343
المجلد 15 العدد 4 ديسمبر 2014

مدى ممارسة المرشدين التربويين للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة

د. جمال عبد الله أبو زيتون
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت- الأردن
jamalto@outlok.com

مدى ممارسة المرشدين التربويين للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة

د. جمال عبد الله أبو زيتون
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت- الأردن

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية تعرف مدى ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة. كذلك التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والعمر في تلك الأدوار والمهمات. وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ مرشدة ومرشدًا من العاملين في وزارة التربية والتعليم. وأشارت النتائج إلى أن متوسط الدرجة الكلية للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين كان بدرجة متوسطة. كذلك أشارت النتائج إلى أن بعد تقديم الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة كان أعلى أبعاد مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين، في حين كان أقلها بعد دور المرشد في القياس والتقويم . كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمتغيري الجنس، والعمر على الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين. أما بالنسبة لمتغير الخبرة فكان له أثر فقط على بعد دور المرشد في القياس والتقويم.

الكلمات المفتاحية: المرشدون التربويون، التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٣/١/١٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٩/١١م

The degree of educational counselor's practices related to their required job roles in dealing with students with special needs at public schools

Dr. Jamal A. Abuzaitoun
Faculty of Educational Sciences
A'al Al-Bayt University

Abstract

The purpose of this study was to identify the degree of educational counselor's practices related to the required job roles in dealing with students with special needs at public schools as well as to identify the effect of gender, experience, and age in practicing these roles. The sample of the study consisted of 90 school counselors in public schools in the Ministry of Education in Jordan. The results revealed that the counselors obtained moderate mean scores in the level of practices of required roles in the total mean score, while they obtained the highest mean scores in providing services to students with special needs dimension. They obtained the lowest mean scores in the counselor's role in the measurement and evaluation dimension. The results revealed that there were significant differences attributed to experience only on the counselor's role in the measurement and evaluation dimension.

Keywords: educational counselors, dealing with students with special needs.

مدى ممارسة المرشدين التربويين للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة

د. جمال عبد الله أبو زيتون
كلية العلوم التربوية
جامعة آل البيت- الأردن

المقدمة:

تعد خدمات الإرشاد النفسي، والتربوي، والأسري للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وذويهم من الخدمات المساندة الأساسية والمرتبطة بالتربية الخاصة (Downing, 2004, Forness, 1997; Szymanski, Dunn, & Parker, 1989)؛ لذلك حظيت تلك الخدمات في السنوات الماضية -وما زالت- بالمزيد من الاهتمام من قبل العديد من الباحثين، والمؤلفين في التربية الخاصة، والإرشاد والصحة النفسية من أمثال هانسن (Hansen, 1971)، ودويل (Doyle, 1971)، وأونز وتوماس وستروخ (Owens, Thomas & Strong, 2011)، وارونولد (Arnold، ٢٠١٠)، وستون وزيكيل (Stone & Zirkel, 2010)، وكوشنر ومالدونادو وباك وهوبر (Kushner, Maldonado, Pack, Hooper, 2011) ، وبنات، ومقدادي، وغيث، والشوبكي، والرشدان، ودرويش (٢٠١٠). وقد يعود هذا الاهتمام لتزايد أعداد الأفراد ذوي الإعاقة في المدارس العامة (Arnold, 2010; Geltner & Leibforth, 2008) مما يعني المزيد من الجهد والعبء على العاملين في ميدان التربية الخاصة، وبشكل خاص المرشدين العاملين معهم. كذلك علل البعض ذلك بتزايد الدعوات إلى دمج الأفراد ذوي الحاجات الخاصة بشكل شامل في المدارس العامة (Thomas & trong, 2011; Fried land, 1996; Peterson, 1988; Taub, 2006, Owens, Greer, Greer, & Woody, 1995, Isaacs, Green, & Valesky, 1998)؛ والذي حظي بالدعم القانوني من قبل قانون تعليم جميع الأفراد المعاقين (Public Law 94/142) والذي قدم دعمًا إضافيًا لهذا الاتجاه. لذلك أطلق على هذا القانون لاحقًا قانون الدمج. أما على المستوى المحلي في الأردن، فإن قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الأردني (قانون رقم ٣١ لسنة ٢٠٠٧) قد كفل حق الدمج للأفراد ذوي الإعاقة. بالإضافة لذلك فإن الأردن قد وقع وصادق على الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٧) مما يلزم المدارس العامة بقبول، ودمج الأفراد ذوي الإعاقة بدون قيود، وتحت طائلة المسؤولية والقانون. ولتحقيق الدمج، فإنه من المتعارف عليه أن من أهم المتطلبات

من المدارس الحكومية العامة توفير فريق عمل- الفريق المتعدد التخصصات- على أن يكون المرشد عضوًا فيه (أبو زيتون، عليوات، ٢٠٠٨، ملكاوي، والخطيب، ٢٠١٢ ,Heggoy & Grant 1995). ويتكون الفريق بالإضافة للمرشد من مدير المدرسة، ومعلم التربية الخاصة، والمعلم العادي حسب تخصصه، كما يمكن أن يتضمن هذا الفريق أيضاً الأخصائي النفسي، والأخصائي الاجتماعي، ويمكن أن يشارك فيه أحد الوالدين، أو أي أخصائي هناك حاجة له مثل الأطباء، وأخصائي علاج اللغة، والكلام، وأخصائي العلاج الطبيعي، والوظيفي (Stephen, Blackhurst, & Maglicca, 1982; Soto & Hetzroni, 1993) وبناء على ما سبق، يمكن القول أنه لتنفيذ برامج التربية الخاصة بشكل نموذجي، يجب تحديد الوصف الوظيفي لكل أخصائي في الفريق، وآلية العمل وكيفية إدارته. ولكن المشكلة الأساسية في البدائل الدامجة في الأردن، أن الفريق المتعدد التخصصات يختزل، أو يختصر إلى فريق عمل (يطلق عليه فريق الدمج) في غرفة المصادر؛ يفترض أن يقوم بالإشراف على هذه البرامج، وإدارتها، حيث يتكون هذا الفريق من مدير المدرسة، ومعلم عادي، ومعلم التربية الخاصة، والمرشد فقط ، مما يجعل حجم المسؤولية، التي تقع على عاتق المرشدين تزداد لقيامهم بمهمات إضافية، وبشكل خاص في المدارس العامة التي تمارس الدمج، وللتغلب على هذه المشكلة فإن بعض الباحثين طالبوا بظهور أدوار ومهمات، جديدة للمرشدين تتطلب مستوى عالياً من التأهيل، والتخصصية، والخبرة (Amatea, 2005; Beale & McCay, 2001). ومما يزيد المشكلة تعقيدًا، أن بعض المرشدين غير واعيين للمشكلات، والحاجات الإرشادية لفئات التربية الخاصة (Peterson, 2006)، ومن هنا تبرز الإشكالية فهل مؤهلات، وكفايات المرشدين تعطيهم الأهلية للعمل مع فئات التربية الخاصة؟، وما مدى فاعليتهم في العمل مع تلك الفئات المدموجة في المدارس العامة؟ ومن الباحثين الذين تبنوا هذا الطرح جاكسون (Jackson, 1974) وتوماس وزملائه (Thomas, Strong & Strong, 2011)، ولويس (Lewis, 2010) واكسوي وديكن (Aksoy & Dken, 2009)، ولوماس (Lomas, 2008) ومكهيرين (McEachern, 2003).

وللإجابة عن التساؤلات السابقة، يرى الباحث إن تعريفات الإرشاد الحديثة تشمل فئات التربية الخاصة ضمن الفئات التي يقدم لها المرشدون الخدمات فعلى سبيل المثال ينص التعريف الإجرائي الذي تبنته الجمعية الكندية للإرشاد النفسي إلى أن الإرشاد هو: "تخصص واسع يقوم به اختصاصيون في علم النفس الإرشادي يهتمون باستخدام المبادئ النفسية لتنمية، وتطوير النمو الإيجابي، والسعادة، والصحة العقلية للأفراد، والعائلات، والجماعات،

والمجتمع بشكل عام. ويستخدم أخصائي علم النفس الإرشادي طرقاً، وأساليباً، تعاونية ونمائية، وصحية متعددة الثقافات في أبحاثهم وتطبيقاتهم. وهم يعملون مع حالات عديدة من الأشخاص تتضمن الأشخاص الذين يعانون من خبرات الضغط النفسي والمشكلات التي ترتبط بأحداث الحياة وتغيراتها، واتخاذ القرارات، والعمل، والتعليم، والعلاقات الاجتماعية والعائلية، والصحة العقلية والجسمية. وبالإضافة للبرامج العلاجية يهتم أخصائي الإرشاد النفسي بالوقاية، والعلاج النفسي التربوي، والدفاع عن الأفراد، ويتداخل البعد البحثي والمهني لأخصائي الإرشاد النفسي مع أخصائيين آخرين مثل أخصائي علم النفس الإكلينيكي، وعلم النفس الصناعي والتنظيمي وأخصائي الصحة العقلية" (Bedi, Haverkamp, Beatch, Cave, Domene, Harris, & Mikhail, 2011). كذلك يعرف "الإرشاد": بأنه إدارة التعامل مع الأشخاص الذين لا يقومون بوظائفهم بطريقة جيدة، والأشخاص الذين لديهم مشكلات واضحة، وهو بذلك يلبي حاجات مدى واسع من الأفراد الذين لديهم أوضاعاً نمائية تتطلب المساعدة للوصول للتكيف أو العلاج، أو تتطلب مشكلاتهم التدخل لفترات قصيرة، ويمكن أن تتضمن أحيانا البرامج العلاجية للاضطرابات التي حددها الدليل الإحصائي للاضطرابات العقلية للجمعية الأمريكية لعلم النفس (Gladding, 2004). وبنظرة متعمقة لتعريفات الإرشاد نجد أن من مجالات عمل الإرشاد تقديم الخدمات للفئات الخاصة، وبشكل خاص ذوي الحاجات الخاصة، وبما أن المرشد أحد أعمدة العملية الإرشادية الأساسية، لذا فإنه من الأهمية بمكان أن يكون المرشد على درجة عالية من المعرفة، والتأهيل تمكنه من القيام بدوره المهني بحرفية، وتخصصية عالية المستوى -سواء أكان ذلك مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أو العاديين - تعتمد على معايير علمية، وضوابط أخلاقية يشترط للقيام بها وجود المؤهلات والكفايات؛ والتي تتضمن حسب (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ١٩٩٦): الكفايات المعرفية:وتتضمن: الإعداد العلمي: ويتطلب ذلك الحصول على الشهادة الجامعية الأولى في مجال الإرشاد أو علم النفس ويفضل من يحمل درجة الماجستير في التخصص. والإعداد المهني:ويقصد بذلك التدريب المسبق. والنمو المهني: من خلال التأهيل والتدريب المستمر. أما الكفايات الفنية: فتتضمن المهارة في التخطيط، والقدرة على توثيق السجلات الإرشادية، والقدرة على تقييم الخدمات المقدمة، والمهارة في إجراء الدراسات. والكفايات الشخصية: وتتضمن المظهر العام، وسعة الاطلاع، وحب العمل، وتقبل مشاعر الآخرين، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والتمسك بالأخلاقيات (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٦). وهنا يجب أن لا يخفى على المتخصصين في التربية الخاصة أن المؤهلات

السابقة تم اشتراطها لتناسب الأطفال العاديين. لذلك اشترط البعض وجود مؤهلات بعينها لمرشد التربية الخاصة حددها الدليل الإداري لخدمات التربية الخاصة (The Administrative Manual for Special Education Services, 2004) بضرورة أن يكون المرشد متخصصا في إحدى مجالات التربية الخاصة، مع توفر خبرة عملية لا تقل عن ثلاث سنوات في مجال تعليم ذوي الحاجات الخاصة. وللتخلص من الإشكالية السابقة طالب بعض الباحثين بدمج المزيد من مساقات التربية الخاصة في برامج الإعداد المهني في مرحلة ما قبل الخدمة للمرشدين (Studer & Quigney, 2005). وبناء على سبق، فقد ظهرت أدوار ومهمات جديدة للمرشدين يمكن تحديدها من خلال أربعة أدوار رئيسة هي: أولاً: دور المرشد في القياس والتقويم: وهذا يتطلب أن يكون المرشد عضوًا فعالاً في الفريق المتعدد التخصصات في المدرسة الدامجة؛ مما يجعله يساهم في عمليات جمع المعلومات عن الطلبة لتعبئة السجل الشامل أو دراسة الحالة (ملكاوي، والخطيب، ٢٠١٢). كذلك قد يشارك المرشد في الكشف، والتشخيص، والإحالة، والتعرف على الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة (Phillips, 2008)، وإجراء الاختبارات اللازمة للكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم (Villalba, Latus, Hamilton, & Kendrick, 2005; Duckworth, 1990). وإيصال المعلومات المهمة حول نتائج القياس والتقويم لأسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بلغة بسيطة وواضحة(جميعان، وششتاوي، ١٩٩٧).

أما الدور الثاني للمرشد: فهو تقديم الخدمات الإرشادية: ويتضمن المشاركة بإعداد الخطط السنوية للخدمات الإرشادية المتعلقة بمتابعة المشكلات النمائية، والوقائية والعلاجية لذوي الحاجات الخاصة، والعمل على تنفيذ خطط تعديل السلوك المناسبة لهم ، وإكسابهم المهارات الحياتية المختلفة؛ مما يساهم في تكوين مفهوم ذاتي إيجابي عن أنفسهم، ويشجعهم على تفريغ انفعالاتهم السلبية (جميعان، وششتاوي، ١٩٩٧، القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في السعودية، ٢٠١٠). كذلك تدريبهم على المهارات الدراسية للتغلب على ضعف التحصيل الأكاديمي لديهم والتعرف على المؤسسات التي تقدم الخدمات المساندة لهم في البيئة المحلية (Bowen, & Glenn, 1998; Deck, Scarborough, Sferrazza, & Estill, 1999).

أما الدور الثالث للمرشدين: فهو المشاركة في البرنامج التربوي الفردي :ويتضمن ذلك المشاركة كعضو فعال في فريق الدمج في المدرسة من خلال إعداد الخطة التربوية الفردية ومتابعتها مع المعلمين من فترة لأخرى (American School Counselor Association,

(2007). (Milsom, Goodnough, & Akos, 2007; Geltner & Leibforth, 2008).

أما الدور الرابع للمرشدين: فهو مجال الإرشاد الأسري: ويتضمن ذلك مساعدة أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة على فهم ردود أفعالهم اتجاه أطفالهم ذوي الحاجات الخاصة، وكيفية التعامل مع الآثار السلبية التي تتركها صدمة التشخيص بالإعاقة (Orton, 1996)، ومساعدتهم في اختيار الخدمات التربوية والاجتماعية المتخصصة المناسبة لأطفالهم، والمشاركة فيها. كذلك تعريف تلك الأسر بمصادر الخدمات المتوفرة في البيئة المحلية (جميعان، وشقشتاوي، ١٩٩٧، القواعد التنظيمية لمعاهد و برامج التربية الخاصة في السعودية، ٢٠١٠).

ومن الدراسات السابقة، التي تناولت هذا الموضوع دراسة ارونولد (Arnold, 2010) والتي هدفت إلى تعرف مدى إدراك المرشدين المدرسيين لأدوارهم المستقبلية في تقديم الخدمات إلى فئات التربية الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من ٢٤ مرشدًا مدرسيًا ملتحقًا في مساق التدريب الميداني. وأشارت النتائج إلى تنوع وضعف اتجاهات المرشدين نحو العمل مع فئات التربية الخاصة. ومن الدراسات الأخرى ضمن هذا الإطار دراسة اكسوي وديكين (Aksoy & Dken, 2009)، والتي هدفت إلى دراسة الإحساس بالفاعلية الذاتية لدى المرشدين في تقديم الخدمات الإرشادية في التربية الخاصة. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) مرشدا يعملون في المدارس الابتدائية في تركيا ، وأظهرت النتائج أن لا علاقة بين الإحساس بالفاعلية الذاتية، ومتغيري الجنس والعمر. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإحساس بالفاعلية الذاتية، والخبرة، وعدد سنوات العمل مع فئات التربية الخاصة. كذلك قام ستادر وكويجني (Studer & Quigney, 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف في ما إذا كان هناك حاجة للمزيد من مساقات التربية الخاصة في برامج الإعداد المهني في مرحلة ما قبل الخدمة، وأثناء الخدمة للمرشدين. وأظهرت النتائج أن المرشدين التربويين لا يتلقون إعداداً مناسباً في مرحلتي ما قبل الخدمة، وأثناء الخدمة في ما يخص العمل مع ذوي الحاجات الخاصة. كما قام هيجوي وجرانت (Heggoy & Grant, 1995) بدراسة هدفت للتعرف على مدى الالتزام بين المرشدين التربويين، ومعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على العمل كفريق في إعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الانتقالية بعد المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من ١٤ معلمًا للطلبة ذوي صعوبات التعلم و١٧ مرشدًا. وأظهرت النتائج أن ٤٣٪ من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أقروا بالمسؤولية بشكل أساسي عن تقديم الخدمات لهؤلاء الطلبة في المرحلة الانتقالية ، بينما أقر بذلك ما نسبته ٢٤٪ من المرشدين، وأشار ٥٠٪ من المرشدين ومعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يجتمعون إلا مرة واحدة أو

مرتين في الشهر. كما أجرى لاسك وآخرون (Lusk & Hartshorne, 1985) دراسة هدفت إلى التعرف إلى عدد مرات الالتقاء، أو التواصل بين المرشدين، والطلبة ذوي الحاجات الخاصة، والتعرف على مدى رغبة، وإرادة المرشدين للمشاركة في تدريب إضافي في التربية الخاصة لزيادة فاعليتهم. وتكونت العينة من ٩١ مرشدًا في المدارس العليا في أمريكيا. وأشارت النتائج إلى أن أغلبية المرشدين لا يعملون مع فئات التربية الخاصة، وأشار المرشدون الذين أقروا بأن إعدادهم للعمل مع فئات التربية الخاصة مناسب بأنهم درسوا مساق أو مساقين في التربية الخاصة، بينما أشار الذين أقروا بأن إعدادهم غير مناسب، بأنهم لم يدرسوا أي مساق. كذلك أشار نصف المرشدين بأنهم غير مهتمين بالمشاركة في دراسة مساقات إضافية في التربية الخاصة. كذلك أجرى مونهان وآخرون (Monahan & et al., 1997) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين ومديري المدارس والمرشدين في الأرياف نحو دمج ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة . وتكونت العينة من ١٠٠مديرا، و ١٢٥ مرشدا، و٣٢٤ معلما. وأشارت النتائج إلى أن ٥٠٪ من المرشدين والمعلمين أقروا بحق الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في الدراسة في المدارس العامة. . كذلك اتفقت المجموعات الثلاث على أن الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يستفيدون من الدمج. وأقر ثلث العينة بأن مهاراتهم الأكاديمية سوف تتحسن. وأقر ٧٢٪ من المعلمين، و٦٠٪ من مديري المدارس، و٤٤٪ من المرشدين أن الدمج فكرة جيدة لكنه مقاوم من قبل العديد من التربويين. وأشارت الأغلبية إلى أن معلمي التربية الخاصة، ومعلمي الطلبة العاديين ينبغي أن يتعاونوا في تقديم الخدمات، واتفق ٥٠٪ من العينة على أن نجاح الدمج يتطلب المزيد من التمويل. أما جاكسون (Jackson, 1974) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمرشدين للقيام بوظائفهم مع فئات التربية الخاصة. وتكونت العينة من (٣١٨) مفحوصًا من العاملين في مختلف أنواع التوجيه والإرشاد النفسي. وأشارت النتائج إلى وجود ١٥٧ كفاية لازمة للمرشدين على مختلف مجالات عملهم أهمها: التقييم الذاتي، استشارة الكوادر الأخرى، والعلاقات العامة مع الآخرين، التخطيط الوظيفي والتربوي، التخطيط لبرنامج التوجيه، الإحالة، وإجراءات ما قبل الإحالة، طلب مساعدة الوالدين، إجراء الأبحاث. ومن خلال تحليل واستعراض نتائج الدراسات السابقة، يتبين أن غالبية الدراسات السابقة تكاد تتفق على عدم فاعلية المرشدين التربويين في العمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة.

مشكلة الدراسة:

تسلط هذه الدراسة الضوء على واقع أدوار ومهمات المرشدين التربويين في المدارس العامة من حيث التطبيق والممارسة- والتي يفترض أن تمارس الدمج- والتي أصبحت في الأردن مسؤولة عن قبول جميع فئات التربية الخاصة، بموجب حق الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في الدمج، والذي كفله قانون حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، والتي صادق الأردن عليها منذ عام (٢٠٠٧). وبما أن الأدب السابق أشار إلى أن أداء المرشدين العاملين مع فئات التربية الخاصة غير مرض (Arnold, 2010; Tucker, Shepard, & Hurst, 1986; Lombana, 1980)، وبشكل خاص في ظل سياسة الدمج، فهل هذا الواقع ينطبق على الأردن. ويزيد المشكلة تعقيدًا، إن الملاحظات الميدانية الأولية أشارت إلى أن بعض المرشدين – على الرغم من أنه، يفترض أن يكونوا أعضاء فعالين في فريق الدمج – إلا أن معظمهم لا يقر بالمسؤولية عن المهمات، والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها مع فئات التربية الخاصة، ويبررون ذلك بعظم حجم مسؤولياتهم مع الأطفال العاديين، وعدم تأهيلهم، وإعدادهم للعمل مع فئات التربية الخاصة.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما مدى ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع فئات التربية الخاصة؟

٢- هل هناك أثر لمتغيرات الجنس، والخبرة، والعمر في ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع فئات التربية الخاصة ؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على مدى ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع فئات التربية الخاصة.

٢- التعرف إلى أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والعمر في ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع فئات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية البحث الحالي من خلال تسليطه الضوء على إحدى الخدمات المساندة الرئيسة

في التربية الخاصة، والإشكاليات المتعلقة بها التي طرحها الأدب السابق مثل: تحديد الكفايات المطلوبة لمرشدي التربية الخاصة (Jackson, 1974)، ودور المرشدين في مساعدة الطلبة ذوي الإعاقة (Thomas, Strong & Strong 2011)، والعلاقة ما بين التدريب في مرحلة ما قبل الخدمة، وأثناء الخدمة في فاعلية المرشدين في العمل مع ذوي الحاجات الخاصة (Lewis, 2010)، والإحساس بالفاعلية بتقديم الخدمات الإرشادية في التربية الخاصة (Aksoy & Dken, 2009)، ودور المرشدين في البرامج المقدمة لفئات التربية الخاصة (Lomas, 2008)، والحاجة لدمج المزيد من مساقات التربية الخاصة في برامج الإعداد المهني في مرحلة ما قبل الخدمة للمرشدين (Studer & Quigney, 2005)، وعلى وجه التحديد يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

أولا: على المستوى العلمي قد تسهم نتائج مثل هذا النوع من الدراسات في تراكم المعرفة حول هذه المتغيرات في الوطن العربي، وخاصة في الأردن.

ثانيا: على المستوى العملي قد تساعد نتائج هذا البحث أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في مجال الإرشاد للطلبة الجامعيين، والأخصائيين النفسيين، وغيرهم من المعنيين بالسلوك الإنساني في التربية الخاصة والتوجيه والإرشاد النفسي داخل وخارج المؤسسات التعليمية والمجتمعية المختلفة في فهم المهمات والأدوار الجديدة المتوقعة، والكفايات اللازمة والإعداد المهني المفترض لتحقيقها.

ثالثا: لم يرصد الباحث أي من الدراسات والأبحاث العربية والأردنية، التي تناولت دراسة هذا الموضوع، لذلك فهناك حاجة للمزيد من المعلومات التي قد تكون مهمة في التخطيط المستقبلي لبرامج إعداد المرشدين للعمل مع فئات التربية الخاصة، وزيادة فاعليتهم في العمل مع تلك الفئات في المدارس العامة الدامجة.

محددات الدراسة:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة تبعاً لنوعية الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والنفسية الخاصة بالمرشدين ومدى صدقهم وجديتهم في الإجابة عن فقرات أداة الدراسة . وتبعاً لنوعية وخصائص أداة الدراسة المستخدمة.

مصطلحات الدراسة:

الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة: وهي المهمات والأدوار الوظيفية المتوقعة من المرشدين

أثناء تعاملهم مع فئات التربية الخاصة في المدارس العامة، وتضمن في هذه الدراسة دور المرشد في القياس والتقويم ، الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة، دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي، دور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري، وتقاس إجرائيا بالمقياس الذي أعده الباحث لهذه المهمة.

الطلبة ذوو الحاجات الخاصة: استخدم مصطلح الطلبة ذوي الحاجات الخاصة من قبل قانون التربية الخاصة البريطاني في عام ١٩٨١. ولأنه يحمل اتجاهات إيجابية جيدة نحو الأفراد المعاقين، شاع استخدامه بشكل كبير في الآونة الأخيرة، ولقي قبولاً واسعًا من معظم العاملين في التربية الخاصة والمعاقين وعائلاتهم .كما أنه يضم بالإضافة لفئات الإعاقة المتعارف عليها، الطلبة الموهوبين والمتفوقين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة :استخدم في هذا البحث أسلوب البحث الوصفي.

عينة الدراسة:

تم توزيع ١٠٠ نسخة من مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين للتعامل مع فئات التربية الخاصة على المرشدين التربويين العاملين في وزارة التربية والتعليم والعاملين في مديريات التربية والتعليم في المفرق ومديرية تربية السلط. حيث أجاب فقط على المقاييس ٩٠مرشدا ومرشدة وبلغت نسبة الإجابة ٩٠٪، لذلك أعتبر المفحوصون الذين أجابوا على المقاييس كعينة للدراسة. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب العمر (٢٣-٤٠، ٤١-٥٠ ، ٥١-٦٠)، والجنس (الذكور، الإناث)، والخبرات (١-١٠، ١١-٢٠، ٢١-٣٠) و الجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)
توزيع أفراد الدراسة حسب العمر والجنس والخبرات

		العمر			المجموع
		٢٣-٤٠	٤١-٥٠	٥١-٦٠	
الجنس	الذكور		٢٩	٢٠	٧	٥٦
	الإناث		١٦	١٥	٣	٣٤
المجموع			٤٥	٣٥	١٠	٩٠
الخبرات ٦٤			١-١٠	١١-٢٠	٢١-٣٠	المجموع
			٢١	٥	٩٠	

أداة الدراسة:

مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة

أعد الباحث لإغراض الدراسة الحالية مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين للتعامل مع فئات التربية الخاصة وفق الخطوات التالية :-

أولا: تعريف وتحديد الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين للتعامل مع فئات التربية الخاصة إجرائيا .

ثانيا: لصياغة وتحديد فقرات المقياس تم مسح وتحليل الأدب السابق حيث تم التوصل لمجموعة من المقاييس تم تحليل فقراتها للاستفادة منها في صياغة فقرات المقياس الحالي.

ثالثا: تم صياغة فقرات المقياس ليتكون في صورته الأولية من (٥٠) فقرة، تم عرضها على لجنة تحكيم تضمنت ١٠ محكمين من أساتذة جامعة آل البيت من قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة في كلية العلوم التربوية، مختصين في الإرشاد والصحة النفسية وعلم النفس التربوي، بالإضافة إلى عدد من المرشدين للتعرف على ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول فقرات المقياس من حيث مدى ملائمة الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات للمرشدين المستهدفين، ومدى انتمائها، وتمثيلها للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين للتعامل مع فئات التربية الخاصة. وعليه تم تعديل صياغة الفقرات التي اقترح المحكّمون تعديلها وعددها ٩ فقرات . وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من ٤١ فقرة، موزعة على أربعة أبعاد كالآتي:

١- دور المرشد في القياس والتقويم: ويتكون هذا البعد من الفقرات من (١-٩).

٢- الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة: ويتكون هذا البعد من الفقرات من(١٠-٢٣).

٣- دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي: ويتكون هذا البعد من الفقرات من (٢٤-٣١).

٤- دور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري: ويتكون هذا البعد من الفقرات من(٣٢-٤١).

رابعا: يجيب المشاركون في الدراسة على الفقرات وفق مدرج ليكرت رباعي كالآتي أوافق بشدة، أوافق، أوافق بدرجة قليلة، لا أوافق. وبالقيم التالية على التوالي: ٤، ٣ ، ٢، ١. وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من ٤١-١٦٤درجة.

وفي هذه الدراسة تم تحويل درجات التقدير التي ستستخدم كمعيار الحكم إلى ثلاثة مستويات هي: منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة وفقا للمعادلة التالية:

طول الفئة = الحد الأعلى للبدائل(٤)- الحد الأدنى للبدائل(١)/ عدد مستويات معيار الحكم (٣).

طول الفئة = ٤-١ /٣ = ١

ولتحديد الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة لكل مستوى تم استخدام المعادلة التالية:
مستوى الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة = طول الفئة + الحد المستهدف من البدائل
وبتطبيق المعادلة السابقة يكون معيار الحكم حسب المستويات الثلاثة على النحو الآتي:
١- عُدّت المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١) و (٢) كمؤشر على درجة امتلاك منخفضة من مستوى الأدوار والمهمات الوظيفية المتوقعة.
٢- عُدّت المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١،٠ ٢) و (٣) كمؤشر على درجة امتلاك متوسطة من مستوى الأدوار والمهمات الوظيفية المتوقعة.
٣- عُدتّ المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١،٠ ٣) و(٤) كمؤشر على درجة امتلاك مرتفعة من مستوى الأدوار والمهمات الوظيفية المتوقعة.

دلالات صدق المقياس:

صدق المحتوى: تم بناء هذا الاختبار اعتمادا على خطوات إجرائية محددة كما هو موضح في خطوات إعداد أداة الدراسة، واستنادا إلى تحليل الأدب السابق الذي تناول دراسة هذه الجانب من إرشاد ذوي الحاجات الخاصة، وقد اعتبر الباحث هذه الإجراءات دليلا على صدق المحتوى .

صدق المحكمين: قام الباحث بالتحقق من صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين المتخصصين في الإرشاد والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، والقياس في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، كما تم عرضه على بعض المرشدين العاملين في وزارة التربية والتعليم، وذلك للحكم على مدى ملائمة فقراته للمرشدين، ومدى وضوح لغته وملاءمتها للبيئة الأردنية، حيث تم تعديل صياغة الفقرات التي اقترح المحكَّمون تعديلها. وقد اعتبر الباحث هذه الإجراءات كدليل على صدق المحكمين.

دلالات ثبات المقياس: استخرج ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس (كرونباخ ألفا) فكان (٨١، ٠). أما بالنسبة لأبعاد أداة الدراسة والتي تكونت من الأبعاد التالية: دور المرشد في القياس والتقويم، الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة، دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي، دور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري، فكانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على التوالي كما يلي: ٠,٧٨ ، ٠,٧٩، ٠,٨٠، ٠,٨٢، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

لتنفيذ الدراسة تم تطبيق المقياس على أفراد الدراسة من خلال توزيع نسخ المقياس على المرشدين من خلال المقابلة المباشرة مع البعض، ومن خلال إرسالها للمرشدين في مدارسهم ثم استرجاعها بعد الإجابة عليها، وبعد جمع نسخ المقياس تم تفريغها ثم معالجتها إحصائياً، وتفريغ النتائج بالجداول لمناقشتها.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب تحليل التباين المتعدد MONOVA.

عرض نتائج الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: "ما مدى ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين للتعامل مع فئات التربية الخاصة من حيث الدرجة الكلية والأبعاد ، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المرشدين على مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم وأبعاده مرتبة تنازليا.

أبعاد المقياس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الحكم
الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة	٢،٨	٠،٨٥	متوسطة
دور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري	٢،٧	٠،٨٨	متوسطة
الدرجة الكلية	٢،٢	٠،٤٨	متوسطة
دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي	١،٦	٠،٤١	منخفضة
دور المرشد في القياس والتقويم	١،٣	٠،٢٥	منخفضة

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن متوسط الدرجة الكلية بلغ ٢، ٢ ، بينما تراوحت متوسطات الدرجات على أبعاد مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة ما بين(٨، ٢) و(٣، ١) ، حيث يمكن القول حسب معيار الحكم المستخدم في الدراسة أن متوسط الدرجة الكلية يشير إلى درجة متوسطة من الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين لأنه يقع ضمن

المتوسطات الحسابية التي تقع (حسب معيار الحكم) ما بين (١، ٢) و (٣) والتي تدل على درجة امتلاك متوسطة من الأدوار والمهمات الوظيفية . كما يلاحظ أن بعد تقديم الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة أعلى أبعاد مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين، في حين كان أقلها بعد دور المرشد في القياس والتقويم .

أما بالنسبة للأبعاد، فيمكن القول بأن المتوسطات الحسابية لبعدي الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة، ودور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري تشيران إلى درجة متوسطة من الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين لأنهما يقعان ضمن المتوسطات الحسابية التي تقع (حسب معيار الحكم) ما بين (١، ٢) و (٣) والتي تدل على درجة امتلاك متوسطة من الأدوار والمهمات الوظيفية. أما بالنسبة لبعدي دور المرشد في القياس والتقويم، ودور المرشد في البرنامج التربوي الفردي فيشيران إلى درجة منخفضة من الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين لأنهما يقعان ضمن المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١) و (٢) والتي تدل على درجة امتلاك منخفضة من الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، والذي نصه: "هل هناك أثر لمتغيرات الجنس، والخبرة، والعمر في ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع فئات التربية الخاصة ؟" فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين حسب متغيرات (الجنس، والخبرة، والعمر). والجداول من (٣) الى (٧) توضح ذلك.

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الدرجة الكلية من مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين

المتغير	العمر	الخبرة (السنوات)	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الدرجة الكلية	٢٣-٤٠	١-١٠	ذكور	٢,٢٧٠٨	٠,٣٨
			إناث	٢,١٦٧٢	٠,٤٤
		١١-٢٠	ذكور	٣,٣٤١٥	-
			إناث	٣,٣٤١٥	-
		٢١-٣٠	ذكور	٢,٨٠٤٩	-
			إناث	٢,٨٠٤٩	-
	٤١-٥٠	١-١٠	ذكور	٢,٣٨٤٨	٠,٧٠
			إناث	٢,٥٠٨١	٠,٢٢

تابع الجدول (٣)

المتغير	العمر	الخبرة (السنوات)	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الدرجة الكلية	٤١-٥٠	١١-٢٠	ذكور	٢,١٣٩٠	٠,٤٦
			إناث	٢,١١٥٩	٠,٧٨
		٢١-٣٠	ذكور	٢,٥٣٦٦	-
			إناث	٢,٦٨٢٩	-
	٥١-٥٥	١-١٠	ذكور	٢,٢٩٧٦	٠,٢٠
			إناث	٢,٨٢٩٣	-
		١١-٢٠	ذكور	٢,٥٨٥٤	-
			إناث	١,٧٨٠٥	-
		٢١-٣٠	ذكور	٢,٥٣٦٦	-
			إناث	٢,٦٥٨٥	-

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة من مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية

المتغير	العمر	الخبرة (السنوات)	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة	٢٣-٤٠	١-١٠	ذكور	٢,٧٣١٠	٠,٦٨
			إناث	٢,٦٤٧٦	٠,٦٥
		١١-٢٠	ذكور	-	-
			إناث	٤,٩٣٣	-
		٢١-٣٠	ذكور	-	-
			إناث	٣,٧٣٣	-
	٤١-٥٠	١-١٠	ذكور	٣,٠٤٤٤	١,٤٥
			إناث	٣,١٣٣٣	٠,٤٦
		١١-٢٠	ذكور	٢,٤٢٦٧	٠,٦٩
			إناث	٢,٥٣٣٣	١٠,٣١
		٢١-٣٠	ذكور	٣,٠٠٠٠	-
			إناث	٣,٨٠٠٠	-
	٥١-٥٥	١-١٠	ذكور	٢,٨٠٠٠	٠,٤٩
			إناث	٣,٦٠٠٠	-
		١١-٢٠	ذكور	٣,١٣٣٣	-
			إناث	٢,٢٠٠٠	-
		٢١-٣٠	ذكور	٣,٤٠٠٠	٠,٣٨
			إناث	٣,٦٦٦٧	-

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي من مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية

المتغير	العمر	الخبرة (السنوات)	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي	٤٠-٢٣	١٠-١	ذكور	١,٦٤٥٣	٠,٣٧
			إناث	١,٦٧٣٥	٠,٤٠
		٢٠-١١	ذكور	٢,٤٢٨٦	-
			إناث	٢,٤٢٨٦	-
		٣٠-٢١	ذكور	١,٠٠٠٠	-
			إناث	١,٠٠٠٠	-
	٥٠-٤١	١٠-١	ذكور	١,٩٢٠٦	٠,٢٢
			إناث	١,٣٥٧١	٠,٤٧
		٢٠-١١	ذكور	١,٦٥٧١	٠,٤٥
			إناث	١,٧٥٠٠	٠,٤٨
		٣٠-٢١	ذكور	٢,٤٢٨٦	-
			إناث	١,٥٧١٤	-
	٥٥-٥١	١٠-١	ذكور	١,٩٧١٤	٠,٣٦
			إناث	١,٨٥٧١	٠
		٢٠-١١	ذكور	١,٧١٤٣	٠
			إناث	١,٨٥٧١	٠
		٣٠-٢١	ذكور	١,٢٨٥٧	٠
			إناث	١,٧١٤٣	٠

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد دور المرشد في مجال الإرشاد الأسري من مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية

المتغير	العمر	الخبرة (السنوات)	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
دور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري	٤٠-٢٣	١٠-١	ذكور	٢,٧٨٦٢	٠,٩٠
			إناث	٢,٤٩٢٩	٠,٨٣
		٢٠-١١	ذكور	٣,٠٠٠٠	-
			إناث	٣,٠٠٠٠	-
		٣٠-٢١	ذكور	٤,٠٠٠٠	-
			إناث	٤,٠٠٠٠	-
	٥٠-٤١	١٠-١	ذكور	٢,٦٨٨٩	٠,٨٩
			إناث	٣,٥٠٠٠	٠,٥٣

تابع الجدول (٦)

المتغير	العمر	الخبرة (السنوات)	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
دور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري	٤١-٥٠	١١-٢٠	ذكور	٢,٨٨٠٠	١,١١
			إناث	٢,٢٧٥٠	٠,٨٦
		٢١-٣٠	ذكور	٢,٩٠٠٠	-
			إناث	٣,٢٠٠٠	-
	٥١-٥٥	١-١٠	ذكور	٢,٧٢٠٠	٠,٥٠
			إناث	٣,٧٠٠٠	-
		١١-٢٠	ذكور	٣,٥٠٠٠	-
			إناث	١,٦٠٠٠	-
		٢١-٣٠	ذكور	٣,٥٠٠٠	-
			إناث	٣,٣٠٠٠	-

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد دور المرشد في مجال القياس والتقويم من مقياس الأدوار والمهمات الوظيفي

المتغير	العمر	الخبرة (السنوات)	الجنس	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
دور المرشد في القياس والتقويم	٢٣-٤٠	١-١٠	ذكور	٢,٦٢٤٥	٠,٦٧
			إناث	٢,٥٥٥٦	٠,٥٨
		١١-٢٠	ذكور	٢,٧٧٧٨	-
			إناث	٢,٧٧٧٨	-
		٢١-٣٠	ذكور	٢,٥٥٥٦	-
			إناث	٢,٥٥٥٦	-
	٤١-٥٠	١-١٠	ذكور	٢,٥٩٢٦	٠,٨٨
			إناث	٢,٩٨١٥	٠,٥٨
		١١-٢٠	ذكور	٢,٤٦٦٧	٠,٨٣
			إناث	٢,١١١١	٠,٣٧
		٢١-٣٠	ذكور	١,٥٥٥٦	-
			إناث	٣,٥٥٥٦	-
	٥١-٥٥	١-١٠	ذكور	٢,٠٨٨٩	٠,٣٩
			إناث	٢,٤٤٤٤	-
		١١-٢٠	ذكور	٣,٠٠٠٠	-
			إناث	١,٣٣٣٣	-
		٢١-٣٠	ذكور	٣,٦٦٦٧	-
			إناث	٤,٠٠٠٠	-

يتضح من الجداول السابقة وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على الأداء الكلي على مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والعمر. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (μ =٠,٠٥) فقد

تم حساب نتائج تحليل التباين المتعدد لفحص أثر المتغيرات السابقة على الأداء الكلي على هذا المقياس وأبعاده ، والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

الجدول (٨)
نتائج تحليل التباين المتعدد لفحص أثر متغيرات الجنس، والخبرة، والعمر على مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين

		درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	الدرجة الكلية	١	٠,٠٦٤	٠,٠٦٤	٠,١٩٨	٠,٦٥٨
	الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة	١	٠,٠٤٥	٠,٠٤٥	٠,٠٦٤	٠،٨٠٤
	دور المرشد في مجال الإرشاد الأسري	١	٠,٥٥٦	٠,٥٥٦	٠,٧١٦	٠,٤٠٠
	دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي	١	٠,٠٣٥	٠,٠٣٥	٠,٢٢٢	٠,٨٠٢
	دور المرشد في القياس والتقويم	١	٠,٢٩٥	٠,٢٩٥	٠,٦٦١	٠,٤١٩
العمر	الدرجة الكلية	٢	٠,٦٧٤	٠,٣٣٧	١,٠٢٧	٠,٣٦٣
	الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة	٢	١,٦٦٤	٠,٨٢٢	١,١٤٣	٠،٢٧٢
	دور المرشد في مجال الإرشاد الأسري	٢	٠,٩٨٩	٠,٤٩٤	٠,٦٣٦	٠,٥٣٢
	دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي	٢	٠,٠٧٠	٠,٠٣٥	٠,٢٢٢	٠,٨٠٢
	دور المرشد في القياس والتقويم	٢	١,٤٥١	٠,٧٢٥	١,٦٢٣	٠,٢٠٤
الخبرة	الدرجة الكلية	٢	٠,٨٦٩	١,٢٣٦	١,٣٢٥	٠,٢٧٢
	الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة	٢	١,١٣٨	٠,٥٦٩	٠,٧٩١	٠،٤٥٧
	دور المرشد في مجال الإرشاد الأسري	٢	١,٢٧٨	٠,٦٣٩	٠,٨٢٢	٠,٤٤٤
	دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي	٢	٠,٣١٤	٠,١٥٧	٠,٩٩٣	٠,٣٧٥
	دور المرشد في القياس والتقويم	٢	٣,٢٧٧	١,٦٣٩	٣,٦٦٧	×٠,٠٣٠
الخطأ	الدرجة الكلية	٨٤	٠,٣٢٨			
	الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة	٨٤	٠,٤٤٧			
	دور المرشد في مجال الإرشاد الأسري	٨٤	٠,٧٧٧			
	دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي	٨٤	٠,١٥٨			
	دور المرشد في القياس والتقويم	٨٤	٠,٧٩١			
الكلي	الدرجة الكلية	٨٩				
	الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة	٨٩				
	دور المرشد في مجال الإرشاد الأسري	٨٩				
	دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي	٨٩				
	دور المرشد في القياس والتقويم	٨٩				
	الدرجة الكلية	٨٩				

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لمتغيرات الجنس ، والعمر على الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من

المرشدين، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فكان له أثر فقط على بعد دور المرشد في القياس والتقويم، ولصالح الخبرة من ٢١-٣٠ سنة .

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول:

فيما يتعلق بالسؤال الأول، والذي نصه "ما مدى ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع فئات التربية الخاصة؟". فلقد تبين من خلال تحليل النتائج أن متوسط الدرجة الكلية للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين كان بدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك بأن إعداد وتأهيل هؤلاء المرشدين للعمل مع فئات التربية الخاصة غير كافٍ، كما أن بعضهم يحمل اتجاهات سلبية نحو فئات التربية الخاصة لقلة المساقات التي درسها حول هذه الفئات، ويرى الباحث أنه من خلال خبرته العملية في مجال الإرشاد في المدارس الأردنية أن العديد من المرشدين لا يعرف من هم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ويخلط بين هذه الفئات، ولا يعرف كيفية التعامل معهم مما قد يجعل بعض المرشدين يتجاهلون هؤلاء الطلبة في الخدمات المقدمة، أو يقدمون جزءًا من هذه الخدمات فقط، على الرغم من معرفتهم للأدوار والمهمات التي يجب أن يقوموا بها مع فئات التربية الخاصة، والتي تحددها وزارة التربية والتعليم، وقد يبرر المرشدون أنفسهم ذلك بعدم إعدادهم، وتأهيلهم بشكل كافٍ للعمل مع هذه الفئات، كما يمكن تفسير ذلك أيضا بعدم وضوح وغموض الأدوار والمهمات المطلوبة من المرشدين مع فئات التربية الخاصة. وهذا يتفق مع الأدب السابق من أمثال جاكسون (Jackson, 1974) وتوماس وزملائه (Thomas, Strong, & Strong, 2011)، ولويس (Lewis, 2010) واكسوي وديكن (Aksoy& Dken, 2009)، ولوماس (Lomas, 2008) ومكهيرين (McEachern, 2003). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ارونولد (Arnold, 2010) والتي أشارت نتائجها إلى ضعف اتجاهات المرشدين نحو العمل مع فئات التربية الخاصة، كذلك تتفق مع نتائج دراسة ستادر وكويجني (Studer & Quigney, 2005) التي أظهرت أن المرشدين التربويين لا يتلقون إعداداً مناسباً في مرحلتي ما قبل الخدمة، وأثناء الخدمة في ما يخص العمل مع ذوي الحاجات الخاصة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة هيجوي وجرانت (Heggoy & Grant, 1995) والتي أظهرت أن ما نسبته ٢٤٪ فقط من المرشدين أقروا بالمسؤولية بشكل أساسي عن تقديم الخدمات للطلبة ذوي الحاجات الخاصة وأن ٥٠٪ من المرشدين ومعلمي الطلبة ذوي

صعوبات التعلم لا يجتمعون إلا مرة واحدة أو مرتين في الشهر. كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لاسك وآخرون (Lusk & others, 1985) والتي أشارت نتائجها إلى أن غالبية المرشدين لا يعملون مع فئات التربية الخاصة، وأن بعضهم أقر بأن إعدادهم غير مناسب لأنهم لم يدرسوا أي مساق في التربية الخاصة. كذلك أشار نصفهم بأنهم غير مهتمين بالمشاركة في دراسة مساقات إضافية في التربية الخاصة. كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة مونهان وآخرون (Monahan et al., 1997) والتي بينت أن ٤٤٪ فقط من المرشدين يعتقدون بأن الدمج فكرة جيدة . وفي الخلاصة، يمكن القول أن الدراسات السابقة تكاد تجمع أن أداء الأدوار والمهمات المطلوبة من المرشدين مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة غير مرض وغير مقنع.

أما بالنسبة للأبعاد، فقد أشارت النتائج إلى أن بعد تقديم الخدمات الإرشادية لذوي الحاجات الخاصة أعلى أبعاد مقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين، ولكنه حصل على درجة متوسطة من الأداء. ويمكن تفسير ذلك بأن تقديم الخدمات الإرشادية مثل إعداد خطة سنوية للخدمات الإرشادية لكافة فئات التربية الخاصة في المجالات النمائية والوقائية والعلاجية، ومتابعة مشكلات الطلبة التحصيلية والسلوكية، من الأعمال والمتطلبات الروتينية من المرشد، ولكن حصول هذا البعد على درجة متوسطة من الأداء غير مقنع وكاف وهذا مؤشر على عدم توفر الفاعلية الكافية للأداء من قبل المرشدين في هذا النوع من الأداء، وقد يفسر ذلك بانشغال المرشدين في البرامج الأخرى مع العاديين، أو بانخفاض دافعية المرشدين للعمل مع هذه الفئات، وعدم معرفتهم في فنيات تقديم الخدمات الإرشادية لفئات التربية الخاصة نتيجة الإعداد المسبق الضعيف، وقد يعود ذلك لبعض الاتجاهات السلبية لدى بعض المرشدين نحو ذوي الحاجات الخاصة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة هيجوي وجرانت (Heggoy et al., 1995) ودراسة لاسك وآخرون (Lusk et al., 1985) ومونهان وآخرون (Monahan et al., 1997).

أما فيما يتعلق بدور المرشد التربوي في مجال الإرشاد الأسري لذوي الحاجات الخاصة فحصل على درجة متوسطة من الأدوار والمهمات الوظيفية المتوقعة، ويمكن تفسير ذلك بعدم الإعداد الكافي للمرشدين لممارسة هذا الدور، وعدم رغبتهم في العمل فيه لان ذلك يزيد حجم العمل لديهم. ويتشابه هذا البعد مع البعد السابق حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هيجوي وجرانت (Heggoyet al., 1995) ودراسة لاسك وآخرون (Lusk et al., 1985) ومونهان وآخرون (Monahan et al., 1997).

أما بالنسبة لبعد دور المرشد في القياس والتقويم، فحصل على أقل الأبعاد حيث حصل على متوسطات بدرجة منخفضة، ويمكن تفسير ذلك بأن الإعداد المسبق للمرشدين لا يتضمن الإعداد والتدريب في مجال القياس والتقويم لبعض المجالات الخاصة بالأطفال ذوي الحاجات الخاصة، مما يعني أن كفايات المرشدين في هذا المجال ضعيفة، وهذا لا ينسجم مع الأدب السابق مثل ملكاوي، والخطيب، (٢٠١٢) و(Phillips, 2008)، و (Villalba, Latus, Hamilton, & Kendrick, 2005) وجميعان، وششتاوي، (١٩٩٧)، والذين أشاروا إلى أدوار محددة للمرشدين في عمليات قياس وتقويم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وبشكل خاص في الفريق المتعدد التخصصات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ارونولد (Arnold, 2010) والتي أشارت إلى تنوع وضعف اتجاهات المرشدين نحو العمل مع فئات التربية الخاصة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جاكسون (Jackson, 1974) والتي أشارت إلى وجود ١٥٧ كفاية لازمة للمرشدين على مختلف مجالات عملهم أهمها: الإحالة، وإجراءات ما قبل الإحالة، وهذا يعني ضرورة قيام المرشدين في بعض الأدوار في مجال القياس والتقويم في التربية الخاصة.

أما بالنسبة لبعد دور المرشد في البرنامج التربوي الفردي لذوي الحاجات الخاصة فكانت المتوسطات بدرجة منخفضة، ويمكن تفسير ذلك في ضعف الإعداد المسبق للمرشدين في هذا المجال، أو لشعورهم بأن هذا النوع من الأدوار يثقل كاهلهم بالمزيد من الأعمال التي تطلب منهم المزيد من الجهد، وهذا لا ينسجم مع الأدب السابق من مثل American School Counselor Association, 2007) ،(Milsom, Goodnough, & Akos, 2007, Geltner & Leibforth, 2008). والذي يحدد أدواراً واضحة للمرشدين في مجال البرنامج التربوي الفردي، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هيجوي وجرانت (Heggoy & Grant, 1995) والتي أظهرت نتائجها أن ما نسبته ٢٤٪ من المرشدين أقروا بمسؤوليتهم في العمل مع فئات التربية الخاصة، وأن ٥٠٪ من المرشدين ومعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يجتمعون إلا مرة واحدة أو مرتين في الشهر. كذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لاسك وآخرون (Lusk et al., 1985) والتي أشارت نتائجها إلى أن غالبية المرشدين لا يعملون مع فئات التربية الخاصة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جاكسون (Jackson, 1974) والتي أشارت نتائجها إلى وجود كفايات لازمة للمرشدين منها استشارة الكوادر الأخرى، والتخطيط الوظيفي والتربوي.

وفي الخلاصة، تدعم نتائج الدراسة الحالية الأدب النظري والدراسات السابقة من حيث أن

واقع التطبيق والممارسة فيما يتعلق بأداء الأدوار الوظيفية للمرشدين فيما يخص العمل مع فئات التربية الخاصة فهو غير فعال، وغير مقنع، وغير كافٍ، وقد يعود ذلك لعدم وجود وصف وظيفي ملزم ومحدد الملامح، وعدم الإعداد السابق الكافي في مرحلة ما قبل الخدمة، وغياب برامج التطوير أثناء ممارسة المهنة لأن أغلبية المرشدين كما لاحظنا في الأدب السابق يعزفون عن العمل مع هذه الفئات.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

فيما يتعلق بالسؤال الثاني، والذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المرشدين التربويين في المدارس العامة للأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة منهم للتعامل مع فئات التربية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والعمر ؟". فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) لمتغيري الجنس، والعمر على الدرجة الكلية، والأبعاد لمقياس الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين.ويمكن تفسير ذلك بضعف اتجاهات المرشدين نحو العمل مع فئات التربية الخاصة وعدم رغبتهم بالعمل معهم على الرغم من أنه مطلوب منهم هذا العمل وهنا لا يكون لمتغيري الجنس، والعمر أي تأثير لأن المرشدين متشابهين بالتوجه العام نحو العمل مع فئات التربية الخاصة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من اكسوي وديكين (Aksoy & Dken, 2009)، والتي أظهرت نتائجها أن لا علاقة بين الإحساس بالفاعلية الذاتية، ومتغيري الجنس والعمر. أما بالنسبة لمتغير الخبرة فكان له أثر فقط على بعد دور المرشد في القياس والتقويم ولصالح الخبرة من ٢١-٣٠ سنة ويمكن تفسير ذلك بتعرض هذه الفئة من المرشدين لورش العمل والدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم مما طور أو غير في ممارساتهم في هذا المجال. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من اكسوي وديكين (Aksoy & Dken, 2009)، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإحساس بالفاعلية الذاتية، والخبرة، وعدد سنوات العمل مع فئات التربية الخاصة.

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يوصي الباحث بما يلي:-

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول فريق العمل المتعدد التخصصات والذي من وظائفه الإشراف على برامج التربية الخاصة في المدارس العامة وتنفيذها. و ودراسة المطلوب من كل

عضو على حدة. والتأكيد على عمل الفريق. وتعيين أخصائيين نفسيين واجتماعيين في المدارس الأردنية لزيادة فاعلية الفريق.

٢- وضع وصف وظيفي للكفايات اللازمة والمطلوبة من المرشدين للعمل مع ذوي الحاجات الخاصة، وتحديد معايير للتعيين وممارسة المهنة، واختيار المرشدين الذين يعملون مع فئات التربية الخاصة بناء على نتائج اختبارات الاستعدادات النفسية والشخصية، والدافعية للعمل، والاتجاهات نحو العمل مع هذه الفئة.

٣- تحديد وصف مهني يحدد الأدوار والمهمات الوظيفية المطلوبة من المرشدين العاملين مع ذوي الحاجات الخاصة.

٤- أن تقوم الجامعات الأردنية بإنشاء أو تطوير تخصصات جديدة في مجال الإرشاد مثل إرشاد ذوي الحاجات الخاصة والإرشاد الأسري لذوي الحاجات الخاصة وغيرها من التخصصات الملائمة لفئات التربية الخاصة.

٥- إعادة النظر في مؤهلات المرشدين والأدوار التي ينبغي القيام بها ، أو تعريض المرشدين في المدارس العامة التي ستمارس الدمج إلى دورات متقدمة تتضمن مساقات في التربية الخاصة وفي أساليب إرشاد ذوي الحاجات الخاصة.

المراجع:

أبو زيتون، جمال عبدالله ، وعليوات، شادن خليل (٢٠٠٨). أوراق مجموعات العمل الوطنية، مشروع التعزيز والارتقاء بحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. **دمج الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في المدارس العامة**. من منشورات هانديكاب انترنشينال ، فرع الأردن، عمان، .

بنات، سهيلة، ومقدادي، يوسف، وغيث، سعاد، والشوبكي، نايفة، والرشدان، عز، ودرويش، منى(٢٠١٠). **الإرشاد الأسري**. منشورات المجلس الوطني لشؤون الأسرة، الأردن، عمان.

جميعان، إبراهيم ، وششتاوي، هشام (١٩٩٧). **دور المرشد التربوي في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**. دورة المدرسة الجامعة، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة والثقافة والعلوم اليونسكو-ورقة عمل غير منشورة، الأردن، عمان.

القواعد التنظيمية لمعاهد و برامج التربية الخاصة في السعودية (٢٠١٠). تم الرجوع إليه في : ٢٠١٢/٠٧/١٤ . من موقع http://www.Se.Gov.Sa/Rules/Se_Rules/Ch6.htm.

قانون حقوق الأشخاص المعوقين: قانون رقم (٣١) لسنة ٢٠٠٧ (٢٠٠٧). منشورات المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين، عمان، الأردن.

الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٠٧). منشورات المجلس الأعلى للإعاقة، عمان، الأردن.

ملكاوي، محمود زايد، والخطيب، عاكف عبدالله (٢٠١٢). **الدليل العملي لمعلمي صعوبات التعلم: مادة اللغة العربية**. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

Aksoy, V. & Dken, I. H. (2009). Examining school counselors' sense of self-efficacy regarding psychological consultation and counseling in special education. *Ilkogretim Online, 8*(3), 709-709.

Amatea, E. S. & Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: a qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling, 9*(1), 16-27.

American School Counselor Association (2007). Retrieved October 8, 2012 from the World Wide Web http://www.schoolcounselor.org

Arnold, R. (2010). School counselor trainees' perceptions of future roles in special education. *NAAAS & Affiliates Conference Monographs;* Retrieved June 8, 2013 from the site:

http://connection.ebscohost.com/c/articles/61059909/school-counselor-trainees-perceptions-future-roles-special-education

Bedi, R. P., Haverkamp, B. E., Beatch, R., Cave, D. G. , Domene, J. F. , Harris, G. E. Mikhail, A. (2011). Counseling psychology in a canadian context: definition and description. *Canadian Psychology. 52*(2), 128–138.

Beale, A. V. & McCay, E. (2001). Selecting school counselors: what administrators should look for in prospective counselors. *The Clearing House:A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 74*(5), 257-260.

Bowen, M.C., & Glenn, E.E. (1998). Counseling interventions for students who have mild disabilities. *Professional School Counseling, 2*, 17-25.

Deck, M., Scarborough, L. L., Sferrazza, M.S., & Estill, D.M. (1999). Serving students with disabilities: Perspectives of three school counselors. In*tervention in School and Clinic, 34,* 150-155.

Downing, J. A. (2004). Related Services for students with disabilities: introduction to the special issue. *Intervention in School & Clinic, 39* (4), 195-208.

Doyle, W. C. (1971). *Functions of special education counselors. full text from ERIC available online:* http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED065956c.

Duckworth, J. (1990). The counseling approach to the use of testing. *The Counseling Psychologist, 18,* 198–204.

Forness, S. R. (1997). Mega-analysis of Meta-analyses: What Works in special education and related services. *Teaching Exceptional Children, 29*(6), 4-9.

Geltner, J. A. & Leibforth, T. N. (2008). Advocacy in the iep process: strengths-based school counseling in action. *Professional School Counseling, 12*(2), 162-165.

Gladding, S. T. (2004). *Counseling: A comprehensive profession* (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall. P 6-7.

Greer, B. B. Greer, J. G. & Woody, D. E. (1995). The inclusion movement and its impact on counselors. *The School Counselor, 43,* 124-132.

Hansen, C. (1971). The special education counselor: a new role. *Exceptional children, 38*(1), 69-70.

Heggoy, S. J. & Grant, D. F. (1995). *Conversations with a learning disabilities teacher and a school counselor: working as partners*. Full Text from ERIC Available online: http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED380974

Jackson, F. (1974). *The identification and validation of competencies requisite to effective functioning of secondary counselors, vocational counselors, elementary counselors, special education counselors, and other guidance personnel*. *final report*. Full text from ERIC Available online: http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED115739

Kushner, J.; Maldonado, J.; Pack, T., & Hooper, B. (2011). Demographic report on special education students in postsecondary education: implications for school counselors and educators. *International Journal of Special Education, 26*(1), 175-181.

Isaacs, M.L., Green, M., & Valesky, T. (1998). Elementary counselors and inclusion: A statewide attitudinal survey. *Professional School Counseling, 2,* 68-76.

Lewis, S. V..(2010). *Is there a relationship between pre-service training, in-service training, experience, and counselor's self-efficacy and whether they work with students with special needs?*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Central Florida.

Lombana, J. H. (1980), Guidance of handicapped students: counselor in-service needs. *Counselor Education & Supervision, 19*(4), 269–275.

Lusk, P. J., Hartshorne, T. S. (1985). *Counselor Adequacy in Special Education*. Full Text from ERIC Available online: http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED289096.

McEachern, A.G. (2003). School counselor preparation to meet the guidance needs of exceptional students: A national study. *Counselor Education and Supervision, 42,* 314-325.

Milsom, A., Goodnough, G., & Akos, P. (2007). School counselor contributions to the individualized education program (iep) process. *Preventing School Failure, 52*(1), 19-25.

Monahan, R. G. & Others, (1997). *Rural teachers', administrators', and counselors' attitudes about inclusion*. Full text from ERIC available online: http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED406099

Orton, G. L. (1996). *Strategies for counseling with children and their parents*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Owens, D., Thomas, D. & Strong, L. A. (2011). School counselors assisting students with disabilities. *Education, 132*(2), 235-240.

Peterson, J. S. (2006). addressing counselling needs of gifted students. *Professional school Counseling, 10*(1), 86-102.

Peterson, M. (1998). *Inclusive education in Michigan: A story of change in practice and policy*. Retrieved from the Wayne State University Library:http://www.coe.wayne.edu/whole schooling/WS/WSPress/ArtlnclEdinMi.html

Phillips, K. (2008). *Assessment for Exceptional Learners: Academic Topic Overviews*. Research Starters Education, EBSCO Research Starters®. EBSCO Publishing Inc.

Soto, G. & Hetzroni, O. (1993). Special education: integration in spain: highlighting similarities and difference with mainstreaming in the USA. International journal of disability, *Development and Education*. *40*(3), 181-192.

Stephen, T., Blackhurst, A. & Maglicca, L. (1982). *Teaching mainstreamed students*. New York: John Wiley & Sons.

Stone, C. B. & Zirkel, P. A. (2010). School counselor advocacy: when law and ethics may collide. *Professional School Counseling, 13*(4), 244-247.

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

Szymanski, E. M.; Dunn, C.; & Parker, R. M. (1989). Rehabilitation counseling with persons with learning disabilities: an ecological framework. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 33*(1), 38-53.

Taub, D. J. (2006). Understanding the concerns of parents of students with disabilities: challenges and roles for school counselors. *Professional School Counseling, 10*(1) 52-57.

The administrative manual for special education services (AMSES) (2004). *Approval by the Delaware state board of education*. Retrieved from the http://www.bsnpta.org/user/AMSESRevised12152004.pdf

Tucker, R. L., Shepard, J. & Hurst, J. (1986), Training school counselors to work with students with handicapping conditions. *Counselor Education and Supervision, 26*(1), 56–60.

Villalba, J. A.; Latus, M.; Hamilton, S.; & Kendrick, C. (2005). School counselors' knowledge of functional behavioral assessments. *Behavioral Disorders, 30*(4), 449-455.