقي خدمات وبرامج التربية الخاصة، وتطوير الخطط التربوية الفردية الخاصة بهم (Katsiyannis et al., 2001). ويتكون أعضاء هذا الفريق من المعلمين، والمديرين، والمرشدين التربويين. وليتسنى للمرشد التربوي القيام بدور فعّال في فريق متعدد التخصصات، والإسهام في إنجاز المهام الموكلة إليه؛ لا بدّ أن يكون ملمًا بالمعلومات، والمعارف الأساسية لميدان صعوبات التعلم، سيما أن برامج إعداد المرشدين التربويين تكاد تخلو من المساقات المتعلقة بذوي الإعاقة، خاصة التدريب الميداني مع الطلبة ذوي الإعاقة (Milsom & Akos, 2003).

وفي الأردن، سعت وزارة التربية والتعليم ضمن حركة إصلاح التعليم إلى تطبيق ممارسات التعليم الدامج؛ استجابة للتوجهات والتطورات الحديثة في مجال التعامل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك تنفيذًا لمضامين الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة التي صادق عليها الأردن، وتنفيذًا لمضامين الاستراتيجية الوطنية للأشخاص ذوي الإعاقة التي أطلقت عام (2007)، وأخيرًا تم إطلاق الاستراتيجية العشرية للتعليم الدامج استنادًا إلى قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة رقم (20) لسنة (2017). ونظرًا لكل تلك التغيرات الكيفية؛ كان لا بد من الاهتمام باتخاذ كافة التدابير التي تحقق متطلبات التعليم الدامج، بدءًا من إيجاد السياسات والتشريعات، وانتهاءً بتطبيق الممارسات التعليمية الدامجة؛ ولمّا كان المرشد المدرسي أحد أهم دعائم وركائز الفريق متعدد التخصصات، كان لا بد من تأكيد دوره المحوري، وأهميته في عمليات التعرف، والتشخيص، والإحالة، وتقديم الخدمات الإرشادية المناسبة للطلبة وأسرهم (Ministry of Education, 2019).

واشترطت الجمعية الأمريكية للمرشدين التربويين (ASCA, 2003) American School Counsellor Association أن يقوم المرشد التربوي بالمشاركة في التعرف إلى الطلبة ذوي الإعاقة، وتحديد الطلبة المرشحين لتلقي خدمات التربية الخاصة، وتحديد احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتطوير التكييفات، والتعديلات الصفية الفردية، بالإضافة إلى القيام بمهمة المدافعة عن الطلبة، وحسب هذه الموجهات، تتضمن المدافعة

العمل ضمن الفريق متعدد التخصصات. وفي هذا السياق، أشار فلوريني وراوز (Florini & Rouse, 2001) إلى أن دور المرشد التربوي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتركز بصورة أساسية في التعرف إليهم، والعمل ضمن فريق متعدد التخصصات، وتقديم الخدمات الإرشادية، والخدمات الانتقالية والمهنية، والعمل مع المعلمين والآباء.

وأكد مايرز (Myers, 2005) أن المرشدين التربويين في المدارس الابتدائية يستخدمون استراتيجيات تشير إلى نجاح تجربة نموذج تقييم المرشدين للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي يستند إلى المنظمة الأمريكية للمرشدين التربويين (ASCA)، وقد تمثلت تلك الاستراتيجيات بقيام المرشدين بتقديم حصص التوجيه الصفي، وخدمات الإرشاد الفردي والجمعي لتعديل سلوك الطلبة، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية، وتنمية مفهوم الذات لديهم، إضافة إلى اطلاع المرشدين المسبق على خصائص واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ولتقديم وصف دقيق للأدوار، والمسؤوليات، والتوقعات المتعلقة بالمرشدين التربويين، قدمت الرابطة الأمريكية للمرشدين التربويين (ASCA, 2003) أنموذجًا وطنيًا لتوجيه الإرشاد، ركز على أربعة أهداف، هي: القيادة، والمدافعة، والتعاون مع الوالدين، والتغيير المنتظم. ويُلزم هذا النموذج المرشدين القيام بتلبية احتياجات جميع الطلبة بما فيهم ذوي صعوبات التعلم، وللتأكد من ذلك؛ أكدت الرابطة الأمريكية للمرشدين التربويين ضرورة حصولهم على درجة الماجستير، وشهادة من الولاية، أو أن يتلقوا تدريبًا في أنماط التعلم، وإدارة السلوك الصفي، والمنهاج، وطرائق التعليم، وتقييم تحصيل الطلبة.

وأن دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن الصفوف العادية له تأثير واضح في مهنة الإرشاد التربوي؛ إذ تطلب ذلك من المرشدين التربويين العمل ضمن فريق متعدد التخصصات، وجمع المعلومات وتنسيقها، وتقديمها إلى الآباء، ولتحقيق المرشدين التربويين متطلبات الدور الجديد؛ فهم بحاجة إلى المعلومات والتدريب، وتغيير اتجاهاتهم السلبية لتقديم المعلومات النمائية والأكاديمية، وتوسيع نطاق خدماتهم، وتوفير بيئة مدرسية نفسية صحية من خلال تقديم الاستشارات، والمدافعة، والتدريب؛ لتحسين أوضاع تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك بالتنسيق والتعاون مع معلمي التربية الخاصة، وتشجيع قبولهم من أقرانهم العاديين (Traver- Behring et al., 1998).

ومن الصعوبات التي تحول دون قيام المرشد التربوي بالدور الموكل إليه في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، برامج إعداد المرشدين التربويين التي لا تلبي حاجاتهم للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، إضافة إلى حاجتهم إلى المزيد من التدريب، خاصة في مجال الاستشارة، وحل المشكلات، وبناء الفريق؛ ليتماشى ذلك وتطوير خبرة المرشد في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة (Hartman, 1989; Trotter, 1993). وفي السياق ذاته، قام كورينيك وبريلامان (Korinek & Prillaman, 1992) بدراسة مسحية لـ (35) برنامجًا من برامج إعداد المرشدين، ووجدا بأن هناك تباينًا بين تصورات المرشدين لأدوارهم في التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، والمتطلبات الفعلية لبرنامج الإرشاد.

ويشير سكاربوروف وفوكالبريث (Scarborough & Culbreth, 2008) إلى أن المرشدين الجدد في الميدان يواجهون مستويات مرتفعة من القلق فيما يتعلق بإمكاناتهم المهنية، وفي السياق ذاته، أشار كلودسنك وآخرون (Kolodinsky et al., 2009) إلى أن (55%) من المرشدين التربويين يشعرون بعدم الكفاءة في عملهم، خاصة في جوانب إعداد الخطة التربوية الفردية، واللقاءات المهنية.

وبمراجعة الأدب التربوي، وجد الباحثان بعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية؛ فقد أجرى فرانكلين (Franklin, 2010) دراسة هدفت التعرف إلى إدراكات المرشدين التربويين لأدوارهم ووظائفهم كمرشدين (مديري حالة) في مدارس شيكاغو النظامية. اتبعت منهجية البحث النوعي باستخدام المقابلات المعمقة لجمع البيانات من (6) مرشدين تربويين حول دورهم كمنسقي أو مديري حالة. أشارت النتائج إلى أن المرشدين ينسقون برامج وخدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي الإعاقة، ويسهلون عملية كتابة وتطبيق وتوزيع البرنامج التربوي الفردي للطلبة ذوي الإعاقة، وأنهم مدركون لأدوارهم كمنسقي أو مديري حالة؛ وذلك نتيجة التدريب والتأهيل خلال دراستهم الجامعية.

وقام مهيدات (Mohaidat, 2013) بدراسة هدفت التعرف إلى إدراكات المرشدين التربويين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (128) مرشدًا ومرشدة في المدارس الحكومية التابعة لمديريتي التربية والتعليم في إربد الأولى والثانية. أشارت النتائج إلى أن درجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين تبعاً لمتغيري الجنس، وعدد سنوات الخبرة، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير.

وفي بنغلادش، أجرى حبيب (Habib, 2014) دراسة هدفت التحقق من دور المعلم أو المرشد التربوي فيما يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة، كما جاء ذلك في التشريع والممارسة في الواقع، والتحقق من التحديات التي تواجههم، وكيفية التعامل معها، تم جمع بيانات الدراسة من (26) مشاركًا من المعلمين، والمرشدين التربويين، وأولياء الأمور من خلال المقابلات، والاستبانة. أشارت النتائج إلى أن المسؤولية عن خدمة الأطفال ذوي الإعاقة هو جهد فريق متعدد التخصصات مع المرشد التربوي كونه عضوًا في الفريق؛ إلا أن المرشد التربوي لا يشارك في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة في المدرسة بشكل مباشر؛ إذ إن مسؤوليته تقتصر على التحقق من غياب الطلبة عن المدرسة، وتسهيل الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة.

وهدفت دراسة أبو زيتون (Abu Zaitoun, 2014) التعرف إلى مدى ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع ذوي الإعاقة، والتعرف إلى أثر الجنس والخبرة والعمر في تلك الأدوار والمهمات. تكونت عينة الدراسة من (90) مرشدًا ومرشدة من العاملين في وزارة التربية والتعليم بالأردن. أشارت النتائج إلى أن مدى ممارسة الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والعمر.

وأجرى أوكانزي جيما (Ocansey & Gyimah, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن الحاجات الإرشادية المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة في إحدى مناطق غانا، والمستوى المحدد الذي يحتاجون فيه إلى خدمات التوجيه والإرشاد. اختير (88) تلميذًا، و(3) موظفين من ثلاث مدارس خاصة. كشفت نتائج الدراسة أن التلاميذ لديهم حاجات إرشادية مختلفة، كالحاجات الاجتماعية، والعاطفية، والمهنية، والجسمية، والصحية.

وقامت كينيوا (Kinyua, 2018) بدراسة هدفت إلى تقييم تأثير خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية الدولية في مقاطعة مدينة نيروبي في كينيا. تكونت عينة الدراسة من (22) طالبًا ذوي صعوبات التعلم، و(5) مرشدين، و(5) معلمين لتعليم ذوي الإعاقة، و(4) مديري مدارس. أظهرت نتائج الدراسة أن التوجيه والإرشاد المدرسي يؤديان دورًا كبيرًا في تنمية المهارات الاجتماعية الشخصية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن تدريب مرشدي المدارس في تعليم ذوي الإعاقة، والتعرض للتطوير المستمر، يؤثران بشكل إيجابي في خدمات التوجيه والإرشاد.

ومؤخرًا، أجرى أوكويزي (Ukwueze, 2020) دراسة هدفت التعرف إلى السلوكات التي تعيق تكيف الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الثانوي، والتحقق من استراتيجيات الإرشاد التي يمكن استخدامها في التعامل مع هذه السلوكات. أُجريت الدراسة في ولاية لاغوس في نيجيريا باستخدام (132) مستشارًا مدرسيًا ممارسًا في المدارس الثانوية العليا. كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة في التعليم الثانوي يظهرون سلوكًا عدوانيًا، ويعزلون أنفسهم في المدرسة، ولا يختلطون في أثناء الأنشطة اللاصفية؛ ولذلك فهم بحاجة إلى المشورة الفردية، وإعادة التوجيه، والتعزيز، والنمذجة، كاستراتيجيات استشارية مناسبة في التعليم الثانوي العادي.

يتبين من الدراسات السابقة أنها هدفت التعرف إلى دور المرشد التربوي مع الطلبة ذوي الإعاقة كدراسة (Mohaidat, 2013; Abu zaitoun, 2014; Franklin; 2010; Habib, 2014)، في حين حاول بعضها تقييم تأثير خدمات التوجيه والإرشاد في تنمية المهارات الاجتماعية للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية (Kinyua, 2018). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، وتأكيد أهميتها، ومناقشة نتائجها. وتلتقي الدراسة الحالية مع الهدف الذي سعت إليه الدراسات السابقة؛ إلا أنها انمازت عنها في محاولتها الكشف عن درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية، ومعرفة الفروق في درجة مشاركته، تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؛ مما يجعلها الدراسة الأولى التي تجرى في هذا الميدان في البيئة العربية في حدود اطلاع الباحثيْن.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

تُعد فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من فئات الطلبة ذوي الإعاقة، ويواجهون جملة من التحديات المرتبطة بالنمو والتعلم؛ لذا من الضروري أن يكون المرشدون قادرين على فهم حاجاتهم الفريدة، وإدراكها، والعمل على تقديم أفضل الخدمات الإرشادية التي تنسجم مع خصائصهم (Milsom, 2002).

ويشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلم جزءًا من مجتمع الطلبة في المدارس، ويحتاجون إلى خدمات وبرامج متخصصة في الجوانب الأكاديمية، والانفعالية، والشخصية، والاجتماعية، ونظرًا لأن تأثيرات صعوبات التعلم لا تقتصر على الجوانب الأكاديمية والتعليمية فقط، وإنما تمتد لتشمل الجوانب النفسية، والشخصية؛ كان لا بد من قيام المرشد التربوي بالدور المنوط به؛ لتقديم الخدمات الإرشادية التي تساعد هذه الفئة من الطلبة في تحقيق النجاح الأكاديمي، والإسهام في حل مشكلاتهم الدراسية، والشخصية، والاجتماعية. وتشير تقديرات وزارة التربية والتعليم أن عدد الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يتلقون الخدمات والبرامج الخاصة في غرف المصادر يقدر بحوالي (12000) طالبًا وطالبة، وكثيرًا ما يتسرب عدد كبير منهم من المدارس؛ نتيجة عدم تلبية احتياجاتهم التعليمية، والاجتماعية، والانفعالية، والإرشادية (Al-Natour, 2008). وانطلاقًا مما سبق، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية، وبالتحديد سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا في درجة مشاركته تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله؛ فمعرفة دور المرشد التربوي، واتجاهاته نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة، وطبيعة الخدمات والبرامج التي يمكن تقديمها لفئات التربية الخاصة ضمن إطار المدرسة النظامية، له أهمية في تحديد طبيعة دوره في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتعد الدراسة الحالية الدراسة الأولى في -حدود اطلاع الباحثيْن-التي حاولت الكشف عن درجة مشاركة المرشد في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية، وبالتالي من الممكن أن يكون لنتائج هذه الدراسة جملة من الفوائد النظرية المتمثلة في إثراء المعرفة المتخصصة في مجال إعداد المرشد التربوي في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ومن الناحية التطبيقية، قد تُسهم نتائج الدراسة الحالية في توجيه اهتمام المسؤولين في وزارة التعليم العالي، والجامعات الأردنية، لضرورة إعادة النظر في إعداد وتأهيل المرشدين التربويين من خلال مراجعة المساقات والمقررات الدراسية، وتقديم مساقات على المستويين النظري والعملي تتضمن الكفايات والمهارات اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، وتلبية احتياجاتهم، بما يتماشى مع التوجهات الحديثة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

المرشد التربوي: الشخص المؤهل والمعد والمدرب للعمل في مجالات الإرشاد المختلفة: النمائي، والوقائي، والعلاجي، ويقدم خدماته الإرشادية من خلال علاقة مهنية رسمية؛ لمساعدة الطلبة في تحقيق أقصى مستويات النمو الذي تسمح به إمكاناتهم، وفق تخطيط منظم وهادف (Al-Safasfeh, 2003). ويعرف إجرائيًا بأنه: الشخص المهني المتخصص الذي يقدم خدمات التوجيه والإرشاد، ويعمل في المدارس الحكومية الدامجة التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد.

الدمج: الممارسة التربوية التي تتضمن حصول الطلبة ذوي الإعاقة على تعليمهم بشكل كامل في المدرسة العادية (Hallahan & kauffman, 2000). ويعرف إجرائيًا بأنه: وضع الطالب ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية مع الطلبة العاديين داخل الصف العادي، أو في صفوف خاصة ملحقة لبعض الوقت، أو طوال الوقت حسب ما تستدعيه حاجته، مع تقديم الخدمات المساندة من خلال فريق متعدد التخصصات، وإجراء التعديلات الضرورية المادية، والبشرية؛ لتسهيل فرص نجاحه وتقدمه. وتعرف درجة مشاركة المرشد في عملية الدمج إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي حصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

صعوبات التعلم: اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم، أو استخدام اللغة المحكية، أو المكتوبة، التي تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء، أو التفكير، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو انجاز حسابات رياضية، ويشمل هذا المصطلح حالات كالإعاقات الإدراكية، والإصابة الدماغية، والقصور الوظيفي الدماغي البسيط، وصعوبات اللغة، والحبسة الكلامية التطورية (Smith & Tyler, 2010).

الطلبة ذوو صعوبات التعلم: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج غرف مصادر صعوبات التعلم، من الصف الثاني حتى الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية والخاصة، الذين يظهرون صعوبات ومشكلات في تعلم القراءة، والكتابة، والحساب، وتم تشخيصهم وفق اختبارات خاصة في هذه المجالات من اللجنة الفنية المشكلة في كل مدرسة.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعينتها التي اقتصرت على عينة متيسرة من المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الدامجة التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد للعام الدراسي 2022/2021. كما تتحدد النتائج بالأداة المستخدمة، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وبدرجة موضوعية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة على فقراتها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمته أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية الدامجة التابعة لمديرية التربية والتعليم في قصبة إربد للعام الدراسي 2022/2021، البالغ عددهم (151) مرشدًا ومرشدة، منهم (60) مرشدًا، و(91) مرشدة. في حين تكونت عينة الدراسة من (111) مرشدًا ومرشدة، اختيروا بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيري الدراسة.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيري الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	66	59.5
	دراسات عليا	45	40.5
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	64	57.7
	10 سنوات فأكثر	47	42.3
المجموع		111	100.0

مقياس الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس إرهارد وأومانكسي (Erhard & Umanksy, 2005)، المكون من (47) فقرة، موزعة إلى بعدين رئيسين، هما: بعد المشاركة في المجالات المهنية الفنية، وله ثلاثة مؤشرات: أكاديمي-تعليمي-تربوي (8) فقرات، والاجتماعي-العاطفي (7) فقرات، وإداري (5) فقرات، وبعد التعاون مع شركاء الدور، وله خمسة مؤشرات: الطلبة ذوو الإعاقة (3) فقرات، والآباء (4) فقرات، والمعلمون (13) فقرة، وإدارة المدرسة (3) فقرات، وفرق متعددة التخصصات "مهنية-إدارية" (4) فقرات.

صدق المقياس

قامت إرهارد وأومانكسي (Erhard & Umanksy, 2005) بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس (كرونباخ ألفا)، وبلغ (0.78). وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان بعدد من الإجراءات لاستخراج معاملات الصدق لمقياس الدراسة، وتمثلت هذه الإجراءات في الآتية:

- ترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرضها على أربعة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص، للتأكد من صحة الترجمة؛ إذ طلب إليهم التأكد من مطابقة الترجمة، وتم الأخذ بملاحظاتهم حول دقة الترجمة.

- عرض فقرات المقياس على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة؛ للحكم على مدى وضوح الفقرات ودقتها، ودرجة انتماء كل فقرة للبعد، وللمقياس ككل، وخلصت نتائج التحكيم إلى إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وفي ضوء التعديلات المقدمة، بقي المقياس بصورته النهائية مكونًا من (47) فقرة، موزعة على المؤشرات السابقة.

كما استخرجت مؤشرات صدق البناء لمقياس الدراسة، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (25) مرشدًا ومرشدة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وحساب معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه والمقياس ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس
1	**0.82	**0.59	17	**0.96	**0.94	33	**0.87	**0.82
2	**0.67	**0.57	18	**0.84	**0.85	34	**0.84	**0.80
3	**0.84	**0.78	19	**0.90	**0.84	35	**0.88	**0.90
4	**0.60	**0.62	20	**0.79	**0.80	36	**0.90	**0.77
5	**0.85	**0.70	21	**0.85	**0.84	37	**0.84	**0.82
6	**0.74	**0.76	22	**0.86	**0.86	38	**0.93	**0.86
7	**0.86	**0.80	23	**0.92	**0.83	39	**0.82	**0.80

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع المقياس
8	**0.92	**0.89	24	**0.79	**0.83	40	**0.87	**0.85
9	**0.89	**0.88	25	**0.91	**0.78	41	**0.83	**0.90
10	**0.88	**0.84	26	**0.88	**0.87	42	**0.86	**0.85
11	**0.76	**0.54	27	**0.89	**0.86	43	**0.89	**0.89
12	**0.64	**0.60	28	**0.78	**0.75	44	**0.83	**0.80
13	**0.79	**0.65	29	**0.84	**0.79	45	**0.84	**0.80
14	**0.82	**0.76	30	**0.86	**0.75	46	**0.92	**0.89
15	**0.90	**0.88	31	**0.83	**0.80	47	**0.89	**0.87
16	**0.84	**0.86	32	**0.87	**0.82			

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05)　　**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.01)

يظهر من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل تراوحت بين (0.54-0.94)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه بين (0.60-96.0)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا، ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

قامت إرهارد وأومانكسي (Erhard & Umanksy, 2005) بالتحقق من ثبات المقياس بصورته الأصلية من خلال حساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وبلغت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمؤشرات المقياس: أكاديمي– تعليمي- تربوي، الاجتماعي- العاطفي، إداري، الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الآباء، المعلمون، إدارة المدرسة، فرق متعددة التخصصات، على الترتيب: (0.89، 0.79، 0.81، 0.59، 0.82، 0.89، 0.71، 0.83).

ولأغراض التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (25) مرشدًا ومرشدة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3: معاملات ثبات مقياس مشاركة المرشد ومؤشراته

البعد	المؤشر	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
المشاركة في المجالات المهنية الفنية	أكاديمي– تعليمي– تربوي	0.91	0.86
	الاجتماعي- العاطفي	0.94	0.86
	إداري	0.89	0.87
البعد ككل		0.93	0.91
التعاون مع شركاء الدور	الطلبة ذوي صعوبات التعلم	0.90	0.82
	الآباء	0.88	0.85
	المعلمون	0.91	0.87
	إدارة المدرسة	0.93	0.86
	فرق متعددة التخصصات (مهنية- إدارية)	0.92	0.85
البعد ككل		0.92	0.90
المقياس الكلي		0.94	0.95

يظهر من جدول (3) أن معاملات كرونباخ ألفا لمؤشرات البعد الأول تراوحت بين (0.86-0.87)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا الكلي للبعد الأول (0.91)، في حين تراوحت معاملات ثبات الإعادة لمؤشرات البعد الأول (0.91-0.94)، وبلغ معامل ثبات الإعادة الكلي للبعد الأول (0.93). وتراوحت معاملات كرونباخ ألفا لمؤشرات البعد الثاني بين (0.82-0.87)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا الكلي للبعد الثاني (0.90)، في حين تراوحت معاملات ثبات

الإعادة لمؤشرات البعد الثاني (0.88-0.93)، وبلغ معامل ثبات الإعادة الكلي للبعد الثاني (0.92). وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.95)، وثبات الإعادة (0.94)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا، ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

تتم الإجابة عن فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يأخذ الأوزان الآتية: موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وغير موافق درجتان، وغير موافق بشدة وتأخذ درجة واحدة. وللحكم على درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية الدمج، استخدم المعيار الإحصائي الآتي: (1.00-2.33) بدرجة منخفضة، (2.34-67.3) بدرجة متوسطة، (3.68-5.00) بدرجة كبيرة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات، هي: المؤهل العلمي (بكالوريوس، ودراسات عليا)، وسنوات الخبرة (أقل من 10 سنوات، و10 سنوات فأكثر)، ودرجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار "ت" للبيانات المستقلة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم

البعد	المؤشر	الرتبة	الرقم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
المشاركة في المجالات المهنية الفنية	الاجتماعي –العاطفي	1	2	3.20	0.876	متوسطة
	أكاديمي-تعليمي -تربوي	2	1	3.17	0.752	متوسطة
	إداري	3	3	2.84	0.888	متوسطة
البعد ككل				3.10	0.773	متوسطة
التعاون مع شركاء الدور	إدارة المدرسة	1	4	3.12	0.953	متوسطة
	فرق متعددة التخصصات (مهنية-إدارية)	2	5	3.04	0.921	متوسطة
	المعلمون	3	3	2.97	0.849	متوسطة
	الطلبة ذوي صعوبات التعلم	4	1	2.82	0.871	متوسطة
	الآباء	5	2	2.63	0.889	متوسطة
البعد ككل				2.93	0.838	متوسطة
الدرجة الكلية				3.00	0.797	متوسطة

يظهر من جدول (4) أن الوسط الحسابي لبعد "المشاركة في المجالات المهنية الفنية" ككل بلغ (3.10)، وبدرجة مشاركة متوسطة. وجاء في المرتبة الأولى "مؤشر الاجتماعي -العاطفي" بأعلى وسط حسابي بلغ (3.20)، وبدرجة مشاركة متوسطة، بينما جاء المؤشر "الإداري" في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي بلغ (2.84)، وبدرجة مشاركة متوسطة. وقد يعود السبب في ذلك إلى حرص واهتمام المرشد التربوي بتقديم خدمات الإرشاد الفردي والجماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فيما يتعلق بالاستجابات الاجتماعية والعاطفية للدمج، وذلك من خلال عقد ورش عمل مع المعلمين؛ لتدريبهم على المهارات الاجتماعية، لدعم القبول الاجتماعي لهؤلاء الطلبة، إضافة إلى قيام المرشدين بتشكيل لجان توجيهية ذات علاقة بالتعليم الدامج.

ويظهر أيضًا أن الوسط الحسابي لبعد "التعاون مع شركاء الدور" ككل بلغ (2.93)، وبدرجة مشاركة متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى مؤشر "إدارة المدرسة" بأعلى وسط حسابي بلغ (3.12)، وبدرجة مشاركة متوسطة، بينما جاء مؤشر "الآباء" في المرتبة الأخيرة بوسط حسابي بلغ (2.63)، وبدرجة مشاركة متوسطة. وقد يعود السبب في ذلك إلى اهتمام المرشدين بالتشاور مع مدير المدرسة حول الصعوبات التي قد تظهر في أثناء تنفيذ برنامج الدمج، وفي الوقت ذاته، يحرص المرشدون على تقديم المشورة للآباء بشأن استجاباتهم العاطفية لدمج أطفالهم ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية.

ويتضح من جدول (4) أيضًا بأن الدرجة الكلية لمشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية جاءت متوسطة، بوسط حسابي (3.00). وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة برامج إعداد المرشدين قبل الخدمة؛ إذ يتضمن برنامج البكالوريوس عددًا من المساقات التي تخص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقة: كالإرشاد التأهيلي، وإرشاد ذوي الإعاقة وأسرهم، إضافة إلى الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم التي يُشارك المرشدون فيها، كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكده قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حول دور المرشد في الدمج، وأنه جزء من الفريق متعدد التخصصات.

وما يؤكد هذه النتيجة ما أشار إليه مايرز (Myers, 2005) من أن المرشدين التربويين يستخدمون استراتيجيات تشير إلى نجاح تجربة نموذج تقييم المرشدين للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي يستند إلى المنظمة الأمريكية للمرشدين التربويين (ASCA)، وقد تمثلت تلك الاستراتيجيات بقيام المرشدين بتقديم حصص التوجيه الصفي، وخدمات الإرشاد الفردي والجمعي لتعديل سلوك الطلبة، وتطوير مهاراتهم الاجتماعية، وتنمية مفهوم الذات لديهم، إضافة إلى اطلاع المرشدين المسبق على خصائص واحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مهيدات (Mohaidat, 2013) التي أشارت إلى أن درجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة متوسطة، ودراسة أبو زيتون (Abu Zaitoun, 2014) التي أشارت إلى أن مدى ممارسة الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين متوسط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ولبيان الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية، استخدم اختبار "ت" للبيانات المستقلة.

أولاً: المؤهل العلمي

جدول 5: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار"ت" لأثر المؤهل العلمي في درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم

البعد	المؤشر	الفئات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	أكاديمي-تعليمي - تربوي	بكالوريوس	3.22	0.779	0.816	109	0.416
		دراسات عليا	3.10	0.714			
	الاجتماعي-العاطفي	بكالوريوس	3.22	0.870	0.346	109	0.730
المشاركة في المجالات المهنية الفنية		دراسات عليا	3.16	0.893			
	إداري	بكالوريوس	2.98	0.843	2.019	109	0.046
		دراسات عليا	2.64	0.922			
	البعد ككل	بكالوريوس	3.16	0.785	1.028	109	0.306
		دراسات عليا	3.01	0.755			
	الطلبة ذوي صعوبات التعلم	بكالوريوس	2.89	0.827	1.086	109	0.280
		دراسات عليا	2.71	0.931			
	الآباء	بكالوريوس	2.79	0.848	2.429	109	0.017
التعاون مع شركاء الدور		دراسات عليا	2.38	0.901			
	المعلمون	بكالوريوس	3.12	0.844	2.326	109	0.022
		دراسات عليا	2.75	0.816			
	إدارة المدرسة	بكالوريوس	3.31	0.873	2.609	109	0.010
		دراسات عليا	2.84	1.007			
	فرق متعددة	بكالوريوس	3.17	0.930	1.830	109	0.070

البعد	المؤشر	الفئات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	التخصصات (مهنية-إدارية)	دراسات عليا	2.84	0.883			
	البعد ككل	بكالوريوس	3.08	0.814	2.268	109	0.025
		دراسات عليا	2.72	0.835			
	الدرجة الكلية	بكالوريوس	3.11	0.792	1.786	109	0.077
		دراسات عليا	2.84	0.786			

يظهر من جدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لأثر المؤهل العلمي في بعد "المشاركة في المجالات المهنية الفنية" بجميع مؤشراته، باستثناء مؤشر "الإداري" لصالح البكالوريوس؛ ولعل السبب في ذلك يعود إلى الدافعية والحماسة التي يتمتع بها المرشدون التربويون من ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس، كمهنيين مبتدئين في مهنة الإرشاد، وحرصهم على التشاور مع مدير المدرسة حول الصعوبات التي قد تظهر في أثناء تنفيذ برنامج الدمج.

ويظهر أيضًا وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لأثر المؤهل العلمي في بعد "التعاون مع شركاء الدور" بجميع مؤشراته، باستثناء مؤشري "الطلبة ذوي الإعاقة، وفرق متعددة التخصصات (مهنية-إدارية)" لصالح البكالوريوس. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المرشدين التربويين من حملة درجة البكالوريوس هم مهنيون مبتدئون، ولديهم دافعية وحماسة للتعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويحرصون على تنظيم جلسات إرشاد فردي وجماعي لهم حول الجوانب العاطفية والاجتماعية؛ لمساعدتهم في التكيف داخل الفصول الدراسية العادية، إضافة إلى حرصهم على جمع المعلومات عن هؤلاء الطلبة من المصادر الخارجية، وتكوين صورة شمولية عن حاجاتهم، ومشكلاتهم.

وتبين أيضًا عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لأثر المؤهل العلمي في الدرجة الكلية لمشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية. وهذا يدل على أن المرشدين التربويين تلقوا تعليمًا، وتدريبًا بشكل مشابه بفعل دراستهم وخبرتهم؛ مما يجعلهم مدركين لأدوارهم، ويؤدي نتائج إيجابية تدعم دورهم في تقديم الخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مهيدات (Mohaidat, 2013) التي أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيًا في إدراكات المرشدين التربويين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير.

ثانيًا: سنوات الخبرة

جدول 6: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر سنوات الخبرة في درجة مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم

البعد	المؤشر	الفئات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	أكاديمي-تعليمي-تربوي	أقل من 10 سنوات	3.22	0.806	0.803	109	0.423
		10 سنوات فأكثر	3.11	0.675			
المشاركة في المجالات المهنية الفنية	الاجتماعي-العاطفي	أقل من 10 سنوات	3.27	0.894	1.059	109	0.292
		10 سنوات فأكثر	3.09	0.849			
	إداري	أقل من 10 سنوات	2.85	0.723	0.050	109	0.960
		10 سنوات فأكثر	2.84	1.082			
	البعد ككل	أقل من 10 سنوات	3.15	0.771	0.746	109	0.457
		10 سنوات فأكثر	3.04	0.780			
	الطلبة ذوي صعوبات التعلم	أقل من 10 سنوات	2.99	0.812	2.449	109	0.016
		10 سنوات فأكثر	2.59	0.904			
	الآباء	أقل من 10 سنوات	2.70	0.827	0.957	109	0.341
التعاون مع شركاء الدور		10 سنوات فأكثر	2.53	0.968			

البعد	المؤشر	الفئات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	المعلمون	أقل من 10 سنوات	3.09	0.787	1.784	109	0.077
		10 سنوات فأكثر	2.81	0.909			
	إدارة المدرسة	أقل من 10 سنوات	3.27	0.895	1.858	109	0.066
		10 سنوات فأكثر	2.93	1.005			
	فرق متعددة التخصصات (مهنية-إدارية)	أقل من 10 سنوات	3.09	0.832	0.665	109	0.508
		10 سنوات فأكثر	2.97	1.034			
	البعد ككل	أقل من 10 سنوات	3.04	0.769	1.642	109	0.104
		10 سنوات فأكثر	2.78	0.910			
	الدرجة الكلية	أقل من 10 سنوات	3.09	0.760	1.296	109	0.198
		10 سنوات فأكثر	2.89	0.840			

يظهر من جدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لأثر سنوات الخبرة في بعد "المشاركة في المجالات المهنية الفنية" بجميع مؤشراته. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المرشدين التربويين على اختلاف سنوات خبرتهم، يحرصون على تطوير الخطط التعليمية الفردية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويشاركون في اجتماعات تقييم الممارسات التعليمية، وتنظيم جلسات إرشاد فردي وجماعي للطلبة، فيما يتعلق باستجاباتهم الاجتماعية والعاطفية، وأيضًا تشكيل اللجان التوجيهية ذات العلاقة بموضوع التعليم الدامج. ويظهر أيضًا عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لأثر سنوات الخبرة في بعد "التعاون مع شركاء الدور" بجميع مؤشراته، باستثناء مؤشر"الطلبة ذوي صعوبات التعلم" لصالح ذوي الخبرة أقل من 10 سنوات. ولعل السبب في ذلك يعود إلى الحماسة والدافعية لدى المرشدين حديثي الخبرة في تنظيم جلسات الإرشاد الفردي والجماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لمساعدتهم فيما يتعلق باستجاباتهم الاجتماعية والعاطفية، وتحقيق التكيف الأمثل لهم في الفصول الدراسية العادية.

وتبين أيضًا عدم وجود فرق دال إحصائيًا يعزى لأثر سنوات الخبرة في الدرجة الكلية لمشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة العادية؛ مما يشير إلى أن متغير سنوات الخبرة لا يؤثر في تقديرات المرشدين لحاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولعل السبب في ذلك يعود إلى تشابه أفراد عينة الدراسة في المستويين المهني والمسلكي، من حيث محدودية برامج التطوير المهني؛ فهم يتلقون البرامج التدريبية ذاتها من المشرفين عليهم، ويتم إعدادهم لممارسة العمل الإرشادي من المشرفين التربويين أنفسهم، والكوادر المتخصصة بعملية التدريب نفسها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مهيدات (Mohaidat, 2013) التي أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا في إدراكات المرشدين التربويين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، ومع نتيجة دراسة أبو زيتون (Abu zaitoun, 2014) التي أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا في الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين تبعًا لمتغير الخبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليه الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة؛ لتطوير مهارات المرشدين التربويين في تلبية احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة بالمدارس الحكومية والخاصة التي يطبق فيها برنامج التعليم الدامج.
- عقد دورات، وورش عمل للمرشدين التربويين تعنى بتطوير مهاراتهم في تقديم خدمات الدعم، والاستشارة للمعلمين في المدارس الدامجة.
- إجراء المزيد من الدارسات للوقوف على مدى مشاركة المرشد التربوي في عملية دمج الطلبة ذوي الإعاقات الأخرى في المدرسة العادية.

المصادروالمراجع

أبو زيتون، ج. (2014). مدى ممارسة المرشدين التربويين للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، 15(4)، 343-371.

السفاسفة، م. (2003). *أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي*. دار حنين.

مهيدات، م. (2013). إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21(1)، 435-467.

وزارة التربية والتعليم. (2019). تقرير إحصائي. استرجع بتاريخ 5 تموز 2021 من موقع: http://moe.gov.jo.

References

Abu Zaitoun, J. (2014). The degree of educational counselors' practices related to their required job roles in dealing with students with special needs at public schools. *Journal of Educational & Psychological Science, JEPS, 15*(4), 343-371.

Al- Safasfeh, M. (2003). *Basics of Psychological and Educational Counseling and Guidance*. Dar Hanin.

Al-Natour, M. (2008). Final report: Special needs education 3.3 e program development–Learning Disabilities. *Prepared for the Ministry of Education, the Hashemite Kingdom of Jordan under the ERfKE, 1*.

American School Counsellor Association. (2003). *The ASCA National Model: A framework for counselling programs*. Alexandria, VA: Author.

Crowther, D., Dyson, A., & Millward, A. (2001). Supporting pupils with special educational needs: issues and dilemmas for special needs coordinators in English primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *16*(2), 85-97.

Erhard, R., & Umanksy, T. (2005). School counselors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, *52*(3), 175-194.

Florian, L., & Rouse, M. (2001). Inclusive practice in English secondary schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, *31*(3), 399-412.

Franklin, D. J. (2010). *Elementary school counselors' perception of their role and function as case managers in Chicago public schools* (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).

Green, E. J., McCollum, V. C., & Hays, D. (2008). Teaching advocacy counselling within asocial justice framework: Implications for school counsellors and educators. *Journal of Social Action in Counselling and Psychology*, *1*(2), 14-30.

Habib, M. A. (2014). The Role of the Educational Counselor in Meeting Special Education Needs (SEN) in Primary Schools of Prague, Czechoslovakia. *Bangladesh Education Journal, 13* (2), 31-41.

Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.

Hallahan, D., & Kauffman, J. (2000). *Exceptional learners: Introduction to special education.* Boston: Allyn & Bacon.

Hartman, K. E. (1989). Essay: Clarifying the role of school counselors. *The ASCA Counselor*, *26*, 18-19.

Katsiyannis, A., Yell, M. L., & Bradley, R. (2001). Reflections on the 25th anniversary of the Individuals with Disabilities Education Act. *Remedial and Special education*, *22*(6), 324-334.

Kinyua, R. N. (2018). *Headteachers' leadership styles and their effect on Kenya certificate of Secondary education performance in public secondary schools in Embu east sub county, Kenya* (Doctoral dissertation, Doctoral dissertation, Kenyatta University).

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.

Korinek, L., & Prillaman, D. (1992). Counselors and exceptional students: Preparation versus practice. *Counselor Education and Supervision*, *32*(1), 3-11.

Layton, L. (2005). Special educational needs coordinators and leadership: a role too far. *Support for Learning*, *20* (2), 53-60.

Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2009). *Students with learning disabilities. (*7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

Milsom, A. S. (2002). Students with disabilities: School counselor involvement and preparation. *Professional School Counseling*, *5*(5), 331-338.

Milsom, A., & Akos, P. (2003). Preparing school counselors to work with students with disabilities. *Counselor Education and Supervision*, *43*(2), 86-95.

Ministry of Education. (2019). *Statistical Report*.Retrieved from http://moe.gov.jo/ on the 21st of June 2021.

Mohaidat, M. (2013). School Counselors' Perception of Counseling Services Offered to Students with Learning Disabilities, in Regular Schools in Irbid District. *Journal of Educational & Psychological Studies, IUGJEPS, 21*(1), 435-467.

Myers, H. N. F. (2005). How elementary school counselors can meet the needs of students with disabilities. *Professional School Counseling*, *8*(5), 442-450.

Ocansey, S. K., & Gyimah, E. K. (2016). Counselling Needs of Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in the Greater Accra Region of Ghana: Implications for Inclusive Education in Ghana. *Journal of Education and Practice*, *7*(21), 99-109.

Scarborough, J. L., & Culbreth, J. R. (2008). Examining discrepancies between actual and preferred practice of school counselors. *Journal of Counseling & Development*, *86*(4), 446-459.

Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2010). *Introduction to special education: Making a difference*. Boston: Pearson Education.

Snyder, B. (2000). School counselors and special students. In J. Wittmer (Ed.) *Managing your school counseling program*: K-12 developmental strategies (2nd ed., pp.172-180) Minneapolis, MN: Educational Media.

Tarver-Behring, S., Spagna, M. E., & Sullivan, J. (1998). School counselors and full inclusion for children with special needs. *Professional School Counseling, 1*(3), 51-56.

Trotter, T. V. (1993). Counseling with exceptional children. *Counseling children and adolescents*. (pp. 119-135). Denver, CO: Love.

Ukwueze, A. C. (2020). Counseling Strategies for Inclusive Practice in Regular Secondary Education in Nigeria. *International Journal of Inclusive Education Research and Development, 1*(4), 1-16.