المجلد (٩), العدد (٣١), الجزء الأول, يوليو ٢٠١٩, ص ص ١٤٥ – ١٨٤

واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

إعداد

أ/ عبد العزيز سالم المالكي
وزارة التعليم – مدينة جدة

د/ إبراهيم عبد الله عبد العزيز الحنو
أستاذ مشارك التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

DOI: 10.12816/0053584

واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

إعداد
أ/ عـبـد العـزيز سـالم المـالـكي (*) & د/ إبراهيم عبد الله عبد العزيز الحنو (**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، من وجهة نظر المرشدين والمرشدات ومعلمي التربية الخاصة والمعلمات، والكشف عن الفروق في درجات تقدير واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب صعوبات التعلم التي تُعزى للجنس والمسمى الوظيفي.

وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة صُمِّمت استبانة لقياس واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية، تكوّنت من (٤٥) فقرة وزِّعت على الأبعاد التالية: المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم، الجوانب الإدارية والتنظيمية لأعمال أعضاء برنامج الخطة الفردية، الخدمات الإرشادية المساندة، متابعة وتنفيذ تطبيق الخطة.

وقد تأكَّد صدق الاستبانة وثباتها بالتطبيق على عينة استطلاعيَّة. وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمجال صعوبات التعلم، والمرشدين والمرشدات بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، حيث بلغ عددهم (٥٠٩) معلمًا ومرشدًا، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٢٠) شخصًا، منهم (٦٠) معلمًا ومعلمة، و(٦٠) مرشدًا ومرشدة، كان اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، فكان عدد ما تسلَّمناه من استبانات (١٢٠) استبانة، حُلِّلت ومن خلال هذا التحليل كانت النتائج التالية:

المتوسط الحسابي العام لواقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم كان مرتفعًا؛ وقد جاء بعد المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم بالرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، ثم الخدمات الإرشادية المساندة بدرجة كبيرة، ثم المشاركة بالجوانب الإدارية والتنظيمية لأعمال أعضاء برنامج الخطة الفردية بدرجة كبيرة، والمتابعة وتنفيذ الخطة بدرجة متوسطة.

تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) بين متوسطات تقدير درجات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلُّم وفقًا للجنس لصالح الإناث، وتبيَّن وجود فروق تعزَى للمسمى الوظيفي لصالح المرشدين والمرشدات.

ومن أبرز التوصيات: ضرورة العمل على الاستمرار في تعزيز جهود المرشدين والمرشدات في مشاركتهم في الخطة التربوية الفردية، وتدريب المرشدين لتنمية وتعزيز مهاراتهم الإرشادية.

(*) وزارة التعليم – مدينة جدة
(**) أستاذ مشارك التربية الخاصة - كلية التربية – جامعة الملك سعود

The reality of Counselor in the individual educational plan for students with Learning Disabeletes in primary education

By

Abdulaziz Al-Maliki & D. Ibrahim Abdullah Hano

Abstract

The study aimed to determine the reality of Counselor in the individual educational plan for students with Learning Disabilities in primary school from the viewpoint of counselors and special education teachers and parameters ،and detect differences in ratings of the reality of Counselor in the individual educational plan for students Learning Disabilities due to gender and job title ، the study followed the descriptive approach ،and to achieve the study objectives were to build a questionnaire to measure the reality of Counselor in the individual educational plan consisted of (45) items distributed to the following dimensions (to participate in the preparation of the plan ،diagnosis and evaluation ،administrative and organizational aspects of the work of the members of the individual plan program ،extension services support ،follow-up and implementation of the plan) was to ensure the veracity of the questionnaire and application persistence on the exploratory sample. And The study population consisted of all teachers in special education in the field of learning disabilities and counselors schools primary school in Jeddah in the second semester of the academic year 1437/1438 AH ،where numbered (5.9) teacher and mentor ،the study sample consisted of (120) by (60) teachers The teacher and 60 counselors were chosen randomly simple questionnaires were relapsing (120) questionnaire were analyzed and access to the following results:

1- The arithmetic mean of the public to the reality of Counselor in the individual plan for students Learning Disabilities was a high degree; came after participating in the preparation of the plan and the diagnosis and evaluation for the first level and a high degree and extension services support a high degree and then participating administrative and organizational aspects of the work of the members of the individual plan with a high degree and follow-up program and implementation of a medium plan.
2- Show a statistically significant differences at the significance level (α=0.05) between the mean estimate the degree of Counselor in the individual plan for students Learning Disabilities ،according to the sex of females in favor of showing the existence of differences due to career indefinitely in favor of the counselors.

Recommendation's: the need to continue to strengthen the efforts of guides and guides in their participation in the individual educational plan and train counselors to develop and enhance their skills guide way .

مقـــــدمـــــــة:

إن العمل الإرشادي بمدارس التعليم العام يحتاج إلى تضافر الجهود بين عناصر المجتمع المدرسي؛ من معلمين، ومدير المدرسة، وطلاب، ومشرفي الإرشاد، ومعلمي التربية الخاصة لصفوف الدمج بالمدارس، وقد تنبهت وزارة التعليم لأهمية العمل التكاملي والتشاركي بالإرشاد المدرسي، فوضعت النظم الإدارية فيما يتعلق باللجان، مثل لجنة التوجيه والإرشاد التي يرأسها مدير المدرسة، وفي مجال التربية الخاصة، أصبح العمل الإرشادي من أساسيات نجاح فكرة صفوف الدمج على مستوى ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديدًا بمجال صعوبات التعلم، الذي يقوم المرشد المدرسي وفريقه على تقديم الخدمات الإرشادية النفسية والاجتماعية والتربوية المساندة لعمل معلمي صعوبات التعلم، من خلال رعاية وعلاج وتشخيص صعوبات التعلم.

ولقد حظيت مدارس المرحلة الابتدائية باهتمامٍ بالغ من قِبَلِ المسؤولين بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، حيث ركَّزت جهودها على تقديم الحلول المقنَّنة للمشكلات التربوية والتعليمية، التي تواجه التلاميذ، فتضافرت جهود القائمين على العملية التربوية بمدارس المرحلة الابتدائية لأجل الوصول إلى خدمات إرشادية وتعليمية متميزة.

وتعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة؛ لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية؛ فهم يواجهون تحديات حقيقية لا تنحصر فقط في الجوانب الأكاديمية، بل تمتدُّ لتطال الجوانب السلوكية والاجتماعية أيضًا. وفئة صعوبات التعلم هي إحدى فئات التربية الخاصة والتي تحتاج إلى تلك البرامج التربوية المتخصصة التي تقدم للأفراد ذوي الحاجات الخاصة؛ من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف وتحقيق ذواتهم (الميلادي، ٢٠٠٨).

ويعد مجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities)، سواء كانت نمائية (Developmental) أو أكاديمية (Academic) من المجالات المهمة التي تهتمُّ بها المجتمعات المعاصرة، وتوليها أهميةً بالغة، ويعنى بدراسة العديد من الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس، وذلك بهدف التعرُّف إلى مظاهرها، وتقديم البرامج والخطط التي تستهدف معالجتها والتخفيف من آثارها إلى أقصى حدٍّ ممكن. وتزداد أهمية الاهتمام بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لخطورة صعوبة التعلم، التي قد تستنفد جزءًا كبيرًا من طاقة هؤلاء الطلبة، وتسبب لهم

اضطرابات توافقية تترك بصمتها على مجمل شخصياتهم؛ فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي، ويكونون أميل إلى الانطواء والاكتئاب والانسحاب، وتكوين صورة سالبة عن ذواتهم. (الريموني، ٢٠٠٨) .

ويواجه المرشد المدرسي في مجال التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالمدارس النظامية جملةً من التحديات، من أهمها ما يتعلق بعدم تجانس فئات هؤلاء الطلبة، وتنوُّع احتياجاتهم الناجمة عن تلك الإعاقات وتأثيراتها. إن مثل هذه التحديات لا يمكن تجاهلها؛ إذ لابدَّ من القيام باتخاذ التدابير اللازمة لمواجهتها والتغلب عليها، وذلك من خلال إعادة النظر في برامج إعداد وتأهيل المرشدين المدرسين من الناحية الأكاديمية، وذلك على مستوى الإعداد في مرحلة ما قبل الخدمة في الجامعات؛ لتمكين هؤلاء المرشدين من التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل بفاعلية ضمن فريقٍ متعدِّد التخصُّصات، وتقديم الدعم والمساندة النفسية والاستشارات وخدمات التوجيه والإرشاد لهؤلاء الطلبة في مدارسهم، بما يمكِّنهم من تحقيق متطلبات النموِّ النفسي والنجاح الأكاديمي (الداهري، ٢٠١٥).

كما أن من أهداف الإرشاد المتمركز حول الفرد زيادة ثقة المسترشد بنفسه، وإدارة شؤونه بنفسه، وأن يصبح المسترشد أكثر اتزانًا وواقعية، وأن يعرف ويعي نفسه أكثر، وأن يستطيع تغيير مبادئه الأساسية والشخصية بطريقة مفيدة (أبو أسعد وعربيات، ٢٠١٠).

وتكاد تكون المهمة الأساسية للمرشد في هذه النظرية هي توفير المناخ الإرشادي المناسب القائم على الثقة والتقدير والاحترام والطمأنينة والأمن النفسي؛ مما يشجع المسترشد على تحقيق ذاته والتغلب على مخاوفه ومشكلاته، وتركز هذه النظرية على العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، وترى ضرورة توافر العديد من الجوانب والشروط الأساسية فيها، والتي من أهمها التقبُّل غير المشروط، والتفهُّم والإنصات الفعَّال والتعاطُف والوضوح والفورية والواقعية والمواجهة الإنسانية (الزيود، ٢٠٠٨).

ولا شكَّ أنَّ مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم المقدمة للطلاب، من شأنها أن تساهم في الحدِّ من المشكلات السلوكية والمعرفية والنفسية والاجتماعية التي قد تعترض الطالب، ومن ثمَّ تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية (عبد المعطي، ٢٠١٤).

وبـالرغم ممـا سـبق ذكـره، هنـاك العديـد مـن الدراسـات التـي أجريـت فـي المملكـة العربيـة السعودية والكويت والأردن ومصر، أشارت إلى وجود ضعفٍ في الأداء العملي أو في ميدان العمل للمرشدين، فهم في الغالب يؤدُّون أعمالهم بشيء يعتريه نوعٌ من القصور، فضلًا عن أن هناك ضعفًا في الممارسة الإرشادية، خاصة في مجال استخدام فنيات الإرشاد بشكل جيد، أو حين مقابلة مشكلة ما (عقل، ٢٠٠٠).

ولكي تحقِّق عملية الإرشاد أهدافها، وتصبح هذه المعلومات مشتركة بين المرشد والمسترشد فإن الأمر يقتضي وجود تفاعل بين الطرفين المرشد والمسترشد (مشعان، ٢٠٠٥).

مشكلـــــة الـــــدراســـــة:

تُعدُّ فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ويواجه هؤلاء الطلبة جملةً من التحدِّيات المرتبطة بالنمو في التعلُّم؛ لذا من الضروري أن يكون المرشدون قادرين على فهم حاجاتهم الفريدة وإدراكها، والعمل على تقديم أفضل الخدمات الإرشادية التي تنسجم مع خصائص هؤلاء الطلبة (Green، 2009).

ويشكل الطلبة ذوو صعوبات التعلم جزءًا من مجتمع الطلبة في المدارس، ويحتاج هؤلاء الطلبة إلى خدمات وبرامج متخصصة في الجوانب الأكاديمية والشخصية والاجتماعية؛ نظرًا لأن تأثيرات الصعوبات التعليمية لا تقتصر على الجوانب الأكاديمية والتعليمية فقط، وإنَّما تمتد لتشمل الجوانب النفسية والشخصية، ويؤكد ذلك عبد المعطي (٢٠١٤)، الذي أشار إلى أن خدمات الإرشاد النفسي جزءٌ من حركةٍ اجتماعية عالمية تسعى إلى التأكيد على جودة الحياة التي يحياها الإنسان، والتأكيد على قيمته وكرامته، وضرورة أن يحيا حياةً هادئة تتَّسم بالسعادة والبعد عن مصادر الشقاء والاضطراب، وأيضًا أكَّدت دراسة الحلبوسي (٢٠٠١) على أن "الإرشاد يلعب دورًا مهمًّا في زيادة قدرة الطالب على التكيُّف والنجاح، وتجنّب العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة خلال دراستهم" (الحلبوسي وعبد الأمير والكبيسي، ٢٠٠٢).

وتأسيسًا على ما سبق فقد تحددَّت مشكلة الدراسة في التعرُّف على مستوى مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم.

أسئلـــــــة الـــــدراســـــة:

تمثّل السؤال الرئيس بالدراسة: "**ما واقع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدين والمرشدات ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟**" وتكون الإجابة عليه من خلال الإجابة عن السؤالين الفرعيين التاليين:

س١: ما مستوى مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، من وجهة نظر المرشدين والمرشدات ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟

س٢: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($p \leq 0.05$) في درجات تقدير مستوى مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلُّم لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة تُعزى للجنس والمسمى الوظيفي؟

أهـــــداف الـــــدراســـــة:

- تحديد مستوى مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم من وجهة نظر المرشدين والمرشدات ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم.
- الكشف عن الفروق في درجات تقدير مستوى مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم التي تعزى للمسمى الوظيفي والجنس.

أهميـــــة الـــــدراســـــة:

أولًا: الأهمية النظرية:

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من خلال أهمية تقديم معلومات عن واقع الإرشاد المدرسي بمجال التربية الخاصة وصعوبات التعلم، وتقييم مستوى مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم؛ مما يساهم في المعرفة التراكمية بهذا المجال، ويفتح المجال للباحثين بإجراء دراساتٍ أخرى بمجال إرشاد صعوبات التعلُّم، حيث تعتبر – على حدِّ علم الباحث –من الدراسات القليلة التي أجريت في هذا المجال، إذ إن مجال البحث في إرشاد ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية يعدُّ حديثًا في المملكة العربية السعودية، وكذلك الحاجة إلى إعداد برامج إرشادية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم في المرحلة الابتدائية، ويحتاج إلى كثيرٍ من الدراسات والبحوث، ويرى الباحث أن هذا البحث يُعدُّ إضافةً جديدة، وإثراءً علميًّا.

ثانيًا: الأهميـة التطبيقيـة:

تعود أهمية الدراسة التطبيقية من خلال الاستفادة الميدانية من نتائجها، والتي تتلخص في النقاط التالية:

- يستفيد منها القائمون على تطوير وتحسين الخدمات الإرشادية والتعليمية ضمن برنامج غرف المصادر لطلاب صعوبات التعلُّم والإرشاد المدرسي.
- يستفيد منها أيضًا المسؤولون عن وحدات الإرشاد والتوجيه في وزارة التعليم من حيث تزويدهم بالتغذية الراجعة حول حال واقع الخدمات الإرشادية، وتشخيص جوانب الضعف فيها لتقويتها بمجال الخدمات الإرشادية المساندة لعمل معلمي صعوبات التعلم.
- يمكن أن يستفيد منها مديرو المدارس من خلال تزويدهم بتصوُّر حقيقي حول واقع العملية الإرشادية التي تُقَدَّم للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمجال الخطة الفردية بغرف المصادر.
- يستفيد أيضًا من نتائج الدِّراسة المرشدون بالمدارس، ويُوجَّهون من خلالها إلى دور الإرشاد بالخطة الفردية لتلاميذ صعوبات التعلم.
- تساهم نتائج هذه الدراسة في إفادة القائمين على برامج صعوبات التعلم؛ وذلك بإلقاء الضوء على أهمية توفير خدمات الإرشاد المناسبة لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

مصطلحـــات الـــدراســـة:

١- الخـدمـات الإرشـاديـة **Counseling Services**:

تعرف الخدمات الإرشادية بأنها "كل عون إرشادي أو توجيهي تقدِّمه المؤسسة التعليمية لطلبتها، بطريقة عملية مدروسة، في سبيل مساعدتهم على النمو النفسي والدراسي والمهني، والاستمرار في تقديم ذلك العون وفق خطة منظمة قابلة للتقويم والتطوير" (المطلق والأحمد، ١٤٣١). ويُعرّفها حمايمي (٢٠١٣) بأنها مجمل الممارسات النفسية والتربوية والاجتماعية التي يقدِّمها المرشد بهدف مساعدة المسترشد على حل مشكلاته؛ لإحداث التوافق على المستوى الشخصي والتربوي والاجتماعي، ويُقصد بها إجرائيًّا: جميع الممارسات الإرشادية والتوجيهية التي تصدر من المرشد المدرسي، ويشارك فيها بهدف تحقيق النمو والتوافق النفسي والمهني والتربوي

للطالب، وذلك بتقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال المشاركة في إجراءات التقييم، وإعداد البرامج الفردية، ومتابعة تقدُّم الطالب في البرنامج الأكاديمي، وتقديم الخدمات التوجيهية والاستشارية للمعلمين النظاميين، ومعلمي غرف المصادر، والخدمات والبرامج المقدَّمة لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢- المرشد المدرسي **School Counselor**:

عرَّفته وزارة التعليم بأنه الشخص المهني الذي يقدِّم خدمات الإرشاد والصحة النفسية لمساعدة الطلبة على الوصول إلى الوعي بذواتهم، وتعلُّم مهارات التوافق مع الصعوبات النفسية والاجتماعية، وهو الشخص المؤهل الذي يقوم بخدمات التوجيه والإرشاد لجميع الطلاب بالمدرسة، والذي يحمل – على الأقل– درجة البكالوريوس في علم النفس أو الخدمة الاجتماعية، أو معلم أمضى عددًا من سنوات الخدمة بالتدريس، ثم انتقل إلى الإرشاد، وتلقى التدريب (الغامدي، ٢٠٠٤).

٣- صعوبات التعلم: **Learning Disabilities**:

اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم ولتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسًا، أو فيما بعد من قصور في تعلُّم المواد الدراسية المختلفة (العزالي، ٢٠١١) . وعرّف كيرك (١٩٦٢) صعوبات التعلم بأنها هي تلك الصعوبات التي ترجع إلى عجزٍ أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة ، الكتابة، أو الحساب، وتكون ناتجة عن خلل محتمل في وظيفة الدماغ و/ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي، ولكنها ليست ناتجة عن تخلف عقلي، أو إعاقة حسّية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية"(عبد المعطي، ٢٠١٤) .

التعريف الاجرائي للطالب ذي صعوبات التعلم: هو الطالب الذي ينحرف تحصيله في مواد: (القراءة – الكتابة – الحساب) بمقدار صفٍّ دراسي واحدٍ فأكثر.

٤- الخطة التربوية الفردية **Individualized educational plan** :

عرَّف محمد (٢٠١١)، الخطة التربوية الفردية إداريًّا بأنها: وثيقة مكتوبة لغرض التواصل والتنسيق الإداري بين أطراف العملية التعليمية: (التلميذ – فريق العمل – الأسرة)، والأفراد والجهات

المنصوص عليها في برنامج التلميذ. وعرَّفها تربويًّا: بأنها وصفٌ مكتوبٌ لجميع الخدمات التربوية والخدمات المساندة التي تقتضيها احتياجاتُ كلِّ تلميذٍ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة – مبني على نتائج التشخيص والقياس – ومعدٌّ من قِبَل فريق العمل بالمؤسسة التعليمية (وزارة المعارف، ٢٠٠١).

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة:

المحور الأول: الخدمات الإرشادية:

اشتمل المحور الأول على موضوعات الإرشاد والتوجيه التربوي من خلال توضيح مفهومه وأهميته والفرق بين مفاهيم التوجيه والإرشاد التربوي، وأهداف التوجيه والإرشاد ومبادئه والأسس التي يُبنى عليها التوجيه والإرشاد، ثم تطوُّر ونشأة الإرشاد والتوجيه التربوي بالمملكة العربية السعودية، وصولًا لمجالات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم وجوانب التجويد على النحو الآتي:

١- مفهوم الإرشاد والتوجيه الطلابي:

تعرف فضيلة حناش وزكريا (٢٠١١) التوجية لغةً، بأن مصدره فعل مضعَّف، يفيد إدارة شيءٍ معين، والانتقال به من وضع إلى وضع آخر مرغوب فيه، والسير به في وجهة معينة والتوجيه بهذا المعنى يحمل مفهومًا عامًّا، حيث لا يقترن بشيء أو مجال معين، فيقال: توجيه الفرد أو توجيه المناقشة.

وعرّف عبدالهادي، والعزة (٢٠١٤) التوجيه بأنه مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدَّم للفرد؛ ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقًا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته.

ومن خلال التعريفات السابقة، يعرِّفه الباحثون بأنه: مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم على حلِّ مشاكلهم النفسية والاجتماعية والتربوية، سواء كانت بسبب الإعاقة (الصعوبة) أو غيرها، وإعطاؤهم المعلومات الكافية عن طبيعة ومتطلبات الدراسة، وتزويدهم بخبرات عن حل المشكلات النفسية والتربوية وتنمية الجوانب الشخصية والنفسية والتربوية والاجتماعية للطلاب.

٢- مفهوم مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم:

أشارت فضيلة حناش ومحمد بن يحي زكريا (٢٠١١) إلى أن الإرشاد المدرسي يقوم على ثلاثة أساسيات وهي:

- ممارسة الإرشاد الفردي والجماعي المبني على المعرفة النظرية والمعايير الأخلاقية ومعرفة أساليب تقويم الإرشاد الفردي والجماعي الملائم لمصالح واحتياجات ومستوى الوعي الاجتماعي والثقافي للطالب.
- القدرة على تحليل وتقويم الخدمة الإرشادية، والتعديل وفقًا لذلك والقدرة على تفسير بيانات ونتائج الطلاب بشكل مناسب للعملية الإرشادية.
- معرفة موارد المدرسة والمجتمع المكملة لتقييم الخدمات الإرشادية، والحفاظ على علاقات بناءة مع الطلاب والعاملين وأولياء الأمور، والقدرة على تنفيذ الخطط الإرشادية بالمدرسة وتقويم أثر التعليم وتعديل أساليب التدريس على أساس التغذية الراجعة.

وقد اشترطت الجمعية الأمريكية للمرشدين المدرسيين The American School Association Counselor (ASCA) ضمن موجهات برنامج الإرشاد المدرسي أن يقوم المرشد المدرسي بالمشاركة بتحديد احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى القيام بمهمة المدافعة عن كل الطلبة، وحسب هذه الموجهات تتضمن المدافعة العمل ضمن الفريق متعدد التخصصات، والقيام بالتعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد الطلبة المرشحين لتلقي خدمات التربية الخاصة، وتطوير التكييفات والتعديلات الصفية الفردية ولقد أقرَّ قانون تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة (الداهري، ٢٠١٥) .

٣- أهمية التوجيه والإرشاد بشكل عام:

يشير الزعبي (٢٠٠٧) إلى أن التوجيه والإرشاد قد أصبح ضرورة ملحة اقتضتها التحديات الكبيرة التي ظهرت في القرن الماضي، وكذلك التحديات التي نواجهها في القرن الحالي في مجالات الحياة جميعها، ومنها ضغوطات الحياة في العصر الحاضر، وسوء استخدام أوقات الفراغ عند الشباب، والتطور في مجال التعليم والتقدُّم العلمي والتكنولوجي.

وتؤكِّد فوقية راضي (٢٠١٤) ازدياد حاجة الإنسان إلى المساعدة في حلِّ مشكلاته، حيث تزايدت حدة الضغوط والمشكلات النفسية والصراعات الاجتماعية نظرًا لتغير نمط الحياة وتباعد العلاقات بين الأفراد، وكذلك التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية والتطورات التي تحدث في مجال التربية والتعليم، كل ذلك يؤكِّد على ضرورة توجيه الأفراد وإرشادهم نفسيًّا؛ وذلك بهدف الوقاية من الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، وكذلك تقوية ثقة الفرد بنفسه وشعوره بالأمن ومساعدته على التوافق النفسي وتحقيق الصحة النفسية.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن عملية الإرشاد والتوجيه تبرز أهميتها من خلال الدور الذي يقوم به المرشد المدرسي بتنمية دافعية طلاب صعوبات التعلم، وتنمية الجوانب الشخصية والتربوية، ومعالجة المشكلات والاضطرابات النفسية والتربوية التي ترافقها.

٤- أهداف عملية التوجيه والإرشاد الطلابي:

أشار عبد الهادي والعزة (٢٠١٤) إلى أن التوجيه المهني يهدف إلى تحقيق التكيُّف التربوي للطالب، ومساعدته على اختيار مستقبله المهني وتقديم المعلومات المتوفرة عن المجالات الدراسية أكاديميًّا ومهنيًّا، وعلاقة هذه المجالات بوظيفة المستقبل المتاحة في ضوء خطة التنمية التي تضمِّنها الدولة بما يتلاءم مع استعدادات الطالب وقدراته وميوله وطموحاته. وهي كما يلي :

- مساعدة الطلاب على اكتشاف ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم ومواهبهم، وتنميتها ورعايتها.
- تبصير الطلاب بالتخصُّصات التعليمية والمهنية المتاحة وخصائصها ومتطلباتها؛ لتمكينهم من المواءمة بينها وبين ما يمتلكونه من خصائص وقدرات واتخاذ القرارات السليمة والاختبارات المناسبة وفقًا لذلك.
- توجيه الطلاب نحو المجالات والتخصصات التعليمية والمهنية المناسبة.
- تحقيق أعلى درجات التوافق النفسي والتربوي للطلاب مع بيئاتهم المدرسية التي يستجدون بها، والاندماج مع عناصرها (من معلمين وإدارة وزملاء وأنظمة ومرافق).
- مساعدة الطلاب على تجاوز فترات الانتقال بين الصفوف والمراحل الدراسية، وما يصاحبها من صعوبات وهم على درجةٍ كبيرة من التوافق النفسي والتربوي .

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل الفني والمهني لدى الطلاب وإثارة اهتمامهم بالمجالات العلمية والتقنية والفنية.
- توعية الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع التربوي عمومًا بالنتائج السلبية للاختبارات غير المدروسة أو الممارسات الخاطئة نحو توجيه الطلاب لبعض التخصصات أو المجالات التي لا تتفق مع ميولهم وقدراتهم.
- تعزيز تواصل الطلاب مع مؤسسات وطنهم التعليمية والمهنية والفنية والتقنية المدنية والعسكرية الحكومية والخاصة.

وعلى ذلك فإن أهداف عملية التوجيه التربوي والنفسي للطالب حسب ما تهدف إليه وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية هي الأهداف نفسها التي وردت في الأدبيات السالفة الذكر، حيث أورد أنّهُ تتجلى أهداف التوجيه والإرشاد العامة في المملكة كما يلي: (دليل المرشد المدرسي، ٢٠١٥) .

١- توجيه الطالب وإرشاده إسلاميًّا في جميع النواحي النفسية والأخلاقية والاجتماعية والتربوية والمهنية؛ لكي يصبح عضوًا صالحًا في بناء المجتمع، وليحيا حياةً مطمئنة راضية.
٢- بحث المشكلات التي يواجهها، أو قد يواجهها الطالب أثناء الدراسة، سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تكفل أن يسير الطالب في الدراسة سيرًا حسنًا، وتوفر له الصحة النفسية.
٣- العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة؛ لكي يصبح كلٌّ منهما مكملًا وامتدادًا للآخر؛ لتهيئة الجو المحيط المشجع للطالب لكي يواصل دراسته.
٤- العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب المتفوقين أو غير المتفوقين -على حدٍّ سواء - والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطالب خاصةً والمجتمع بشكل عام.
٥- إيلاف الطلاب الجو المدرسي وتبصيرهم بنظام المدرسة، ومساعدتهم قدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم، وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.

٦- مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوفرة، وتزويدهم بالمعلومات وشروط القبول الخاصة بها؛ حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم، آخذين بعين الاعتبار اشتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذا القرار.

٧- الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم في المملكة، على سبيل المثال: مشكلة التسرُّب وكثرة الغياب، وإهمال الواجبات المدرسية، وتدني نسب النجاح في المدارس... إلخ.

٨- العمل على توعية المجتمع المدرسي (الطالب والمدارس والمدير) بشكلٍ عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره في التربية والتعليم.

ويرى الباحث أن الهدف الثاني أكَّد على أهمية دور المرشد المدرسي في حلِّ المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية، والتي تظهر في الغالب لدى صعوبات التعلُّم نتيجة وردة فعل للصعوبة نفسها، والحرج الأكاديمي والاجتماعي الذي يواجه الطالب.

٥- المبادئ والأسس التي يُبنى عليها التوجيه والإرشاد، ومجالاتها:

هنالك مبادئ وأسس كثيرة يُبنى عليها التوجيه التربوي، منها ما ذكره الداهري (٢٠٠٨)، وهي كما يلي:

١- **مبدأ إشباع الحاجات النفسية في التوجيه:** إن نقطة البداية في التوجيه هي معرفة حاجات الأفراد وميولهم، ومدى إشباع هذه الحاجات. ورجال التربية وعلم النفس حين يتكلَّمون عن الحاجات، يتكلَّمون غالبًا عن المطالب التي يتطلَّبها المجتمع، فيبذلون كلَّ هممهم في البحث عن الطرق التي تساعد الطلاب في إجابة هذه المطالب، مثل: مساعدتهم في إيجاد عمل، أو اختيار تخصص ما، أو إنشاء علاقات طبيعية مع الزملاء، واستغلال الإمكانيات، وما إلى ذلك، إلا أن هده الحاجات – كما رأينا– حاجات فردية واجتماعية، وينصب التوجيه على الطالب ومعرفة حاجاته التي ربما لا تتفق مع غيره، ومساعدته على إشباع هذه الحاجات في حدود إمكاناته.

٢- **مبدأ إشباع الحاجة لتأكيد الذات وإعادة تنظيمها:** يتطلَّب التكيُّف السليم من الفرد التقييم المستمر لهذه القدرات والأهداف والقيم التي تنتظم حول فكرته عن نفسه، حتى تنسّق هذه الفكرة مع خبراته وتتفق معها، فالتوجيه يقوم على فرض إمكانية إحداث التغيير في الذات لمساعدة الفرد على اكتشاف نفسه واكتشاف مظاهر جديدة فيها، وامتصاص عناصر جديدة تصبح جزءًا منه. ويتوقَّف التغير على عنصرين: إدراك الفرد الاختلاف بين ذاته وبين ما تتطلبه المواقف المختلفة، وقبول التغير والإقبال عليه، ويتوقَّف هذا التغير على مقدرة الفرد على رؤية نفسه بأعين الآخرين.

٣- **مبدأ مراعاة الفروق الفردية في التوجيه:** من المهم جدًّا أن يكون المرشد على دراية بالاختلافات بين الأفراد، ويجب أن يدرك الفروق الموجودة في الفرد نفسه؛ لأن دلالتها تفوق في الحقيقة معرفة الفروق بين الفرد ومجموعة أخرى من الأفراد، فمعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف في المسار الدراسي تمكِّن وتسهِّل على الأخصائي القائم بعملية التوجيه من توجيهه الوجهة أو المجال الذي يمكِّنه من استغلال نواحي قوته وتجاوز نواحي ضعفه، فإذا أدرك الموجه أن طالبًا ما يعاني من صعوبة في مادة الرياضيات – مثلًا- وأنه يميل إلى المواد الاجتماعية، فإن ذلك يسهل عليه عملية التوجيه إلى ما يناسب ميوله ورغباته، على الرغم من أن تحصيله كان عاليًا في مادة الفيزياء مثلًا.

٤- **الأسس الاجتماعية:** تعتبر المدرسة أكثر المؤسَّسات الاجتماعية أهميةً من حيث قدرتها على تقديم خدمات إرشادية لأكبر عدد من أطفال المجتمع، سواء عن طريق المرشدين الموجهين أو المعلمين أو الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين. ويعتبر مبدأ الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة مبدأ مكمل للمبدأ القائل أن السلوك الإنساني فردي – اجتماعي.

وبالإمكان تصنيف الخدمات التوجيهية التي ذكرتها عفيفة جديدي (٢٠٠٨) كما يلي:

١- الخدمات التوجيهية التوافقية (Adjustive).

٢- الخدمات التوجيهية التوزيعية (Distributive).

٣- الخدمات التوجيهية التكيفية (Adaptive).

وأشار الداهري (٢٠٠٨) إلى أنه من وظائف التوجيه مساعدة الفرد على تقييم نفسه، وتقييم الفرص المتاحة أمامه، وزيادة قدرة الفرد على القيام بالاختيار وفقًا لقدراته وإمكاناته الطبيعية، وتقبُّل الفرد لنتائج اختياراته، وما ترتَّب عليها من التزامات ومسؤوليات، والتعرُّف على وسائل تحقيق الاختيارات ووضعها موضع التنفيذ. وذكر عبد الهادي والعزة (٢٠١٤) أسسًا خاصَّة للتوجيه المهني، منها:

- أن التوجيه ليس إرغامًا من جانبٍ، وخضوعًا من الجانب الآخر، بل هو عملية تشاركية بين شخصين يُقدِّم الأول خبراته العملية والمعرفية إلى الشخص الثاني مُتلقي الخدمة، والذي يشعر بأنه إزاء مشكلة لا يستطيع التغلُّب عليها، ولا يعني أن الأول مُلزَمٌ بتقديم النصيحة، وأن الأخير مكلَّفٌ بالالتزام بها.
- النظر إلى الفرد على أنه ذاتيَّة متميزة، حيث توجد فروق في النواحي الجسمية والعقلية والجسمية.
- احترام الفرد والاعتراف بكرامته وحقه في اختيار المهنة المناسبة.
- مساعدة الأفراد على تبنِّي الموضوعية والعلمية في تفكيرهم وسلوكهم، بدلًا من الطموح الذي لا يستند إلى أساسٍ واقعي.
- مساعدة الأفراد على معرفة مصادر قوتهم وضعفهم عند اتخاذ القرار المناسب لاختيار المهنة.
- التعريف بالخيارات المتوفرة أمام الشباب بعد إكمالهم تعليمهم، ومنها مشكلات البطالة.
- التوجيه عملية مستمرة في النظام التربوي بمفهومه الشامل.
- ينبغي أن يكون التوجيه مبنيًّا على أساس معرفة الفرد وقدراته وتحصيله الدراسي.
- إن عملية التوجيه المهني لا تتجزأ عن العملية التربوية.

وتتلخص أهم أهداف الخدمات الإرشادية كما ذكرها حمايمي (٢٠١٣) في النقاط الآتية:

- إحداث التغيير الإيجابي في سلوك الفرد.
- التنمية والاهتمام بشخصية الفرد الجسمية والعقلية والاجتماعية.
- المحافظة على الصحة النفسية للفرد.
- مساعدة الفرد لتحقيق ذاته، وتوافقه النفسي والدراسي والمهني.
- تقديم مختلف المعلومات المتكاملة للفرد.

وتتنوع الخدمات الإرشادية التي يقدِّمها المرشد المدرسي في المدرسة للطلبة بشكل عام، وتشمل ما يلي (المطلق والأحمد، ١٤٣١):

- غرس القيم الإسلامية والمثل العليا السامية في نفوس الطلاب.
- تحصين الطلاب من الأفكار والممارسات غير السوية والمذاهب الهدامة.
- تحقيق الرعاية المناسبة لشخصية الطلاب من جميع النواحي المحققة لشخصياتهم السوية.
- تنمية النماذج الإيجابية وتعديل الممارسات السلبية المساعدة للطالب في تكوين شخصيته الإسلامية المتكاملة.
- تحقيق المدرسة لمسؤولياتها الوقائية من وقوع الطلاب في المشكلات والمخالفات السلوكية.
- تبصير البيئة التربوية والأسرة بالأساليب التربوية للتعامل مع الطالب والابن.
- أن يتدرَّب الطلاب على المهارات السلوكية والتربوية التي تلائم مراحل نموِّهم.

٦- سمات المرشد المدرسي وخصائصه المهنية:

أشار كل من (زهران، ٢٠٠٥)، و(العزة، ٢٠٠٦)، و(الأسدي وإبراهيم، ٢٠٠٣) إلى بعض الخصائص المهنية التي ينبغي للمرشد أن يتمتَّع بها؛ لتحقيق الإتقان والجودة المنشودة في العمل الإرشادي، ومنها:

- **التخصص:** الإرشاد علمٌ تخصصي يقوم به شخصٌ قادرٌ على تقديم العون لشخص آخر بحاجة إلى هذا العون، وهو يبني عمله الإرشادي على أساس مجموعة كبيرة من النظريات يتلقاها أثناء إعداده العلمي، فالمرشد شخصٌ متخصصٌ، وينبغي أن يكون على دراية بطبيعة الإنسان ونموه وارتقائه وخصائصه وسلوكه، وأن تكون لديه قاعدة معرفية واسعة في مجالات متنوعة، كما يسعى لزيادة معرفته وصقل مهاراته والاطلاع على كلِّ ما هو جديدٌ في المصادر العلمية المتصلة بعمله، وعندما يقف به علمه أو خبرته يستشير أهل العلم والخبرة دون إحساسٍ بالحرج.
- **الخبرة:** تمثِّل الخبرة الجانب الأدائي في عملية الإرشاد. ومن أوَّل هذه المهارات مهارات تكوين العلاقة الإرشادية، والتي تشتمل على مهارات الملاحظة والإصغاء والتعبير، وتكوين

الأُلفـة مـع المسترشـد، وتـوفير البيئـة الإرشـادية الآمنـة، ثـم مهـارات دراسـة المشـكلة وتشخيصـها، وإعداد الأهداف واختيـار طريقة للإرشاد، أو مجموعـة طـرق واستخدامها، ثم تقويم عملية الإرشاد وإنهاء العلاقة الإرشادية. والمرشد الملتزم بقواعد المهنة لا يدَّعي لنفسه خبرة أو مهارة ليست لديه، وهو يسعى بكل الوسائل لزيادة مهارته، وتلقي التدريب العملي تحت إشراف المتخصصين الذين يجيدون المهارة أو الخبرة التي يسعى لاكتسابها.

- **العلاقة الإرشادية:** ويجب أن تكون علاقة مهنية؛ لأنها محدَّدة بهدف أو أهداف واضحة تنتهي بنهايتها، وهي علاقة لا تخرج عن الحدود المهنية المخطط لها كي يجد المسترشد خبرة حقيقية تهدف للمساعدة وتقديم العون. وفي إطار هذه العلاقة يحدث الانفتاح المطلوب من المسترشد، حيث ينمِّي ثقته في المرشد، ويبدأ في التحدُّث عن مشكلاته وظروفه، وعن خصوصياته بشكلٍ من الصراحة.
- **الانتباه:** ويعني اهتمام المرشد وانتباهه الى السلوك اللفظي وغير اللفظي، وهذا يساعد المرشد على التركيز على المسترشد، وإدراك المسترشد لمستوى قبول المرشد أو رفضه له.
- **الإصغاء:** وهي أداة رئيسية لفهم المسترشد، وهذه المهارة تحقق شعور المسترشد بالتقبُّل والاحترام والاهتمام؛ مما يساعد على الشعور بالارتياح، ومن ثمَّ الانفتاح على المرشد.
- **طرح الأسئلة:** وهذه المهارة محور المقابلة الإرشادية.
- **سرية المعلومات:** وهي مبدأ مهم يحكم عمل المرشد المدرسي، فالمعلومات التي يحصل عليها من المسترشد أمانةٌ يتوجَّب على المرشد المحافظة عليها وعدم اطِّلاع أحد عليها إلا بإذن المسترشد، إلا إذا كان ذلك يساعد على نجاح عملية الإرشاد. فالبوح بأسرار المسترشد يهدم جسور العلاقة الإرشادية بينه وبين المرشد، الأمر الذي يجعله يعزف عن طلب المساعدة الإرشادية.
- **الإحالة:** متى ما رأى المرشد أن مشكلة المسترشد تتجاوز حدود إمكاناته وقدراته، عليه تحويل المسترشد الى جهة متخصصة، حفاظًا على مصلحته، وهذا يتضمن اعتراف المرشد بنواحي القصور التي تكتنف جوانب عمله وتقبلها.

- **الإخلاص في العمل:** الإرشاد الطلابي عملٌ انساني من الدرجة الأولى، يحتاج إلى إخلاص وتقدير أكبر من أي عملٍ آخر، كما يحتاج أيضًا إلى استخدام أنسب الوسائل وأنجع الطرق الإرشادية المتفقة مع حاجات المسترشد ومشكلاته؛ وهذا بدوره يؤدِّي إلى رضا المرشد وراحة ضميره.
- **العمل كفريق:** خاصةً في الحالات التي تستدعي ذلك، فعملية الإرشاد عملية ليست سهلة، إذ ينبغي أن يتعاون الأخصائي الاجتماعي والنفسي والمعلم والأسرة كفريقٍ متكامل؛ لضمان نجاح العملية الإرشادية، على أن يلتزم الجميع بأخلاقيات المهنة.
- **كرامة المهنة:** العمل الإرشادي عملٌ إنساني ذو طبيعة خاصة، ولأن المسترشد يأتي إلى موقف الإرشاد وهو واثق أن المرشد الذي يقصده بوسعه أن يساعده على تصحيح موقفه، فإنه يكون مهيأً لقبول إرشادات هذا المرشد واقتراحاته؛ ولذلك فإن الإرشاد يمثل أمانةً يجب على المرشد أن يؤدِّيها في كل مرة يقف فيها في علاقة إرشادية، وفي جميع مستويات الإرشاد الإنمائي والوقائي والعلاجي.

٧- معوقات العمل الإرشادي:

يواجه المرشد التربوي صعوباتٍ متعددة أثناء تأديته لعمله الإرشادي في المدرسة، وتختلف هذه الصعوبات باختلاف مصدرها، وقد أشار العزة (٢٠٠٦) إليها، ونجملها فيما يلي:

- **صعوبات مصدرها المرشد ذاته:** يختلف المرشدون من حيث سماتهم الشخصية وقدراتهم المهنية وتخصصاتهم ومستوياتهم التدريسية، فبعض المرشدين ليس لديه القدرة على الصبر وتحمُّل أعباء العمل ومساعدة الآخرين، وبعضهم يحمل مؤهلًا علميًّا بعيدًا عن علم النفس والإرشاد النفسي؛ مما يجعلهم يواجهون صعوباتٍ فنية وعملية في التعامل مع قضايا الطلبة بسبب تباين خلفياتهم العلمية، وعدم توفر المراجع الإرشادية وعدم رغبة بعض المرشدين في الاطلاع والارتقاء بمستواه العلمي، وعدم طلب المشورة من ذوي الخبرة أو الاستفادة من خبرات الآخرين.
- **صعوبات مصدرها الإدارة المدرسية:** فبعض المدراء لا يؤمنون بالإرشاد ودوره في مساعدة الطلبة، ويؤمنون بالأساليب التقليدية كالنصح والوعيد والعقاب والتهديد.

- **صعوبات مصدرها الطلاب، مثل:** عدم وضوح دور المرشد التربوي في أذهان الطلبة، وعدم تعاونهم معه، وعدم إيمانهم بالإرشاد، وصعوبة المشكلات التي يعانون منها بحيث لا يستطيع المرشد التعامل معها، وأيضًا اعتبار أن المرشد هو الملجأ لهم للخلاص من الأعباء الدراسية.
- **صعوبات مصدرها المعلِّمون، مثل:** عدم فهم بعض المعلمين لطبيعة عمل المرشد في المدرسة، وعدم رغبتهم في التعاون معه، أو التقليل من أهمية دوره في المدرسة، وعدم إيمان بعضهم بجدوى العمل الإرشادي، وقيام بعض المعلمين بتحويل الطلاب إليه لأتفه الأسباب، واعتمادهم عليه اعتمادًا كليًّا في حلِّ مشكلات الطلبة.
- **صعوبات مصدرها الأهل والمجتمع المحلي: وذلك مثل:** عدم معرفتهم بطبيعة عمل المرشد التربوي، وتدنِّي توقُّعاتهم من الخدمات التي يقدمها المرشد، وعدم اقتناعهم بالعمل الإرشادي، وأحيانًا التوقُّعات الكبيرة لأولياء الأمور من المرشد التربوي، أو عدم تعاون بعض أولياء الأمور مع المرشد في حلِّ مشكلات أبنائهم.

ومن خلال ما سبق فإن الدراسة الحالية تتميز بما يلي:

- تعتبر الدراسة الأولى – في حدود علم الباحث– التي تناولت واقع مشاركة المرشد المدرسي في بناء الخطة الفردية لصعوبات التعلم.
- أجريت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، بينما جميع الدراسات السابقة كانت تركِّز على المرشدين.
- تتميَّز بالزمان والمكان الذي تم تطبيق الدراسة فيها.

الطـــريقـــة والإجـــراءات

أولًا: منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، الذي يُعدُّ من أكثر المناهج البحثية ملاءمةً لتحقيق أهداف الدراسة، التي تناولت وصفًا لمشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات والمعلمين والمعلمات لصعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية النهارية بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (٥٠٩) حسب إحصائيات إدارة التعليم بجدة للعام الدراسي (١٤٣٧هـ/١٤٣٨هـ)، ويبين جدول (١) خصائص أفراد مجتمع الدراسة وفقًا للنوع الاجتماعي (الجنس) والمسمى الوظيفي.

جدول (١) التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة وفقًا للجنس والمسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	معلمي صعوبات تعلم		المرشدين		المجموع	
الجنس	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الذكور	١٥٢	٥٨٪	١٤٩	٦١٪	٣٠١	٥٩٪
الإناث	١١٢	٤٢٪	٩٦	٣٩٪	٢٠٨	٤١٪
المجموع الكلي	٢٦٤	١٠٠٪	٢٤٥	١٠٠٪	٥٠٩	١٠٠٪
%	٥١.٨٪		٤٨.٢٪		١٠٠٪	

يتبين من جدول (١) أن العدد الكلي لأفراد مجتمع الدراسة (٥٠٩)، منهم (٢٦٤) معلمًا ومعلمة لصعوبات التعلم بنسبة (٥١.٨٪) من العدد الكلي، وبلغ عدد المرشدين والمرشدات (٢٤٥) بنسبة (٤٨.٢٪) من العدد الكلِّي، وكانت نسبة الذكور (٥٩٪) والإناث (٤١٪).

ثالثًا: عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على ما يلي:

١- عينة الدراسة الاستطلاعية:

وهم الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المعلمين والمعلمات والمرشدين والمرشدات من خارج عينة الدراسة الأصلية، وقد بلغ عددهم (٣٠) فردًا، من أجل التأكُّد من الخصائص السيكومترية لاستبانة الدراسة.

٢- عينة الدراسة الأساسية:

تألَّفت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمًا ومعلمة لصعوبات التعلم ومرشدًا ومرشدة، بنسبة (٢٣.٥٨٪) من المجتمع الكلي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية، حيث تم اختيار (٣٠) فردًا من كلِّ فئة وفقًا للجنس والمسمى الوظيفي.

٣- خصائص أفراد عينة الدراسة:

تم تحديد الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة وفقًا للبيانات الأولية التي اشتملت على ما يلي: الجنس والمسمى الوظيفي، والخبرة والدورات التدريبية بمجال الخطة الفردية، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكلٍ منها، كما تتبين النتائج بجدول (٢).

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للخصائص الديمغرافية للدراسة

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
عدد سنوات الخبرة بالمجال	أقل من ٥ سنوات	٢٠	١٦.٣٪
	من ٥ إلى أفل من ١٠ سنوات	٣٩	٣٢.٦٪
	من ١٠ سنوات فأكثر	٦١	٥١.١٪
الجنس	ذكر	٦٠	٥٠٪
	أنثى	٦٠	٥٠٪
الدورات التدريبية	حاصل على دورات تدريبية	٦٤	٥٣٪
	غير حاصل على الدورات	٥٦	٤٧٪
التخصص	إرشاد تربوي ونفسي	٢٤	٢٠٪
	علم نفس	٧	٦٪
	خدمة اجتماعية (علم اجتماع)	١٧	١٤٪
	تربية خاصة	٧٢	٦٠٪
المجموع الكلي		١٢٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن أعلى نسبة من أفراد العينة كانت من ذوي الخبرات بالمجال من (١٠) سنوات فأكثر بنسبة (٥١.١٪)، وأقل نسبة كانت بالفئة الأقل من ٥ سنوات بنسبة (١٦.٣٪) كما تبين أن بعض أفراد العينة حاصلون على دورات بمجال الخطة التربوية الفردية بنسبة (٥٣٪)، ومعظم التخصصات كانت تربية خاصة بنسبة (٦٠٪)، وأقلها من علم النفس بنسبة (٦٪).

رابعًا: أدوات الـدراســة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، الذي يعتمد في أسلوب جمع البيانات على أدوات كثيرة أبرزها الاستبانة. ولتحقيق أهداف الدراسة، فقد أعدَّ الباحث استبانةً لقياس مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم، وذلك بالاستفادة من الاستبانات التي وردت

بالدراسات السابقة وأدبيات الموضوع، حيث اطَّلع على الأدب التربوي في موضوع مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم، وقام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية:

- الاطلاع على الأدب النظري والمقاييس السابقة بمجال الخدمات الإرشادية ومهام المرشد المدرسي بمجال صعوبات التعلم دراسة النجار (٢٠٠١)، والزغاليل، والشرعة (١٩٩٨)، ومهيدات، (٢٠١٣)، والزهراني (٢٠١٤)، بالإضافة إلى اطِّلاعه على مهامِّ المرشد المدرسي وواجباته في دليل المرشد المدرسي (٢٠١٥)، ومهام لجنة الإرشاد بالدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (٢٠١٤)، وتحليل واجبات المرشد بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تحديد غرض وأهداف الاستبانة والمتمثل في قياس مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم .
- تحديد أبرز المجالات التي يمكن فيها مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لطلاب صعوبات التعلم التي وردت بالأدبيات والدراسات السابقة، بعد أن عرَّف مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم إجرائيًّا، بأنها: الخدمات الإرشادية التي تُقدَّم من المرشد المدرسي إلى تلاميذ صعوبات التعلم؛ بهدف تحقيق النمو والتوافق النفسي والأكاديمي والتربوي لتلاميذ صعوبات التعلم، والحدِّ من أثر الصعوبة، ويتم قياسها بالدرجة الكلية التي يُقدِّرها أفراد العينة، وقد حصرها في صورتها الأولية في أربعة مجالات، هي كما يلي:

١- **المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم:** تشمل الممارسات التي يقوم بها المرشد الطلابي في التحضير لإعداد الخطة وتقديم المقاييس وتوفيرها والمساعدة في تطبيقها، والدعم الفني بمجال تفسيرها بمجال الكشف عن صعوبات التعلم والتشخيص بالتنسيق مع معلم صعوبات التعلم بالمدرسة.

٢- **الجوانب الإدارية والتنظيمية لأعمال أعضاء البرنامج:** تشمل الممارسات الإدارية والتنظيمية لعمل اللجان وأعضاء فريق الخطة التربوية الفردية.

٣- **الخدمات الإرشادية المساندة:** تشمل الممارسات الإرشادية التربوية والنفسية والبرامج المساندة لتعزيز الجانب النفسي والاجتماعي عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم، فضلًا عن تقديم الدعم الإرشادي العلمي لأعضاء فريق الخطة.

٤- **المتابعة والتنفيذ في تطبيق الخطة التربوية الفردية:** تشمل الممارسات الإرشادية التربوية والنفسية لتوفير الدعم الفني بمجال خطوات وأساليب تنفيذ الخطة التربوية الفردية والتواصل مع أعضاء الفريق وأولياء أمور الطلاب والتقويم لإجراءات تنفيذ الخطة.

صياغة الفقرات التي تقيس كلَّ بُعدٍ؛ وذلك بالاستعانة بالدراسات ذات الصلة بالموضوع، وكذلك من خلال ما ورد في أدبيات الموضوع من المظاهر والمؤشرات الدالة عليها. ويُبين جدول (٣) توزيع الفقرات على الأبعاد الأربعة:

جدول (٣) توزيع الفقرات على الأبعاد الأربعة بالاستبانة

م	الأبعـــــــــــاد	أرقـــام الفقـــرات	العـــدد
١	المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم	١- ١٢	١٢
٢	الجوانب الإدارية والتنظيمية لأعمال أعضاء البرنامج	١٣- ٢٤	١٢
٣	الخدمات الإرشادية المساندة	٢٥- ٣٥	١١
٤	متابعة وتنفيذ الخطة	٣٦- ٤٥	١٠
المجموع الكلي			**٤٥**

- تمَّ عرض الاستبانة على مجموعة من المحكِّمين من أعضاء هيئة التدريس؛ وذلك للحكم على مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وكذلك مدى تمثيل الفقرات للأبعاد التي تم تصنيفها فيها، واقتراح ما يرونه مناسبًا. وبعد استعادة النسخ المحكمة، تم تحليل نتائج التحكيم وإجراء التعديل لبعض فقرات الاستبانة في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم وإعادة ترتيب بعضها.
- إخراج الاستبانة في صورتها النهائية، وتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية تتكون من (٣٠) معلمًا ومعلمة ومرشدًا ومرشدة؛ وذلك للتأكُّد من صدق الاستبانة وثباتها.
- تم تجهيز الاستبانة وإعدادها وتطبيقها على أفراد عينة الدراسة.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام ثلاث طرق، وهي: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، وصدق البناء، وكانت النتائج على النحو التالي:

أ) صـــدق المحكمـــين:

عُرِضت الاستبانة في صورتها الأولية (انظر: ملحق ١) على لجنة من المحكمين عددهم (٤) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز والملك سعود ووزارة التعليم (انظر الملحق رقم ٢)، حيث تم تصميم استبانة للتحكيم، تضمَّن فيها خطاب يوضِّح أهداف الدراسة، ومحتويات الاستبانة، ويحدِّد مفهوم مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم، ومعايير التحكيم المطلوبة من قبل أصحاب السعادة المحكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة، من حيث مدى مناسبة ووضوح العبارة، ومدى انتماء كل عبارة من الفقرات للسمة التي تقيسها الاستبانة، والحكم على مدى سلامة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمتها وأهميتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسين الصياغة بالإضافة، أو إعادة الصياغة، أو الحذف، أو غير ما ورد مما يرونه مناسبًا، بالإضافة إلى النظر في تدريج الاستبانة ومدى ملاءمته لقياس السمات المقيسة.

وبعد استعادة النسخ المُحكَّمة تم تعديل صياغة بعض الفقرات في الاستبانة على ضوء آراء المحكِّمين، حيث تبيَّن اتفاقهم على أن جميع الفقرات في الاستبانة تقيس مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم، وقد تم الإبقاء على جميع الفقرات؛ حيث نالت نسبة اتفاق من لجنة المحكمين أعلى أو تساوي (٨٠٪) على أنها تنتمي للاستبانة. وبإجراء التعديلات، تم الاطمئنان على توافر صدق المحكمين.

ب) صدق الاتساق الداخلي لاستبانة مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية شملت (٣٠) فردًا من خارج عينة الدراسة الأصلية، بغرض التأكُّد من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي صُنِّفت الفقرة فيه، وذلك كما تبين النتائج في جدول (٤):

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة وللبعد

المشاركة بإعداد الخطة وتشخيص وتقييم			الأعمال الإدارية والتنظيمية للأعضاء			الخدمات الإرشادية المساندة			المتابعة وتنفيذ الخطة		
م	الارتباط بالبعد	الارتباط الكلي	م	الارتباط بالبعد	الارتباط الكلي	م	الارتباط بالبعد	الارتباط الكلي	م	الارتباط بالبعد	الارتباط الكلي
١	٠,٧٠**	٠,٦١**	١٣	٠,٦٩**	٠,٦٤**	٢٥	٠,٧٢**	٠,٦٧**	٣٦	٠,٦٧**	٠,٦٨**
٢	٠,٦٢**	٠,٦٦**	١٤	٠,٦٢**	٠,٥٥**	٢٦	٠,٦٥**	٠,٦٣**	٣٧	٠,٦٣**	٠,٦١**
٣	٠,٦٩*	٠,٦٢**	١٥	٠,٦٧**	٠,٦٢**	٢٧	٠,٦٢**	٠,٦٨**	٣٨	٠,٦٠**	٠,٦٥**
٤	٠,٦٧*	٠,٤٢*	١٦	٠,٦٣**	٠,٦١**	٢٨	٠,٦٧**	٠,٦٤**	٣٩	٠,٦٤**	٠,٦٢**
٥	٠,٦٤**	٠,٦٠**	١٧	٠,٦٣**	٠,٥٦**	٢٩	٠,٦٨**	٠,٦٥**	٤٠	٠,٦١**	٠,٦٣**
٦	٠,٦٢**	٠,٦٠**	١٨	٠,٦٩**	٠,٦٢**	٣٠	٠,٦٢**	٠,٦٩**	٤١	٠,٦٨**	٠,٦٥**
٧	٠,٦٣**	٠,٦١**	١٩	٠,٧٥**	٠,٦٨**	٣١	٠,٧٢**	٠,٧٤**	٤٢	٠,٥٢**	٠,٥٤**
٨	٠,٦٨**	٠,٦٢**	٢٠	٠,٦٢**	٠,٥٨**	٣٢	٠,٧٣**	٠,٦٣**	٤٣	٠,٥٣**	٠,٥٦**
٩	٠,٦٠**	٠,٥٥**	٢١	٠,٦٩**	٠,٦٢**	٣٣	٠,٦٨**	٠,٦٣**	٤٤	٠,٥٠**	٠,٥٥**
١٠	٠,٦١**	٠,٥١**	٢٢	٠,٦٧**	٠,٦٣**	٣٤	٠,٧٢**	٠,٧٠**	٤٥	٠,٧٤**	٠,٧٠**
١١	٠,٧٤*	٠,٦**	٢٣	٠,٦٨**	٠,٦٢**	٣٥	٠,٦٩**	٠,٦٨**			
١٢	٠,٧٥**	٠,٦٢**	٢٤	٠,٦٥**	٠,٦٣**			٠,٦٥**			

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ * دال عند مستوى الدلالة ٠.٠٥**

يتبين من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) باستثناء عبارة رقم (٤) دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) تراوحت معاملات الارتباط بالبُعد الأول (المشاركة بإعداد الخطة والتشخيص والتقييم) من (٠.٤٢- ٠.٦٦)، وبالبعد الثاني (الأعمال الإدارية والتنظيمية) من (٠.٥٥- ٠.٦٨)، وقد تراوحت للبعد الثالث (٠.٦٣-٠.٧٤)، وللبعد الرابع "المتابعة والتنفيذ" من (٠.٥٤-٠.٧٠)، كما يتبين من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بالبُعد الأول (المشاركة بإعداد الخطة والتشخيص والتقييم) من (٠.٦٠-٠.٧٥)، وبالبعد الثاني (الأعمال الإدارية والتنظيمية) من (٠.٦٢- ٠.٧٥).

وقد تراوحت للبعد الثالث (الخدمات الإرشادية المساندة) من (٠.٦٢-٠.٧٣). وللبعد الرابع "متابعة وتنفيذ الخطة" من (٠.٥٠-٠.٧٤)، وبالتالي تدلُّ هذه النتائج على وجود اتساق بين الفقرات والدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة.

جـ) صدق البناء للاستبانة:

تم التأكد من صدق البناء لفقرات الاستبانة، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية شملت (٣٠) فردًا من خارج عينة الدراسة الأصلية، لغرض التأكد من صدق البناء، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بُعد مع الدرجة الكلية للاستبانة، كما توضح النتائج في جدول (٥):

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين الابعاد والدرجة الكلية للاستبانة

م	الأبعـــــاد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاستبانة
١	المشاركة بإعداد الخطة وتشخيص وتقييم	**٠.٨٩
٢	الأعمال الإدارية والتنظيمية للأعضاء	**٠.٩١
٣	الخدمات الإرشادية المساندة	**٠.٨٥
٤	المتابعة وتنفيذ الخطة	**٠.٩٣

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ .**

يتبين من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٩٣- ٠.٨٥) مما يعني توافر صدق البناء للاستبانة.

ثانيًا: ثبات الاستبانة:

تم التأكد من دلالات مؤشر الثبات للاستبانة باستخدام معامل الثبات بطريقة التجانس الداخلي (ألفا كرونباخ)، ومعامل الثبات بالتجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان وبراون كما تبين النتائج بجدول (٦):

جدول (٦) معـــامـــلات ثبـــات الاستبـــانـــة

الأبعـــــــاد	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفا)	معامل الثبات (سبيرمان وبراون)
المشاركة بإعداد الخطة وتشخيص وتقييم	١٢	٠.٩١	٠.٩٠

الأعمال الإدارية والتنظيمية للأعضاء	١٢	٠.٧٦	٠.٨٦
الخدمات الإرشادية المساندة	١١	٠.٨٨	٠.٧١
المتابعة وتنفيذ الخطة	١٠	٠.٩٢	٠.٨٩
الاستبانة ككل	٤٥	٠.٩٣	٠.٩١

وبالنظر إلى معاملات الثبات في الجدول رقم (٦) يتضح أنها كبيرة، وجميعها أعلى من القيمة (٠.٦٠)، حيث بلغ معامل ثبات التجانس الداخلي (كرونباخ ألفا) لجميع الفقرات (٠.٩٣)، وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمان وبراون (٠.٩١) وتراوحت للأبعاد بطريقة كرونباخ ألفا من (٠.٧٦-٠.٩٢)، وبطريقة التجزئة النصفية سبيرمان وبراون من (٠.٧١-٠.٩٠)؛ مما يدل على تمتع الاستبانة بالثبات.

مفتاح التصحيح للاستبانة:

صِيغت (٤٥) فقرة في الاتجاه الإيجابي بحيث تُعطى الدرجات الموزونة التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للاستجابات على التوالي: (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًّا)، وتدلُّ الدرجة المرتفعة في الاستبانة على وجود درجة كبيرة من المشاركة والدرجة المنخفضة على وجود درجة منخفضة من مشاركة المرشد، وللحكم على درجة المشاركة في الخطة التربوية الفردية تمت قسمة المدى (١- ٥) على عدد المستويات، وبعد ذلك تم اعتماد التدرج المطلق لتصنيف مستوى المشاركة، كما يتبين ذلك من النتائج بجدول (٧):

جدول (٧) معيار الحكم لتقدير درجة مشاركة المرشد المدرسي بالخطة الفردية

المتوسط الحسابي	الاستجابات	درجة المشاركة
من ١ إلى أقل من ١.٨١	قليلة جدًا	قليلة جدًا
من ١.٨١ إلى أقل من ٢.٦٠	قليلة	قليلة
من ٢.٦١ إلى أقل من ٣.٤٠	متوسطة	متوسطة
من ٣.٤١ إلى أقل من ٤.٢٠	كبيرة	كبيرة
من ٤.٢١ إلى ٥	كبيرة جدًا	كبيرة جدًا

نتـــائـــج الـــدراســـة ومنـــاقشتهـــا

نتائج السؤال الأول ومناقشته:

نصَّ السؤال الأول على: ما مستوى مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشدين والمرشدات ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم، والدرجة الكلية، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات بالمظاهر المحددة بالدراسة، ويُبين جدول (٨) ترتيب مجالات المشاركة تنازليًّا، حسب المتوسط الحسابي.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية

لطلاب صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة جدة مرتبة تنازليًّا (ن =١٢٠)

م	المجـــــــــالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الخدمة
١	المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم	٣.٦١	٠.٧٧	١	كبيرة
٣	الخدمات الإرشادية المساندة	٣.٥٩	٠.٧٤	٢	كبيرة
٢	الجوانب الإدارية والتنظيمية لأعمال أعضاء الخطة	٣.٥٢	٠.٥٩	٣	كبيرة
٤	المتابعة وتنفيذ الخطة	٣.٠٨	٠.٨٩	٤	متوسطة
الدرجة الكلية للمشاركة		٣.٤٥	٠.٥٨	كبيرة	

يتبين من نتائج جدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لدرجات تقدير أفراد العينة لدرجات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم كان بدرجة كبيرة؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣.٤٥) بانحراف معياري (٠.٥٨)، وتدلُّ هذه القيمة على اتفاق آراء

المسـتجيبين فـي تقـديرهم لـدرجات تقـدير مشـاركة المرشـد المدرسـي فـي الخطـة الفرديـة لطـلاب صعوبات التعلم.

ومـن خـلال نتـائج ترتيـب مجـالات مشـاركة المرشـد المدرسـي فـي الخطـة الفرديـة لطـلاب صـعوبات التعلم فقد جاء بُعد المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم بالرتبة الأولى، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٦١) بدرجة كبيرة، وبانحراف معياري (٠.٧٧) وهي قيمة تقلُّ عن الواحد الصحيح مما يَعني اتفاق تقديرات العينة في درجات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطـلاب صـعوبات الـتعلم، وربمـا سـبب ذلـك يعـود الـى أن الـدور الأساسـي للمرشـد المدرسـي فـي المشـاركة بالخطـة التربويـة الفرديـة عنـد بنـاء الخطـة والتشـخيص والتقيـيم، بالتنسـيق مـع معلمـي ومعلمات صـعوبات التعلم من حيث التحضير للخطة وتحديد زمن تنفيذها وتوفير كافة المتطلبات اللازمة لتفعيلها بدرجة عالية لذلك جاءت بالرتبة الأولى.

ثـم جـاء مجـال الخدمـة المتعلـق فـي الخـدمات الإرشـادية المسـاندة بالرتبـة الثانيـة بمتوسـط حسـابي (٣.٥٩) بدرجـة كبيـرة وبـانحراف معيـاري (٠.٧٤)، وتـدلُّ قيمـة الانحـراف المعيـاري علـى اتفاق وجهات النظر في تقديرهم لمشاركة المرشد المدرسي بهذا المجال. وربما سبب ذلك إدراك المستجيبين للدور الإرشادي في بناء الخطة الفردية، وشموليتها لمعالجة الآثار السلبية التي يكون أساسها نفسيًّا واجتماعيًّا وتربويًّا، والتي تتطلَّب تقديم الخدمات الإرشادية المساندة لطلاب وطالبات صعوبات التعلُّم في الجوانب الاجتماعية والنفسية والانفعالية والعقلية، من خلال تفاعلهم مع المرشد المدرسي والمعلم كون عمل المرشد المدرسي يُعتبر الأساس في معالجة تلك المشكلات النفسية والاجتماعية الناتجة عن صعوبات التعلم.

ثم جاء مجال "الجوانب الإدارية والتنظيمية لأعمال أعضاء برنامج الخطة الفردية" بدرجة كبيرة بالرتبة الثالثة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٥٢)، وبانحراف معياري (٠.٥٩)، وربما سبب ذلك هو إدراك أفراد العينة للمجال الإداري والتنظيمي، حيث أصبح المرشد المدرسي يُسمَّى مدير الحالة (مهيدات، ٢٠١٣،٤٤٠)، ومدير الحالة يقتضي القيام بجميع العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتقويم وتوجيه لأعضاء الفريق في الخطة التربوية الفردية، وتسند إليه متابعة وتوجيه سير تطبيق الخطة والإشراف عليها.

ثم جاء مجال "المتابعة وتنفيذ الخطة" بدرجة متوسطة بالرتبة الرابعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٠٨)، وبانحراف معياري (٠.٨٩)، وربما سبب ذلك هو أن بعض المرشدين ينظرون إلى حدود تدخلهم الإرشادي في الخطة التربوية الفردية، فيقفون على عتبة البدء بالتنفيذ، لاعتقادهم أن القائم على التنفيذ هم المعلمون والمعلمات المتخصصات بمجال صعوبات التعلم. ويرى الباحث أن هذا الاعتقاد خاطيء، فالمرشد المدرسي عدا أنه مدير حالة فإن دوره يُعتبر ذا أهمية كبيرة لمعالجة المشكلات السلوكية والتربوية، التي تظهر أثناء تنفيذ الخطة، وتتطلب التنسيق مع منفذي هذه الخطة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات التالية:

- دراسة الزغاليل والشرعة (١٩٩٨)، التي تبين فيها درجة كبيرة في إرشاد الطلبة فرديًّا، فيما يتعلق بمشكلاتهم الشخصية، وتحديد الأساليب المناسبة لتنفيذ أهداف البرامج الإرشادية، وإعداد نشرات للطلبة وأولياء الأمور والمدرسين حول العادات الدراسية، وتقديم الخدمات الاستشارية للمعلمين.
- دراسة السميح (٢٠٠٤)، التي كشفت عن ممارسات كبيرة للمرشد الطلابي بمجال ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم.
- دراسة زريقي (٢٠٠٨)، التي أشارت الى توفر الكفايات الإرشادية بمجال الإرشاد الفردي، ومساعدة الطلبة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي وفهم خصائصهم الإنمائية، وتقديم الاستشارات. كما اتفقت مع نتائج دراسة فوكس وبتلر (Fox,Butler,2009) التي تبين فيها أن تقييم خدمة الإرشاد عالية.
- دراسة حمايمي (٢٠١٣)، التي تبين فيها أن مستوى الخدمات الإرشادية تساهم في تحسين مستوى المردود التربوي لدى التلاميذ بنسبة (٦٩٪).
- دراسة ماك كونال (McConnell,1992)، التي توصلت إلى أن المرشدين شعروا بأنهم طوَّروا القدرات الأكاديمية والنمائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأنهم قد شعروا بكفاية الإعداد؛ لتلبية الاحتياجات التعليمية والشخصية لهؤلاء الطلبة.

- دراسة فايوراني (Fiorini 2001)، ، التي أشارت إلى أن معظم المرشدين المدرسيين كانوا يقومون بجميع الأنشطة السابقة ضمن مجال عملهم، وأنهم أدركوا أن هذه الأنشطة هي ضمن دورهم مرشدين مدرسيين.
- دراسة ميلسون (Milsom, 2001) التي تبين فيها أن المرشدين يشعرون بكفاية الإعداد المهني الذي يساعدهم في عملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن اتجاهاتهم نحو الأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات الخاصة كان إيجابيًا.
- دراسة ميلسوم (Milsom, 2002)، التي أشارت إلى أن أعلى نسبة من الخدمات كانت لخدمات الإرشاد الفردي مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة جانسون وميللر واينـي (Janson ,Miller and Eainey,2007)، التي تبين فيها ميل كبير من المرشدين المدرسيين نحو الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة الخطيب (Al-Khateeeb,2008)، التي تبيَّن فيها أن المرشدين أشاروا عمومًا إلى أنهم يقومون بتقديم الإرشاد والدعم للطلبة عند الطلب، ويتواصلون مع أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولا يواجهون أية حواجز أوعوائق في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنهم يعملون ضمن علاقة عمل مهنية طيبة مع معلمي غرف المصاد، إلا أنهم لا ينخرطون في العمل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم بطريقة منتظمة، ولا يقدمون الخدمات الإرشادية لهؤلاء الطلبة وأسرهم ومعلميهم بشكل متكامل.
- دراسة فرانكلين ديبرا (Franklin, Debra, 2010)، التي تبيَّن فيها أن ما يقوم به المرشد هو تنسيق برامج وخدمات التربية الخاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتسهيل عملية كتابة وتطبيق وتوزيع البرنامج التربوي الفردي لهم.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات التالية:

- دراســة الكرنــز (٢٠٠١)، التــي تبــيَّن فيهــا مســتوى ممارســة المرشــدين لأدوارهــم الإرشادية كان متوسطًا.
- كمـا اختلفـت ضـمنيًا مـع نتـائج دراسـة شـبير (٢٠٠٣)، التـي تبـين فيهـا معيقـات تحـدُّ مـن مشاركة المرشد من مزاولة أعماله بصورة جيدة متعلقة بظروف العمل.

- دراسة باتيسون وآخرون (Pattison ,etal,2009)، التي تبين فيها أن درجة توافر الخدمات الإرشادية في مدارس مقاطعة ويلز، كانت متوسطة.
- دراسة كوبر (Cooper,2009)، التي توصلت الى أن معظم الخدمات الإرشادية المقدمة لطلاب المدارس كانت ذات طبيعة فردية، وكان مستوى تلك الخدمات متوسطًا.
- دراسة كوين وشان (Quin,Chan,2009)، التي تبين فيها أن مستوى الخدمات الإرشادية كان متوسطًا.
- دراسة ايسريم وآخرون (Eserem and others, 2010)، التي تبين فيها أن مستوى خدمات التوجيه والإرشاد كان متوسطًا.
- دراسة كرستينا وآخرون (Cristina 2011، and others)، التي تبين فيها انخفاض الخدمات الإرشادية.
- دراسة مناع (٢٠١١) التي تبين فيها أن مستوى الإرشاد الفعال متوسط.
- دراسة وود (Wood,1999)، التي تبين فيها أن مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة لطلاب صعوبات التعلم كان متوسطًا.
- دراسة مايرز (Myres,2005)، التي تبين فيها حاجة المرشدين بمجال التربية الخاصة إلى التدريب، وأن استخدام المهارات الاجتماعية إلى جانب جلسات الإرشاد الفردي والجماعي، بحاجة لمزيد من التدريب على استراتيجيات التعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دراسة نيشتار وأدمنسون (Nichter and Edmonson ,2005)، التي تبين فيها ضعف مستوى الخدمات الإرشادية، ونسبة متوسطة من المرشدين قادرة على التعامل مع طلبة الاحتياجات الخاصة.
- دراسة المهيدات (٢٠١٣)، التي تبين فيها أن درجة إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة كانت متوسطة، إذ جاء في المرتبة الأولى مجال الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم، أما مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فقد جاء بالمرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال الخدمات المقدمة للمعلمين.
- دراسة الزهراني (٢٠١٤) التي تبين فيها أن مستوى الخدمات الإرشادية كانت متوسطة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($p \leq 0.05$) في درجات تقدير مستوى مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم لدى الطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، تُعزى للجنس والمسمى الوظيفي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسّطات تقدير أفراد العينة لمشاركة المرشد بالخطة التربوية الفردية بمجالاتها وفقًا لمتغيري الدراسة (المسمى، الجنس)، فقد تمَّ استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين Independent sample T test للكشف عن الفروق الإحصائية، وذلك على النحو الآتي:

١- الفروق بين المتوسطات وفقًا للجنس:

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقدير درجات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم بمجالاتها التي تُعزى للجنس (ن =١٢٠)

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم	ذكر	٦٠	٣.٣٢٧	١.٠٢٣	١١٨	٣.١٥٢-	٠.٠٠٠ دالة
	أنثى	٦٠	٤.١١٠	٠.٧٥٨			
المهارات الأدائية والمهنية	ذكر	٦٠	٣.٢٦٢	٠.٧٨٩	١١٨	٣.١٨٦-	٠.٠٠٠ دالة
	أنثى	٦٠	٤.٠١٢	٠.٥٦٢			
الخدمات الإرشادية المساندة	ذكر	٦٠	٣.١١٤	١.٠٥٦	١١٨	٣.٤٦٩-	٠.٠٠٠ دالة
	أنثى	٦٠	٤.١٥٩	٠.٤٢٥			
المتابعة والتنفيذ للخطة	ذكر	٦٠	٣.٠٩٦	١.٠١٥	١١٨	٢.٨٥٦-	٠.٠٠٠ دالة
	أنثى	٦٠	٣.٩٩١	٠.٥٦٩			
الدرجة الكلية للمشاركة	ذكر	٦٠	٣.١٩٧١	١.٠٦٢	١١٨	٣.٣٥٤-	٠.٠٠٠ دالة
	أنثى	٦٠	٤.٠٤٢٣	٠.٩٥٨٩			

تبين من الجدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥= α) بين متوسطات تقدير درجات الدرجة الكلية لمشاركة المرشد المدرسي بالخطة الفردية وفقًا

للجنس؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) على الدرجة الكلية (-٣.٣٥٤) و مستوى الدلالة الإحصائية للفروق كانت (٠.٠٠٠) وهي قيمة تقل عن حد الدلالة (٠.٠٥)، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة وفقًا للجنس؛ لصالح الاناث، وربما يُعزى سبب ذلك إلى أن المرشدات ومعلمات صعوبات التعلم أكثر تعاونًا من المعلمين والمرشدين ، كما أن الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية تظهر لدى الطالبات بشكل سلبي أكثر من ظهورها عند الطلاب مما يتطلب ذلك المزيد من المشاركة والتعاون والتنسيق بين معلمات صعوبات التعلم والمرشدات.

كما يُظْهِر الجّدول (١٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات مجالات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية؛ وفقًا للجنس حيث تراوحت قيم اختبار(ت) من (-٢.٨٥ الى -٣.٤٦) وكان مستوى الدلالة الإحصائية للفروق تقل عن (٠.٠٥) مما يعني رفض الفرضية الصفرية التي تدعي "عدم وجود فروق بين متوسطات تقدير مشاركة المرشد المدرسي بالخطة التربوية الفردية، تُعزى للجنس، وقد كانت لصالح الإناث (المرشدات ومعلمات صعوبات التعلم).

اتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة فريحات وداود (١٩٩٧)، فقد تبين وجود فروق في فاعلية الإرشاد تعزى لجنس المرشد، لصالح الإناث، كما اتفقت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة النجار (٢٠٠١) التي تبين فيها فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التواصل لدى المرشد التربوي، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما اتفقت مع نتائج دراسة البادري (٢٠٠٦) التي كانت الفروق فيها لصالح المرشدات، واتفقت مع نتيجة دراسة مناع (٢٠١١) التي كشفت عن وجود فروق في مستوى الخدمات الإرشادية لصالح المرشدات واتفقت مع نتائج دراسة الزهراني (٢٠١٤) التي تبين فيها فروق لصالح الإناث.

بينما اختلفت مع نتيجة دراسة الكرنز (٢٠٠١) وأحمد (٢٠٠١) وزريفي (٢٠٠٨) وحمايمي (٢٠١٣) ومهيدات (٢٠١٣) التي لم يتبين فيها فروق تعزى للجنس.

٢- الفروق بين المتوسطات وفقًا للمسمى الوظيفي:

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسِّطات تقدير أفراد العينة لمشاركة المرشد بالخطة التربوية الفردية بمجالاتها وفقًا لمتغيري، الدراسة المسمى الوظيفي، فقد تمَّ استخدام اختبارات لعينتين مستقلتين Independent sample T test للكشف عن الفروق الإحصائية، كما تتبين النتائج بجدول (١٠):

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقدير درجات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم بمجالاتها التي تُعزى للمسمى (ن =١٢٠)

الأبعاد	المسمى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المشاركة في إعداد الخطة والتشخيص والتقييم	مرشد	٦٠	٣.٤٨٣	١.٦٣١	١١٨	٢.٧٨٢	٠.٠٠٦
	معلم	٦٠	٢.٨٣٣	٠.٧٨٥			
المهارات الأدائية والمهنية	مرشد	٦٠	٣.٤١٦	١.٦١٨	١١٨	٢.٥٧٩	٠.٠٠١
	معلم	٦٠	٢.٨١٦	٠.٧٩٢			
الخدمات الإرشادية المساندة	مرشد	٦٠	٣.٣٨٣	١.٦٤٧	١١٨	٢.٣٤٦	٠.٠٢١
	معلم	٦٠	٢.٨٣٣	٠.٧٦٢			
المتابعة والتنفيذ للخطة	مرشد	٦٠	٣.٣٦٦	١.٦٣٦	١١٨	٢.٥٠٨	٠.٠١٤
	معلم	٦٠	٢.٧٦٦	٠.٨٧١			
الدرجة الكلية للمشاركة	مرشد	٦٠	٣.٤١٧	١.٥٩٧	١١٨	٢.٦٤٧	٠.٠١٠
	معلم	٦٠	٢.٨٠٠	٠.٨٣٧			

تبين من الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥= α) بين متوسطات تقدير درجات الدرجة الكلية لمشاركة المرشد المدرسي بالخطة الفردية، وفقًا للمسمى الوظيفي؛ حيث بلغت قيمة اختبار (ت) على الدرجة الكلية (٢.٦٤٧)، ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق كانت (٠.٠١٠)، وهي قيمة تقل عن حد الدلالة (٠.٠٥)، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة وفقًا للمسمى الوظيفي؛ لصالح المرشدين والمرشدات، وربما يُعزى سبب ذلك إلى أن المرشدين أكثر معرفة وإدراكًا بالمهام والواجبات التي يقومون بها، مقارنةً

بالمعلمين والمعلمات، كما أن المعلمين والمعلمات الذين يتطلَّعون إلى مستوى أعلى من المشاركة للمرشد المدرسي عن المستوى الحالي كان تقديرهم أقل من المرشدين.

كما يُظْهِر الجدول (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات مجالات مشاركة المرشد المدرسي في الخطة التربوية الفردية؛ حيث تراوحت قيم اختبار (ت) من (٢.٣٤ الى ٢.٧٨)، وكان مستوى الدلالة الإحصائية للفروق تقل عن (٠.٠٥)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية التي تدعي "عدم وجود فروق بين متوسطات تقدير مشاركة المرشد المدرسي بالخطة التربوية الفردية تُعزى للمسمى الوظيفي".

التـــــوصيـــــات:

بناءً على النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة، فقد أوصت بما يلي:

١- التأكيد على ضرورة وأهمية مشاركة المرشد المدرسي في الخطة الفردية لطلاب صعوبات التعلم، والتي تبيَّن من نتائج الدراسة أنها متوفرة بدرجة كبيرة.

٢- الاهتمام بضرورة اكتساب المرشدين الطلابين للمهارات والكفايات الإرشادية بمجال المتابعة في تنفيذ الخطة ومتابعتها.

٣- التأكيد على أهمية الخدمات الإرشادية بمجال الخطة التربوية الفردية التي تناولتها الدراسة، والاستفادة منها لبناء قائمة معايير لدور المرشد المدرسي في إرشاد طلاب صعوبات التعلم

٤- العمل على تدريب المرشدين الطلابين بإدارة تعليم جدة على مهارات وفنيات إعداد الخطة التربوية الفردية بالمظاهر التي كشفت النتائج عن ضعف مستوى تحقُّقها لديهم.

٥- تزويد الآباء بالمعلومات الكافية عن الخطة التربوية الفردية (مفهومها- أهدافها- أهميتها- عناصرها- فريق العمل).

٦- إصدار تشريع يلزم أولياء أمور التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بضرورة التواصل والمتابعة مع إدارة المدرسة، وحضور اجتماعات الخطة التربوية والفردية، وليكن ذلك من خلال ربط المكافأة بحضور الاجتماعات، خاصةً في البلدان التي تقدم مكآفات للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة كالسعودية.

٧- النظر إلى الخطة التربوية الفردية على أنها وثيقة ملزمة لجميع الأطراف ذوي العلاقة بتعليم وتربية وتدريب التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، من حيث التزام كل فرد بالدور المناط به حسب الخطة التربوية الفردية.

٨- تحديد أدوار ومسؤوليات أولياء الأمور في الخطة التربوية الفردية، مع الإشارة إلى دور كل عضو من أعضاء الفريق، حتى يتم العمل بشكل متناسق ومنتظم.

٩- تفعيل عمليات التواصل مع أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الحفلات- الرحلات- اللقاءات- الندوات.

١٠- عقد ورش عمل ودورات تدريبية للآباء والمعلمين والمرشدين ومعلمي صعوبات التعلم لتفعيل إعداد وتطبيق وتقييم الخطة التربوية الفردية.

١١- ضرورة العمل على تنمية مهارات المرشدين في تنظيم الفرص المتساوية لجميع الأعضاء (آباء- معلمين) عند وضع وتنفيذ وتقييم الخطة التربوية الفردية.

١٢- العمل على تدريب المرشدين المدرسيين على مهارات المتابعة وتنفيذ الخطة الفردية عبر المراحل الزمنية في تطبيق الخطة التربوية الفردية.

١٣- تعزيز مظاهر التعاون بين الآباء والمعلمين بخصوص ما يتعلق بالخطة التربوية الفردية

١٤- العمل على تنمية مهارات المعلمين المتعلقة بتنفيذ وتطبيق الخطة التربوية الفردية، والتقييم النهائي لهذه الخطة، وحل المشكلات التي تعترض تنفيذها، حيث كشفت النتائج أنها متوسطة.

المـــراجـــع والمصـــادر

أولاً: المراجع العربية

- أبو أسعد، أحمد، عربيات، عبد اللطيف، (٢٠١٢)، علم النفس الإرشادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة – عمان.
- الحلبوسي، سعدون عدون سلمان نجم ،عبد الأمير عبود الشمسي، وهيب مجيد الكبيسي. (٢٠٠٢)، التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، منشورات فاليتا – الجزائر.
- حمايمي، عبدالرزاق، (٢٠١٣)، مساهمة الخدمات الإرشادية في تحسين مستوى المردود التربوي لدى التلاميذ : دراسة استكشافية من وجهة نظ مستشاري التوجيه المدرسي لولاية ورقلة، مجلة الحكمة – مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع – الجزائر، (٢٨)، (٣٢٢ – ٣٣٤).
- الخطيب، جمال، (٢٠٠٨)، استراتيجيات إرشاد وتدريب ودعم أسر الأطفال المعوقين. الأردن، عمان: در وائل للنشر.
- الداهري، صالح حسن، (٢٠١٥م)، فنيات الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة، وأسرهم، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع – عمان.
- راضي، فوقية محمد، (٢٠١٤)، الإرشاد النفسي ، ط٢، مكتبة الرشد ناشرون– الرياض.
- زريقي، سيف الدين فاروق، (٢٠٠٨م)، الكفايات الإرشادية المدركة واختلافها باختلاف التأهيل والتدريب والخبرة وجنس المرشد في المدارس الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الزعبي، أحمد محمد، (٢٠٠٧)، التوجيه والإرشاد النفسي (أسسه، نظرياته، طرائقه، مجالاته، برامجه)، مكتبة الرشد – الرياض.
- الزغاليل أحمد، والشرعة حسين، (١٩٩٨م)، الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها للجنس والعمر والتأهيل العلمي والخبرة والتخصص، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر (١٤)، ص١٥٦ – ١٩٠.

- زهــران، حامــد عبــد الســلام، (٢٠٠٥)، التوجيــه والإرشــاد النفســي، الطبعــة الرابعــة، عالم الكتب – القاهرة.
- الزهراني، ماجد إبراهيم عثمان، (٢٠١٤)، واقع الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة الموهوبين من وجهة نظرهم في منطقة الباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة.

ثانيًا: المراجع الأجنبيــة:

- Al-Khateeeb, Jamal. (2008). Final Report 3.4b Program Evaluation:b Resource Rooms. Prepared for the Ministry of Education, The Hashemite Kingdom of Jordan, ERfKE 1 Project
- Cooper, Mick. (2009). Counseling in UK secondary schools. counseling & psychotherapy Research, 9(3), 137-150.
- Cristina,G.S and Email, S. and Mihaela, S. and Corina, I. : Quality Management in the Counselling and Orientation Services in Romania .Analyses, Findings, Recommendations, Procardia Social and BehavioralSciences,12,(2011),pp470-477 .
- Eserem. O. and Omotosho, O. A. and Ewenaya, G. B. (2010):Needs Assessment Of Guidance Service in schools as a method for achieving quality education in Nigeria , Edo Journal of Counseling ,(2)3p120-155 .
- Fox, Claire & Butler, Ian. (2009). Evaluating the Effectiveness of a school- Based counseling service in UK. British Journal of Guidance & Counseling, 37 (2), 95-106
- Franklin, Debra J. (2010). "Elementary School Counselors' Perception of Their Role and Function as Case Managers in Chicago Public Schools" Dissertations. Paper 67. http://ecommons.luc.edu/luc_diss/67
- 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

- Green, E. J., McCollum, V. C., & Hays, D. (2008). Teaching advocacy counseling within a social justice framework: Implications for school counselors and educators. Journal of Social Action in Counseling and Psychology, 12, 14-30.
- Janson, C. Miller, L. and Eainey, S. (2007). Study into Preserves School Counseling Attitudes. Toward Wanting with Student with Disabilities. Journal of Special Education Leadership, 20 2,p725-755
- McConnell, B. J. (1992). Guidance counselors' perceptions of their work with students with disabilities. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. UMI No. 9229633
- Milsom, A. S. (2001). Students with disabilities: school counselor attitudes, training and preparation. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations
- Milsom, A. S. (2002). Students with disabilities: School counselor involvement and preparation. Professional School Counseling, 5 5, 331-338.
- Myres, m.(2005).How elementary school counselons car meet the need sat students with disabilities. Professional school counseling, 85:442-450
- Pattison, Sue; Rowland, Nancy; Richards, Keye; Cromarty. Karen; Jenkins, Peter & Polat, Filiz. (2009). School Counseling in Wales. Counseling & psychotherapy Research, 9(3), 169-173.
- Quin, Philip & Chan, Stephanie. (2009). secondary schools students preferences for counseling and Gender of. Counseling & psychotherapy Research . 9(3), 204-209.
- Wood, Dunn, N. A. (2002).Readiness to Serve Students with Disabilities: Survey of Elementary School Counselors ,Professional School Counseling ,5,277-29.