An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)

Volume 29 | Issue 3 Article 4

2015

Counseling Students Perceptions of School Counselor's Duties towards Students with Special Needs

Hanan Al-Shagran
Yarmouk University, Jordan, raleomary@yahoo.com

Qais Al-Meqdad
Yarmouk University, Jordan

Ahmad Al-Shreffen
Yarmouk University, Jordan

Mohammad Muhaidat
Yarmouk University, Jordan

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b

Recommended Citation

Al-Shagran, Hanan; Al-Meqdad, Qais; Al-Shreffen, Ahmad; and Muhaidat, Mohammad (2015) "Counseling Students Perceptions of School Counselor's Duties towards Students with Special Needs," *An-Najah University Journal for Research - B (Humanities)*: Vol. 29 : Iss. 3 , Article 4.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol29/iss3/4

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in An-Najah University Journal for Research - B (Humanities) by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 29 (3)، 2015

تصورات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

Counseling Students Perceptions of School Counselor's Duties towards Students with Special Needs

حنان الشقران*، وقيس المقداد، واحمد الشريفين، ومحمد مهيدات

Hanan Al-Shagran, Qais Al-Meqdad, Ahmad Al-Shreffen & Mohammad Muhaidat

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، الأردن

*الباحث المراسل: بريد الكتروني: raleomary@yahoo.com

تاريخ التسليم: (2013/11/6)، تاريخ القبول: (2014/6/25)

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصورات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف المستوى الدراسي، والجنس، ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة. ولتحقيق أهدف الدراسة، تم تطوير أداة لإستقصاء عن تصورات الطلبة لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (255) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أشارت نتائج الدراسة أن تصورات الطلبة لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات طلبة الإرشاد النفسي ككل لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى للجنس، ولم تكن هناك فروق في هذه المتوسطات تعزى للمستوى الدراسي، ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة.

الكلمات المفتاحية: الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة، طلبة الإرشاد النفسي، مهام المرشد التربوي.

Abstract

This study aimed at identifying the perceptions of counseling students at Yarmouk University of the educational counselor's duties

towards the students with special needs, and whether it differs according to their educational level, gender and studying previous courses in special education. To achieve the study aims, a tool for investigating the students' perceptions of the educational counselor's duties towards the students with special needs was developed. The study sample composed of (255) male and female bachelor students from counseling major at Yarmouk University were randomly selected. The findings showed that counseling students perceived the duties of educational counselor towards the students with special needs at high level. It also showed that there were statistical significant differences in the total means of the perceptions of the counseling students of the educational counselor's duties towards the students with special needs due to gender, not to educational level neither to studying previous courses in special education.

Keywords: Students with Special Needs, Counseling Students, Educational Counselor's Duties.

مقدمة

يحظى الإرشاد النفسي بأهمية كبيرة في مؤسسات التربية والتعليم، وتسعى كل مؤسسة تعليمية لتوفير خدمات الإرشاد؛ كونها مكملة وداعمة للخدمات التربوية والتعليمية التي يتلقاها جميع الطلبة؛ بهدف بناء شخصيتهم عقلياً وثقافياً واجتماعياً ونفسياً. ويؤدي المرشد التربوي دوراً مهماً في تقديم الخدمات التربوية والإرشادية للطلبة بشكل عام، وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص، كما أنه لا يعمل بمعزل عن الفريق التربوي في المدرسة لأنه الأقرب لاكتشاف هؤلاء الطلبة من خلال اتصاله المستمر بالطلبة والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور.

وتبرز أهمية المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في استقصاء التوجهات التي قد تعمل على إبطاء تعلمهم، أو عزلهم عن باقي الطلبة، فالعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لم يكن سابقاً من أولويات عمل المرشد التربوي، لكن في الوقت الحاضر فإن رعاية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة باتت من الأدوار الأساسية التي يقوم بها المرشد التربوي؛ كونه حلقة الوصل الرئيسة بين مختلف أطراف العملية التربوية داخل المدرسة من إدارة المدرسة، ومعلمي الصفوف، ومعلمي غرفة المصادر، والطلبة متلقي الخدمة. كما تبرز أهمية هذا الدور في ضوء نسب انتشار هذه الفئات التي تمثل ما نسبته من (10-12.5) من أي مجتمع؛ الأمر الذي يتطلب توفير المزيد من الرعاية والاهتمام لهم، وخاصةً من قبل المرشد التربوي، الذي يعد الأقرب والأجدر للقيام بهذه المهام (Hallahan & kuffman, 2011).

ويواجه الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة تحديات كبيرة ترتبط بتطور قدراتهم العامة، سواء أكانوا من ذوي الإعاقات، أم من ذوي القدرات العالية؛ الأمر الذي يحتم على المرشد التربوي – كعضو في فريق العمل متعدد التخصصات- أن يكون قادرا على فهم وإدراك حاجاتهم الفريدة، والعمل على تقديم أفضل الخدمات الإرشادية التي تتطلبها خصائص هؤلاء الطلبة (Scott, 2005). وبالنظر إلى تزايد الاهتمام بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والبحث عن طرق ووسائل واستراتيجيات للعمل على تنمية قدراتهم، ورفع مستوى استقلاليتهم واعتمادهم على أنفسهم، تم التأكيد على دور المرشد التربوي، وطبيعة الخدمات التي يؤديها بالفعل تبعاً لدوره المتوقع في المدرسة اتجاه هذه الفئة من الطلبة.

ويشير الأدب التربوي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم فئات غير متجانسة من الطلبة غير العاديين، الذين قد يتمتعون بقدرات تفوق قدرات العاديين، أو يظهرون قدرات تقل عن قدرات العاديين؛ الأمر الذي يتطلب حصولهم على خدمات وبرامج تربوية ومساندة مكثفة لمساعدتهم على التكيف في المجتمع الذي يعيشون فيه (Kirk, Galtaghter & Anastasiow, 2003). والطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة الذين تتوجه برامج التربية الخاصة اتجاههم، هم الذين ينحرفون عن المتوسط انحرافاً ملحوظاً في جوانبهم الجسمية، أو الحسية أو العقلية؛ الأمر الذي يتطلب تغييراً في ممارسات المدرسة تجاههم (Al-Rousan,1998)، وتزويدهم بخدمات خاصة تناسب احتياجاتهم الفريدة، وتتضمن استحداث برامج إضافية أو تعديل الموجود منها بما تستوجبها ظروفهم الحياتية (Nasser,2006).

وتعرّف سميث (Smith, 2007) التربية الخاصة بأنها: ذلك التعليم الفردي المصمم خصيصاً ليتناسب مع الإحتياجات الفردية للأفراد المعاقين والموهوبين، إذ إن هذا التعليم يتم تصميمه وتقديمه بطريقة فردية أو جمعية، تبعاً لبدائل تربوية متنوعة تتراوح بين المستشفى ومراكز الإقامة الدائمة إلى غرفة المصادر والصف العادي. وغالباً ما يتم تقديم التربية الخاصة في المدارس العامة مع مراعاة تكييف التعليم وفق احتياجاتهم. كما تستهدف التربية الخاصة فئات الأطفال الرضع، وفي مرحلة ما قبل المدرسة، والمرحلة الابتدائية وصولاً إلى المرحلة الثانوية، وفي بعض الأحيان قد تصل إلى عمر (21) عاما. ويضيف هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 2011) أن برامج التربية الخاصة هي برامج موجهة إلى فئات الأفراد الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن المتوسط الطبيعي في نموهم العقلي, أو الجسمي، أو الحسي، أو السلوكي، أو الإنفعالي.

وقد طرأت تغيرات على دور المرشد التربوي في المدارس (Burnham & Jackson, 2000; Borders & Drury, 1992)؛ الأمر الذي ترتب عليه حدوث تغيرات على الوصف الوظيفي والمهام الوظيفية المنوطة به (Gibson, 1990). فتاريخياً كان اتصال المرشدين مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة محدوداً ومقتصراً على تقديم خدمات الإرشاد للطلبة العاديين دون الاكتراث بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بسبب ضعف تدريب المرشدين وإعدادهم، ولاعتقادهم بأن أخصائيي ومعلمي التربية الخاصة هم من يستطيعون العمل مع هذه الفئة من الطلبة (Tarver-Behring & Spagna, 2004).

وقد أدى تزايد أعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة -ممن يحتاجون إلى بعض التعديلات والمساعدة في جوانب محددة لتحقيق النجاح التربوي والاجتماعي- إلى إضافة أدوار جديدة للمرشد التربوي. كما برزت أهمية وجود المرشد التربوي في قيامه بتقديم المساعدة والدعم النفسي لهذه الفئة من الطلبة، وتلبية احتياجاتهم. وفي هذا السياق، يذكر كل من كلارك وبيرمان ولوكهارت (Clark & Breman, 2009; Lockhart, 2003) بأنه ونتيجة لدمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ازدادت الحاجة إلى تقديم الخدمات بطريقة مباشرة ومنظمة لهؤلاء الطلبة. وربما تكون التضمينات لتلك الممارسات هي قيام المرشد التربوي بالمشاركة في عضوية الفريق متعدد التخصصات، وتعزيز تقبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لذواتهم أولاً، وتعزيز تقبلهم من قبل أقرانهم العاديين ثانياً، وتقديم خدمات الإرشاد الأسري، والعمل مع أشقاء هؤلاء الطلبة، وتطوير برامج صداقة الأقران (Baker, 2000; Greer, 1995; Milsom, 2002).

ونتيجة لإدراك تعاظم دور المرشد في برامج التربية الخاصة (ASCA, 2004)، برزت الحاجة إلى إعداد المرشد التربوي وتدريبه بطريقة تؤهله لتقديم الخدمات المناسبة للأطفال والمراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة (Mynatt & Gibbons, 2011; IDEA, 2004; Milsom & Akos, 2003;IESNCES, 2008).

وقد تزامن هذا الإدراك بصدور مجموعة من القوانين والتشريعات المتضمنة لدور المرشد ضمن فريق التأهيل متعدد التخصصات، ومنها القانون العام رقم (94-142) (The Public Law- Education for All Handicapped Children Act of 1975)، والمادة رقم (504) من قانون التأهيل (Section 504: The Rehabilitation Act of 1973)، وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 1997)، وقانون عدم ترك أي طفل دون تعليم No Child Left Behind, حيث أصبحت المدارس العامة ملزمة بتقديم الخدمات والبرامج المناسبة لجميع الطلبة, بما فيهم الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة.

ودعمت المنظمة الأمريكية للإرشاد التربوي (ASCA, 2004) دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن المجتمع الطلابي في المدارس. كما طالبت المرشدين بالدفاع عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع وفي المدرسة، وبتقديم المساعدة والدعم لهؤلاء الطلبة حتى يتمكنوا من تحقيق أقصى إمكانياتهم بغض النظر عن مستوى العجز أو نوع الإعاقة لديهم (ASCA, 2007). وأكدت على ضرورة توافر المعايير الفعّالة واللازمة لبرامج الإرشاد التربوي، والتي تضمن وصول جميع الطلبة إلى البرامج التربوية النوعية، بالإضافة إلى تزويدهم بالدعم اللازم في الجوانب التربوية، والشخصية، والاجتماعية، والانفعالية، والمهنية لتمكينهم من تحقيق النمو التربوي والتعليمي (Campbell & Dahir, 1997).

وعلى الرغم من القوانين والمعايير الأخلاقية والإرشادات التوجيهية المحفزة لدعم برامج الدمج؛ فإن نجاح أو فشل هذه البرامج والممارسات يعتمد على جملة من العوامل والمتغيرات

التي تتضمن اتجاهات المديرين Cook, Semmel & Gerber,1999; Praisner, (2003)، والإعداد والتحضير (VanReusen, Shoho & Barker, 2001)، وتوفر الدعم المهني (Avramidis & Brahm, 2002)، وتقبل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Alghazo, Dodeen & Algaryouti, 2003; Dunn & Baker, 2001)، والتدريب والتطوير المهني (Milsom, 2002)، والكفاية المدركة للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Dunn & Baker, 2002).

وقد قامت المنظمة الأمريكية للإرشاد التربوي بتطوير نموذج وطني للإرشاد التربوي المهني يؤكد على ضرورة تقديم المنهاج الموجه، والخدمات التي تلبي احتياجات الطلبة، وأنظمة تدعم التعليم والتخطيط بشكل فردي. أما الخدمات فتتضمن الإرشاد الفردي والجمعي، والإحالة، والمدافعة، والتدخل والاستشارات (Romano, 2007). كما حددت أدواراً للمرشد التربوي للعمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تمثلت في العضوية في فريق دراسة حالة الطفل، والتشاور مع المعلمين والمهنيين المعنيين ببرنامج الطفل، والمدافعة عن احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل مع أبائهم, ويعتقد بعض الباحثين بأن العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أصبح جزءاً من مهنة الإرشاد، ودوراً هاماً للمرشد التربوي أكثر من السابق (IDEA, 2004; Milsom, 2002).

ويشير تنديربل (Tinderbel, 1999) إلى أن الأدوار الاجتماعية للمرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تتركز على إشعارهم بأهميتهم من قبل المعلمين والمرشدين ومساعدتهم على امتلاك مهارة اتخاذ القرار, والمساهمة في المجتمع، وإيجاد التسهيلات الملائمة لهؤلاء الطلبه. كما يقوم المرشد بإعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إعداداً نفسياً لإكسابه مهارات التقبل والتفاعل الاجتماعي بما يتلاءم مع شخصيته؛ ليساعده ذلك على التوافق والتكيف مع بيئة اجتماعية جديدة، والذي يقوده لبناء تجربة حياتية نموذجية تتسم بالاستقرار والرضا والاندماج، وتنمية قدراته، وتعزيز ثقته بنفسه وإحساسه بتكوين جماعة الرفاق، والانتماء إلى مجتمعه، والتخفيف من النظرة السلبية تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

واقترح برايس (Price,1998) بعض الأدوار النفسية للمرشد في تعامله مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنها: تشجيع مراقبة الذات، وتحمل المسؤولية من خلال مراقبة نفسه خلال قيامه بالأنشطة اليومية، واستخدام أساليب الاسترخاء، بالإضافة إلى توجيه طاقتهم وانتباههم اتجاه النشاطات الهادفة، والتعاون مع المختصين الآخرين كمعلم غرفة المصادر؛ لتقديم التدخل التربوي والنفسي الملائم للطفل، وتهيئة ذوي الاحتياجات الخاصة نفسياً لعملية الدمج؛ لمساعدته على التقبل وزيادة ثقته بنفسه، وتهيئة الطلاب والتربوين لاستقبال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتفاعل والتفهم معهم. بالإضافة إلى تعليم الطالب الحديث الذاتي الإيجابي Positive Self-talk حتى يتمكن من مكافأة نفسه وتعزيزها، والوقوف على السلوكيات السلبية للتصدي لها، والسماح للطالب بالاختيار من مجموعة نشاطات متعددة، والتعاطف معهم بدلاً من نقدهم.

وبما أن الطلبة المتفوقين والموهوبين يتميزون عن باقي فئات التربية الخاصة في أنهم أكثر تفوقاً من الطلبة العاديين، نجد أن أدوار المرشد التربوي الموجهة اتجاههم تتسم ببعض الخصوصية التي تتمثل بالإضافة إلى ما سبق من أدوار في تدعيم الذات الإيجابية لدى الطفل الموهوب عن طريق توثيق العلاقة بين الطفل ومعلميه، وتوجيه المعلم إلى ضرورة دفع الطفل المتفوق والموهوب لتحقيق أكبر قدر من الإنجاز، ومساعدة الموهوب في اختيار المهنة المناسبة له بما يحقق له النجاح في جوانب شخصيته المختلفة (Peter,2007)، ودعم التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الطفل المتفوق والموهوب، حيث يبدو الطفل واثقاً من نفسه ومن قدراته وكفايته الذاتية، ويتوفر لديه مشاعر الأمن والاستقرار النفسي، والحرص على توفير خدمات متكاملة لتنمية شخصية الموهوب في كافة المجالات، وتذليل الصعوبات والمشكلات التي تعترض نموه (Scott, 2005).

وتؤطر المنظمة الأمريكية للإرشاد التربوي (Romano, 2007) الكفايات الضرورية للإرشاد التربوي المهني في سبعة جوانب، هي: أهمية وضرورة وصول كل طالب إلى البرنامج الإرشادي التربوي، وامتلاك المرشد التربوي المهني للمهارات التي تساعده على تقديم الاستشارات، ومهارات اللقاءات الجمعية، والإلمام المعرفي بنظريات الإرشاد التربوي المناسبة، ومهارات إدارة الأزمات، والعمل مع الطلبة ذوي الاختلافات الدينية، والجنسية، واللغوية، وذوي الاحتياجات الاقتصادية الاجتماعية الخاصة. وأخيراً، تلقي المرشد التربوي تدريباً في قضايا التربية الخاصة المتصلة بالمشكلات التطورية، وتنوع القدرات، وتقييم صعوبات التعلم؛ ليتعرف إلى طرق التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لكن هناك بعض المرشدين التربويين يفتقر إلى الأدوات والأساليب التي تمكنهم من تقديم المساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم.

وفي المقابل، فإن بعض المرشدين التربويين لا يشارك بفعالية للتخطيط للخدمات الانتقالية، حيث أشار ميلسوم (Milsom, 2002) في دراسته المسحية للمرشدين التربويين التي عبر من خلالها المرشدون عن شعورهم بعدم كفاية إعدادهم للمساعدة في تقديم التخطيط للخدمات الانتقالية، أو خدمات ما بعد المدرسة. وفي دراسة أخرى وجد وليامز ولانش (Williams & Lynch, 2007) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لم يكونوا على معرفة ودراية بالتخطيط الانتقالي، وربما تركت هذه الخدمات لمعلم التربية الخاصة على الرغم من حاجته للمساعدة للقيام بتقديم هذه الخدمة.

ومما تقدم، يلاحظ أن المرشد التربوي يوجه خدماته اتجاه الطلبة العاديين والطلبة غير العاديين، الذين يحتاجون أكثر من غيرهم لخدمات متنوعة كالخدمات الإرشادية. لذا، يبدو من المناسب استعراض مهام المرشد التربوي وواجباته داخل المدرسة بشكل عام، وصولاً لمهامه ومسؤولياته الإضافية الموجهة اتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومن هذه المهام:

- التنسيق مع المعلمين فيما يتعلق بالصعوبات التي يعانيها الطلبة في مجال التعايش مع الأنظمة التي تضبط السلوك داخل غرفة الصف، والطلبة الذين يعانون من مشكلات نفسية

تحول دون التعلم الفعّال، كالخوف المزمن والخمول، والطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، أو بطء في التعلم، والطلبة المتفوقون، أو المميزون تحصيلياً.

- التنسيق مع إدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة لبحث المشكلات التي يعاني منها الطلبة.
- الاطلاع على سجلات الطلبة؛ لمعرفة الذين يعانون من تدنٍّ في التحصيل، والمبادرة إلى عقد الاجتماعات مع أعضاء هيئة التدريس وإدارة المدرسة؛ لوضع الحلول المناسبة (Jmaiaan , Jaber &Hassan,2006).

وتبرز ضرورة امتلاك المرشد التربوي لمجموعة من المعارف والمهارات الإضافية التي تحدد مسؤولياته تجاه فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية. وتبدو الأدوار المتوقع من المرشد التربوي ممارستها في هذا الصدد ما يتصل بالأدوار التربوية والاجتماعية والنفسية. وتتمثل الأدوار التربوية بتوعية للمعلمين بضرورة إعطاء هذه الفئة مهام بسيطة حتى ينجحوا فيها ويشعروا بالإنجاز، وتعزيز الطالب أثناء أدائه للمهام. بالإضافة إلى العمل على استثمار قدرات الطلبة وتطويرها لإنجاح عمليات الدمج والتطوير(Tinderbel, 1999).

وتشير أدبيات التربية الخاصة بأن كل أسرة لديها طفل ذو احتياجات خاصة يترتب عليها أعباء أضافية تجعل منها أسرة ذات احتياجات خاصة، فغالباً ما تواجه هذه الأسر جملة من المشكلات أثناء محاولتها التكيف والتعايش مع أطفالها من ذوي الاحتياجات الخاصة، ناهيك عن الضغوط والتوترات التي تواجهها كل أسرة. ويعدّ الوالدان من العناصر الأساسية في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ولابد من توافر المعلومات الدقيقة عن طبيعة المشكلات التي يعانيها أبناؤهم، وكيفية تقديم الخدمات التعلمية والتربوية المناسبة لهم. وتتضمن عملية إرشاد الوالدين عدة مراحل أهمها: تقييم حالة الطالب وتشخيصها، وبناء العلاقة مع الأهل، والتعلم، والدعم، ثم بداية الاتصال بين الأهل والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، تليها تكيف الطالب ذي الاحتياجات الخاصة في الأسرة، وصولاً إلى الأهل كشريك كامل. ومن الممكن الإشارة إلى الإجراءات الآتية التي يمكن أن تساعدهم على دعم ابنائهم: الثبات وعدم التردد في استخدام الأساليب المناسبة في التعامل معهم، وتوظيف المعلومات والبيانات التي تم الحصول عليها من المرشد التربوي، وتقديم تغذية راجعة مستمرة عن وضع الطالب في المنزل للمرشد التربوي، والاستمرار في دعم الأهل لتخطي مرحلة الإحباط لدى الطالب، بالإضافة إلى مشاركة الأهل للمرشد التربوي في مناقشة مدى تعلم الطالب (Wessel, 1977).

وهناك العديد من الدراسات التي سعت لدراسة دور المرشد التربوي مع الطلبة بشكل عام، ومن الملاحظ بأن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات التي تناولت دور المرشد التربوي مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه الدراسات دراسة ميلسون (Milson, 2002) حول دور المرشد التربوي في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. فقد تكونت عينة الدراسة من (100) مرشد مدرسي تراوحت أعمارهم بين (24-60) عاماً، (28%) منهم يعملون في مدارس ابتدائية، و(38%) منهم يعملون في مدارس إعدادية، ومتوسط خبراتهم العملية (2.63) عام. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديم خدمات الإرشاد الفردي والجمعي للطلبة ذوي الاحتياجات

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 29 [2015], Iss. 3, Art. 4

الخاصة كانت الممارسة الأكثر شيوعاً لدى المرشدين، حيث أفاد (82.8%) من المشاركين بأنهم يقدمون هذه الخدمات الإرشادية بانتظام. وكانت خدمة الإحالة إلى جهات خارج المدرسة أقل ممارسة للمرشدين بنسبة (40.4%)، وأفاد معظم المرشدين بأنهم نوعاً ما مؤهلون ولديهم الكفايات، وتلقوا تدريباً متخصصاً في هذا المجال، وأنهم قادرون على تأهيل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مهنياً لمساعدتهم في الانخراط والاندماج مع المجتمع والبيئة المحيطة.

كما أجرت جاندر (Chander, 2002) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن مفهوم مديري المدارس لدور المرشد التربوي في رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، اقتصرت عينة الدراسة على مديري المدارس الثانوية الذين مضى عليهم أكثر من خمس سنوات في الإدارة التربوية، حيث تم إجراء مقابلات معمقة مع (96) مديراً ومديرة. وقد بلور مديريو المدارس دور المرشد التربوي من خلال أدائه الوظيفي ومهاراته الضرورية، وصفاته الشخصية، وحددوا ست وظائف للمرشد التربوي، هي: الدفاع عن الطفل المعاق أو الموهوب وحماية مصالحه، وتسجيل الملاحظات الإرشادية عن حالة الطفل المعاق وكيفية تطوره، ومهمات إدارية، واعتبارهم مرجعا للطلبة في حل مشكلاتهم، وقيامهم بوظيفة تربوية تتضمن تنمية التحصيل التربوي للطفل المعاق، وبالتخطيط التربوي في توجيه وتعليم الدائرة الإرشادية. وقد بينت الدراسة أنه لا بد من أن يتمتع المرشد التربوي بقدرة على حل المشكلات، والتحلي بالطبيعة الهادئة، والقدرة على الاتصال الجيد مع الأفراد، والقدرة على التعامل في وقت الأزمات، والتحلي بروح الدعابة, وكل هذا يعتمد على التوقعات المتوخاة من أداء المرشد التربوي.

وفي دراسة أجراها ديدلر (Dydler, 2006) في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى المقارنة بين أدوار المرشدين التربويين في المدارس الأساسية والثانوية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين من وجهة نظر مديري المدارس. تكونت عينة الدراسة من (100) مدير ومديرة، تم عقد مقابلات شخصية مع (7) منهم. بينت الدراسة أن أدوار المرشد التربوي تركز على رعاية الطفل نفسياً وأكاديمياً داخل المدرسة، والتعاون مع الوالدين خارج المدرسة. وبينت أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أدوار المرشد التربوي في المدرسة الأساسية وأدواره في المدرسة الثانوية؛ بسبب اتباع مجموعة من المعايير المحددة للعمل.

كما أجرى الخطيب (AL-khateeb, 2008) دراسة هدفت إلى تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (15) مرشداً ومرشدة من المرشدين العاملين في الأردن. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المرشدين يقومون بتقديم الخدمات الإرشادية والدعم للطلبة عند الطلب، ويتواصلون مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن هناك تفاعلاً وتعاوناً من جانب المرشدين التربويين مع معلمي غرف المصادر، إلا أنهم لا ينخرطون في العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بطريقة منظمة، ولا يقدمون الخدمات الإرشادية لهؤلاء الطلبة ومعلميهم وأسرهم بشكل متكامل.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol29/iss3/4

وأجرت جوميز (Gomez, 2009) دراسة في إسبانيا هدفت إلى تقييم الأدوار الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة المتوسطة من وجهة نظر الطلبة المتفوقين والموهوبين، فقد تم إجراء الدراسة على الطلبة الذين تتراوح أعمارهم من (12- 15) عاماً. توصلت الدراسة إلى أن الطلبة يرون أن المرشد التربوي قادر على إكسابهم مهارات التعامل مع الأقران العاديين، وتسهيل اندماجهم في الغرفة الصفية. كما بينت الدراسة أن أدوار المرشد التربوي تتمثل في الإعداد النفسي والاجتماعي لهذه الفئة من الطلبة، ومتابعة تحصيلهم، وحل المشكلات التربوية والشخصية التي قد تعترضهم في الغرفة الصفية.

وأجرى كندرك (Kendrick, 2009) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى نوع ومدى الدور الذي يقدمه المرشد للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في (53) كلية من الجامعات المعمدانية الجنوبية. توصل الباحث إلى تحديد أنواع متعددة للخدمات الإرشادية يتم تقديمها في مراكز الإرشاد الجامعية؛ كالخدمات المهنية، والخدمات التربوية، والخدمات النفسية، والخدمات الاجتماعية، كما استجاب (80%) من الطلبة بأن المرشد يقدم في العادة الخدمات النفسية، تليها الخدمات المهنية، فالتربوية، وأخيراً الخدمات الاجتماعية. بينما استجاب (50%) من عينة الدراسة بأن دور المرشد يجب أن يتمحور حول دمج الطلبة مع أقرانهم والتواصل مع العائلة لحل المشكلات.

كما أجرى جرين (Green, 2009) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أدوار المرشد التربوي في مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والعناية بهم. تكونت عينة الدراسة من (222) مرشداً ومرشدةً يعملون في المدارس الحكومية التي تحتوي على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ويتلقون خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين التربويين يرون أن دورهم يتمثل في عملية إعداد الطالب للانتقال إلى مراحل أعلى عبر تسهيل دمجه في المجتمع الصفي، وتدريب أولياء الأمور على جوانب الرعاية النفسية والاجتماعية، كما بينت الدراسة أن المرشدين التربويين الذين يفتقرون للمعرفة السابقة والتدريب الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة هم الأقل قدرة على ممارسة دورهم الإرشادي بفعالية.

في حين أجرى مهيدات (Muhaidat,2013) دراسة هدفت التعرف إلى ادراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد، على عينه تكونت من (128) مرشداً ومرشدة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة إدراكات المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة كانت متوسطة، وقد جاء في المرتبة الأولى مجال الخدمات المقدمة للأسر، وفي المرتبة الاخيرة مجال الخدمات المقدمة للمعلمين، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات المرشدين تعزى للجنس، وعدد سنوات الخبرة، في حين وجدت فروق في هذه الاستجابات تعزى للمؤهل العلمي.

في ضوء استعراض الدراسات السابقة يلاحظ النقص الواضح بشكل عام في الأدب المتعلق بدور المرشد التربوي في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة, والدراسات العربية والأردنية بشكل خاص, وهذا ما يبرر قيام مثل هذه الدراسة, خاصة وأنها تناولت عينة سيكون لها الدور المحوري مستقبلا في العمل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وهم طلبة الإرشاد النفسي, الامر الذي قد يفيد في توضيح الدور المنوط بهم مستقبلاً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يبدو طبيعيا أن فهم طلبة الإرشاد النفسي لطبيعة دور المرشد التربوي، والمسؤوليات المستقبلية المتوقع منهم ممارستها، يعطي مؤشرات غير مباشرة على فعالية مساقات التربية الخاصة المقدمة ضمن برنامج إعدادهم التربوي في جامعة اليرموك على وجه الخصوص، بما يساعد في فهم تصوراتهم لهذه الأدوار؛ مما يتيح لمصممي برامج الإعداد التربوي ضرورة تطويرها وصولا لتحقيق اتجاه التدريب من أجل امتلاك المعايير Training for Standards Approach. كما يبدو جليّاً أنه لم يتضح بعد الدور الحقيقي للمرشد التربوي تجاه هذه الفئة من الطلبة ضمن عمله مع فريق العمل متعدد التخصصات.

لذا تحسس الباحثون مشكلة الدراسة المتمثلة في استقصاء تصورات طلبة برنامج الإرشاد في جامعة اليرموك لمهام المرشد التربوي الموجهة تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وفيما إذا كانت تلك التصورات تختلف تبعا لاختلاف جنس طلبة البرنامج، ومستواهم الدراسي، وما إذا كانوا قد درسوا مساقات سابقة في التربية الخاصة.

أسئله الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أبرز مهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تصور طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟
- هل تختلف تصورات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة, تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جانبين نظري وتطبيقي، فمن حيث الأهمية النظرية والعلمية والبحثية، حاولت الدراسة الكشف عن تصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والكشف عن دور بعض المتغيرات (المستوى الدراسي، الجنس، ودراسة مساقات في التربية الخاصة) في التاثير في هذه التصورات، وبالتالي الوصول إلى نتائج بحثية ذات مصداقية تساعد في توجيه وإثراء العملية التدريسية والتركيز من خلال البرنامج الدراسي للطلبة على تنمية وعي ومعرفة حول هذه المهام الأمر الذي قد يساعد في

توجيه البحوث المستقبلية لتناول عدد من المتغيرات الأخرى ذات الصلة ومحاولة تنمية الاتجاهات نحو العملية الإرشادية بشكل عام واتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص.

كما تتجلى الأهمية النظرية للدراسة من خلال تناولها لجانب على درجة من الأهمية في مجال العملية الإرشادية، فهي الدراسة الاولى -بحدود إطلاع الباحثين- التي تتناول تصورات طلبة البكالوريوس في الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الحكومية في الأردن. كما توفر هذه الدراسة العديد من البيانات والمعلومات للجهات المختصة التي يمكن الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد طلبة الإرشاد النفسي تجاه الخدمات الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الأردنية.

أما عن الأهمية التطبيقية، فتسعى الدراسة الحالية إلى توفير مؤشرات حول مدى كفاءة مساقات برنامج بكالوريوس الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وما إذا كانت قادرة على إكساب طلبة برنامج الإرشاد المهارات اللازمة للتعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المستقبل. ومن المؤمل أن يستفيد أيضا من نتائج الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإرشاد في الجامعات, والمرشدون التربويون العاملون في الميدان في المدارس الحكومية، ليتمكنوا من الاستجابة لمتطلبات طلبة برامج الإعداد في الإرشاد النفسي/ التربوي في أثناء عملية إعدادهم التربوي والمهني.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق الآتية

- التعرف على تصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحديد ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك لمهام المرشد التربوي تعزى إلى متغيرات الدراسة: المستوى الدراسي، والجنس، ودراسة مساقات في التربية الخاصة.
- توفير أداة للتعرف إلى تصورات طلبة الإرشاد لمهام المرشد التربوي تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية

تصورات: إدراكات أفراد عينة الدراسة لدرجة وجود مشكلات ضمن المجالات المحددة في أدوات الدراسة (Arzumanl, Yusoffi & Chit, 2010)، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، والتي تشتمل على اربعة مجالات هي: المجال النفسي، والتربوي، والاجتماعي، والأسري.

طلبة الإرشاد النفسي: وهم الطلبة (الذكور والإناث) المسجلون في برنامج بكالوريوس الإرشاد النفسي/ التربوي في جامعة اليرموك في الفصل الثاني للعام الدراسي 2011- 2012.

مهام المرشد التربوي: هي الأدوار والمسؤوليات المتوقع من المرشد التربوي القيام بها، والتي نص عليها نظام الإرشاد التربوي للمدارس الحكومية (Shaheen,2009).

الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة: هم الطلبة الذين يعانون من إعاقة بسيطة أو متوسطة، سواءً كانت إعاقات حسية (سمعية أو بصرية)، أم جسمية، أم عقلية، أم اضطرابات سلوكية، أم اضطرابات لغوية، أم صعوبات تعلمية, مما يستدعي تقديم خدمات خاصة لهم تختلف عما يقدم لأقرانهم من الطلبة العاديين من أجل مساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من نمو وتوافق (Smith, 2007). ويتحددون في هذه الدراسة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المنتظمين على مقاعد الدراسة في المدارس الحكومية في الفصل الأول للعام الدراسي 2011-2012.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة في الآتية:

- المحدد البشري: طلبة برنامج بكالوريوس الإرشاد النفسي، في جامعة اليرموك.
- المحدد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012/2011م.
- المحدد المكاني: جامعة اليرموك.
- المحدد الاجرائي: دلالات صدق وثبات الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الإرشاد النفسي المنتظمين في برنامج الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك خلال العام الدراسي2012/2011 والبالغ عددهم (1223) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (255) طالباً وطالبةً من طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد النفسي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، موزعين وفقاً لمتغيرات الجنس، والسنة الدراسية، وما إذا درسوا مساقات سابقة في التربية الخاصة. والجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة.

	الفئات	التكـــــرار	النسبـــــة
السنة الدراسية	1	24	10.7
	2	55	24.4
	3	85	37.8
	4	61	27.1
الجنس	انثى	176	78.2
	ذكر	49	21.8
مساقات	نعم	157	69.8
	لا	68	30.2
المجموع		**225**	**100.0**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس للكشف عن مهام المرشد التربوي بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة، حيث تم الاطلاع على أدوار المرشد التربوي التي حددتها المنظمة الأمريكية للإرشاد التربوي (ASCA,2004)، ودراسات كل من (Jmaiaan,etal,2006)، وبرايس (Price, 1998)، وتندربل (Tinderbel, 1999)، التي حددت أدوار المرشد التربوي الأساسية مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (37) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (النفسي، والتربوي، والاجتماعي، والأسري)، وتتم الإجابة عن فقرات الأداة وفق تدريج ليكرت الخماسي.

صدق الأداة

للتحقق من صدق محتوى الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على (10) محكمين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، والإرشاد النفسي والتربية الخاصة في جامعتي اليرموك، وإربد الأهلية، وطلب إليهم تحكيم الأداة من حيث مناسبة الفقرات للمجالات المكونة لها، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لها، ومدى وضوحها. وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغة بعضها الآخر كما تم حذف فقرتين. وبناءً على ذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من(35) فقرة موزعة على أربع مجالات.

كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه وقد تراوحت قيم معامل الارتباط للفقرات مع العلامة الكلية للمقياس ما بين (0.46-0.73)، وتراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي اليها بين (0.53-0.83)، وهي قيم مقبولة لأغراض القيام بالدراسة الحالية, وفي ضوء معاملات الارتباط هذه، فقد تم قبول جميع

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 29 [2015], Iss. 3, Art. 4

الفقرات الخاصة بالأداة وعددها (35) فقرة موزعة على المجالات الآتية: النفسي وتقيسه الفقرات(1-10)، والتربوي وتقيسه الفقرات (11-19)، والاجتماعي وتقيسه الفقرات (20-28)، والأسري وتقيسه الفقرات (29-35).

ثبات الأداة

قدرت معاملات الثبات للمقياس باستخدام معامل ثبات الاستقرار، وبهدف التحقق من ثبات الأداة المستخدمة ودقة فقراتها تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة، من خارج أفراد عينة الدراسة الرئيسة، ثم أعيد تطبيقها على العينة الاستطلاعية نفسها بعد إسبوعين من التطبيق الأول، وحسب معامل ثبات الإعادة (Test-Retest) ، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.93)، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.80-0.91). كما تم تقدير قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على أفراد العينة الاستطلاعية أنفسهم، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.91)، وأما معاملات الثبات لمجالات الأداة فقد تراوحت بين (0.89 -0.78)، وهي قيم مقبولة لأغراض القيام بالدراسة الحالية.

جدول (2): معامل ثبات أداة الدراسة ومجالاتها.

المجالات	ثبات الاعادة	الاتساق الداخلي
النفسي	0.80	0.78
التربوي	0.89	0.88
الاجتماعي	0.89	0.87
الاسري	0.91	0.89
الاداة ككل	**0.93**	**0.91**

تصحيح الأداة

اشتمل مقياس مهام المرشد التربوي على (35) فقرة، يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل التالية: (موافق بدرجة كبيرة جداً، وتعطى خمسة درجات، موافق بدرجة كبيرة وتعطى أربع درجات، موافق بدرجة متوسطة وتعطى ثلاث درجات، موافق بدرجة قليلة وتعطى درجتين، موافق بدرجة قليلة جدا وتعطى درجة واحدة). وبذلك تراوحت درجات الأداة ككل بين (35-175)؛ بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرا على زيادة مستوى تصورات الطلبة لمهامهم، وقد صنفت استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات استناداً إلى ما أشار اليه الشريفين (2011) على النحو الآتي: مستوى تصورات منخفض جدا وتتمثل في الحاصلين على درجة (1.49) فأقل. وفئة مستوى تصورات منخفض, وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (1.5-2.49) درجة، وفئة مستوى تصورات متوسط، وتتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.5-3.49) درجة وفئة مستوى تصورات مرتفع، وتتمثل في الحاصلين على درجة

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol29/iss3/4

تتراوح بين (3.5-4.49) درجة، وفئة مستوى تصورات مرتفع جدا، وتتمثل في الحاصلين على درجة (4.5) فأكثر (AL-shrefeen, 2011).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية والتأكد من مؤشرات صدقها وثباتها.
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الكلي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص التربوي.
- توضيح الهدف من الدراسة لأفراد العينة، وتوزيع أداة الدراسة، والإجابة عن استفساراتهم.
- جمع أداة الدراسة بعد الاستجابة على فقراتها، وإعدادها للتحليل الإحصائي، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية لاستخلاص النتائج والخروج بالتوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

منهجية الدراسة

بما أن الدراسة سعت إلى الكشف عن تصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي اتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وما إذا كانت تلك التصورات تختلف باختلاف السنة الدراسية للطالب، وجنسه، ودراسته لمساقات سابقة حول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والتفاعل بينها، فإن المنهج الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي (Kilani& Shrefeen,2007)

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة

وهي ثلاثة متغيرات تصنيفية:

- الجنس وهو فئتان: (ذكور، إناث).
- المستوى الدراسي وله أربعة مستويات: (سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة).
- دراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة ولها فئتان: (نعم، ولا).

المتغير التابع

ويتمثل في تصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي اتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمجالاته الأربعة (النفسي، والتربوي، والاجتماعي، والأسري)، والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات افراد العينة على فقرات ومجالات الأداة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على الأداة ككل، ولكل مجال من المجالات على حدة. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، وتحليل التباين المتعدد، كما تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي نصه: **"ما أبرز مهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تصور طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك؟** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	الاجتماعي	4.25	.64	مرتفعة
2	4	الأسري	4.17	.72	مرتفعة
3	1	النفسي	4.14	.56	مرتفعة
4	2	التربوي	4.12	.65	مرتفعة
		الأداة ككل	**4.16**	**.57**	**مرتفعة**

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (4.12-4.25) وجميعها مرتفع، حيث جاء المجال الاجتماعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.25)، بينما جاء المجال التربوي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.12)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.16). وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد من مجالات أداة الدراسة، حيث كانت على الاتجاه التالي:

المجـال الاول: الاجتمـاعي: تـم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
22	يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في اكتساب مهارات التعامل مع أقرانهم العاديين.	4.31	.76	مرتفعة
25	يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الاندماج بالبيئة المدرسية.	4.30	.81	مرتفعة
21	يعمل على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.26	.81	مرتفعة
27	تشجيع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على المشاركة في الأنشطة المدرسية.	4.27	.85	مرتفعة
24	يعمل على توعية الطلاب العاديين لحالة اقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.25	.86	مرتفعة
23	يسهّل عملية اندماج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الغرف الصفية.	4.22	.86	مرتفعة
26	يعمل على تهيئة المعلمين للتواصل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.19	.86	مرتفعة
28	يعمل على توفير تسهيلات ملائمة لاحتياجات الطلبة في المدرسة.	4.16	.88	مرتفعة
20	يعمل على تدريب المتدربين الجدد على التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.95	.97	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5).

يبين الجدول (4) أن الفقرة رقم (22) التي نصت على "يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في اكتساب مهارات التعامل مع أقرانهم العاديين" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.31), وانحراف معياري (0.76)، وجاءت الفقرة رقم (20) التي نصت على "يعمل على تدريب المتدربين الجدد على التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.97).

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 29 [2015], Iss. 3, Art. 4

المجال الثاني: الأسري: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال الاسري مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
29	يعمل على تحسين اتجاهات الأسرة اتجاه أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.28	.91	مرتفعة
30	يساعد في تعليم الوالدين أساليب التكيف مع أبنائهم ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.27	.90	مرتفعة
32	يعمل على تنمية التواصل بين أسرة الطفل والمدرسة.	4.23	.83	مرتفعة
33	يعمل على توعية أسر الأطفال العاديين على تقبل وجود الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوف أبنائهم.	4.20	.94	مرتفعة
31	يوفر للأسرة معلومات أساسية تتعلق بحالة طفلهم ذي الاحتياجات الخاصة.	4.17	.89	مرتفعة
35	يتعاون مع أسرة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق أهدافها.	4.15	.92	مرتفعة
34	يقدم خدمات استشارية هاتفية لوالدي الطفل.	3.88	1.05	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5).

يبين الجدول (5) أن الفقرة رقم (29) التي نصت على "يعمل على تحسين اتجاهات الأسرة اتجاه أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.91)، وجاءت الفقرة رقم (34) والتي نصت على "يقدم خدمات استشارية هاتفية لوالدي الطفل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.88)، وانحراف معياري (1.05).

المجال الثالث: النفسي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol29/iss3/4

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال النفسي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
3	يعمل على تحسين تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.61	.74	مرتفعة جداً
5	يساعد على إزالة الآثار النفسية الناجمة عن الإعاقة	4.44	.83	مرتفعة
7	يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على امتلاك مهارة اتخاذ القرار.	4.40	.87	مرتفعة
4	يساعد على تغيير الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.38	.90	مرتفعة
6	يساعد ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق ذواتهم وفقاً لقدراتهم.	4.34	.82	مرتفعة
8	يركز على نقاط القوة لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.28	.85	مرتفعة
9	يناقش أهداف الطالب القريبة والبعيدة المدى لمساعدته على تحقيقها.	4.11	.90	مرتفعة
1	يتقبل السلوكيات السلبية الصادرة عن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.06	.94	مرتفعة
10	يتجنب إطلاق أحكاماً شخصية على الطالب.	4.00	1.23	مرتفعة
2	يتجاهل التركيز على نقاط الضعف لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.72	1.33	متوسطة

* الدرجة العظمى من (5).

يبين الجدول (6) أن الفقرة رقم (3) والتي نصت على "يعمل على تحسين تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.74)، فيما جاءت الفقرة رقم (2) التي نصت على "يتجاهل التركيز على نقاط الضعف لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.72)، وانحراف معياري (1.33).

المجال الرابع: التربوي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات هذا المجال، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على المجال االتربوي مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
18	يتعاون مع المختصين الآخرين لتقديم المساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.24	.92	مرتفعة
16	يتعاون مع معلم الصف في تقويم الاحتياجات التربوية والنفسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.23	.90	مرتفعة
11	يحتفظ بسجلات خاصة لتوثيق تحصيل الطالب التربوي.	4.20	.90	مرتفعة
19	يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في اختيار المهنة المناسبة لهم.	4.18	.83	مرتفعة
14	يعرف على الاستعدادات العقلية الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.17	.88	مرتفعة
15	يساعد في تحديد نقاط الضعف في المهارات التربوية الأساسية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	4.14	.90	مرتفعة
17	يستخدم المصادر المدرسية المتاحة لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على النمو أكاديمياً.	4.09	1.01	مرتفعة
12	يعمل على تسهيل انتقال الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لمراحل تعليمية أو تأهيلية لاحقة.	4.08	.97	مرتفعة
13	يتصدى للمشاكل التربوية والشخصية التي تعترض الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.95	.99	مرتفعة

* الدرجة العظمى من (5).

يبين الجدول (7) أن الفقرة رقم (18) والتي نصت على "يتعاون مع المختصين الآخرين لتقديم المساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" جاءت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.92)، فيما جاءت الفقرة رقم (13) والتي نصت على "يتصدى للمشاكل التربوية والشخصية التي تعترض الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.99).

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي نصه: **"هل تختلف تصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لاختلاف متغيرات الجنس والمستوى الدراسي ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة؟"** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بحسب متغيرات الدراسة: السنة الدراسية، والجنس، ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب متغيرات الدراسة السنة الدراسية والجنس ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة.

			النفسي	**التربوي**	**الاجتماعي**	**الأسري**	**الأداة ككل**
السنة الدراسية	1	س	4.07	4.17	4.28	4.27	4.19
		ع	.51	.55	.58	.63	.49
	2	س	4.19	4.31	4.31	4.12	4.24
		ع	.66	.67	.76	.88	.66
	3	س	4.16	4.08	4.25	4.16	4.16
		ع	.54	.68	.57	.69	.56
	4	س	4.08	3.99	4.16	4.18	4.09
		ع	.51	.60	.64	.65	.51
الجنس	انثى	س	4.18	4.15	4.30	4.24	4.21
		ع	.54	.63	.60	.67	.54
	ذكر	س	3.98	4.01	4.05	3.92	3.99
		ع	.61	.73	.73	.84	.64
مساقات	نعم	س	4.17	4.13	4.28	4.17	4.18
		ع	.58	.69	.66	.75	.60
	لا	س	4.05	4.10	4.16	4.17	4.12
		ع	.52	.56	.57	.64	.48

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري.

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تبعا لاختلاف مستويات متغيرات السنة الدراسية، والجنس، ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة. ولبيان

دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي عديم التفاعل على مجالات الأداة والجدول(9) يوضح ذلك.

جدول (9): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر السنة الدراسية والجنس ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة على مجال من مجالات الأداة.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المستوى الدراسي	النفسي	.644	3	.215	.698	.554
ويلكس لامدا=892.	**التربوي**	**3.560**	**3**	**1.187**	**2.872**	**.037**
ح=015.	الاجتماعي	1.118	3	.373	.940	.422
	الأسري	.554	3	.185	.362	.780
الجنس	**النفسي**	**1.703**	**1**	**1.703**	**5.534**	**.020**
هوتلنج=057.	التربوي	.863	1	.863	2.088	.150
ح=017.	**الاجتماعي**	**2.632**	**1**	**2.632**	**6.641**	**.011**
	الأسري	**4.086**	**1**	**4.086**	**8.016**	**.005**
المساقات	النفسي	.715	1	.715	2.325	.129
هوتلنج=031.	التربوي	.201	1	.201	.486	.486
ح=154.	الاجتماعي	.964	1	.964	2.432	.120
	الأسري	.000	1	.000	.001	.976
الخطأ	النفسي	67.380	219	.308		
	التربوي	90.475	219	.413		
	الاجتماعي	86.798	219	.396		
	الأسري	111.633	219	.510		
الكلي	النفسي	70.253	224			
	التربوي	94.812	224			
	الاجتماعي	90.981	224			
	الأسري	116.100	224			

*دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)

يتبين من الجدول (6) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) تعزى لأثر المستوى الدراسي في جميع المجالات باستثناء المجال التربوي، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه كما هو مبين في الجدول (10).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء المجال التربوي، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر دراسة المساقات في جميع المجالات.

جدول (10): المقارنات البعدية بطريقة شفية لأثر السنة الدراسية على المجال التربوي.

السنة الدراسية	المتوسط الحسابي	أولى	ثانية	ثالثة	رابعة
أولى	4.17				
ثانية	4.31	.15			
ثالثة	4.08	.09	.23		
رابعة	3.99	.18	*.32	.09	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين السنة الثانية والسنة الرابعة، وجاءت الفروق لصالح مستوى السنة الثانية. وبهدف بيان دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس تصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ككل, تم استخدام تحليل الثلاثي عديم التفاعلات, والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11): تحليل التباين الثلاثي لأثر المستوى الدراسي والجنس ودراسة مساقات سابقة في التربية الخاصة على تصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
السنة الدراسية	.902	3	.301	.954	.415
الجنس	**1.997**	**1**	**1.997**	**6.339**	**.013**
مساقات	.358	1	.358	1.136	.288
الخطأ	69.008	219	.315		
الكلي	71.953	224			

يتبين من جدول (6) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر السنة الدراسية، حيث بلغت قيمة ف (0.954), وبدلالة إحصائية بلغت (0.415).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (6.339), وبدلالة إحصائية بلغت (0.013)، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المساقات، حيث بلغت قيمة ف 1.136, وبدلالة إحصائية بلغت 0.288.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الاول: أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن تصورات طلبة الإرشاد المدرسي لمهام المرشد التربوي تجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كانت مرتفعة بشكل عام، كما هو مبين في الجدول (3)، حيث جاء متوسط درجات مهام المجال الاجتماعي الأعلى، بينما كان متوسط درجات مهام المجال التربوي الأدنى. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة كدراسة جرين (Green, 2009)، التي أشارت إلى أن المرشدين يرون أن دورهم يتمثل في إعداد الطالب للانتقال إلى مراحل أعلى عبر تسهيل دمجه في المجتمع الصفي إلى جانب الرعاية الاجتماعية والنفسية، ومع دراسة جوميز (Gomez, 2009) التي بينت نتائجها أن الطلبة يرون أن المرشد قادر على إكسابهم مهارات التعامل مع الأقران العاديين، وتسهيل اندماجهم في الغرفة الصفية، كما بينت أن أدوار المرشد تتمثل في الإعداد النفسي والاجتماعي لهم. وتتعارض نتيجه هذا السؤال مع نتائج دراسة كندرك (Kendrick, 2009) والتي بينت نتائجها ان الطلبة يرون بأن المرشد يقدم الخدمات النفسية تليها المهنية, فالتربوية واخيراً الخدمات الاجتماعية. وتتعارض كذلك مع نتائج دراسة Muhaidat (2013) والتي أشارت إلى أن مستوى إدراكات المرشدين التربويين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت متوسطة.

وقد تعكس هذه النتيجة مدى الوعي لدى طلبة الإرشاد النفسي بالدور الحقيقي المنوط بهم للقيام به تجاه الطلبة ذوي الحاجات الخاصة, عن طريق السعي لتفعيل الخدمات الإرشادية في جميع المجالات من حيث، الأهمية الثقافية وما تحتويه من الأنشطة كالإذاعة المدرسية، والحصص المكتبية، والمحاضرات والندوات، إضافة للأنشطة الترفيهية التي تعمل على دمج الأفراد مع أفراد المجتمع المحلي مثل: الرحلات والخدمات العامة وغيرها من الأنشطة, الأمر الذي قد يشير إلى مدى الحرص والسعي لمواكبة متطلبات العملية التربوية وفلسفة المجتمع، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة حيث كان تصور الطلبة لمهامهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى.

وقد تعزى هذه النتيجة لما يشهده المجتمع من نقلة نوعية في طرق التعاطي مع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة، وللحملات التثقيفية عبر البرامج الإذاعية المختلفة والصحف وغيرها من

الوسائل الاعلامية وما لها من دور في إعطاء أهمية لرعاية هذه الشريحة، ودور في المساعدة في بناء المجتمع، والكشف عن قدراتهم وإمكاناتهم بالشكل السليم. لذلك من الممكن اعتبار حصول المجال الاجتماعي على أعلى وسط ضمن الأبعاد المختلفة انعكاس طبيعي لحاجة المجتمع، والتي من الممكن أن يكون الطلبة على معرفة بها نتيجة المشاهدات المختلفة, أو نتيجة التعرف إليها عند الدراسة ضمن تخصص الإرشاد النفسي، ومعرفة الأثر الذي يتركه المجتمع على الأفراد بشكل عام, وذوي الحاجات الخاصة بشكل خاص.

وقد دل على ذلك حصول الفقرة (22) التي نصت على "يساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في اكتساب مهارات التعامل مع أقرانهم العاديين"، حيث هناك جهد كبير من المتوقع أن يقوم به المرشد التربوي من أجل تسهيل عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين داخل الغرف الصفية والمجتمع بشكل عام، ويكون قادراً على إقامة علاقات إيجابية بين هؤلاء الطلبة بعيداً عن السخرية والاستهزاء وهذا ما تؤكده العديد من الاتجاهات النظرية والعملية والتي تنادي بها العديد من المؤسسات الرسمية وغير الرسمية.

أما فيما يتعلق بحصول المجال الأسري على المرتبة الثانية من حيث أهمية التصورات فقد يعكس هذا قناعة الطلبة بأن للأسرة دوراً مهماً وأن الأسر قد تكون على معرفة واسعة من حيث الخدمات المقدمة لأبنائهم وما هو دور الأسرة في هذه الخدمات، ولكن قد تكون المشكلة ليست من حيث طبيعة الخدمات المقدمة بقدر ما هو طبيعة الاتجاهات اتجاه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا ما يؤكده حصول الفقرة (29) والتي تنص على "يعمل على تحسين اتجاهات الاسرة اتجاه أبنائهم من ذوي الاحتياجات الخاصة"، على المرتبة الاولى في المجال، بمعنى أن هناك خدمات يدركها ويقدمها الآباء والأمهات, ولكن رغم تقديم هذ الخدمات إلا أنه من الممكن أن تكون اتجاهات الوالدين غير إيجابية تجاه الأبناء في بعض الأحيان، لذلك يعتقد الطلبة بأنه من الواجب السعي لتحسين هذه الاتجاهات, وأن تكون أكثر إيجابية.

في حين جاء المجال النفسي في المرتبة الثالثة، وهذا قد يعود إلى أن الطلبة لديهم اعتقاد بأنه حتى يتم تقديم خدمات نفسية, لابد وأن يكون هناك جانب ايجابي ممن يحيطون بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة سواء الأسرة أو الأقران داخل المدرسة، وهذا ما أوضحته النتيجة السابقة، وقد جاءت الفقرة (3) التي تنص على "يعمل على تحسين تقدير الذات لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" في المرتبة الأولى ضمن فقرات المجال النفسي لتؤكد مدى الحاجة والقناعة إلى أن تقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة يمثل أولوية لهم لأن تعامل هؤلاء الطلبة مع الآخرين ينطوي على تقديرهم لذواتهم، والتي قد تكون في الأصل مبنية على نظرة الآخرين لهم.

أما حصول المجال التربوي على أدنى وسط رغم أن درجته مرتفعة فقد يعود ذلك لغياب الرؤيا الواضحة لدى طلبة الإرشاد حول آلية التعامل مع مثل هؤلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ذلك لأن المساقات الدراسية في هذا الجانب والتي تدرس ضمن برنامج البكالوريوس محدودة, ولا توفر المعرفة الشاملة لدور المرشد في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث الجانب التربوي, اضافة إلى أن هناك تداخل لهذه الأدوار مع العديد من المختصين داخل

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 29 [2015], Iss. 3, Art. 4

المدرسة, فهناك معلم غرفة المصادر وهناك الأنشطة الخاصة بالموهوبين والمتفوقين وغيرهم، لذلك فإن الدور قد يكون واضحاً بشكل محدد وما يعزز هذا التفسير هو حصول الفقرة (18) التي تنص على " يتعاون مع المختصين الآخرين لتقديم المساعدة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، وهذا يؤكد أن هناك أدوار خاصة يجب أن تقام من قبل المختصين ولكن المرشد قد لا يكون لديه المعرفة الدقيقة بهذه الأدوار لذلك فإنه يسعى للتعاون مع المختصين الآخرين للوصول إلى دوره المتوقع في هذا الجانب.

وقد يكون حصول المجال التربوي على المرتبه الأخيره ضمن الأبعاد المختلفة منطقياً إذا ما افترض أن طلبة الإرشاد النفسي قد تكون لديهم تصورات بأن عملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة ينحصر وبشكل مباشر في مساعدتهم على تقبل أنفسهم, وتقبل الآخرين لهم, وتقبلهم للآخرين, وبالتالي المساعدة في تحقيق مستوى مرتفع من الإنتاجية والفاعلية, وهذا يعزز تقبل أفراد أسرهم لهم والعكس صحيح أيضاً, ومن ثم إضافة إلى ان المرشدين لا يتم اعدادهم للتعامل مع الصعوبات التربوية التي يعاني منها ذوو الاحتياجات الخاصة فهناك من هم مؤهلون لهذه المهمه, ولذلك يبدو من المنطق أن يكون هذا المجال قد حصل على أقل متوسط بسبب غياب الوضوح في الدور المتوقع من المرشد التربوي في التعامل مع هؤلاء الأفراد.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: كما أشارت نتائج السؤال الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات الطلبة لمهام المرشد التربوي في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لأثر السنة الدراسية، على الأداة ككل والمجالات المختلفة باستثناء المجال التربوي، فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح طلبة السنة الثانية.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة الباحثين أنه ومنذ دخول الطلبة في السنة الأولى ودراستهم للمواد الإرشادية المختلفة والتي تحدد بشكل دقيق مهام المرشد التربوي في المدرسة، وآلية تعامله مع المشكلات المختلفة ومن ضمنها مشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. والتي قد تشكل لديهم قاعده معرفيه من المتوقع ان تؤثر باتجاهاتهم المختلفة, وبالتالي تكوين تصورات واضحة لمهام المرشد التربوي والأدوار المنوطة به، والواجب عليه القيام بها مع الطلبة باختلاف مشكلاتهم سواء كانوا عاديين أو من ذوي الاحتياجات الخاصة, الأمر الذي يجعل هذه التصورات مرافقه للطلبة بغض النظر عن السنة الدراسية التي يكونون بها، كما أنه من الممكن تفسير وجود الفروق في متوسطات استجابات طلبة الإرشاد النفسي على المجال التربوي ولصالح طلبة السنة الثانية في ضوء معرفة طبيعة المواد الدراسية التي يدرسها طلبة السنة الثانية والتي قد يكون لها الدور الكبير في التعريف بمهام المرشد التربوي في المدارس، حيث يتناول مساق الإرشاد المدرسي خصائص المرشد التربوي ودور المرشد مع الطلبة بشكل عام وذوي الاحتياجات الخاصة (ذوو صعوبات التعلم، الموهوبون، وغيرهم) بشكل خاص الأمر الذي قد يوفر معلومات نظرية من السهل استدعاؤها من قبل طلبة السنة الثانية حول آلية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة من الجانب التربوي.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol29/iss3/4

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداة ككل ومجالاته تعزى للجنس باستثناء البعد التربوي، ولصالح الإناث. وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء معرفة الباحثين بمدى سعي الطالبات الإناث للبحث عن المعلومات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة, والتي توفر لهن أرضية خصبة يستفيد منها في مرحلة البحث عن العمل مستقبلا كمجال يتوفر به فرص عمل بشكل كبير. هذا بالإضافة إلى ما تتمتع به الإناث من سمات قد تناسب العمل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، فالأنثى تتحلى بطبيعة هادئة, وقدرة على التواصل مع الآخرين, والصبر, وروح الدعابة, وهذا ما دعت إليه دراسة جاكندر (Gaknder, 2002)، حيث ركزت على ضرورة توافر مثل هذه السمات لدى المرشد العامل مع هذه الفئة. وما قد يدعم ذلك اعداد الإناث العاملات في مراكز التربية الخاصة والذي يشكل نسبة كبيرة جدا مقارنة بأعداد الذكور وهذا ما لاحظه الباحثون.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في متوسطات تصورات طلبة الإرشاد النفسي لمهام المرشد تعزى لمتغير دراسة مساقات في التربية الخاصة، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة عدد المساقات التي تدرس لطلبة الإرشاد وما تتضمنه من موضوعات فهناك مساق في صعوبات التعلم وهناك مساق في التربية الخاصة, اضافة لمساق آخر في الإرشاد حول ارشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وبالتالي فإن هذه المساقات قد لا تكون كافيه لبناء قاعدة معرفية حول المهام المنوطة بالمرشد التربوي عند التعامل مع هذه الشريحة فالمواد الدراسية قد تحتوي على اطار نظري يهدف بكثير من الاحيان للتعريف بالحالات الخاصة ويكون الجزء الخاص بالدور الإرشادي قليل ان وجد في الأصل وعليه فان التصورات للمهام قد تكون نتاج دراسة الطلبة للمساقات بشكل عام وليست مساقات التربية الخاصة بشكل خاص.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالآتية:

- اجراء المزيد من الدراسات التي تتناول متغيرات اخرى بهدف محاولة الكشف عن فاعليتها.
- العمل على اثراء المواد الدراسية التي تدرس للطلبة بحيث تركز على الجانب العملي والنظري على حد سواء.
- عقد دورات وورش عمل للطلبة تعنى بكيفية التعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وتعلم لغة الاشارة للتواصل مع فئة الصم.

References

– Abramowiz, A. & O'leqry, S. (1991). *Behavioral interventions for the classroom. Implications for students with AOHD.* School psychology review, 20(2). 220-234.

- Adelman, H. & Taylor, L. (2002). *School counselors and school reform: New directions*. Professional School Counseling, 5 (4), 235-248.
- Alghazo, E. Dodeen, H. & Algaryouti, I. (2003). *Attitudes of pre-service teachers toward persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion*. College Student Journal, 37(4), 515-522.
- AL-khateeb, J. (2008). *Find Report 3.4b Program Evaluation: Resource Room. Prepand for the Ministry of Education*, The Hashemite Kingdom of Jordan, ERFKE 1 Project.
- Al-Rousan, F. (1998). *Issues and problems in special education*. Dar al-fiker. Amman: Jordan.
- Al-shrefeen, A. (2011). *The effectiveness of the supervision of a pilot program based on the cognitive model to reduce performance anxiety among counselors trained in Jordan*. Jordan Journal of Educational Sciences in 7 (3). 233 to 251.
- American Counseling Association. (2010). *ACA Code of Ethics. Alexandria*, VA:ACA
- American School Counseling Association. (2004). *The role of the Professional School Counselor*. Retrieved July 20, 2007, from: http:// www. School Counselor.org.
- American School Counselor Association. (1999). *Position statement: Special needs of students.* Alexandria, VA: Author.
- Arzuman1, H. Yusoff1, M. & Chit, S. (2010). *Big Sib Students' Perceptions of the Educational Environment at the School of Medical Sciences*, University Sains Malaysia, using Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM) Inventory. Malaysian J Med Sci. 17(3): 40-47.
- Badr, Ismail. (2007). *Counseling students with special needs*. Scientific Conference atheist ten (Education and Human Rights). *Faculty of Education, University of Tanta*. 7 to 8 May 2007.

- Baker, S. (2000). *School counseling for the twenty-first century.* Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Borders, L. & Drury, S. (1992). *Comprehensive school counseling programs. A review for policymakers and practitioners*. Journal of Counseling and Development, 70, 487-498.
- Burnham, J. & Jackson, C. (2000). *School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models*. Professional School Counseling, 4, 41-50.
- Campbell, C. & Dahir, C. A. (1997). *The national standards for school counseling programs.* Alexandria, VA: ASCA.
- Chander, W. (2002). *Secondary Principle's perception of the Counselor role. PH.D. Dissertation***.** University of Virginia-Claiborn, -Charles. Charles. (1995). Influence Processes in supervision. E. R. IC. AB.
- Clark, M. & Breman, J. (2009). *School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting*. Journal of Counseling & Development, 87, 6-11.
- Classroom**.** *Implications for students with AOHD*. School psychology review, 20(2). 220-234.
- Cook, B. Melvin, M. & Gerber, M. (1999). *Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities.* Remedial and Special Education, 20(4), 199-256. doi: 10.1177/074193259902000403.
- Dunn, N. & Baker, S. (2002). *Readiness to serve students with disabilities: A survey of elementary school counselors*. Professional School Counseling, 5(4), 277-284.
- Dydler, L. (2006). *School Counselors role in Secondary and Basic School in the United States of America***.** Journal of Counseling, 1 (1), 20- 45.

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 29 [2015], Iss. 3, Art. 4

- Gibson, R. (1990). *Teachers' perceptions of high school counseling and guidance programs: Then and now*. The School Counselor, 37, 248-255.
- Gomez, L. (2009). *School Counselors roles in Spanish Contexts*. Journal of Exceptional Children, 1 (3), 34- 78.
- 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.
- Greer, B. Greer, J. & Woody, D. (1995*). The inclusion movement and its impact on counselors*. The School Counselor, 43, 124-132.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2011). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*, (10th Ed) New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Heward, W. (2006). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*, (8th Ed). New Jersy, Columbos Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (P.L.108-446), 20 U.S.C. 1400 *et seq*.
- Jmaiaan, I. J. & Fayez, H. M. (2006). *The Role of the school counselor in dealing with students with special needs*. Journal of the Faculty of Specific Education, Helwan 0.5 (3).
- Kendrick, R. (2009). *Counselling Services of Southern Baptist College and Universities*. Counselling & Values, 37 (4), 122- 161.
- Kilani, A. Al-Shrefeen, N. (2007). *Introduction to research in educational and social sciences*. Dar Al-Maseerah for publication, distribution and printing: Amman.
- Kirk, S. Gallagher, J. & Anastasiow, N. (2003). *Educating Exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin Company

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol29/iss3/4

- Lockhart, E. (2003). *Students with disabilities, In B.T. Erford (Ed)*, transforming the school counseling profession**.** 357-409. Upper Saddle Rivers, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Milsom, A. & Akos, P. (2003). *Preparing school counselors to work with students with disabilities*. Counselor Education and Supervision, 43(2), 86-95.
- Milsom, A. (2002). *Students with disabilities: School counselor involvement and preparation*. Professional School Counseling, 5(5), 331-338.
- Milsom, A. Goodnough, G. & Akos, P. (2007). *School counselor contributions to the individualized education program (IEP) process*. Preventing School Failure, 52(1), 19-24. doi:10.3200/PSFL.52.1.19-24.
- Muhaidat, M. (2013). *School Counselors' Perception of Counseling Services Offered to Students with Learning Disabilities in Regular Schools in Irbid District*. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies 0.21 (1) from 0.435 to 467.
- Mynatt, B. & Gibbons, M. (2011). *Preparing students with disabilities for their future careers.* Retrieved from: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11 /Article_08.pdf
- Nasser, M. (2006). *Evaluate the resource rooms in Jordanian schools and propose an educational program and measure its effectiveness*. Master Pollack published. Amman Arab University for Graduate Studies, Amman – Jordan
- Peter, P. H. (2007). *Counseling students with special needs and their families*. Amman: Dar al-maseerah for publication and distribution.
- Praisner, C. (2003). *Attitudes of elementary school principals toward inclusion of students with disabilities*. Exceptional Children, 69, 135-145.

An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), Vol. 29 [2015], Iss. 3, Art. 4

- Romano, D. (2007). *American School Cuonseling Association. New Orleans*: University of New Orleans. USA.
- Scott, L. (2005). *Possibilities and practicalities of counseling.* NJ: The Eree Press.
- Shaheen, M. (2009). *The role of counselor in the schools of the province of Ramallah government between hope and reality*, Al-Quds Open University.
- Skinner, A. & Lerisponis, W. (2008). *National Impact for Defining the School Counselors' Role***.** The Lamar University Electronic Journal of Student Research, Summer 2008. dept. Iamar.edu/lustudentjnl/volume%208/~national%20 Impact 1/ 4/ 2012.
- Smith, D. (2007). *Introduction to Special Education: Making a Difference*. (6th Ed). Boston: Pearson, Allyn and Bacon.
- Tarver-Behring, S. & Spagna, M. (2004). *Counseling with exceptional children*. Focus on Exceptional Children, 36 (8), 1-12.
- Tinderbel, F. (1999). *Counselor role in a changing world*. Journal of Counsleing, 1(1), 12-56.
- Vanreusen, A. Shoho, A. & Barker, K. (2001). *High school teachers' attitudes toward inclusion*. High School Journal, 84 (2), 7-17.
- Wessell- Jant. (1977). *Planning individualized Education Programming special Education*, Habbard**.**
- Williams, K. & Lynch, P. (2007). *Student knowledge and perceptions of individual transition planning and its process*. Journal for Vocational Special Needs Education, 29, 13-21.
- Wren, C. & Einhorn, J. (2000). *Hanging by atwig: understanding and counseling adults with learning disabilities and ADHD*. New York. Noron Company.

https://digitalcommons.aaru.edu.jo/anujr_b/vol29/iss3/4