درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم

د. فواز أيوب المومني
كلية التربية - جامعة اليرموك
الأردن

هدى صلفيق الشمري
حائل
المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء درجة توافر الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات: الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء أداة مكونة من (٤٣) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم). تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) معلماً ومعلمة من مدارس مناطق الحدود الشمالية، الجوف، حائل، والشرقية في المملكة العربية السعودية.

أظهرت النتائج أن درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية ومجالاته من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الخدمات الإرشادية ككل تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين من ذوي الخبرات المتقدمة (١٠سنوات فأكثر) مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من ٥ سنوات)، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية (دبلوم عال فأعلى) مقارنة بزملائهم من ذوي المؤهلات العلمية في درجة البكالوريوس، ووجود فروق لمتغير الجنس لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد على مجالات مقياس الخدمات الإرشادية وجود فروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الخدمات الإرشادية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور على جميع مجالات المقياس.

المقدمة والإطار النظري

تعد صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي حظيت باهتمام المؤسسات العاملة في هذا الميدان، ويظهر ذلك جلياً من خلال البرامج والخدمات التي تقدمها تلك المؤسسات للمنتسبين إليها. وعلى الصعيد الدولي أبدت المنظمات الدولية اهتماماً ملحوظاً بهذه الفئة من الأفراد حيث وضعت التشريعات التي حددت طبيعة البرامج والخدمات الواجب تقديمها للوصول إلى النتائج المرجوة بمستوى عالي من الجودة، وفقاً لطبيعة الحاجات النفسية والاجتماعية والتربوية والنمائية للأفراد من ذوي صعوبات التعلم المنتفعين من تلك المؤسسات.

ومع تزايد الاهتمام بصعوبات التعلم أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع صعوبات التعلم سواءً تلك المتعلقة بالعوامل المؤثرة بها وآلية التشخيص والعلاج، أو تلك التي تركز على خصائص ذوي صعوبات التعلم كافة (الخطيب، ٢٠٠٣).

وينظر إلى المدرسة باعتبارها بيئة اجتماعية تسهم في بناء وتطوير مهارات الطالب، وتعمل على توسيع مداركه، وتعمق خبراته وتجاربه، وتقدم له المهارات التي تساعده على النجاح في حياته الأكاديمية والاجتماعية والشخصية. وتعمل الأنظمة التربوية المدرسية على تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية والأكاديمية وهي المهارات الأساسية التي يوجه لها النظام المدرسي اهتمامه، لما تلعبه هذه المهارات من دور في نجاح الطالب بحياته المستقبلية (عبد الهادي، ٢٠٠٦).

إن إتقان الطالب للمهارات الاجتماعية المتمثلة في المشاركة الاجتماعية، والتعاون والعمل ضمن جماعة، والحوار مع الآخرين، وطرح الأسئلة، وأتباع التعليمات، هي من المهارات الأساسية في التكيف الاجتماعي المدرسي، وهي أيضاً مهارات أساسية في التكيف الشخصي مع متطلبات الحياة المختلفة (Elliott, Malecki & Demaray, 2001).

ويظهر الطلبة ذوو صعوبات التعلم مشكلات في المجالين الأكاديمي والاجتماعي مقارنة مع أقرانهم العاديين، وعادة ما ترتبط بضعف أو قصور بما يمتلكونه من مهارات أجتماعية وشخصية. كما أن طلبة صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي، وإنخفاض في تقديرهم لذواتهم، ومستوى كفاءتهم الذاتية المدركة، لذا فإن المشكلات الانفعالية الاجتماعية أصبحت من التي يتصف بها طلبة صعوبات التعلم وتحتاج إلى مراعاة ضمن ما يقدم لهم من خدمات تربوية وتأهيلية (Vaughn, 2001).

وعلى الرغم من أن صعوبات التعلم تعرف بأنها اضطراب أكاديمي، إلا أن العديد من المهتمين أصبحوا ينظرون كثيراً لأبعاده الانفعالية والاجتماعية، وبناء على ذلك فقد وجه الاهتمام نحو المشكلات الانفعالية والاجتماعية لهم. حيث إن برامج التدخل الموجهة لهم لا تكفي أن تركز على المهارات الأكاديمية فحسب، بل يجب أيضاً أن تغطي النقص في مهاراتهم الاجتماعية والانفعالية (الزيات، ١٩٩٨).

وقد أوضح المقداد وبطاينة والجراح (٢٠١١) في دراسة هدفت إلى قياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم أن هناك فروقا دالة إحصائياً في مستوى امتلاك المهارات الاجتماعية في مجالات المهارات الاجتماعية الثلاثة (إظهار عادات عمل مناسبة، والتفاعل مع الآخرين، واتباع لوائح المدرسة وقوانينها) بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين.

ويشير كثير من الباحثين إلى أن هناك علاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم في كثير من الأوجه، حيث يرى بعضهم أن علاقتهما تلازمية الوجود وتعود للخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، في حين يرى آخرون أن العلاقة بين القصور في المهارات الاجتماعية وبين صعوبات التعلم هي علاقة ارتباطية لكنها ليست علاقة تامة، بمعنى أنه لا يقتصر وجود القصور في المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم، فهناك أطفال عاديون يعانون ضعفاً في المهارات الاجتماعية، وهذا ما أكد عليه المقداد

وبطاينة والجراح حيث إنهم يشيرون إلى أن النتائج التي خلصت إليها الدراسة من أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون قصوراً في المهارات الاجتماعية إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة تلازمية وجود الصعوبات التعليمية بالقصور في المهارات الاجتماعية (المقداد وبطاينة والجراح، ٢٠١١).

وقد اهتمت التربية الخاصة بالربط بين التعليم الأكاديمي ومستويات التكيف الاجتماعي لوجود تأثير متبادل فيما بينهما، على أعتبار أن كلاً منهما يؤثر في الآخر، فالضعف في الإنجاز والتحصيل الأكاديمي يرتبط بصورة عكسية بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم (عواد وشريت، ٢٠٠٤).

لذا فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى خدمات وبرامج إرشادية خاصة ليتمكنوا من التعامل مع مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، التي لابد من أن تقدم في إطار فريق متكامل مكوّن من المرشد والأهل وإدارة المدرسة، في سبيل توفير الشروط التي تسهم في تحقيق أهدافه التربوية. ويقِيم فريق المختصين حاجات الطالب التربوية بعد جمع المعلومات التربوية والانفعالية والاجتماعية والشخصية حوله، لإتخاذ القرارات الخاصة بخطط التدخل المناسبة لأوضاعة (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، ٢٠٠٥).

ومن هنا تُعد المدرسة المجال الحيوي للإرشاد النفسي، حيث تهتم التربية بالطالب، ونموه، وبشخصيته من كل جوانبها جسمياً وعقلياً واجتماعياً، ويجب تقديم خدمات الإرشاد النفسي لمختلف الأعمار في جميع المراحل الدراسية الأساسية والثانوية على حد سواء.

ويحتاج طلبة صعوبات التعلم إلى خدمات إرشادية، لما لهم من حاجات نفسية واجتماعية خاصة، فعلى سبيل المثال يحتاج طلبة صعوبات التعلم إلى تدريب على مهارات خاصة للدراسة والإستذكار، وعلى التعلم لكيفية إدارة مواقف الضغوط بما فيها الامتحانات التحصيلية. كما أن مهاراتهم الاجتماعية تحتاج إلى برامج تدخل للتعامل مع سلوكيات التجنب الاجتماعي والعزلة. كما أن طلبة صعوبات التعلم قد يعانون من انخفاض بتقدير الذات، الأمر الذي يولد

لديهم حاجة لتوفير برامج تدخل لرفع تقدير الذات، وتمكينهم من المهارات الشخصية مثل مهارات الاتصال، ومهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات (Hardman, Drew & Winston-Egan, 1996).

ويحتاج الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى التدخل السلوكي، وخصوصاً وأن الأدبيات تشير إلى تكرار غيابهم عن المدرسة أو الهروب منها، إلى جانب ظهور مشكلات لديهم تتعلق بالعدوانية، والتنمر، ونقص المهارات الاجتماعية، الأمر الذي يولد حاجة إلى ضرورة وجود برامج وخدمات إرشادية لهم داخل المدرسة، ومتابعتها بالبيت من خلال الأهل.

فقد أشار توسون ورودلف (Thompson & Rudolph, 2000) إلى تأكيد الأدبيات على وجود مشكلات خاصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب التدخل الإرشادي، وخصوصاً عند تعرضهم لمشكلات أجتماعية مرتبطة في النبذ الاجتماعي والرفض والعزلة الاجتماعية، كما أن الضعف في مهاراتهم الأكاديمية يجعل لديهم حاجات أنفعالية واجتماعيه إضافة إلى أنهم عندما يتلقون خدمات تعليمية فردية في إطار المدرسة العادية فإن ذلك يولد لديهم إحساساً بالاختلاف عن زملائهم وأقرانهم. لذا فإن توفير الخدمات المساندة على شكل خدمات إرشادية يهيئ الفرصة أمامهم للتعامل مع المشكلات النفسية بأشكالها المختلفة ويزيد الفرصة لاستثمار مواردهم الشخصية بشكل أفضل.

الخدمات الإرشادية

تعددت مجالات الإرشاد النفسي المدرسي الفعّال لتشمل المجال النفسي الذي يهدف إلى مساعدة الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية أو عاطفية عن طريق الأنشطة الإرشادية، كتنمية القدرة على تقدير الذات وكيفية التغلب على الشعور بالنقص، ومواجهة الصراع بين الواقعية والجوانب الروحية الخُلقية، والمجال الاجتماعي الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب الذين يعانون من عدم التوافق مع البيئة المدرسية، عن طريق الأنشطة الإرشادية للإفادة المثلى من وقت الفراغ، والتوافق مع الواقع الفعلي المحيط بالطالب، والمجال الأكاديمي

الذي يهدف إلى مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر على أدائهم المدرسي، عن طريق الأنشطة الإرشادية كالتغلب على الرسوب في المقررات الدراسية، وتطوير الدافعية الذاتية للدراسة (العزة، ٢٠٠٦).

إن الإرشاد التربوي والنفسي الفعّال يهتم أساساً بمشكلات الطالب، ويعمل على إكسابه المهارات المرتبطة بالتعامل مع مواقف الحياة اليومية، ويساعده على أكتساب القيم والاتجاهات الإيجابية ويستثمر ما لدى الطلبة من قدرات إلى أقصى درجة ممكنة لتأهيله لحياة اجتماعية سليمة، كما أنه يسهم بشكل مباشر في مساعدة المدرسة على ممارسة وظائفها، وتحقيق أهدافها التربوية التي تسعى في مجملها إلى الاهتمام بالطالب وتنمية خصائصه الشخصية والمعرفية، السوية والفاعلة، ومساعدته على تحقيق التكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة به، والمساهمة بالتنشئة الاجتماعية، بحيث يساير قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وتعزيز التمسك بها حتى يصبح مواطناً صالحاً منتجاً محافظاً على ثقافة مجتمعه ساعياً إلى تطويرها والارتقاء بها (السلامة، ٢٠٠٣).

البرامج الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

تتعدد المناهج المستخدمة لإرشاد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث هناك من يستخدم المنهج النمائي للتعامل مع المشكلات النمائية لدى طلبة صعوبات التعلم، وهناك من يقترح المنهج الوقائي للتعامل مع مشكلات متوقعة عند طلبة صعوبات التعلم، كما ويتجه المرشدون إلى استخدام المنهج العلاجي الذي يركز على معالجة المشكلات التي تظهر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. إن صعوبات التعلم لا تعد مشكلة تربوية فحسب، بل هي مشكلة تكيفية تؤثر على الطالب وأسرته، مما يتطلب استخدام أساليب للتدخل التربوي والعلاجي المناسب، واستخدام مختلف المناهج التربوية والعلاجية المناسبة، بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء الطلبة (الصمادي، ١٩٩٧).

وتعتمد فاعلية الإرشاد النفسي والتربوي في تحقيق أهدافه على استخدام ثلاثة مناهج هي النمائية والوقائية والعلاجية. حيث يهدف المنهج

النمائي إلى زيادة كفاءة الأفراد العاديين من خلال تدريبهم على مهارات انفعالية وشخصية، واجتماعية وتحصيلية، كما يولى هذا المنهج اهتماماً خاصاً في رعاية الأفراد وتوجيههم لاستثمار طاقاتهم وإمكانياتهم نحو الدرجة القصوى. ويشمل هذا المنهج كافة البرامج والخدمات التي تمكن الطلاب من بلوغ نموهم الأقصى والتمتع بمستويات مرتفعة من الصحة النفسية والفاعلية الشخصية، والتكيف النفسي من خلال التعرف على استعدادات الفرد وقدراته وميوله واتجاهاته وتوجيهها لاستغلالها واستثمارها على شكل مهارات شخصية (العزة، ٢٠٠٦).

وهناك مجموعة من البرامج المقترحة من المختصين يمكن استخدامها وتطبيقها ضمن برامج الإرشاد المدرسية، وأشار أبو أسعد (٢٠٠٩) إلى عدد من هذه البرامج: برنامج التعامل مع المشكلات الأكاديمية المتعلقة بصعوبات التعلم، والتدريب على كيفية التعامل مع قلق الامتحان، وبرنامج التعامل مع مشكلات العدوان، وتخريب الممتلكات والمرافق المدرسية، وبرنامج التعامل مع مشاعر الوحدة، وبرنامج التعامل مع مشكلات الانضباط المدرسي داخل الصف، وبرنامج للتعامل مع مشكلات التدخين والإدمان، وبرنامج التدريب على إتخاذ القرارات.

إن عدداً من الآباء قد لايعرفون الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن التدني في التحصيل الدراسي، والاحتياجات الخاصة بهم، ولذلك فقد يتعرضون لردود فعل ومشاعر انفعالية مثل: الشعور بالذنب، أو إنكار وجود الاحتياجات الخاصة، بالإضافة لذلك إذا لم يعِ المدرسون تأثير الاحتياجات الخاصة في التعلم وفي الأداء اليومي الوظيفي، فإنهم سيواجهون مشاعر الإحباط والعجز والتشويش مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في صفوفهم. وهنا يقدم المرشدون المدرسيون المساعدة اللازمة لهؤلاء المعلمين، من خلال تقديم المعلومات والمصادر والاستراتيجيات الخاصة بتعليم هؤلاء الأطفال. ويشير مكتب برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة عام (١٩٩٧) إلى الإزدياد

المطرد في أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إذ يقدر عدد الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الملتحقين في المدارس العامة بما نسبته (١٨٪) تقريباً، وأن هؤلاء الطلبة بحاجة إلى خدمات متخصصة ذات مواصفات محددة، وتقدم من مرشدين مدرسيين مؤهلين (Wood & Baker, 2002).

ولقد أوصى كل من ستادر وكوجني (Studer & Quigney, 2005) بتوفير برامج إعداد المرشدين المدرسيين أثناء الخدمة لتلبية احتياجات طلبة التربية الخاصة، حيث لا يقتصر دور المرشد في المدرسة على التعامل فقط مع مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بل يساعد في تحديد واكتشاف هذه الفئة كما يساعد المعلمين والإدارة في التخطيط لخصوصية مناهجهم ومتطلباتهم وكيفية انتقالهم إلى غرف المصادر أو البدائل التربوية بشكل عام، لأن المرشد لديه خلفية ومعرفة جيدة بهم. إضافة إلى ذلك فإن المرشد يساعد أولياء الأمور في كيفية التعامل مع أطفالهم من ذوي صعوبات التعلم. وتبدو أهمية الإرشاد واضحة بالنسبة للآباء بسبب عدم قدرتهم على إشباع حاجاتهم العاطفية وعدم قدرتهم على تزويد أطفالهم بخبرات تربوية مناسبة لحاجاتهم (الريحاني وزريقات وطنوس،٢٠١٠).

دور المرشد النفسي في التعامل مع مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يؤدي المرشد النفسي دوراً أساسياً في التعامل مع مشاكل صعوبات التعلم من خلال مشاركة المعلمين ضمن فريق متعدد التخصصات في وضع الخطط الأكاديمية للطلبة من ذوي صعوبات التعلم، التي غالباً ما تأخذ الطابع الفردي. وعلى المرشد أن يكون مستعداً ومهيأً نفسياً ومهارياً للتعامل مع الطلبة من ذوي صعوبات التعلم ومشكلاتهم، خصوصاً أن هناك متطلبات وضغوطاً غير عادية، قد يقع تحتها الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أهاليهم ومعلميهم وأصدقائهم، ذلك أن طلبة صعوبات التعلم يمثلون نسبة كبيرة في المجتمعات التربوية، وينظرون إلى أنفسهم بصورة دونية، إلى جانب ضعف قدرتهم على التعبير عن مشكلاتهم وتحديدها بشكل مناسب (الريحاني وزريقات وطنوس، ٢٠١٠).

واشترطت الرابطة الأمريكية للمرشدين المدرسيين (American School Counselor Association 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 والعمل ضمن الفريق متعدد التخصصات، والقيام بالتعرف على الطلبة ذوي الأحتياجات الخاصة، وتحديد الطلبة المرشحين لتلقي خدمات التربية الخاصة، وتطوير التعديلات لبناء خطة فردية (American School Counselor Association, 2004).

كما أقر قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات والقسم الخاص رقم (٥٠٤) لقانون التأهيل لعام (١٩٧٣) في الولايات المتحدة الأمريكية، تقديم خدمات إضافية للطلبة ذوي الإعاقات في المدارس (Individuals with Disabilities Education Act IDEA)، والتأكيد على تحديد المرشدين المدرسيين لحاجات هؤلاء الطلبة ذوي الإعاقات في المدارس (Boundy, 1998). يعد الخلط بين وظائف وأدوار المرشد المدرسي أحد أهم العوائق التي لابد من معالجتها لبناء برامج إرشادية ناجحة قادرة على تقديم الخدمات المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة (Turnbull, 2005).

وعادة ما يقدم المرشدون التربويون الخدمات الإرشادية ذاتها سواء للطلبة العاديين أو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ضمن الامكانيات المتاحة، إلا أنهم في كثير من الأحيان يحتاجون إلى استخدام برامج إضافية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة (Helms & Katsiyannis, 1992). حيث إن هذه الفئة من الطلبة يحتاجون إلى المزيد من الإرشاد والتوجيه لتمكينهم من فهم الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والشخصية، كما ويستفيد من تلك الخدمات التي يقدمها المرشد المدرسي كل من الوالدين والمعلمين (Parette & Holder-Brown, 1992).

وأشارت دراسة كووري وبكالا (Cooray & Bakala, 2005) إلى أن نسبة انتشار القلق والاكتئاب بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم بلغت (٨٠٪)، كما وتذكر

الأدبيات ذات العلاقة أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون العديد من المشكلات النفسية مثل أعراض الاكتئاب، والقلق، وتدني أعتبار الذات، والضغوط، (Wright-Strawderman & Watson, 1992) وجميع تلك المشكلات تؤثر على الأداء الأكاديمي لديهم. مثال ذلك أن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون ضعفاً في فهم المؤشرات الاجتماعية بصورة فعالة، لذا فإنهم يتصرفون على نحو غير مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة (Learning Disabilities Association of Canada, 2005)، وهذا ما تؤكد عليه دراسة (Dagnan & Jahoda, 2006) بما أشارت إليه من أن علاج الصعوبات التي تعاني منها هذه الفئة يعد أكثر سهولة من علاج المشكلات النفسية الناجمة عنها.

وتؤكد العديد من المصادر على حساسية الجانبين الانفعالي والاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث إنهم، يعانون من مشاعر الإحباط والتوتر، كما قد يعانون من العزلة وضعف القدرة على التواصل مع الآخرين، إضافة إلى العديد من السلوكات الفوضوية التي يقومون بها داخل الغرفة الصفية وخارجها التي قد تصل بهم إلى حد العنف والشجار مع الآخرين؛ لأسباب بسيطة (العزة، ٢٠٠٦).

إضافة إلى ذلك فإن الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني في تقديرهم لذواتهم بشكل أكبر من الطلبة العاديين (القمش ، ٢٠٠٦)، وفي الجانب الحركي فهم يعانون من اضطرابات في التوازن الحركي، والمشي، والبقاء في مكان واحد، والإمساك بالأشياء، كما قد تظهر لديهم مشكلات في الحركات الدقيقة لذا نستنتج بأن فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات مركبة (الوقفي، ٢٠٠٣).

وتعمل الرابطة الكندية للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية على تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية التي لها فائدة ليس فقط في المجال الاجتماعي، بل بالمجال الأكاديمي أيضاً، كما يستفيد الراشدون من ذوي صعوبات التعلم بشكل مباشر من تعلم المهارات الاجتماعية وخصوصاً المهارات التي تسهم في النجاح في العمل المستقبلي (Nowicki, 2003).

وتسعى برامج الإرشاد المدرسي إلى تشجيع عملية التعلم ومساعدة الطلاب على تحقيق النجاح في المدرسة، وقد حددت الرابطة الأمريكية للمرشد النفسي (ASCA, 2002)، برامج الإرشاد المدرسي لطلبة صعوبات التعلم في ثلاثة مجالات أساسية هي: النمو الأكاديمي، والنمو المهني، والنمو الشخصي والاجتماعي. كما وأشارت أيضاً إلى الخدمات الإرشادية.

ويمكن الإشارة إلى دور المرشد الطلابي في برامج صعوبات التعلّم بإعداد خطة سنوية لأنشطة وخدمات الإرشاد والتوجيه للطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن خطة الإرشاد والتوجيه العامة، وتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومتابعة أحوالهم التحصيلية، والكشف عن طلبة صعوبات التعلم، والقيام بالإجراءات والخطوات اللازمة لتلبية حاجاتهم بالتنسيق مع معلميهم، ودراسة أوضاع الطلبة الأسرية وتقديم المساعدة والدعم له، إضافة إلى الحالة الفردية للطلبة الذين لديهم مؤشرات لمشكلات سلوكية، والعمل على تعزيز المشاركة الأسرية مع المدرسة، من خلال إطلاع الأهل على البرامج المقدمة لأبنائهم، وإعداد سجلات شاملة حول الطلبة ذوي صعوبات التعلم من التواصل مع معلمي طلبة صعوبات التعلم لجمع المعلومات اللازمة حولهم من خلال دراسة الحالة، والتوعية بأهداف التوجيه والإرشاد المدرسي، إلى التوعية بأهداف برنامج صعوبات التعلم وخططه، وكيفية تنفيذه ميدانياً. والمشاركة في الدراسات والندوات والدورات والمؤتمرات العلمية الخاصة بحقل صعوبات التعلم.

أما في المملكة العربية السعودية، فقد حددت مهام وأدوار المرشد الطلابي على نحو لايختلف فيه برنامجه عن برنامج صعوبات التعلم في إطار الخطة السنوية العامة لبرنامج التوجيه والإرشاد، من حيث التواصل وتعزيز العلاقة التشاركية مابين الأسرة والأهل، لدراسة الحالة الفردية اللازمة للطلبة في إطار علمي ومنهجي، وإطلاع أولياء الأمور على سير الخطط الإرشادية المقدمة لأبنائهم، وتوثيقها للرجوع إليها عند الحاجة للقيام بالإجراءات والخطوات اللازمة لتلبية إحتياجاتهم، وتعريف المجتمع المدرسي وتوعيته بالأهداف التي

يرمي إليها الإرشاد للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والخطط والبرامج المقدمة لهم. والمشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تعقد في مجال الخدمات المقدمة لهم أيضاً، ثم لإجراء الدراسات الخاصة بذلك (البتال، ٢٠٠٠).

مشكلة الدراسة

نظراً للتزايد الملحوظ في الاهتمام بالخدمات المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في مختلف المدارس والمؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية، ويتجلى بإنشاء العديد من غرف المصادر وتزويدها بالتجهيزات والوسائل والخدمات اللازمة، وحيث إن الخدمات الإرشادية تعد من بين تلك الخدمات التي لا بد من توافرها لتحقيق التوازن النفسي للطلبة من هذه الفئة، جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرف إلى الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، لتحديد مدى توافر هذه الخدمات في غرف المصادر، ويمكن تحديد المشكلة بالإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

١ - ما درجة توافر الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم؟

٢ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى المتغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس)؟.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التحقق من درجة توافر الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم، وفيما إذا وجدت فروق في التقدير يمكن عزوها لمتغيرات الدراسة الفارقة المتمثلة في مدة الخبرة والمؤهل العلمي والجنس.

أهمية الدراسة

تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من كونها تركز على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة كونهم يشكلون الحلقة الأهم في عملية تعليم وتنمية قدرات هذه الفئة من الطلبة. إضافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تسهم في تزويد الباحثين بإطار نظري يضع الخدمات الإرشادية لطلبة صعوبات التعلم في إطار يزود الدارسين في المستقبل بأسس ومرتكزات نظرية تسهم في إغناء المكتبة العربية.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية في تقييم الخدمات النفسية والتربوية للمشتغلين في حقل صعوبات التعلم ومن المتوقع أنهم سوف يستفيدون من نتائج الدراسة الحالية، من خلال وضع نتائجها في إطار إرشادي وتوجيهي وتعليمي. كما أن نتائج الدراسة سوف تفيد في إعطاء مؤشرات للبنية النفسية والشخصية لشريحة طلبة صعوبات التعلم التي تعد من قبل مطوري الخدمات الإرشادية لهذه الفئة.

التعريفات الاصطلاحية

الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم: هي مجموعة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة من أجل مساعدة الطلبة على النمو بالجوانب النفسية والأكاديمية والمهنية والاجتماعية، كذلك فإنها تتضمن الخدمات الإضافية التي يشارك المرشد المدرسي في تقديمها للطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال المشاركة في التقييم، وإعداد البرامج الفردية، ومتابعة تقدم الطالب في البرنامج الأكاديمي، وتقديم الخدمات التوجيهية والاستشارية للمعلمين في المدرسة، ومعلمي غرف المصادر، والخدمات والبرامج المقدمة لأسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم (مهيدات، ٢٠١٣).

الطلبة ذوي صعوبات التعلم: هم الطلبة الذين لديهم إضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية، واللغوية، والدراسية الأساسية التي

تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وتظهر في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب، وتعود إلى إصابة وظيفية في الدماغ، وليس لديها أي إعاقة من الإعاقات، سواء أكانت عقلية أم سمعية أم بصرية أو غيرها (الروسان، ٢٠٠١).

غرفة المصادر: غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية ومزودة بالوسائل والأدوات التعليمية والألعاب التربوية والأثاث المناسب، أعدت خصيصاً لتعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث يقضي الطلبة ممن يعانون من صعوبات في التعلم فترة أو فترات مختلفة من اليوم الدراسي في الصف العادي، ويأتون لغرفة المصادر بشكل جزئي ليتلقوا التعليم الخاص في المهارات الحسابية والاجتماعية، وهناك طلاب آخرون يتلقون معظم التعليم الأكاديمي في غرفة المصادر ويقضون جزءاً من اليوم في الصف العادي لتلقي التعليم في بعض الموضوعات مثل الموسيقى والدراما الاجتماعية (النبتيتي وجابر، ١٩٩٦).

حدود الدراسة ومحدداتها

- حدود بشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي طلبة صعوبات التعلم في منطقة الحدود الشمالية، ومنطقة الجوف، ومنطقة حائل، والمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.
- حدود مكانية وزمانية: أجريت هذه الدراسة في منطقة الحدود الشمالية والجوف ومنطقة حائل والمنطقة الشرقية خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤.
- محددات تعميم: يتحدد تعميم النتائج على مدى الدقة في توافر الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة والخدمات الإرشادية لطلبة صعوبات التعلم، بطريقة اختيار العينة.

الدراسات السابقة

سيتم عرض ما توصل إليه الباحثان من دراسات لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، مرتبة من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة فايورني (Fiorini, 2001) التي هدفت التعرف إلى دور المرشد المدرسي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تم تطوير استبانة تألفت من (٥) أبعاد، بناء على مجالات عمل المرشدين في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والعمل في إطار فريق متعدد التخصصات، والخدمات الإرشادية، والخدمات الانتقالية والمهنية، والعمل مع المعلمين والأهل. بينت النتائج أن معظم المرشدين المدرسيين يقومون بتقديم خدماتهم في جميع المجالات السابقة في إطار عملهم، وأنهم يرون هذه الخدمات في إطار أدوارهم كمرشدين مدرسيين.

كذلك أجرى نيشتار وإدمنسون (Nichter & Edmonson, 2005) دراسة لتحديد الخدمات الإرشادية المقترحة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم النظامي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مرشد مدرسي يعملون مع الطلبة في مدارس ولاية تكساس في مختلف المراحل الدراسية. وزعت أدوات الدراسة من خلال البريد الإلكتروني. وأشارت النتائج إلى أن (٤٪) منهم يقدمون خدمات إرشادية في السنوات الدراسية المبكرة، كما أشار (٦٧٪) إلى عدم توافر مرشد مدرسي في المدارس، وبينت النتائج بأن (٣٠٪) من المرشدين أشاروا إلى أنهم يتعاملون مع الطلبة من ذوي الإعاقات. وحول الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد بين (٦١) من المرشدين أنهم يقدمون خدمات الإرشاد الفردي. وأن تقديم الاستشارات للمعلمين هي من أكثر الخدمات توفراً، في حين أن (٣٦) من المرشدين بينوا أن لديهم القدرة على تقديم خدمات إرشادية للطلبة ذوي الإعاقات، كما أشارت النتائج بأن التدريب المهني المتخصص قد يؤدي إلى نتائج إيجابية تعزز دورهم في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتناولت دراسة شوا وفتزجيرلد وكليمنتين وجرانت (Shuwa, Fitzgerald,

(Clement, & Grant, 2006). مستوى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم. حيث قام الباحثون بإجراء المقابلات مع (٧٠) ولي أمر من ذوي الطلبة من ذوي صعوبات التعلم. وخلصت نتائج تلك الدراسة إلى أن (٩٠٪) من أولياء الأمور يشعرون برضا عام عن مستوى الخدمات المقدمة لأبنائهم. أما الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فقد أشار (١٤٪) من أولياء الأمور إلى مجموعة من المشاكل، تمثلت في نقص وجود أخصائي مؤهل للعمل مع أبنائهم، وأن (٥٤٪) أشاروا إلى عدم الرضا عن إجراءات التقويم التشخيصي و(٤٩٪) من أولياء الأمور عبروا عن نقص في المعلومات المقدمة، وأن (٣٧٪)، من أولياء الأمور أشاروا إلى ضعف التواصل و(١٣٪) من أولياء الأمور أشاروا إلى عدم تلبية احتياجاتهم خاصة التعامل مع الضغوط النفسية، وأن (١١٪) من أولياء الأمور أشاروا إلى نقص تقديم الرعاية ما بعد المدرسة.

كذلك فقد أجرى عواد والإمام (٢٠٠٧) دراسة للتعرف إلى واقع الخدمات التربوية التي تقدم في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، والاختلاف في توافر تلك الخدمات تبعاً لمتغيرات الجهة المشرفة على التعليم، والموقع الجغرافي للمدرسة، تألفت العينة من (١٥٠) معلماً ومعلمة في غرف المصادر، أختيروا بشكل عشوائي من المدارس الحكومية، والخاصة، والمدارس التابعة لوكالة الغوث. بينت النتائج أن مستوى الخدمات التربوية في غرف المصادر كان متوسطاً، كما تبين وجود اختلاف ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الخدمات التربوية في غرف المصادر تبعاً للجهة المشرفة على المدرسة، وذلك بين المدارس الحكومية، والخاصة، ومدارس وكالة الغوث لصالح المدارس الخاصة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في درجة توافر الخدمات التربوية في غرف المصادر تعزى إلى موقع المدرسة الجغرافي، وذلك لصالح المدارس في إقليم الوسط (العاصمة). كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير جنس المعلم في مستوى توافر خدمات التعرف والتشخيص والعلاج لصالح

الإناث، أما في مجال خدمات الوسائط والتنظيم والإدارة فقد كانت الفروق لصالح الذكور.

أما دراسة الخطيب (٢٠٠٨) فقد هدفت تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من خلال إجراء مسح لاتجاهات معلمي غرف المصادر في المدارس، إلى جانب المديرين والمعلمين والمرشدين المدرسيين، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) مرشداً ومرشدة استجابوا على الأداة المكونة من (٤) مجالات ذات علاقة بمشاركتهم في غرف المصادر. بينت نتائج الدراسة أن المرشدين يقومون بتقديم الإرشاد بشكل عام من خلال دعم الطلبة عندما يطلب منهم ذلك، كما أنهم يتواصلون مع أهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما بينت النتائج بأن المرشدين لا يواجهون أية حواجز أو عوائق في دعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كذلك تربطهم علاقة عمل مهنية جيدة مع معلمي غرف المصادر. إلا أنهم لا يقدمون خدمات إرشادية منتظمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أن خدماتهم المقدمة للأهالي والمعلمين والطلبة لا تتصف بالتكامل.

وفي دراسة جرين (Green, 2009) التي هدفت الكشف عن أدوار المرشد المدرسي في مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) مرشداً ومرشدة يعملون في المدارس الحكومية التي تشتمل على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة ويتلقون خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي. أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين المدرسيين يرون أن دورهم يتمثل في عملية إعداد الطالب للأنتقال إلى مراحل أعلى عبر تسهيل دمجه في المجتمع الصفي إلى جانب تدريب أولياء الأمور على جوانب الرعاية النفسية والاجتماعية، كما بينت الدراسة أن المرشدين المدرسيين الذين يفتقرون للمعرفة السابقة والتدريب الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة هم الأقل قدرة على ممارسة دورهم الإرشادي بفاعلية.

أما دراسة العايد (٢٠١١) فقد هدفت إلى التعرف على مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر

في مدينة عمان، وشملت الدراسة (٢٠٠٠) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، حيث قام الباحث بإعداد أداة خاصة لتحقيق غرض الدراسة، وخلصت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج تمثلت في أن أكثر الخدمات التي نالت رضا أولياء الأمور هي الخدمات المقدمة من قبل معلم غرفة المصادر، يليها خدمات البيئة الصفية لغرفة المصادر، في حين كانت أقل الخدمات نيلاً لرضا أولياء الأمور الخدمات اللامنهجية، وبشكل عام يوجد مستوى رضا متوسط بدلالة سلم الإجابة للأداة المستخدمة في الدراسة.

وهدفت دراسة مهيدات (٢٠١٣) إلى معرفة إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. تكونت عينة الدراسة من مرشدي المدارس الحكومية في مديرية إربد الأولى والثانية وبلغ عددهم (١٢٨) مرشداً ومرشدة. بينت النتائج أن إدراك المرشدين للخدمات الإرشادية لطلبة صعوبات التعلم كانت بمستوى متوسط، كما أن ترتيب مدركات المرشدين حسب مجالات المقياس أشارت إلى أن الخدمات المقدمة لأسر ذوي صعوبات التعلم كانت في الترتيب الأول، وجاء بعدها مجال الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي أحتل الترتيب الثاني، أما مجال الخدمات المقدمة للمعلمين فقد أحتل الترتيب الثالث. وتبين من خلال النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، كما أن النتائج أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، فقد أبدى المرشدون من حملة الماجستير مدركات أفضل نحو الخدمات مقارنة بحملة البكالوريوس. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تعزى إلى عدد سنوات الخبرة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ الباحث أن موضوع الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم قد حظي باهتمام بعض الباحثين عالمياً وعربياً، وركزت تلك الدراسات على تقييم واقع الخدمات

التربوية والنفسية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة (Nichter & Edmonson, 2005)، ودراسة شوا وفتزجيرلد وكليمنتين وجرانت (Shuwa, Fitzgerald, Clement & Grant, 2006)، ودراسة عواد والإمام (٢٠٠٧)، ودراسة الخطيب (٢٠٠٨)، ودراسة جرين (Green, 2009)، ودراسة مهيدات (٢٠١٣). كما لوحظ في حدود ما تم من جهد أن الدراسات المتعلقة بتقييم الخدمات المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم قد كانت قليلة مثل دراسة المهيدات (٢٠١٣) التي اتفقت مع الدراسة الحالية فيما توصلت إليه من نتائج، حيث أشارت كلتا الدراستين إلى أن توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم كانت متوسطة.

كما أن الدراسات تناولت تقييم واقع الخدمات المقدمة إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وركزت على المرشدين، واستطلاع آرائهم حول الخدمات الإرشادية، كما أنها هدفت تقييم واقع الخدمات التربوية المقدمة لهم، وأن الباحثين جمعا الدراسات التي اهتمت بتقييم الخدمات الإرشادية من وجهة نظر المعلمين، وهذا من شأنه أن يؤكد أهمية الدراسة الحالية كونها تغطي فجوة ظهرت في الأدبيات من خلال التركيز على وجهة نظر المعلمين المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخصوصاً وأن المملكة العربية السعودية لم تحظ باهتمام الباحثين من التعرف إلى درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه، مثل دراسة (Al-Khateeeb, 2008)، ودراسة (عواد والإمام، ٢٠٠٧).

وتميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بتركيزها على دور المعلم في تقييم الخدمات الإرشادية المقدمة لذوي صعوبات التعلم كونه الأقرب إلى الطالب والأقدر على تحديد ما يحتاج إليه من خدمات ودعم في كافة الجوانب والمجالات، والكشف عن واقع هذا النوع من الخدمات في غرف المصادر الموجودة في المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، مع تقديم مؤشرات حقيقية تخدم المعنيين بتطوير العملية التعليمية والتربوية الخاصة بهذه الفئة من الطلبة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي، حيث تبحث في مدى توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، وذلك من خلال إجراء مسح لعينة الدراسة في المدارس التي شملتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

أ - **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في كلٍ من منطقة الحدود الشمالية، ومنطقة الجوف، ومنطقة حائل، والمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (٤٠٠) معلم ومعلمة.

ب - **عينة الدراسة:** أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد بلغ عددهم (٢٣٨) معلماً ومعلمة، موزعين على المدارس في تلك المناطق، تم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، حيث أُخذ الأفراد المتوفرون في المجتمع، ويبين الجدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجنس.

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥٠	٦٣,٠
	من ٥ إلى ٩ سنوات	٤٤	١٨,٥
	عشرة سنوات فأكثر	٤٤	١٨,٥
	الكلي	٢٣٨	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٤٢	٥٩,٧
	دبلوم عالي فأعلى	٩٦	٤٠,٣
	الكلي	٢٣٨	١٠٠,٠

تابع/ جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٧٤	٣١,١
	أنثى	١٦٤	٦٨,٩
	الكلي	٢٣٨	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

تم بناء أداة لقياس الخدمات الإرشادية بعد الاطلاع على المقاييس السابقة التي استخدمت في الدراسات السابقة، نذكر منها دراسة المهيدات (٢٠١٣)، ودراسة جرين (Green, 2009)، والإطار النظري، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٦٠) فقرة غطت ثلاثة أبعاد (الطالب، المعلم، الأهل) وبعد إجراء التحكيم لفقرات المقياس أصبح يتكون من (٤٣) فقرة تقيس درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة من ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر، مقسمة ضمن ثلاثة أبعاد هي: (الطالب، المعلم، الأهل) يجاب عليها وفقاً لسلم تدريج خماسي (موافق جداً، موافق، محايد، معارض، معارض جداً) بحيث تعطى الفئة (موافق جداً) ٥ درجات والفئة (موافق) ٤ درجات والفئة (محايد) ٣ درجات، والفئة (معارض) درجتان والفئة (معارض جداً) درجة واحدة، ويبلغ مدى درجات المقياس الكلية بين (٤٣-٢١٥) درجة، وتتوزع فقرات المقياس على الأبعاد الثلاثة: الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم وتغطيه الفقرات (١-٢٢). والخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتغطيه الفقرات (٢٣-٣٣). والخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتغطيه الفقرات (٣٤-٤٣).

دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة:

صدق المحكمين: للتأكد من صدق المقياس تم عرض المقياس على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات

الإرشاد النفسي، والتربية الخاصة؛ والقياس والتقويم في جامعة اليرموك، وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة والمستهدفين، حيث تم الحكم على محتوى الفقرات وفقاً للمعايير الآتية: ملاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية، وتكون المقياس بصورته الأولية من (٦٠) فقرة وأبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات ووضوحها، أو إضافة فقرات جديدة، واعتمد على معيار (٨٠٪) فأكثر كنسبة اتفاق لقبول التعديل المقترح. وبناءً على ذلك تم حذف (١٧) فقرة اتفق المحكمون على تكرارها مع الفقرات الأخرى في المقياس وبذلك أصبح المقياس في شكله النهائي مكوناً من (٤٣) فقرة.

الاتساق الداخلي للأداة: تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٥) معلماً ومعلمة ممن يعملون في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بهدف التحقق من صدق بناء الأداة عن طريق حساب معاملات إرتباط بيرسون بين فقرات الأداة وبين الدرجة الكلية للمقياس للأداة والمجالات التي تتبع لها الفقرات. وهكذا فإن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم تراوحت بين (٠,٦٦-٠,٨٤) مع مجالها، وبين (٠,٦٣-٠,٨٣) مع الكلي للأداة، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد تراوحت بين (٠,٧٠-٠,٨٨) مع مجالها، وبين (٠,٦١-٠,٨٤) مع الكلي للأداة. وأخيراً؛ إن قيم معاملات ارتباط فقرات مجال الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تراوحت (٠,٦٩-٠,٨٣) مع مجالها، وبين (٠,٥١-٠,٨١) مع الكلي للأداة. يلاحظ من القيم سالفة الذكر الخاصة بصدق البناء؛ أنَّ معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع الكلي لأداة الدراسة أو المجال الذي تتبع له لم يقل عن معيار (٠,٢٠)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة (عودة، ٢٠١٠).

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب معاملات ارتباط مجالات أداة الدارسة مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية

Inter-correlation لمجالات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson. إن قيم معاملات ارتباط مجالات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لها تراوحت بين (٠,٨٧-٠,٩٨)، كما وأن قيم معاملات الارتباط البينية لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (٠,٧٥-٠,٩٢)؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الأداة بمستوى مقبول من الاتساق الداخلي يدعم إستخدامها للقيام بالدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: لأغراض التحقق من الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته Test-Retest بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة الدراسة ومجالاتها

المقياس ومجالاته	معامل الفا	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٠,٩٦	٠,٨٢	٢٢
الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٠,٩٤	٠,٨٧	١١
الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٠,٩٣	٠,٩٠	١٠
الكلي للمقياس	٠,٩٨	٠,٨٤	٤٣

يلاحظ من جدول رقم (٢)، أن ثبات معامل الفا لأداة الدراسة بلغت قيمته (٠,٩٨) ولمجالاته تراوحت بين (٠,٩٣-٠,٩٦) في حين أن ثبات الإعادة لأداة الدراسة بلغت قيمته (٠,٨٤) ولمجالاته تراوحت بين (٠,٨٢-٠,٩٠)؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع الأداة بمستوى مقبول من الثبات يدعم استخدامها للقيام بالدراسة الحالية.

معيار تصحيح أداة الدارسة: تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بأداة الدراسة ومجالاتها وفقرات مجالاتها، وذلك على النحو الآتي: متوافر بدرجة كبيرة (أكبر من ٣,٦٦)، ومتوافر بدرجة متوسطة (٢,٣٤-٣,٦٦)، ومتوافر بدرجة متدنية (٢,٣٣ فأقل).

إجراءات الدراسة الميدانية

تم توزيع الاستبيان على معلمي الطلبة، والتأكيد لهم أن نتائج هذه الدراسة ستكون لها أهمية بالغة بالنسبة للمرشدين والآباء إذا ما تمت الاستجابة للفقرات بأمانة وصدق. وتمت الإجابة عن تساؤلات المعلمين حول النقاط التي رأوا أنها غامضة. واستغرق الأمر معهم لإكمال الاستبيان حوالي ١٥ دقيقة.

النتائج

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، التي هدفت الكشف عن درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم، تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة، الجنس)، وذلك عن طريق الإجابة عن سؤالي الدراسة.

نتائج السؤال الأول:

أولاً - للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "ما درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادرمن وجهة نظر معلميهم؟"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية

السعودية على المجالات والمقياس ككل من وجهة نظر معلميهم، مع مراعاة ترتيب المجالات تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية وذلك كما في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر (ككل) ومجالاته من وجهة نظر معلميهم مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	مضمون فقرات مجال الخدمة الارشادية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٢	الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٥٨٢	٠,٩١	متوسطة
٢	١	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٣,٤٨٩	٠,٨٦	متوسطة
٣	٣	الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٤٥٠	٠,٩٤	متوسطة
الكلي للمقياس			**٣,٥٠٤**	**٠,٨٤**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول رقم (٣)، أن درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية ومجالاته من وجهة نظر معلميهم قد كانت (متوسطة)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقاً للترتيب الآتي: الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الأولى، تلاه الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم في المرتبة الثانية، ثم تلاه الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الثالثة.

نتائج السؤال الثاني

ثانياً - للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في

غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى إلى متغيرات (الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس)؟"؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣,٣٩٦	٠,٨٧
	من ٥ إلى ٩ سنوات	٣,٦٠٣	٠,٧٩
	عشرة سنوات فأكثر	٣,٧٧٣	٠,٦٨
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣,٣٧٣	٠,٨٦
	دبلوم عالي فأعلى	٣,٦٩٧	٠,٧٧
الجنس	ذكر	٣,٧٨١	٠,٧٥
	أنثى	٣,٣٧٩	٠,٨٥

يلاحظ من الجدول رقم (٤)، وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم التفاعل) لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (عديم التفاعل) لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الخبرة	٤,٠٠٠	٢	٢,٠٠٠	٣,١٠٢❖	٠,٠٤٧	٠,٠٢٥٩
المؤهل العلمي	٣,٠١٤	١	٣,٠١٤	٤,٦٧٣❖	٠,٠٣٢	٠,٠١٩٧
الجنس	٦,٢٣١	١	٦,٢٣١	٩,٦٦٣❖	٠,٠٠٢	٠,٠٣٩٨
الخطأ	١٥٠,٢٤٩	٢٣٣	٠,٦٤٥			
الكلي	١٦٦,٤٦٧	٢٣٧				

❖ دالة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٥)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (الخبرة)؛ ولكون متغير (الخبرة) متعدد المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار Levene؛ بهدف تحديد أنسب اختبار مقارنات بعدية للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغير (الخبرة)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة لاختبار Levene (٢,٢٩٤) عند درجتي حرية (١١ للبسط، و٢٢٦ للمقام) بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)؛ بما يفيد ضرورة إجراء اختبار Games-Howell للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة

للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً للمتغير (الخبرة) نظراً لوجود انتهاك في تجانس التباين وفقاً لاختبار Levene، وذلك كما في الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار Games-Howell لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغير (الخبرة)

الخبرة Games-Howell		أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ٩ سنوات
	المتوسط الحسابي	٣,٣٩٦	٣,٦٠٣
من ٥ إلى ٩ سنوات	٣,٦٠٣	٠,٢٠٧	
عشر سنوات فأكثر	٣,٧٧٣	٠,٣٧٨*	٠,١٧٠

* دالة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٦)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (الخبرة)؛ لصالح المعلمين من ذوي الخبرات المتقدمة (١٠ سنوات فأكثر) مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من ٥ سنوات).

كما يتضح من الجدول رقم (٦)، وجود فرق دال إحصائياًعند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (المؤهل العلمي)، لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية (دبلوم عالي فأعلى) مقارنة بزملائهم من ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس).

كذلك يتضح من الجدول رقم (٦)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية

في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (الجنس)؛ لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم وفقاً للمتغيرات، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٣,٣٨٣	٠,٨٩
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٤٥٥	٠,٩٤
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٣٥٨	٠,٩٦
	من ٥ إلى ٩ سنوات	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٣,٦٠٤	٠,٨١
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٧٠٥	٠,٨٧
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٤٨٩	٠,٩٤
	عشرة سنوات فأكثر	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٣,٧٣٥	٠,٧٢
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٨٩٣	٠,٧٢
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٧٢٧	٠,٨٠

تابع/ جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	بكالوريوس	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٣,٣٥٦	٠,٨٦
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٤٣٦	٠,٩٣
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٣٤٢	٠,٩٤
	دبلوم عالي فأعلى	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٣,٦٨٥	٠,٨١
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٧٩٨	٠,٨٣
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٦١١	٠,٩١
الجنس	ذكر	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٣,٧٤٩	٠,٧٧
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٨٥٤	٠,٧٩
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٧٧٢	٠,٨٨
	أنثى	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	٣,٣٧٢	٠,٨٧
		الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٤٦٠	٠,٩٣
		الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٣,٣٠٥	٠,٩٣

يلاحظ من الجدول رقم (٧)، وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر

معلميهم ناتجة عن أختلاف مستويات المتغيرات؛ وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم حساب معاملات الارتباط بين مجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم متبوعة بإجراء اختبار Bartlett للكروية وفقاً للمتغيرات لتحديد أنسب تحليل تباين ثلاثي (تحليل تباين ثلاثي متعدد، أو تحليل تباين ثلاثي) - عديم التفاعل - توجب استخدامه، وذلك كما في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار Bartlett للكروية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغيرات الدراسة

العلاقة وفقاً للمتغيرات:	الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم
الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٠,٩١	
الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	٠,٧٥	٠,٧٣
اختبار Bartlett للكروية		
كا^{2} التقريبية	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
٦١٤,٥٢٤	٥	٠,٠٠٠

يتبين من الجدول رقم (٨)، وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين مجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغيرات، مما استوجب استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (عديم التفاعل) لمجالات درجة توافر

الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم مجتمعة وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد 3-ways Anova (عديم التفاعل) لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الخبرة	Wilks' Lambda	٠,٩٦٢	١,٤٩٢	٦	٤٦٢	٠,١٧٩	٠,٠١٩٠
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	٠,٠٢٤	١,٨٣١	٣	٢٣١	٠,١٤٢	٠,٠٢٣٢
الجنس	Hotelling's Trace	٠,٠٥٢	٤,٠٢٨❖	٣	٢٣١	٠,٠٠٨	٠,٠٤٩٧

❖ دالة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٩)، وجود أثر دال إحصائياً لمتغير (الجنس) وعدم وجود أثر دال إحصائياً للمتغيرين (الخبرة، المؤهل العلمي) عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) على مجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍ من مجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذويٍ صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم كان أثرُ متغير (الجنس)؛ فقد تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (عديم التفاعل) لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية

(الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم كلٌ على حدةٍ وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة 3-ways Maova (عديم التفاعل) لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم كلٍّ على حدةٍ وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم	الخبرة	٣,٣٧٩	٢	١,٦٨٩	٢,٤٧٨	٠,٠٨٦	٠,٠٢٠٨
	المؤهل العلمي	٣,٣٠٠	١	٣,٣٠٠	٤,٨٣٩	٠,٠٢٩	٠,٠٢٠٣
	الجنس	٥,١٥٧	١	٥,١٥٧	٧,٥٦٤❖	٠,٠٠٦	٠,٠٣١٤
	الخطأ	١٥٨,٨٦٣	٢٣٣	٠,٦٨٢			
	الكلي	١٧٣,٧٤٨	٢٣٧				
الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	الخبرة	٥,٣٦٠	٢	٢,٦٨٠	٣,٥٣٧	٠,٠٣١	٠,٠٢٩٥
	المؤهل العلمي	٣,٩٦٧	١	٣,٩٦٧	٥,٢٣٥	٠,٠٢٣	٠,٠٢٢٠
	الجنس	٥,٥٧١	١	٥,٥٧١	٧,٣٥٢❖	٠,٠٠٧	٠,٠٣٠٦
	الخطأ	١٧٦,٥٦٤	٢٣٣	٠,٧٥٨			
	الكلي	١٩٥,١٣٥	٢٣٧				
الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	الخبرة	٤,٤٣٢	٢	٢,٢١٦	٢,٧٢٤	٠,٠٦٨	٠,٠٢٢٨
	المؤهل العلمي	١,٦٣٢	١	١,٦٣٢	٢,٠٠٦	٠,١٥٨	٠,٠٠٨٥
	الجنس	٩,٨٦٩	١	٩,٨٦٩	١٢,١٣٤❖	٠,٠٠١	٠,٠٤٩٥
	الخطأ	١٨٩,٥١٢	٢٣٣	٠,٨١٣			
	الكلي	٢٠٧,٢٧٥	٢٣٧				

❖ دالة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (١٠)، وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

مناقشة النتائج والتوصيات

أشارت النتائج إلى أن درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية على المقياس الكلي ومجالاته من وجهة نظر معلميهم كانت (متوسطة)، حيث جاءت مجالات المقياس وفقاً للترتيب الآتي: الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الأولى، تلاه الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم في المرتبة الثانية، ثم تلاه الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرتبة الثالثة.

ويعلل الباحثان هذه النتيجة بأن مستوى الخدمات حسب تقديرات المعلمين جاء ضمن المستوى المتوسط الأمر الذي يمكن أن يعود لعوامل مهنية مرتبطة بحداثة الخدمات الإرشادية في المدارس السعودية بشكل عام، والخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، أضف إلى ذلك أن طلب الخدمات من قبل الأهل لا يزال محدوداً، كما أن المرشدين لا يحصلون على الدعم المطلوب من قبل الإدارات المدرسية. وقد يكون العمل الإرشادي مركزاً بشكل أكبر على المستوى العلاجي، وهذا يعني اللجوء إلى المرشد الطلابي يكون بعد تفاقم المشكلات، وبذلك نجد أن كثيراً من البنود ذات العلاقة بالمستويات الوقائية والنمائية، قد يكون مرتبطاً بالثقافة العامة الخاصة بالخدمات الإرشادية بشكل عام، والخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي

صعوبات التعلم بشكل خاصة، إضافة الى ذلك فان هناك نسبة من العاملين في مجال الإرشاد في المملكة ممن هم من غير المتخصصين في مجالات الإرشاد والخدمات النفسية، الأمر الذي قد يحد من قدرة المرشدين على تقديم خدماتهم الإرشادية بفاعلية ويؤثر على نطاق تغطية خدماتهم؛ خصوصاً لدى الفئات الخاصة ومن بينهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى مهارات تدخل خاصة، ويتطلب معرفة بخصائصهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية، ويمكن أن يكون العاملون غير المتخصصين في مجال الإرشاد ليسوا على وعي تام بتفاصيلها.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه نيشتار وإدمنسون (Nichter & Edmonson, 2005) اللذان أشارا إلى أن المرشدين يقدمون درجة متوسطة من خدمات الإرشاد الفردي للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع ما توصل إليه عواد والإمام (٢٠٠٧) اللذان أشارا إلى أن مستوى الخدمات التربوية في غرف المصادر كان متوسطاً، كذلك اتفقت النتيجة الحالية في بعض جوانبها مع نتائج دراسة الخطيب (٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن المرشدين لديهم تواصل مع أهالي طلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أن المرشدين يقدمون خدماتهم للأهالي والمعلمين والطلبة، علماً بأن هذه الخدمات لا تتصف بالتكامل.

أشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لتوافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (الخبرة)، وقد بينت نتائج المقارنات البعدية أن تلك الفروق كانت لصالح المعلمين من ذوي الخبرات المتقدمة (١٠ سنوات فأكثر) مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرات المتدنية (أقل من ٥ سنوات).

ويعلل الباحثان هذه النتيجة بأن الخبرة تعطي المعلمين وعياً أعلى بطبيعة الخدمات المتوقعة من قبل المرشدين في المجالات الإرشادية، إضافة إلى ذلك

فإنهم قد يتعاونون مع المرشدين في تقديم الخدمات نتيجة لمعرفتهم بالخصائص النفسية الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه مهيدات (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية للمجالات الفرعية تعزى إلى عدد سنوات الخبرة.

كما بينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى للمتغير (المؤهل العلمي)؛ لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العلمية (دبلوم عالي فأعلى) مقارنة بزملائهم من ذوي المؤهلات العلمية (بكالوريوس).

ويعلل الباحثان هذه النتيجة من خلال ما يمكن أن يسهم فيه المؤهل المتقدم من معرفة قد تسهم في معرفة الخصائص النفسية والاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما أنه من المتوقع أن يكون لديهم إلمام في البرامج المتكاملة التي تنادي بضرورة الدمج ما بين الخدمات التربوية والنفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فالمعلمون من ذوي المؤهلات العلمية العليا بالغالب ما لديهم مساقات دراسية أكثر في المجالات التربوية والإرشادية، أو يقترن ذلك في العديد من الدورات التأهيلية ذات الطبيعية التربوية والإرشادية، حيث إنه من الغالب من يرشح المعلمين من حملة المؤهلات العليا إلى حضور الورشات والمؤتمرات التي تعقدها الوزارة ويستفيدون منها في ممارساتهم الصفية، مما يجعل منهم على إلمام ومعرفة بما يقدمه المرشد الطلابي من خدمات لصالح فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة مهيدات (٢٠١٣) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، فقد أبدى المرشدون من حملة الماجستير مدركات أفضل نحو الخدمات مقارنة

بحملة البكالوريوس. كما بينت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر من وجهة نظر معلميهم تعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

ويعلل الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين الذكور قد يكون لديهم اتجاهات إيجابية نحو العملية الإرشادية بشكل عام وإرشاد طلبة صعوبات التعلم بشكل خاص، وقد يكون مستوى انخراطهم في الأنشطة ذات العلاقة بالعملية الإرشادية أكبر، ويمكن أن يكون نابعاً من الظروف العامة التي تحيط بمجتمع المرشد من حرية التحرك ومتابعة الدراسات العليا سواء داخل المملكة أو خارجها نتيجة تحررهم من القيود الاجتماعية المرتبطة بذلك، وهذا أيضاً ينطبق على توافر الفرص للمشاركة في الورش التدريبية ذات الطابع التربوي، وأن المعلمين الذكور قد تكون مسؤولياتهم الأسرية محدودة الأمر الذي يمكنهم بشكل أكبر من الاطلاع على المستجدات التربوية ذات العلاقة بالخدمات الإرشادية التي يمكن أن تعزز فرص اندماجهم في الخدمات الإرشادية.

لقد أشارت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة توافر الخدمات الإرشادية في البرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (الخدمات المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، الخدمات المقدمة لأهالي الطلبة ذوي صعوبات التعلم) من وجهة نظر معلميهم يعزى لمتغير (الجنس)؛ لصالح المعلمين مقارنة بزميلاتهم من المعلمات.

كما أن نتائج تحليل التباين الثلاثي المتعدد بينت عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري (الخبرة، المؤهل العلمي) على مجالات مقياس درجة توافر الخدمات الإرشادية.

ويعلل الباحثان هذه النتيجة أنه بالرغم من وجود فروق دالة على الدرجة

الكلية على المقياس، إلا أن الأبعاد الفرعية كل على حدة لم تبلغ الفروق بينها مستوى الدلالة الإحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، وقد يكون ذلك لأسباب تتعلق بالدلاله العملية للفروق التي كانت دالة إحصائياً، وأن كبر حجم عينة الدراسة من الممكن أن يسهم في إظهار مثل هذه الفروق، وهذا يشير إلى أن مستوى الفروق في أبعاد مقياس الخدمات الإرشادية قد تكون هامشية، وأن من شأنه أن يشير إلى أن المؤهل العلمي والخبرة لا تزال دون مستويات تحديد فروق جوهرية وأساسية في مستويات الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم. إضافة إلى ذلك فإن درجة توافر الخدمات الإرشادية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لم تصل لمرحلة تشكل اتجاهاً واضحاً لدى المعلمين الأكثر تعليماً وخبرة ومما يمكن استنتاجه في هذا السياق أن فئة من المعلمين من ذوي التعليم والخبرة الأعلى يميلون إلى الوعي بمستوى أكبر بطبيعة الخدمات الإرشادية المتوافرة لدى طلبة صعوبات التعلم. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه مهيدات (٢٠١٣) التي أشارت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مدركات المرشدين التربويين على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وفي إطار النتائج التي توصل إليها نجد بأن المرشدين يميلون إلى تقدير تلك الخدمات بمستوى مرتفع في حين أن المعلمين العاملين في ميدان صعوبات التعلم يرون إن مستوى الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم هي بالمستوى المتوسط.

التوصيات

في إطار النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية فإن الباحثان يقترحان توسيع نطاق الخدمات المقدمة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة، ودراسة الخطط الإرشادية المرتبطة بذلك. كما يوصي الباحثان بإجراء توعية للعاملين (معلمين، وإداريين) في مجال خدمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخصوصاً ما يتعلق بأدوارهم المساندة في مجال الخدمات الإرشادية.

إلى جانب إجراء مزيد من الدراسات سواء تلك المتعلقة بمعرفة آباء الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالخدمات الإرشادية المقدمة لأبنائهم، ومستوى مشاركتهم في هذه الخدمات، أو التي تركز على فرق المتخصصين من حيث تركيبها والبرامج المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، أو في مجال التعرف على واقع الخدمات من وجهة نظر المرشدين لتقييم الواقع بشكل أدق. كذلك فانه يعد من الحيوي تطبيق برامج توعية في مدارس الإناث حول طبيعة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وكيفية الحصول عليها، كما يوصي الباحثان بإجراء دراسات مشابهة تتناول الخدمات الإرشادية الموجهة لطلبة صعوبات التعلم من حيث نوعها، والمقارنة بين المناطق المختلفة في المملكة العربية السعودية في هذا الإطار.

Counseling Services Available in Programs Delivered to Students with Learning Disabilities in Resource Rooms in some Areas of Kingdom of Saudi Arabia According to their Teachers

Dr. Fawwaz A. Al-Momani
College of Education - Yarmouk University
H.K.J

Huda S. Al-Shmari
Hael - K.S.A

Abstract

This study aims at investigating the level of counseling services provided to students with learning disabilities in resource rooms from teacher's point of view. The study sample consisted of (238) male and female teachers in schools in the Northern border area, Al-Jouf, Hail, and the Eastern Province of Saudi Arabia.

The study results showed that the degree of availability of counseling services in the programs offered to students with learning difficulties in resource rooms in some regions of the Kingdom of Saudi Arabia from teacher's point of view, is rated as (medium).

The results also, revealed the presence of statistically significant differences in the means of the responses on the overall scale due to experience for the benefit of teachers with highest level of experience (i.e 10 years and above) compared to their colleagues with lowest experience years (less than 5 years), and the results revealed that there are differences due to academic qualification for the benefit of teachers with qualifications (diploma or higher) compared with their colleagues with Bachelor's degree, as well as the differences due to gender variable in favor of male teachers compared to female teachers.

Three Way MANOVA showed differences on the scale dimensions between male and female means, in favor of the male teachers. While the results did not show statistically significant differences for the variables of academic qualification and experience.

المراجع

١ - أبو أسعد، أحمد (٢٠٠٩). **الإرشاد المدرسي**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢ - البتال، زيد محمد (٢٠٠٠). **دليل التعرف على الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم**. الرياض، السعودية: أكاديمية التربية الخاصة.

٣ - البطاينة، أسمة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد الحميد (٢٠٠٥). **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤ - الخطيب، جمال (١٩٩١). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. الشارقة، الإمارات العربية المتحدة: مطبعة المعارف للنشر والتوزيع.

٥ - الخطيب، جمال (٢٠٠٤). تعلم **الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية، مدخل إلى مدرسة الجميع**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

٦ - الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١٣). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٧ - الخطيب، جمال والروسان، فاروق ويحيى، خولة والزريقات، إبراهيم والصمادي، جميل والحديدي، منى والناطور، ميادة والعمايرة، موسى والسرور، نادية (٢٠٠٧). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

٨ - الخطيب، صالح (٢٠٠٣). **الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه ونظرياته وتطبيقاته**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

٩ - الروسان، فاروق (١٩٨٩). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة**. عمان، الأردن: جمعية دار المطابع الأردنية.

١٠- الروسان، فاروق (٢٠٠١). **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

١١- الريحاني، سليمان والزريقات، إبراهيم وطنوس، عادل (٢٠١٠). **إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم**. عمّان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٢- الزيات، فتحي (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات المصرية.

١٣- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية**. الرياض، السعودية: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

١٤- السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل (٢٠٠١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**. الرياض، السعودية: إصدارات أكاديمية التربية الخاصة.

١٥- السلامة، ناصر (٢٠٠٣). أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

١٦- الصمادى، جميل (١٩٩٧). صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي. المؤتمر الدولي- الرابع لمركز الإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس.

١٧- العايد، واصف (٢٠١١). مدى رضا أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم عن الخدمات المقدمة لهم في غرف المصادر في مدينة عمان. جامعة المجمعة. كلية العلوم الإدارية والإنسانية،.. المملكة العربية السعودية.

١٨- عبد الهادي، سامر (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منحنى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاية الاجتماعية لدى عينة من طلبة

الصف الثالث الأساسي. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

١٩- العزة، سعيد (٢٠٠٦). **دليل المرشد التربوي في المدرسة**. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٢٠- عواد، أحمد والإمام، محمد (٢٠٠٧). واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. المؤتمر السنوي الرابع للإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، مصر، ٨-٩ ديسمبر، ٢٠٠٧.

٢١- عواد، أحمد وشريت، أشرف (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. موقع جامعة أم القرى : uqu.edu.sa/page/151959.

٢٢- القمش، مصطفى والمعايطة، خليل (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٣- المقداد، قيس وبطاينة، أسامة والجراح، عبد الناصر (٢٠١١). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. **المجلة الأردنية التربوية**، ٧ (٣)، ٢٥٣- ٢٧٠.

٢٤- مهيدات، محمد (٢٠١٣). إدراكات المرشدين المدرسيين للخدمات الإرشادية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة إربد، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١ (١)، ٤٣٥-٤٦٧.

٢٥- النبتيتي، خالد وجابر، فايز (١٩٩٦). خدمات وزارة التربية والتعليم في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة رسالة المعلم**، ٣٧(٢،٣)، ٧١- ٧٩.

٢٦- الوقفي، راضي والكيلاني، عبدالله (٢٠٠١). **مقياس تشخيص المهارات الأساسية في اللغة العربية والرياضيات**. عمان، الأردن: منشورات كلية الأميرة ثروت.

27 - Al-Khateeeb, Jamal (2008). Final report 3.4b program evaluation: Resource rooms. Prepared for the Ministry of Education. The Hashemite Kingdom of Jordan, ERfKE 1 Project.

28 - American School Counselor Association ASCA (2004). **National Standards for Students**. VA. ASCA, USA.

29 - Boundy, Kathleen B., J. D. (1998). **Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997 (IDEA) Stress Quality Education Reform for Students with Disabilities.** Washington, D.C.: Center for Law and Education

30 - Bryan, T. (1997). Assessing the Personal and social status of students with learning disabilities. **Learning Disabilities: Research and Practice**, 13, 63-76.

31 - Cartwright, Ph., Cartwright, C. & Ward, M. (1989). **Educating special learners** (3rd Ed). California, USA: Wadswrth publishing company.

32 - Cooray, S. & Bakala, A. (2005). Anxiety disorders in people with learning disabilities. **Advances in Psychiatry Treatment**, 11(5), 355-361.

33 - Dagnan, D. & Jahoda, A. (2006). Cognitive-behavioural intervention for people with intellectual disability and anxiety disorders. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, 19, 91-97.

34 - Dawson, P. & Guare, R. (2005). **Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention.** New York, NY: The Guilford Press.

35 - Elliot, N., Malecki, C. & Demaray, M. (2001). New direction in social skills assessment and intervention for elementary and middle school student. **Exceptionality**, 9 (1), 19-32.

36 - Fiorini, J. (2001). An investigation into the school counselor's role with students with disabilities. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3019110).

37 - 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.

38 - Hallahan, D.; Kauffiman, J. & Pullen, P. (2012). **Exceptional learners an introduction to special eduction**. NJ: Pearson Education

39 - Hardman, L., Drew, J. & Winston-Egan, M. (1996). **Human exceptionality: Society, school, and family**, (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

40 - Helms, N. & Katsiyannis, A. (1992). Counselors in elementary schools: Making it work for students with disabilities. **School Counselor**, 39, 232-238.

41 - Heward, W. L. (1998). **Exceptional children: An introduction to special education**, 4th Ed. New Jersey: Prentice Hall Cliffs,

42 - Nichter, M. and Edmonson, S. (2005). Counseling services for special education students**. Practice, Theory & Research**, 33(2), 50-62**.**

43 - Nowicki, E. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to hgh achievement**. Learning Disability Quarterly**, 26 (3), 171-188.

44 - Parette, H. & Holder-Brown, L. (1992). The role of the school counsellor in providing services to medically fragile children. **Elementary School Guidance and Counselling**, 27, 47-55.

45 - Quigney, T. (2005). Students with special needs. In J. R. Studer. **The professional school counsellor: an advocate for students**, (82-106), Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.

46 - Shuwa, A.; Fitzgerald B.; Clemente C.; & Grant D. (2006). Children with learning disabilities and related needs placed out of borough: Parents' perspective. **Psychiatric Bulletin,** 30(3), 100-102.

47 - Studer, J.R. & Quigney, T.A (2005). The need to integrate more special education content into pre-service preparation programs for school counselors, **Guidance & Counseling,** 20(2), 56-63.

48 - Thompson, C. I, & Rudolph. L. R. (2000). **Counseling children**, (5th ed). Belmont CA: Brooks/Cole

49 - Turnbull, H. (2005). Individuals with disabilities education act reauthorization: Accountability and personal responsibility. **Remedial and Special Education**, 26, 320-326.

50 - Vaughn, S. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implication for inclusion**. Exceptionality**, 9, 47-65

51 - Wood, N. & Baker, S. (2002). Readiness to serve students with disabilities survey of elementary school counsellors. **Professional School Counselling**, 5, 277-284.

52 - Wright-Strawderman, C. & Watson, B. (1992). The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 25, 258-264.