

مستوى الممارسة العملية الاستشارية والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض

زيد بن محمد البتال

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث استبانة على (603) معلمين، منهم (139) معلم صعوبات تعلم، و(464) معلم تعليم عام. وتتكون الاستبانة من جزأين؛ حيث تضمن الجزء الأول ست فقرات تتعلق بالمعلومات العامة للمعلمين، بينما احتوى الجزء الثاني على أربع وعشرين عبارة مقسمة على محورين؛ هما محور الاستشارة - ويشتمل على (14) عبارة - ومحور العمل الجماعي ويتكون من (10) عبارات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة كان متوسطاً، بينما اتسم مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي بالضعف. كذلك بينت النتائج وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في ممارسة الاستشارة؛ حيث يرى معلمو صعوبات التعلم أن عملية الاستشارة تمارس بمستوى أكبر مما يراه معلمو التعليم العام. أما بخصوص العمل الجماعي فأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية حول مستواه. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية حول مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لتغير العمر والمؤهل العلمي والخبرة. كذلك أشارت النتائج إلى وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين الذين لديهم معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي والذين ليس لديهم معلومات؛ حيث يرى من لديهم معلومات أنها تمارس بمستوى أكبر مما يراه من ليس لديهم معلومات. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تفعيل عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين. الكلمات المفتاحية: برامج التربية الخاصة، التلاميذ ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة.

المقدمة

داخل الفصل الدراسي العادي قد يشكل معلم هذا الفصل (معلم الفصل العادي) مشكلة في عملية التدريس بسبب الفروق الفردية الكبيرة بين التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وأقرانهم التلاميذ العاديين. ففي حالة تقديم درس -على سبيل المثال- موجه ومخصص لمن يبلغ متوسط الأداء الدراسي لديهم مستوى الصف الدراسي الرابع الابتدائي، ماذا سيحدث للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الموجودين في هذا الصف الذين يبلغ مستوى أدائهم الدراسي أداء تلاميذ الصف الدراسي الثالث أو الثاني الابتدائي؟ لا شك أن المعلم وهؤلاء التلاميذ في هذه الحالة سيواجهون مشكلة؛ لأن هذا الدرس سيكون صعباً بأكثر مما يجب لهؤلاء التلاميذ. ومع وجود اختلافات وفروق واضحة بين التلاميذ داخل الفصل الدراسي الواحد، تصبح مهمة معلمي الفصول العادية شاقة وعسيرة، وقد يصعب عليهم مساعدة هؤلاء التلاميذ للوصول إلى قمة استعدادهم الاستيعابي، وتحقيق أقصى درجات

يتلقى التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حسب نموذج الدمج التربوي (mainstreaming) المطبق في مدارس التعليم العام (المدارس العادية) بالمملكة العربية السعودية، خدمات التربية الخاصة في غرف المصادر (resource rooms)، مع قضاء الجزء الأكبر من اليوم الدراسي داخل الفصول العادية. ففي غرفة المصادر يتلقى هؤلاء التلاميذ تدريجاً علاجياً متخصصاً في المجال الدراسي الذي يعانون فيه من صعوبة التعلم تحت إشراف معلم متخصص في مجال صعوبات التعلم، بينما في الفصول العادية يتلقى هؤلاء التلاميذ تدريجاً في المواد الدراسية الأخرى إلى جانب أقرانهم العاديين تحت إشراف معلمي التعليم العام (معلمي الفصول العادية).

وقد أدى الدمج التربوي للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية إلى وجود تلاميذ مختلفي القدرات والمستويات في الفصل الدراسي الواحد؛ فوجود هؤلاء التلاميذ

وإزالة الحدود الضبابية التي تفصل بين البرامج والتلاميذ» (McLaughlin, 2002, 280). وقد يعزى هذا الاهتمام كذلك إلى ارتفاع نسب التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة المدججين في المدارس العادية، والذي سبقت الإشارة له، وكذلك ارتباط عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين بتحسين أكاديمي واجتماعي ملحوظ للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (McLaren et al., 2008).

مشكلة الدراسة

إن مسؤولية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية الملائمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في برامج الدمج التربوي هي مسؤولية مشتركة، يضطلع بها جميع التربويين في المدرسة، وتحديدًا معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلمو الفصول العادية؛ إذ يستوجب هذا النظام - نظام الدمج التربوي من خلال غرف المصادر - التعاون الوثيق بين المعلمين في التربية الخاصة والمعلمين العاملين في فصول التعليم العام.

إن مفهوم غرفة المصادر للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ينطوي على الشراكة الفعلية بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلمي الفصول العادية، في التخطيط والتنفيذ على حد سواء للبرامج التربوية والتعليمية المقدمة إلى هؤلاء التلاميذ (Bender, 1992; Lerner and Kline, 2006)، خلال تواجدهم في الفصول العادية.

وفي ظل غياب أي تفاعل من قبيل ما أشرنا إليه آنفًا بين هؤلاء المعلمين، يظل تحقيق الفاعلية المنشودة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسب نموذج غرفة المصادر أمرًا محفوفًا بالمخاطر الكبيرة عطفًا على تعريض أهداف الدمج التربوي ومبادئه للخطر (Hallahan and Kauffman, 2006).

فموضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام يعد مرتكزًا أساسيًا لنجاح عملية دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الفصول الدراسية العادية (McLaughlin, 2002 ; Villa et al., 2005).

وتأسيسًا على ذلك، يُعد دور معلمي الفصول

التحصيل الدراسي، دون تلقي أي نوع من الدعم أو الاستشارة والعمل الجماعي مع معلمي التربية الخاصة، وهم هنا معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد تتزايد هذه الاختلافات في ظل التوسع الكبير في عمليات دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية؛ فعلى المستوى المحلي أشار الموسى (1429هـ) إلى أن ما نسبته (93%) من إجمالي تلاميذ التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية يتلقون تعليمهم في المدارس العادية في العام الدراسي 1427/1428هـ. أما على المستوى الدولي فلو نظرنا إلى الولايات المتحدة الأمريكية -على سبيل المثال- فإن (95%) من تلاميذ التربية الخاصة الذين يشكلون ما نسبته (13.2%) من تلاميذ التعليم العام، يتلقون تعليمهم في المدارس العادية في العام الدراسي 2009/2010م، ويشكل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم منهم ما نسبته (38%) (U.S. Department of Education, 2012).

لا شك أن هذا الوضع يفرض حتمية تفعيل عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام؛ لمقابلة متطلبات هؤلاء التلاميذ والوفاء باحتياجاتهم في المدرسة العادية.

وعلى الرغم من أن دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعد خطوة في غاية الأهمية، إلا أنها ليست كافية لضمان التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي المناسبين؛ فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم لديهم احتياجات تربوية واجتماعية تختلف عن احتياجات التلاميذ العاديين وتتطلب تفاعلًا وثيقًا بين جميع معلمهم، ولهذا فإن عملية الاستشارة والعمل الجماعي والتخطيط بين هؤلاء المعلمين يعد من التوجهات الحديثة والهامة التي برزت بشكل مكثف في العملية التربوية؛ للوصول لجميع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتمكينهم من الأداء الدراسي على الوجه الأكمل أثناء وجودهم في الفصول الدراسية العادية.

وقد حظي موضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام باهتمام متزايد خلال العقد المنصرم «كجزء من الجهود المبذولة لإيجاد فصول مدججة

- الجماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي؟
6. هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير التخصص؟
7. هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير الخبرة؟
8. هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمعرفة وإلمام المعلم بموضوعها؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى الممارسة لأسلوب الاستشارة بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المدارس الابتدائية.
2. التعرف على مستوى الممارسة لأسلوب العمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المدارس الابتدائية.
3. التعرف على الاختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي؛ وفقاً لتصنيف المعلم (صعوبات تعلم، تعليم عام).
4. التعرف على الاختلافات في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغيرات المعلمين المتمثلة في العمر والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة وإلمام المعلم بموضوعها.

أهمية الدراسة

يخظى موضوع الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة -وتحديداً في برامج دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية- باهتمام كبير في الأدبيات الأجنبية، وذلك لدوره البارز وفاعليته في مقابلة احتياجات هؤلاء التلاميذ في الفصول الدراسية العادية، أما على المستوى المحلي والعربي فلا زال بحث هذا الموضوع محدوداً.

ولا شك أن دراسة موضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية، والتعرف على مستوى ممارساته وارتباطاته، قد يساعد في التعريف بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي ودوره الهام والإيجابي في رفع مستوى الخدمات التربوية المقدمة

العادية من العوامل الهامة المؤدية إلى نجاح عملية الدمج التربوي، وذلك لاضطلاعهم بدور التدريس والتقييم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية. ونظراً لأن معلومات هؤلاء المعلمين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأساليب تدريسهم قد تكون محدودة بحكم التخصص، فإنه لا غنى عن رفع مستوى التفاعل بين معلمي الفصول العادية ومعلمي صعوبات التعلم من خلال عملية الاستشارة والعمل الجماعي، وإتاحة الفرصة للمعلمين جميعاً على اختلاف تصنيفاتهم وتخصصاتهم لتبادل الأفكار والآراء، وإثراء المعارف وتطوير المهارات، من أجل إيجاد بيئة تربوية ملائمة تمكن هؤلاء التلاميذ من التحصيل والتكيف والاندماج في المدرسة العادية. ولما لمس الباحث من واقع تجربته الميدانية من عدم إعطاء عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام القدر الكافي من الاهتمام، وكذلك ندرة الدراسات التي تبحث موضوع الاستشارة والعمل الجماعي، والتعرف على مستواه بين فئات المعلمين في المدارس الملحق بها برامج للدمج في المملكة العربية السعودية، تبرز مشكلة البحث في الحاجة إلى إجراء دراسة تتصدى لموضوع التعرف على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية الملحق بها برامج لصعوبات التعلم.

لذلك تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى ممارسة الاستشارة بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية؟
2. ما مستوى ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية؟
3. هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لتصنيف المعلم (صعوبات تعلم، تعليم عام)؟
4. هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير العمر؟
5. هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل

محددة من يومهم الدراسي.

معلم صعوبات التعلم:

هو المعلم القائم على غرفة المصادر والمسؤول عن تشخيص وتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقديم الاستشارات التربوية والتعليمية لمعلمي الفصول الدراسية العادية حول أفضل السبل لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية.

معلم الفصل العادي:

هو معلم التعليم العام المسؤول عن تدريس مقرر دراسي أو أكثر للتلاميذ العاديين في الفصل الدراسي العادي، الذي يضم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

التلميذ ذو صعوبات التعلم:

ويقصد به في هذه الدراسة، التلميذ الذي تم تشخيصه -من قبل مدرسته- بأن لديه صعوبات تعلم ويتلقى تدريباً متخصصاً (خدمات التربية الخاصة) في غرفة المصادر لجزء من يومه الدراسي تحت إشراف معلم صعوبات التعلم، بينما يقضي بقية اليوم الدراسي في الفصل العادي تحت إشراف معلم التعليم العام.

الخلفية النظرية

سيحاول هذا الجزء من الدراسة تسليط الضوء على الاستشارة والعمل الجماعي؛ من حيث المفهوم والمزايا في مجال التربية الخاصة، وذلك بعد مناقشة مصطلح الاستشارة وظهوره في المجال التربوي، وذلك على النحو الآتي:

الاستشارة:

الاستشارة هي عملية بموجبها يقوم أحد المهنيين أو المختصين بمساعدة مهني أو مختص آخر، بغرض التصدي لمشكلة تخص طرفاً ثالثاً؛ فهي إذاً بمنزلة نموذج ثلاثي الأبعاد يوظف فيه المستشار (consultant) بخدمة مستفيد بطريقة غير مباشرة عن طريق مستشير (consultee) أو وسيط (mediator) (Dougherty, 2005). بمعنى أن المستشار يتولى توجيه المستشار (الوسيط) بينما

للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ونجاح دمجهم في المدارس العادية. وعطفاً على ذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

1. زيادة الوعي بفاعلية عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المجال التربوي.
2. توجيه الاهتمام نحو موضوع الاستشارة والعمل الجماعي، بغرض تفعيله ورفع مستواه بين فئات المعلمين، وإعطائه القدر اللازم من الجدية في العملية التربوية.
3. التأسيس لبنية بحثية تهتم بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في برامج الدمج بالمدارس العادية.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بما يأتي:

1. اقتصارها على عينة من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية بالمدارس الابتدائية الحكومية للبنين الملحق بها برامج لصعوبات التعلم بمدينة الرياض.
2. اقتصارها على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.
3. جمعت بياناتها خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1431/1432هـ.

التعريفات الإجرائية

الاستشارة والعمل الجماعي:

يقصد بها -في هذه الدراسة- مجموعة الأنشطة التربوية والتعليمية التي تتم بين معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي، وتهدف لمقابلة الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء وجودهم في الفصول العادية.

غرفة المصادر:

تعني ذلك المكان التربوي الذي تتوافر فيه خدمات التشخيص والتدريب العلاجي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يقضون فيه أوقات

صعوبات التعلم (مستشارًا) عندما يحتاج المعلم العادي (المستشير) إلى معلومات حول طريقة التدريس المناسبة لأحد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (المستفيد) داخل الفصل الدراسي العادي» (أبونيان، 2007، 244).

ومن هذا المنظور «يعد المستشار في حكم من يعتمد على المعلومات التي تكون بحوزة الاستشاري مما يؤدي بالتالي إلى وجود فارق أو تميز في الصلاحيات والنفوذ» (Hoskins et al., 2007, 3)، الأمر الذي جعل هذا النموذج - نموذج الخبير - يتعرض للنقد وذلك لطبيعته الهرمية وإظهاره معلمي التعليم العام بصفة من يحتاجون للمساعدة بينما يكتسب معلمو التربية الخاصة صفة من يمثلون مصدر تلك المساعدة (Pugach and Johnson, 1988).

الاستشارة والعمل الجماعي:

اقترح West and Idol (1990) نموذج الاستشارة المقدمة من خلال العمل الجماعي، والتي يطلق عليها أحيانًا الاستشارة الجماعية (collaborative consultation) كبديل لنموذج الخبير سالف الذكر، بحسبانه أسلوبًا لحل المشاكل وآلية لتقديم الخدمة في آنٍ واحد. ويتمثل الهدف الرئيس لعملية الاستشارة والعمل الجماعي في التمكّن من التدريس في أقل البيئات تقييدًا (least restrictive environment)، وفي بيئة تكون المسؤوليات فيها موزعة بين المعلمين؛ ولهذا فإن التأثير المحتمل لعملية الاستشارة والعمل الجماعي على أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الفصول العادية يكون كبيرًا، فأحد الافتراضات خلف الاستشارة والعمل الجماعي هو تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، على اعتبار أن معلمي التعليم العام سيطورون من مستوى الممارسة المهنية، وسيزداد لديهم الاستعداد للوفاء باحتياجات هؤلاء التلاميذ إذا ما أُتيحت لهم فرصة المشاركة في العمل الجماعي (Idol, 1988 ; Brownell et al., 2006).

إن فكرة العمل الجماعي في العمل التربوي ليست جديدة؛ ذلك أن أحد أقدم هذه النماذج

يتعامل المستشار مباشرة مع المستفيد أو طالب الخدمة (client).

وقد ظهرت الاستشارة في مجال الخدمات الإنسانية والاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية أوائل القرن العشرين، عندما أصبحت أعداد المهاجرين الأوروبيين الكبيرة في حاجة ماسة إلى المساعدة من الوكالات المتخصصة التي كانت تعاني نقصًا واضحًا في أعداد المهنيين؛ ولهذا استخدمت هذه الوكالات أسلوب الاستشارة من خلال الاستعانة بخدمات مساعدين من خارج الوكالة المعنية؛ لتقديم الخدمات تحت قيادة وتوجيه الخبراء المتخصصين في الوكالة (Friend, 1988; Friend and Cook, 1992).

أما في المجال التربوي فقد استخدمت الاستشارة كأسلوب لتقديم الخدمة التربوية في المدارس في أواخر ستينيات القرن الماضي وأوائل سبعينياته (Friend, 1988).

وقد نمت الاستشارة في مجال التربية الخاصة وأخذت في الانتشار يومًا بعد آخر نظرًا لتطبيقات القانون العام 94-142 «قانون التربية والتعليم لجميع الأطفال المعوقين» (Reeve and Hallahan, 1994)، ونسخته الحديثة المعروفة بقانون التربية للأفراد المعوقين المطور (the Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEA) في عام 2004، وما صاحبها من عمليات تسهيل دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام، ليحققوا تقدمًا في مناهج التعليم العام (McLaughlin, 2002) أسوة بأقرانهم العاديين. وقد استخدم التربويون في تلك الفترة نموذج الخبير expert model (الاستشارة التخصصية)؛ حيث يضطلع بهذا النوع من الاستشارة خبير متخصص يعكف على تحليل المشكلة، وتقييم البدائل المتاحة والصفات اللازمة، ويقترح ما يلزم أن يقوم به المعلم. ويتضح ذلك من تعريف الاستشارة في التربية الخاصة التي تعني: «التفاعل بين شخصين، يطلق على أحدهما المستشار وهو صاحب المعلومة والخبرة، والآخر هو المستشار وهو الشخص المحتاج لمعلومات وخبرات المستشار؛ لتقديمها إلى طرف ثالث يسمى المستفيد من الخدمة. وفي مجال صعوبات التعلم يكون معلم

النموذج الأول ينهض المستشار باقتراح التدخلات المناسبة للمستشير - وغالبًا ما يكون بشكل فردي - من أجل أن يقوم المستشار بدوره بتقديم المساعدة للمستفيد من الخدمة.. نلاحظ أن المستشار في النموذج الثاني يسعى إلى إقامة علاقة شراكة مع المستشار؛ بحيث يضطلعان جميعًا بجمع المعلومات واقتراح الحلول وتطويرها لمستفيد يشتركان معًا في مساعدته وتقديم الخدمة له.

ويُعدُّ موضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام من أكثر الموضوعات شيوعًا وانتشارًا في حقل التربية الخاصة؛ حيث اكتسب هذا النوع من الاستشارة قدرًا كبيرًا من الأهمية، وأصبح أحد خيارات تقديم الخدمة التربوية للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الفصول العادية بوصفه أسلوبًا أو منهجًا للتفاعل بين المعلمين في المدرسة (Cook and Friend, 1991).

مزايا الاستشارة والعمل الجماعي:

تتميز عملية الاستشارة والعمل الجماعي بقوة تأثيرها كوسيلة فاعلة لدعم تعلم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وخاصة ذوي الإعاقات البسيطة، مثل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية (Austen, 2001)؛ فقد أشارت دراسات عديدة إلى مزايا مختلفة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي يمكن إيجازها على النحو الآتي:

1. تتيح الفرصة لتبادل الأفكار والآراء بين المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة لتقدم برامج تربوية شاملة وفاعلة، في جو تعليمي ملائم للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (West and Cannon, 1988).
2. تضمني الفاعلية المطلوبة على الخدمات التربوية المقدمة إلى التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الفصول العادية (Evans, 1991).
3. تتيح الفرصة للمعلمين للتدريب أثناء الخدمة لاكتساب المزيد من المعارف والمهارات الجديدة (Austen, 2001).
4. تؤسس لثقة متبادلة ومشاركة فاعلة في تبادل الخبرات التدريسية بين المعلمين؛ مما يقود إلى تحصيل أفضل لدى التلاميذ (Keefe et al.,

استخدامًا وانتشارًا في مجال العمل الجماعي المدرسي هو نموذج فريق مساعدة المعلمين (TAT) Teacher Assistance Team، وهذا النموذج هو وحدة مدرسية تسعى إلى حل المشاكل ومساعدة المعلمين في إعداد الإستراتيجيات التربوية الملائمة للتدخل (Laycock et al., 1991).

إن مصطلح العمل الجماعي مصطلح عام يشير إلى أي عدد من المعلمين أو المهنيين الاختصاصيين العاملين كفريق واحد في مجال التدريس، واتخاذ القرارات بشكل جماعي؛ فقد عرف West and Cannon «العمل الجماعي» بأنه «عملية تفاعلية يتمكن المشاركون فيها من الأفراد ذوي الخبرات المتنوعة والمتباينة من استنباط وابتكار الحلول للمشاكل التي يشترك في تعريفها هؤلاء الأفراد جميعًا» (West and Cannon, 1988, 56).

كما تم تعريف «العمل الجماعي» بين المعلمين (teacher collaboration) بأنه «أسلوب للتفاعل المباشر على الأقل بين طرفين متكافئين (two co-equal parties) يعملان طوعًا في اتخاذ قرارات مشتركة في سعيهما نحو تحقيق هدف مشترك» (Friend and Cook, 1992, 5)؛ أي أن المستشار (consultant) والمستشير (consultee) - حسب هذا التعريف - يعملان سويًا بطريقة أو أخرى في مرحلة أو أكثر من مرحلة من مراحل حل المشكلة.

ففي نموذج الاستشارة والعمل الجماعي يسعى المستشار إلى «إقامة علاقة شراكة مع المستشار؛ حيث يشتركان معًا في جميع الأنشطة المتعلقة بالخدمة الاستشارية الجماعية ويتفاعلون معها في جميع مراحلها» (Hoskins et al., 2007, 3)، التي تتمثل في تحديد المشكلة والتعرف عليها، وإعداد الخطة، واختيار الإستراتيجية الملائمة، وتطبيق الإستراتيجية، وتنفيذ التقييم النهائي، مع تحملها معًا المسؤولية المشتركة على قدم المساواة في جميع المراحل (Schult and Osborne, 2003)؛ لذا فإن مفهوم الاستشارة والعمل الجماعي يعتمد على حل المشاكل بطريقة جماعية ومنهجية.

ومن هنا يبدو الفرق واضحًا وجليًا بين النموذجين، نموذج الاستشارة التقليدي أو ما يطلق عليه «نموذج الخبر»، ونموذج الاستشارة والعمل الجماعي الذي نحن بصدده؛ فبينما في

ثم درجة (شدة) الإعاقة لدى التلميذ. أما عن المشاكل التي تعيق ممارسة عملية الاستشارة والعمل الجماعي، فإن أكبر المشاكل تتمثل في اتجاهات المعلم نحو عملية الاستشارة والعمل الجماعي (87%) ومحدودية الوقت (84%)، كما أشار الباحثون إلى أن المعلمين يفضلون نموذج غرف المصادر؛ كأحد نماذج تقديم خدمات التربية الخاصة، وعملية الاستشارة والعمل الجماعي؛ كأحد نماذج الاستشارة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام.

وفي دراسة (Yocom and Staebler 1996) التي هدفت تحديداً إلى فحص تأثير نموذج الاستشارة والعمل الجماعي على دقة عملية الإحالة لبرامج التربية الخاصة، وذلك من خلال توظيف الاستشارة والعمل الجماعي كإستراتيجية تدخل تسبق الإحالة (prereferral intervention)، وقياس أثر ذلك على دقة الإحالة (referral accuracy) لبرامج التربية الخاصة، اشتملت الدراسة على معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في 17 مدرسة على مدى أربعة أعوام دراسية. واستخدم الباحثان نماذج مختلفة لجمع بيانات متكررة ودقيقة عن أعداد التلاميذ الذين تمت إحالتهم بغرض التقييم لتحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة، ومن هو من هؤلاء التلاميذ المحالين الذين ثبت فعلاً أهليتهم بعد تقييمهم لخدمات التربية الخاصة، وذلك من خلال مقارنة نسبة أعداد التلاميذ الذين تم تقييمهم مع نسبة أعداد التلاميذ الذين تأكد فعلاً أهليتهم لبرامج التربية الخاصة على مدى أربع سنوات في المدارس المشاركة في الدراسة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع دقة الإحالة لخدمات التربية الخاصة عند تطبيق نموذج الاستشارة والعمل الجماعي كإستراتيجية تسبق عملية الإحالة؛ فقد كان ارتفاع دقة الإحالة ذا دلالة إحصائية في السنتين الثالثة والرابعة.

وفي دراسة (Vaughn et al. 1998) التي هدفت إلى بحث الأداء الاجتماعي لدى (185) تلميذاً في المرحلة الابتدائية يمثلون ثلاث مجموعات هي: التلاميذ ذوو صعوبات التعلم وعددهم (59) تلميذاً، والتلاميذ العاديون ذوو الأداء الدراسي المتوسط وعددهم (72) تلميذاً، والتلاميذ ذوو الأداء الدراسي المرتفع وعددهم (54) تلميذاً،

(2004).

5. تعزز من روح المسؤولية المشتركة تجاه تعليم مجموعات غير متجانسة (heterogeneous groups) من التلاميذ (Cook and Friend, 1991).
6. تمكن من توفير أفضل مستوى نوعي من التعليم لكل تلميذ (Pugach and Johnson, 1989).
7. تساعد في ابتكار خطط تدريسية تقابل احتياجات التلاميذ مختلفي القدرات وتفي بها (Idol, 2006).
8. ترفع الإمكانيات التدريسية لدى كل من المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة إلى درجتها القصوى (Austen, 2001).
9. تقلل من حالات التصنيف للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وتزيد من كم ونوع الخدمات المتاحة (Evans, 1991).

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض للدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع الدراسة:

في دراسة (Karge et al. 1995) التي هدفت إلى فحص ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي في برامج صعوبات التعلم في مدارس المرحلة المتوسطة (تضم فصولاً من السادس إلى الثامن)، تكونت عينة الدراسة من (69) معلماً يعملون في غرف المصادر. وقد أكمل المعلمون استبانة تتكون من جزأين، الأول عن المعلومات العامة والثاني كان مقياس الدراسة، وعدد فقراته (10). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن معظم المعلمين يقضون أغلب وقت الاستشارة والعمل الجماعي مع التلاميذ، ثم مع معلمي التعليم العام، وأقله مع أولياء الأمور؛ حيث أشار (86%) من المعلمين إلى أن أقل من (40%) من الأسبوع يكون للاستشارة والعمل الجماعي مع معلمي التعليم العام، كما أشارت الدراسة إلى أن أهم العوامل المساعدة على ممارسة عملية الاستشارة والعمل الجماعي -من وجهة نظر هؤلاء المعلمين- مرتبة من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية كانت على النحو الآتي: اتجاهات المعلم، الدعم الإداري، مهارات الاتصال، شخصية المعلم، الوقت، التدريب،

الجماعي .
 ب. الأعضاء المشاركون.
 ج. تكرار الاجتماعات.
 د. أساليب التواصل.
 هـ. المواضيع المناقشة خلال الاجتماعات.
 2. العقبات التي تواجه المعلمين.
 3. اقتراحات المعلمين للتحسين والتطوير.
 4. مبررات المعلمين الذين لا يمارسون الاستشارة والعمل الجماعي.
 وقد أشارت النتائج إلى أن إجابات المعلمين حول الموضوع الأول وموضوعاته الفرعية كانت أنهم يمارسون الاستشارة والعمل الجماعي من خلال بناء علاقات صلة وانتفاء وصدافة مع المعلم الآخر؛ كمفتاح لنجاح العمل الاستشاري الجماعي، كما أشار آخرون إلى جعل خدمات التقنيات المساعدة سهلة الفهم والتطبيق؛ بحيث تجعل المعلم العادي يقبل ممارسة عملية الاستشارة والعمل الجماعي. أما من ناحية المشاركين فقد أشار معظم المعلمين إلى اشتراكهم في عملية الاستشارة والعمل الجماعي. وبخصوص تكرار الاجتماعات فقد تراوحت -حسب إفادات المعلمين- من مرة في السنة (مثل: اجتماع البرنامج التربوي الفردي IEP) إلى المحادثات اليومية. أما أساليب التواصل فقد تراوحت ما بين الرسمية وغير الرسمية. ومن ناحية المواضيع التي تتم مناقشتها فقد تركزت حول إعداد مواد تعلم التلميذ والاستشارة حول قضايا تخصه، مثل: الإعاقة والتقنيات المساعدة والتدريب عليها. أما بخصوص الموضوع الرئيسي الثاني فأشار المعلمون إلى أن محدودية الوقت للاجتماعات وعدم رغبة معلم التعليم العام أو عدم السماح له تعدد من أهم العقبات. أما عن الاقتراحات من قبل المعلمين -وهو الموضوع الرئيس الثالث- فقد تمثلت في الوعي والتخطيط لوقت اجتماعات الفريق والملاحظة في الفصل العادي للتعرف على نجاحات ومعوقات معلم الفصل العادي، كما أبدى المعلمون -الموضوع الرئيس الرابع- غير الممارسين (23%) لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بعض المبررات؛ منها: عدم وجود الوقت، والاعتقاد بعدم حاجتهم للاستشارة والعمل الجماعي، كما ذكر بعضهم أن تلاميذهم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

ويدرس هؤلاء التلاميذ في 7 فصول بمدريستين مختلفتين، ثلاثة فصول (من الثالث إلى الخامس) تطبق التدريس المشترك (co-teaching) وبلغ عدد التلاميذ فيها (71) تلميذاً، بينما أربعة فصول (من الثالث إلى السادس) تستخدم نموذج الاستشارة والعمل الجماعي وبلغ عدد التلاميذ فيها (114) تلميذاً. وتراوح عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل فصل ما بين (4-8)، ولم يكن اختيار هذه الفصول عشوائياً؛ وإنما لأن المدارس المنتحق بها هؤلاء التلاميذ تطبق في الأساس هذين النموذجين في التدريس. وتمثلت المقاييس المستخدمة في الدراسة في مقياس قبول القرين (peer acceptance measure) ومقياس مفهوم الذات (self-concept measure) ومقياس المهارات الاجتماعية (social skill measure) ومقياس نوعية الصداقة (friendship quality measure). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن التلاميذ المنتحقين بالمدارس التي تطبق نموذج الاستشارة والعمل الجماعي أظهروا أداءً اجتماعياً أكثر إيجابية من التلاميذ في المدارس التي تطبق نموذج التدريس المشترك. وقد حقق التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في تلك المدارس أداءً اجتماعياً ذا دلالة إحصائية على مقياس قبول القرين وعلى مقياس نوعية الصداقة، كما أشارت الدراسة إلى التحسن الاجتماعي لدى جميع التلاميذ مختلفي المستويات الدراسية في نموذج الاستشارة والعمل الاجتماعي.

وفي دراسة (McLaren et al. 2008) التي هدفت إلى بحث الإجراءات والممارسات المستخدمة في المدارس لحث ودعم الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لتقديم خدمات التقنيات المساعدة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الفصول العادية استخدم الباحثون المنهج النوعي (qualitative) لإجراء المقابلات وتحليل المعلومات لأفراد العينة وعددهم (96) معلماً. وقسم الباحثون المعلومات التي تم جمعها إلى أربعة مواضيع رئيسية هي:
 1. إستراتيجيات الممارسات الحالية للاستشارة والعمل الجماعي. وقد تم تقسيم هذا الموضوع إلى خمسة مواضيع فرعية هي:
 أ. إستراتيجيات تسهيل الاستشارة والعمل

الجماعي، وكذلك تحسن ممارسات الأسر المستفيدة. وقد عزى مقدمو الخدمات جزءاً من هذا التغيير إلى ثقافة المؤسسة والدعم الإداري لعملية التطبيق وحل مشكلات قضايا الممارسة، كما أشار مقدمو الخدمات أيضاً إلى عوامل محددة تؤثر في الممارسة، مثل: الوقت، وفرص التطبيق، وحل المشاكل، والتغذية الراجعة.

وفي دراسة (Gotshall and Stefanou 2011) التي هدفت إلى التعرف على شعور المعلمين حول قدراتهم في تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والتلاميذ الأكثر عرضة للخطر، وكذلك العلاقة بين فاعلية المعلم وعدم فاعليته، وتوفر - أو عدم توفر - الدعم من خلال ممارسة عملية الاستشارة والعمل الجماعي. تم اختيار عينة عشوائية اشتملت على (37) معلماً من معلمي الروضة إلى الصف الثاني متوسط، وتم استخدام أربع استبانات على النحو التالي: الاستبانة الديموغرافية، ونموذج الاستجابة على سيناريو حالة، ومقياس فاعلية المعلم، واستبانة عن عدم فاعلية المعلم. وأوضحت نتائج الدراسة أن ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي كان العامل الوحيد، بين جميع المتغيرات التي تمت دراستها، الذي يؤثر على الفاعلية وعدم الفاعلية في علاقتهما مع تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والتلاميذ الأكثر عرضة للخطر.

التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء ما تمت مراجعته في الدراسات السابقة، يتضح ما يلي:

1. أهمية وفاعلية عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام؛ حيث تعد عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين هؤلاء المعلمين من أهم العوامل المساهمة في نجاح برامج الدمج التربوي، كما تمثل أيضاً عملية الاستشارة والعمل الجماعي أحد خيارات تقديم الخدمة التربوية الخاصة، بحسبانها أداة فاعلة لخدمة التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الفصول العادية. فعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام تتميز بفاعليتها في رفع مستوى

يُدرسون في فصول خاصة ومنفصلة ولا علاقة لهم بالفصل العادي.

وفي دراسة (Damore and Murray 2009) التي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية حول نموذج التدريس القائم على العمل الجماعي، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (118) معلماً يعملون في (20) مدرسة ابتدائية تقع جميعها في مناطق حضرية؛ منهم (25%) معلم تربية خاصة، وتتراوح نسبة التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في هذه المدارس ما بين (6%) إلى (22%)، بمتوسط يبلغ (14%). وقد استخدم الباحثان استبانة التدريس القائم على العمل الجماعي؛ حيث صمما هذه الاستبانة لتقيس وجهات نظر المعلمين حول العمل الجماعي والدمج التربوي، وما الأمور المطلوبة لضمان فاعلية التدريس القائم على العمل الجماعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (92%) من المعلمين يرون أن العمل الجماعي يحدث في مدارسهم، بينما أشار ما نسبته (57%) فقط من المعلمين إلى أنهم يمارسون هذا التطبيق في فصولهم. وعلى الرغم من أن جميع المستجيبين ثمنوا تطبيقات الدمج التربوي الشامل، إلا أن وجهات نظر معلمي التربية الخاصة كانت أكثر إيجابية مقارنة مع معلمي التعليم العام. كذلك اشتملت العوامل الشخصية والتنظيمية التي يراها المعلمون أكثر أهمية، على كل من: خطوات تشكيل وعمل الفريق، والاتجاهات الإيجابية، والتطوير المهني، وتوفر المصادر، والقيادة، والتدريب، والاشتراك في تحمل المسؤوليات، والتواصل.

وفي دراسة (Sallisbury et al. 2011) التي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر وخبرات ستة من مقدمي خدمات التدخل المبكر للأطفال في تبني وممارسة عملية الاستشارة والعمل الجماعي للأسر التي يقومون بزيارتها، استخدم الباحثون استبانة على هيئة تشبه المقابلة على مدى عامين للحصول على بيانات عن وجهات نظر مقدمي الخدمات، وكذلك خبراتهم عند تطبيق عملية الاستشارة والعمل الجماعي مع والدي الأطفال الحاصلين على الخدمات. ودلت النتائج في الاختبار البعدي على تحسن اهتمام مقدمي الخدمات حول ممارسة عملية الاستشارة والعمل

الإجراءات المنهجية مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة المستهدف من فئتين من المعلمين، هما: معلمو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلمو التعليم العام بالمدارس الابتدائية للبنين الملحق بها برامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض للعام الدراسي 1432/1431 هـ. ولجمع بيانات الدراسة استخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل لمجتمع معلمي صعوبات التعلم البالغ حجمه (296) معلمًا (الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض، 31/1432)، وأسلوب المعاينة لمجتمع معلمي الفصول العادية وذلك باختيار ثلاثة معلمين عاديين مقابل كل معلم صعوبات تعلم في المدارس التي بها برامج صعوبات تعلم. وبذلك يبلغ حجم أفراد الدراسة (1184) معلمًا، منهم (296) معلم صعوبات تعلم و(888) معلمًا عاديًا. وقد بلغ عدد الاستبانة المستردة (603) استبانة، منها (139) استبانة لمعلمي صعوبات التعلم و(464) استبانة للمعلمين العاديين. وبلغ معدل الاستجابة الكلية (50.9%)، وهو معدل مقبول في مجال البحوث الاجتماعية والسلوكية (Baruch, 1999; Campbell and Swinscow, 2009).

المعلومات الأساسية لأفراد الدراسة

فيما يتعلق بالمعلومات الأساسية لأفراد الدراسة - معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام - وفقًا لمتغيرات العمر والمؤهل والتخصص والخبرة والإمام بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي، فإن معظم أفراد الدراسة تتراوح أعمارهم ما بين (31) و(40) عامًا، وأن معلمي صعوبات التعلم أصغر سنًا من نظرائهم معلمي التعليم العام؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لأعمار معلمي صعوبات التعلم (34.2) سنة بانحراف معياري (4.7) سنة، ولأعمار معلمي التعليم العام (37.7) سنة بانحراف معياري (7.6) سنة، كما أن غالبية أفراد الدراسة (أكثر من 90%) يحملون درجة البكالوريوس، وأن نسبة ضئيلة تحمل درجة الدبلوم وجميعهم من معلمي التعليم العام، ونحو (3%) حاصلون على درجة الماجستير معظمهم من معلمي صعوبات التعلم. وفيما يتعلق بالتخصص فإن اللغة العربية

تطبيقات التربية الخاصة؛ مثل: دقة الإحالة لخدمات التربية الخاصة (Yocom and Staebler, 1996)، وتدریس التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (Gotshall and Stefanou, 2011)، بالإضافة إلى آثارها الإيجابية على نمو التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتحسن أدائهم الاجتماعي (Vaughn et al., 1998).

2. تزايد الدفع نحو عملية الاستشارة والعمل الجماعي كجزء من المتطلبات الجديدة في حقل التربية الخاصة والتي أشار لها القانون العام الأمريكي، قانون تربية وتعليم الأفراد المعاقين the Individuals with Disabilities Education Act (P.L.105-17)؛ حيث تمثل الاستشارة والعمل الجماعي خطوة في سبيل التحول نحو الدمج التام، الأمر الذي جعل موضوع الاستشارة والعمل الجماعي والمواضيع وثيقة الصلة به، مثل: الاستشارة والدمج التربوي والدمج التربوي الشامل (inclusion) والاستجابة للتدخل (response to intervention) من أكثر الموضوعات شيوعًا في حقل التربية الخاصة في الوقت الراهن.

3. على الرغم من تزايد الدفع نحو تطبيق عملية الاستشارة والعمل الجماعي، لا زال استخدامها وممارستها بين فئات المعلمين يتسم بالضعف، فبينما يرى (92%) من المعلمين أن عملية الاستشارة والعمل الجماعي تحدث في مدارسهم، يشير (57%) فقط أنهم يمارسونها (Damore and Murray, 2009)؛ حيث يقل الوقت المستغرق في عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين فئات المعلمين عن (40%) في الأسبوع (Karge, et al., 1995).

4. تتميز الدراسة الحالية عما تمت مراجعته من دراسات في كونها أول دراسة تطبيقية في المملكة العربية السعودية تتناول بحث موضوع الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام، وتحاول التعرف على مستوياته، كما أنها تختلف عن الدراسات السابقة في بحثها لأثر المتغيرات الشخصية لدى المعلمين على مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي.

من المستجيبين (المعلمين) تحديد تكرار الممارسة على القائمة وذلك باختيار أحد الأرقام الأربعة. وقد قام الباحث بحساب درجة الصدق والثبات على النحو الآتي:

الصدق والثبات لأداة الدراسة:
صدق أداة الدراسة
صدق المحكمين:

للتأكد من صدق المحكمين قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على تسعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى ملاءمة العبارات لقياس موضوع الدراسة (ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي)، ومدى وضوح صياغة العبارات ومدى مناسبة أية عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محوري الدراسة. واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قام الباحث بإجراء مجموعة من التعديلات التي اتفق عليها المحكمون والتي تضمنت إعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة عبارتين لمحور الاستشارة، لتتضمن القائمة في شكلها النهائي (24) عبارة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك أعلاه. وبعد التأكد من صدق المحكمين لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (21) معلماً من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم حساب الصدق والثبات على النحو الآتي:

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

لتعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة البحث، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لجميع عبارات المحور.

محور الاستشارة:

يوضح جدول رقم (1) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور الاستشارة مع الدرجة الكلية لعبارات المحور.

تصدر تخصصات معلمي التعليم العام بنسبة (25%) تليها تخصص العلوم والرياضيات بنسبة (19.2%)، والدراسات الإسلامية بنسبة (15.1%) والدراسات الاجتماعية بنسبة (6.3%) و(11.3%) لديهم تخصصات أخرى. وبخصوص الخبرة فإن غالبية أفراد الدراسة تقع مدة خبراتهم في الفئتين (10 سنوات فأقل) و(11-20) سنة. وبلغ المتوسط الحسابي لمدة الخبرة لمعلمي صعوبات التعلم (11.1) سنة بانحراف معياري (3.3) سنة مقارنة بـ (14.0) سنة متوسط حسابي لمدة سنوات خبرة معلم التعليم العام بانحراف معياري (7.9) سنة. أما من ناحية الإلمام بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي، فإن ثلاثة أرباع معلمي صعوبات التعلم (76.6%) لديهم معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي، في حين أفاد (30.5%) من معلمي التعليم العام بأن لهم معرفة ودراية بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي.

أداة البحث

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها طور الباحث استبانة (انظر ملحق الدراسة)، بعد مراجعة لما كُتب عن موضوع الاستشارة والعمل الجماعي في أدبيات التربية الخاصة، والاطلاع على بعض الدراسات حول تقييم عملية الاستشارة والعمل الجماعي؛ مثل: دراسة (West and Cannon 1988)، ودراسة (Voltz and Euiott 1990)، ودراسة (Gable et al. 2004). وتتكون الاستبانة من جزأين: يتضمن الجزء الأول معلومات عامة عن المعلم؛ شملت العمر والمؤهل والتخصص والخبرة، ومدى الإلمام بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي. واحتوى الجزء الثاني على قائمة تتضمن (24) عبارة حول ممارسة عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين المعلمين. وتتكون هذه القائمة من محورين هما: محور الاستشارة ويحتوي على (14) عبارة ومحور العمل الجماعي ويتكون من (10) عبارات. وتمت صياغة عبارات المحورين على مقياس ليكرت (Likert scale) المتدرج ذي النقاط الأربع (= 4) يحدث دائماً، 3 = يحدث كثيراً، 2 = يحدث أحياناً، 1 = لا يحدث إطلاقاً). ولتطبق هذه القائمة يطلب

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجات عبارات محور الاستشارة مع الدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	التنسيق فيما بيننا حول المواد التدريسية المستخدمة في غرفة المصادر وتلك المستخدمة في الفصل الدراسي العادي.	0.665	0.000
2	تبادل المعلومات فيما بيننا عن مدى التقدم في مستويات هؤلاء التلاميذ.	0.710	0.000
3	تشارك في معلومات ونتائج الاختبارات التشخيصية.	0.753	0.000
4	نتشاور حول أفضل سبل تكيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واندماجهم مع أقرانهم العاديين.	0.786	0.000
5	تبادل المعلومات حول قرارات وضع الدرجات لذوي صعوبات التعلم.	0.725	0.000
6	نتشاور حول أفضل أساليب الدعم والتعزيز التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	0.795	0.000
7	نلاحظ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء وجودهم في الفصول العادية.	0.629	0.000
8	تبادل الاقتراحات حول الإستراتيجيات والأدوات التدريسية الفاعلة.	0.767	0.000
9	نوفر جميعا مواد التعلم المتخصصة.	0.635	0.000
10	تبادل المساعدة فيما يتعلق بالإجراءات الإدارية ذات الصلة ببرنامج صعوبات التعلم.	0.806	0.000
11	نتعاون في تفسير نتائج الاختبارات المنقنة والتشخيصية.	0.763	0.000
12	تبادل قوائم الفحص ومقاييس التقدير المساعدة في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	0.754	0.000
13	تبادل المعلومات عن مجال صعوبات التعلم.	0.712	0.000
14	نقوم بتوفير المراجع المتخصصة في مجال صعوبات التعلم.	0.597	0.000

معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات محور الاستشارة.
محور العمل الجماعي:

يوضح جدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محور العمل الجماعي مع الدرجة الكلية لعبارات المحور.

يتضح من الجدول رقم (1) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية موجبة، وتراوحت بين (0.597) للعبارة «نقوم بتوفير المراجع المتخصصة في مجال صعوبات التعلم لمعلمي الفصول العادية» و(0.806) للعبارة «تبادل المساعدة فيما يتعلق بالإجراءات الإدارية ذات الصلة ببرنامج صعوبات التعلم»، كما أن جميع

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات محور العمل الجماعي مع الدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	نشترك معًا في إعداد أهداف الخطة التربوية الفردية.	0.714	0.000
2	نجتمع لإعداد وتنظيم خطط وطرق التدريس.	0.748	0.000
3	نعمل معًا لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اكتساب وتطوير إستراتيجيات تعلم فاعلة.	0.725	0.000
4	نعقد الاجتماعات بشكل مشترك مع أولياء الأمور.	0.743	0.000
5	نشترك معًا في حل المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبرامجهم التربوية الفردية.	0.738	0.000
6	نسعى لتقديم معلم الفصل العادي لبعض الدروس داخل غرفة المصادر.	0.634	0.000
7	نعمل على توجيه خطط تدريس المجموعات الصغيرة داخل الفصل العادي.	0.752	0.000
8	نقوم بالتدريس الجماعي في الفصل العادي.	0.616	0.000
9	نشترك معًا في وضع برنامج يتم التدريس فيه من قبل الأقران.	0.741	0.000
10	نخطط معًا لنقل المهارات التي يتم تعلمها واكتسابها من قبل التلميذ إلى الفصل العادي.	0.755	0.000

جدول (4): إحصاءات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمحوري الاستشارة والعمل الجماعي

محور الاستشارة	
أ7	عدد عبارات الجزء الأول
ب7	عدد عبارات الجزء الأول
14	عدد عبارات المحور
0.818	معامل الارتباط (بيرسون) بين الجزأين الأول والثاني
0.900	معامل سبيرمان-براون
0.899	معامل جتمان (Guttman Split-Half coefficient)
محور العمل الجماعي	
أ5	عدد عبارات الجزء الأول
ب5	عدد عبارات الجزء الأول
10	عدد عبارات المحور
0.617	معامل الارتباط (بيرسون) بين الجزأين الأول والثاني
0.763	معامل سبيرمان-براون
0.762	معامل جتمان (Guttman Split-Half coefficient)

وبلغت قيمة معامل سبيرمان-براون لمحور الاستشارة (0.900) ولمحور العمل الجماعي (0.763) على التوالي. وتوضح قيمة معامل سبيرمان-براون لأي من محوري الدراسة أن هناك علاقة ارتباط قوية جداً بين جزأي أي محور مما يشير إلى ثبات الأداة بمحورهما، كما تشير قيم معامل جوتمان العالية لمحوري الاستشارة (0.899) والعمل الجماعي (0.762) إلى ثبات الأداة. ونستخلص مما سبق أن أداة القياس صادقة في قياس ما وُضعت لقياسه، كما أنها تتميز بدرجة ثبات عالية، وهي بذلك أداة قياس مناسبة لهذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية

تم إدخال المعلومات بعد ترقيمها ومراجعتها بدقة إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، ثم معالجتها بالطرق الإحصائية الآتية:

- التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف أفراد الدراسة، ولتليخيص إجاباتهم لعبارات الاستشارة

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية موجبة، وتراوحت بين (0.616) للعبارة «نقوم بالتدريس الجماعي في الفصل العادي»، و(0.755) للعبارة «نخطط معاً لنقل المهارات التي يتم تعلمها واكتسابها من قبل التلميذ إلى الفصل العادي»، كما أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات محور العمل الجماعي.

ثبات أداة الدراسة

معامل كرونباخ ألفا:

لقياس مدى ثبات الأداة استخدم الباحث معامل الثبات الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha). والجدول رقم (3) يوضح معاملات الثبات لمحوري الدراسة، الاستشارة والعمل الجماعي.

جدول (3): قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمحوري الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
محور الاستشارة	14	0.929
محور العمل الجماعي	10	0.892

بلغت قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا لمحور الاستشارة (0.929) ولمحور العمل الجماعي (0.892). وتشير هذه القيم المرتفعة لمعاملات كرونباخ ألفا، وهي أكبر من الحد الأدنى الموصى به المحدد بـ (0.7)، إلى ثبات عالٍ للأداة فيما لو استخدمت لنفس مجتمع الدراسة تحت نفس الظروف التي أجريت فيها الدراسة (Cramer, 2006 ; Morgan et al., 1997).

التجزئة النصفية

لقياس الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية (split-half) تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين بصورة عشوائية ومن ثم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) وتصحيح معامل الارتباط بحساب معامل سبيرمان-براون. ويوضح جدول رقم (4) إحصاءات الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية لمحوري الاستشارة والعمل الجماعي.

والعمل الجماعي. (test)؛ لاختبار مدى وجود فروق في ممارسة المعلمين للاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغيرات العمر، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة في مجال العمل.

- اختبار الفرق بين متوسطين مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى وجود اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغيري تصنيف المعلم (معلم صعوبات تعلم ومعلم تعليم عام) ومتغير إمام المعلم بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي (نعم، لا). وتم استخدام اختبار الفرق بين متوسطين نظراً إلى أن المتغيرين المستقلين ذوا فئتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى ممارسة الاستشارة بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف أفراد الدراسة وتلخيص إجاباتهم لعبارات الاستشارة. ويوضح جدول رقم (5) إجابات أفراد الدراسة التي تقيس مستوى ممارسة الاستشارة لدى أفراد الدراسة.

جدول (5): إجابات أفراد الدراسة للعبارات التي تقيس مستوى ممارسة أسلوب الاستشارة في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعليم

الترتيب (تنازلي) *	الانحراف المعياري *	المتوسط الحسابي *	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة *					العبارات
			المجموع	لا يحدث إطلاقاً	يحدث أحياناً	يحدث كثيراً	يحدث دائماً	
1	0.94	2.70	100	10.4	32.4	33.9	23.2	تبادل المعلومات فيما بيننا عن مدى التقدم في مستويات هؤلاء التلاميذ.
2	0.90	2.67	100	9.0	34.9	35.8	20.3	نلاحظ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء وجودهم في الفصول العادية.
3	1.00	2.60	100	15.7	30.9	31.4	22.0	تبادل المعلومات عن مجال صعوبات التعلم.
4	0.95	2.47	100	15.6	37.9	29.8	16.6	نتشاور حول أفضل سبل تكيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واندماجهم مع أقرانهم العاديين.
5	0.95	2.44	100	17.1	37.2	30.3	15.4	التشاور حول أفضل أساليب الدعم والتعزيز التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- مقياس ليكرت الرباعي (4 = يحدث دائماً، 3 = يحدث كثيراً، 2 = يحدث أحياناً، 1 = لا يحدث إطلاقاً)، لقياس مستويات أفراد الدراسة في ممارسة عملية الاستشارة والعمل الجماعي، ولتفسير قيم المتوسط لدرجات الموافقة على عبارات محوري الدراسة، تم تحديد خلايا مقياس ليكرت بحساب المدى (4-1=3)، ومن ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس (0.75=4÷3)، ومن ثم تم إضافة هذه القيمة للحد الأدنى للمقياس للحصول على الحد الأعلى للخلية الأولى، وبالاتمرار في نفس العملية يتم الحصول على الحدود الدنيا والعليا لبقية الخلايا (القحطاني وآخرون، 1431هـ). وفيما يلي قيم المتوسط الحسابي وما يقابلها من درجات حدوث الاستشارة والعمل الجماعي:

لا يحدث إطلاقاً	من 1.00 إلى 1.75
يحدث أحياناً	أكبر من 1.75 إلى 2.50
يحدث كثيراً	أكبر من 2.50 إلى 3.25
يحدث دائماً	أكبر من 3.25 إلى 4.00

- تحليل التباين الأحادي (One-way Analysis of Variance) واختبار المقارنات البعدية ل: شيفيه Scheffe Post Hoc multiple comparisons)

تابع جدول رقم (5):

الترتيب (تنازلي)**	الانحراف المعياري*	المتوسط الحسابي*	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة*					العبارات
			المجموع	لا يحدث إطلاقاً	يحدث أحياناً	يحدث كثيراً	يحدث دائماً	
6	0.93	2.34	100	19.6	39.8	27.9	12.7	تبادل المساعدة فيما يتعلق بالإجراءات الإدارية ذات الصلة ببرنامج صعوبات التعلم.
7	0.97	2.33	100	22.9	34.6	29.6	12.9	تبادل المعلومات حول قرارات وضع الدرجات لذوي صعوبات التعلم.
8	0.90	2.30	100	19.2	41.6	29.0	10.3	تبادل الاقتراحات حول الإستراتيجيات والأدوات التدريسية الفاعلة.
9	0.95	2.25	100	22.9	42.0	22.2	13.0	تشارك في معلومات ونتائج الاختبارات التشخيصية.
10	0.90	2.18	100	24.0	43.4	23.5	9.2	التنسيق فيما بيننا حول المواد التدريسية المستخدمة في غرفة المصادر وتلك المستخدمة في الفصل الدراسي العادي.
11	0.97	2.16	100	29.4	36.2	23.4	11.0	تبادل قوائم الفحص ومقاييس التقدير المساعدة في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
12	0.93	2.14	100	27.5	40.4	22.6	9.5	تعاون في تفسير نتائج الاختبارات المقننة والتشخيصية.
13	0.90	1.97	100	34.5	41.3	16.6	7.6	نوفر جميعاً مواد التعلم التخصصية .
14	0.95	1.96	100	37.6	37.6	15.5	9.3	نقوم بتوفير المراجع المتخصصة في مجال صعوبات التعلم.
-	0.96	2.32	100	21.8	37.9	26.6	13.8	جميع عبارات المحور

* المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الموافقة (4 = يحدث دائماً، 3 = يحدث كثيراً، 2 = يحدث أحياناً، 1 = لا يحدث إطلاقاً).
** تم ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي.

- الممارسات الاستشارية التي تحدث كثيراً مرتبة تنازلياً:

- تبادل المعلومات فيما بيننا عن مدى التقدم في مستويات هؤلاء التلاميذ.
- نلاحظ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء وجودهم في الفصول العادية.
- تبادل المعلومات عن مجال صعوبات التعلم.

- الممارسات الاستشارية التي تحدث أحياناً مرتبة تنازلياً:

- نشاور حول أفضل سبل تكيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واندماجهم مع أقرانهم العاديين.
- نشاور حول أفضل أساليب الدعم والتعزيز التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تبادل المساعدة فيما يتعلق بالإجراءات الإدارية ذات الصلة ببرنامج صعوبات التعلم.

توضح النتائج أن نسب ممارسة أفراد الدراسة لعملية الاستشارة في تقديم الخدمات التربوية (يحدث دائماً، ويحدث كثيراً، ويحدث أحياناً) تراوحت ما بين (62.4%) لعبارة «نقوم بتوفير المراجع المتخصصة في مجال صعوبات التعلم»، و(91%) للعبارة «نلاحظ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء وجودهم في الفصول العادية»، كما تراوحت قيم المتوسط الحسابي للعبارات ما بين (1.96) و(2.67) درجة؛ أي أن قيم المتوسط الحسابي للعبارات تقع في المدى بين «يحدث أحياناً» و«يحدث كثيراً». مما يشير إلى أن مستوى الممارسة لعملية الاستشارة بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام يقع في المدى المتوسط. وبناء على قيم المتوسط الحسابي يمكن ترتيب العبارات التي تقيس ممارسة الاستشارة في تقديم الخدمات التربوية كما يأتي:

تحدث كثيرا هي «تبادل المعلومات فيما بينهم عن مدى التقدم في مستويات هؤلاء التلاميذ» مقارنة بالعبارة «نقوم بتوفير المراجع المتخصصة في مجال صعوبات التعلم» التي أتت متأخرة في الممارسات الاستشارية التي تحدث أحيانا؛ بينما مضمون العبارة الأولى لا يتطلب جهداً يذكر، ويمكن أن يتم في أي وقت ومكان داخل المدرسة، نلاحظ أن العبارة الأخيرة تتطلب بعض الجهد من المعلمين جميعاً. وتتفق نتيجة تكرار ممارسة الاستشارة في الدراسة الحالية، جزئياً مع دراسة McLaren et al. (2008) التي ذكر فيها المعلمون أن حدوث الاستشارة والعمل الجماعي فيما بينهم يتراوح بين مرة في السنة إلى المحادثات اليومية.

السؤال الثاني: ما مستوى ممارسة العمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظراتهم معلمي الفصول العادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التوزيع التكراري والنسبي والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف أفراد الدراسة ولتليخيص إجاباتهم لعبارة العمل الجماعي. ويوضح جدول رقم (6) إجابات أفراد الدراسة التي تقيس ممارسة العمل الجماعي في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

- تبادل المعلومات حول قرارات وضع الدرجات لذوي صعوبات التعلم.
- تبادل الاقتراحات حول الإستراتيجيات والأدوات التدريسية الفاعلة.
- نتشارك في معلومات ونتائج الاختبارات التشخيصية .
- التنسيق فيما بيننا حول المواد التدريسية المستخدمة في غرفة المصادر وتلك المستخدمة في الفصل الدراسي العادي.
- تبادل قوائم الفحص ومقاييس التقدير المساعدة في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- نتعاون في تفسير نتائج الاختبارات المقننة والتشخيصية .
- نوفر جميعاً مواد التعلم التخصصية.
- نقوم بتوفير المراجع المتخصصة في مجال صعوبات التعلم.

ويستشف من هذه النتائج أن الجوانب الاستشارية التي تمثل في توفر وتبادل المعلومات عن التلاميذ تنصدر الممارسات الاستشارية، في حين أن الجوانب المادية المتمثلة في توفير مصادر التعلم والمراجع المتخصصة لتذليل العمل الاستشاري في المدارس الملحق بها برامج صعوبات تعلم. وقد تكون هذه النتيجة متوقعة إذا أخذنا في الاعتبار سهولة الممارسات الاستشارية التي تحدث كثيراً؛ فمثلاً العبارة الأولى في الممارسات الاستشارية التي

جدول (6): إجابات أفراد الدراسة للعبارة التي تقيس مستوى ممارسة العمل الجماعي في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم

الترتيب (تنازلي)**	الانحراف المعياري*	المتوسط الحسابي*	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة*					العبارة
			الاجمعي	لا يحدث إطلاقاً	يحدث أحياناً	يحدث كثيراً	يحدث دائماً	
1	0.94	2.47	100	15.3	38.7	29.4	16.6	نعمل معاً لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اكتساب وتطوير إستراتيجيات تعلم فاعلة.
2	1.09	2.44	100	24.7	29.2	23.7	22.4	نقوم بالتدريس الجماعي في الفصل العادي.
3	0.92	2.40	100	18.0	36.0	33.9	12.1	نشترك معاً في حل المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبرامجهم التربوية الفردية.
4	0.95	2.26	100	21.2	45.2	19.7	13.9	نشترك معاً في إعداد أهداف الخطة التربوية الفردية.
5	0.91	2.20	100	23.4	43.9	22.5	10.2	نخطط معاً لنقل المهارات التي يتم تعلمها واكتسابها من قبل التلميذ إلى الفصل العادي.

تابع جدول رقم (6):

الترتيب (تنازلي)**	الانحراف المعياري*	التوسط الحسابي*	التوزيع النسبي لإجابات أفراد الدراسة*					العبارة
			الجمع	لا يحدث إطلاقاً	يحدث أحياناً	يحدث كثيراً	يحدث دائماً	
6	0.90	2.11	100	26.8	44.1	20.2	8.9	نجتمع لإعداد وتنظيم خطط وطرق التدريس.
7	0.88	2.10	100	25.9	46.0	20.2	7.9	نعقد الاجتماعات بشكل مشترك مع أولياء الأمور.
8	0.91	2.01	100	33.0	41.2	17.8	7.9	نعمل على توجيه خطط تدريس المجموعات الصغيرة داخل الفصل العادي.
9	0.88	1.94	100	36.0	40.6	17.1	6.3	نشترك معاً في وضع برنامج يتم التدريس فيه من قبل الأقران.
10	0.93	1.78	100	49.5	30.5	12.8	7.2	نسعى لتقديم معلم الفصل العادي لبعض الدروس داخل غرفة المصادر.
-	0.96	2.17	100	27.4	39.6	21.8	11.3	جميع عبارات المحور.

* المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الموافقة (4 = يحدث دائماً، 3 = يحدث كثيراً، 2 = يحدث أحياناً، 1 = لا يحدث إطلاقاً).

** تم ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لقيمة المتوسط الحسابي.

الوقت لدى المعلمين، والذي أشار له كل من McLaren et al. (2008) و Karge et al. (1995) والذي قد يكون للعبء التدريسي وحجم العمل الكتابي الموكول للمعلمين دور فيه.

كذلك قد تُعزى هذه النتيجة إلى انخفاض مستوى اتجاهات المعلمين نحو العمل الجماعي، وعدم إلمامهم ومعرفتهم بالمهارات والأدوار التي ينبغي القيام بها في العمل الجماعي، بالإضافة إلى عدم إدراكهم لأهمية العمل الجماعي ومردوداته الإيجابية على كل من المعلم والتلميذ؛ لذا من الأهمية التغلب على العقبات التي قد تحفز مستوى العمل الجماعي وتضعف التفاعل بين المعلمين؛ حيث ينبغي أن يتمتع المعلمون بالمعرفة والخبرة الملائمة في المجالات الثلاثة الآتية كمتطلبات هامة لممارسة العمل الجماعي (Idol et al., 1995, 350):

- البنية المعرفية.
- مهارات التواصل والتفاعل وحل المشكلات.
- الاتجاهات بين الأفراد.

كما ينبغي أيضاً أن يدرك المعلمون فوائد العمل الجماعي وإيجابياته؛ فقد ذكر Keefe et al. (2004) أن العمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة

توضح النتائج أن نسب ممارسة أفراد الدراسة للعمل الجماعي في تقديم الخدمات التربوية (يحدث دائماً، ويحدث كثيراً، ويحدث أحياناً) تراوحت ما بين (50.5%) لعبارة «نسعى لتقديم معلم الفصل العادي لبعض الدروس داخل غرفة المصادر»، و(84.7%) للعبارة «العمل معاً لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اكتساب وتطوير إستراتيجيات تعلم فاعلة»، كما تراوحت قيم المتوسط الحسابي للعبارات ما بين (1.78) و(2.44) درجة؛ أي أن قيم المتوسط الحسابي لجميع العبارات تقع في مدى «يحدث أحياناً». وتشير هذه النتائج إلى ضعف ممارسة العمل الجماعي في العملية التعليمية.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى كون عمل المعلمين تغلب عليه الفردية أكثر من الجماعية، وغالباً عملهم كأفراد أكثر منه كمجموعات؛ فالعمل الجماعي يحتاج إلى الجماعية في العمل كأحد متطلباته الأولية بينما تعد الفردية أحد معوقاته؛ حيث أشار Wallace et al. (2002) إلى أن الفردية في مهنة التدريس تعد أحد معوقات نجاح العمل الجماعي والتفاعل مع المعلمين الآخرين في المدرسة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بمحدودية

خدمات التربية الخاصة (Pugach and Johnson, 1989).

السؤال الثالث: هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لتصنيف المعلم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار الفرق بين متوسطي مجتمعين لعيتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى الاختلاف في ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لتصنيف المعلم (معلم صعوبات تعلم، معلم تعليم عام). ويوضح جدول رقم (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بالإضافة إلى نتائج اختبار (ت).

جدول (7): نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لاختبار مدى وجود اختلاف في ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لتصنيف المعلم (معلم صعوبات تعلم، معلم تعليم عام)

المحور	معلم صعوبات تعلم			معلم تعليم عام			اختبار الفرق بين متوسطين	
	عدد المستجيبين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة t
الاستشارة	139	2.53	0.56	463	2.26	0.70	600	4.07
العمل الجماعي	139	2.19	0.56	463	2.17	0.69	600	0.40

** دال عند مستوى دلالة (0.01).

غ^٥ غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

معلمي التربية الخاصة كانت أكثر إيجابية مقارنة بمعلمي التعليم العام.

السؤال الرابع: هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير العمر؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي. ويوضح جدول رقم (8) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف بين أفراد الدراسة حول ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير العمر. ويتضح من النتائج عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير العمر وذلك عند مستوى دلالة (5%).

تشير النتائج إلى وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في ممارسة الاستشارة من جهتي نظر معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام عند مستوى دلالة (0.05). ويتبين من قيم المتوسط الحسابي أن معلمي صعوبات التعلم يرون أن أسلوب الاستشارة يُمارس بمستوى أكبر مما يراه معلمو التعليم العام. وفيما يتعلق بممارسة العمل الجماعي توضح النتائج عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين رؤية معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام عند مستوى دلالة (0.05). وقد يكون لمعرفة معلمي صعوبات التعلم بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي، بحكم تأهيلهم المهني دوراً في رؤيتهم بأن الاستشارة تمارس بشكل أكبر مما يراه معلمو التعليم العام؛ فقد أشار (Damore and Murray, 2009) إلى أن وجهات نظر

جدول (8): نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير العمر

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	عدد المستجيبين	الفئة العمرية
محور العمل الجماعي:									
0.73	0.43	0.19	3	0.56	بين المجموعات	0.65	2.21	116	30 سنة أو أقل
						0.66	2.17	321	31 - 40 سنة
		0.44	583	255.39	داخل المجموعات	0.69	2.15	128	41 - 50 سنة
						0.65	2.06	22	أكبر من 50 سنة
						0.66	2.17	587	المجموع
-	586	255.96	المجموع	0.66	2.17	587	المجموع		
محور الاستشارة:									
0.67	0.52	0.24	3	0.71	بين المجموعات	0.65	2.32	116	30 سنة أو أقل
						0.67	2.35	321	31 - 40 سنة
		0.46	583	266.93	داخل المجموعات	0.71	2.28	128	41 - 50 سنة
						0.70	2.23	22	أكبر من 50 سنة
						0.68	2.32	587	المجموع
-	586	267.64	المجموع	0.68	2.32	587	المجموع		

وجهة نظر أفراد الدراسة حول ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير المؤهل. ويتضح من النتائج أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة حول مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك عند مستوى دلالة (5%).

السؤال الخامس: هل يوجد اختلاف في ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي. ويوضح جدول رقم (9) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في

جدول (9): نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير المؤهل

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	عدد المستجيبين	المؤهل العلمي
محور العمل الجماعي:									
0.53	0.63	0.28	2	0.55	بين المجموعات	0.66	2.08	27	دبلوم
						0.66	2.18	542	بكالوريوس
		-	586	256.77	المجموع	0.60	2.05	18	ماجستير
						0.66	2.17	587	المجموع
محور الاستشارة:									
0.71	0.34	0.16	2	0.31	بين المجموعات	0.73	2.32	27	دبلوم
						0.68	2.33	542	بكالوريوس
		-	586	270.00	المجموع	0.63	2.19	18	ماجستير
						0.68	2.32	587	المجموع

تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في رؤية أفراد الدراسة حول ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير التخصص.

السؤال السادس: هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير التخصص؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي. ويوضح جدول رقم (10) نتائج

جدول (10): نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	عدد المستجيبين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
محور العمل الجماعي:									
علوم ورياضيات	116	2.23	0.69	بين المجموعات	4.63	5	0.93	2.14	0.06
لغة عربية	151	2.18	0.68	داخل المجموعات	257.51	596	0.43		
دراسات إسلامية	91	1.99	0.63	المجموع	262.14	601	-		
دراسات اجتماعية	37	2.09	0.71						
أخرى	68	2.29	0.73						
صعوبات تعلم	139	2.19	0.56						
المجموع	602	2.17	0.66						
محور الاستشارة:									
علوم ورياضيات	116	2.29	0.67	بين المجموعات	11.08	5	2.22	5.02	0.00
لغة عربية	151	2.29	0.68	داخل المجموعات	263.40	596	0.44		
دراسات إسلامية	91	2.10	0.66	المجموع	274.48	601	-		
دراسات اجتماعية	37	2.23	0.73						
أخرى	68	2.38	0.76						
صعوبات تعلم	139	2.53	0.56						
المجموع	602	2.32	0.68						

الإسلامية، والدراسات الاجتماعية؛ إذ بلغت قيم الفروق في المتوسط الحسابي لممارسة أسلوب الاستشارة (0.24) و(0.24) و(0.43) و(0.3) درجة، على التوالي لصالح معلمي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (0.05).

ويتضح من نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين ممارسة أسلوب الاستشارة المعروضة بالجدول رقم (11) أن معلمي صعوبات التعلم يمارسون أسلوب الاستشارة بمستوى أكبر من نظرائهم في تخصصات كل من العلوم والرياضيات، واللغة العربية، والدراسات

جدول (11): نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنات المتعددة لتحليل تباين ممارسة أسلوب الاستشارة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	الوسط الحسابي	علوم ورياضيات	لغة عربية	دراسات إسلامية	دراسات اجتماعية	أخرى	صعوبات تعلم
علوم ورياضيات	2.29	-	-	-	-	-	-
لغة عربية	2.29	0.0 ^د	-	-	-	-	-

تابع جدول رقم (11):

التخصص	الوسط الحسابي	علوم ورياضيات	لغة عربية	دراسات إسلامية	دراسات اجتماعية	أخرى	صعوبات تعلم
دراسات إسلامية	2.1	0.19*-	0.19-	-	-	-	-
دراسات اجتماعية	2.23	0.06- ^د	0.06- ^د	0.13*	-	-	-
أخرى	2.38	0.09 ^د	0.09 ^د	0.284*	0.15 ^د	-	-
صعوبات تعلم	2.53	0.24*	0.24*	0.43*	0.30*	0.15 ^د	-

* اختلاف دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

^د غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

بينت أن معلمي التربية الخاصة بحكم طبيعة تخصصهم ومسؤولياتهم عن تعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لديهم من المعلومات عن هؤلاء التلاميذ وخيارات تقديم الخدمات التربوية ما يفوقون به نظراءهم المعلمين العاديين. وقد أشار إلى ذلك أيضاً Gonzalez and Carlson (2001) بأن (41%) من معلمي التربية الخاصة حصلوا على تدريب إحصائي قبل الخدمة في مجال العمل الجماعي الاستشاري بينما أقل من (33%) من معلمي التعليم العام حصلوا على نفس التدريب للعمل مع معلمي التربية الخاصة.

أما بخصوص الاختلاف في ممارسة الاستشارة وفقاً لمتغير التخصص لدى معلمي التعليم العام، والذي جاء فيه معلمو الدراسات الإسلامية أقل من نظرائهم معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلمي العلوم والرياضيات في ممارسة الاستشارة؛ فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مقررات الدراسات الإسلامية -وبحكم التنشئة الدينية في المجتمع السعودي- قد تبدو أقل صعوبة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمقررات الأكاديمية الأخرى، الأمر الذي قد يؤثر على مستوى العمل الاستشاري، وقد يدعو إلى خفض أهمية التواصل الاستشاري لدى معلمي الدراسات الإسلامية.

السؤال السابع: هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لمتغير الخبرة؟ تم استخدام تحليل التباين الأحادي للإجابة عن هذا السؤال؛ حيث يوضح جدول رقم (12) نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود

ويتضح من النتائج أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد الدراسة حول مستوى ممارسة العمل الجماعي وفقاً لمتغير التخصص وذلك عند مستوى دلالة (0.05). وفيما يتعلق بممارسة الاستشارة تشير النتائج إلى وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في رؤية أفراد الدراسة لممارسة الاستشارة وفقاً لتخصصاتهم العلمية، وذلك عند مستوى دلالة (0.05).

وتوضح النتائج أن مستوى ممارسة أسلوب الاستشارة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والتخصصات الأخرى أكبر من ممارسة معلمي الدراسات الإسلامية لأسلوب الاستشارة؛ إذ بلغت قيم الفروق في المتوسط الحسابي (0.13) و(0.284) درجة على التوالي لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية والتخصصات الأخرى، وذلك عند مستوى دلالة (0.05)؛ كما توضح النتائج أن معلمي العلوم والرياضيات يمارسون أسلوب الاستشارة بمستوى أعلى من معلمي الدراسات الإسلامية؛ إذ بلغت قيمة الفرق في المتوسط الحسابي لأسلوب الاستشارة (-0.19) درجة، لصالح معلمي العلوم والرياضيات عند مستوى دلالة (0.05).

وقد يعزى تميز معلمي صعوبات التعلم في ممارسة أسلوب الاستشارة مقارنة بغيرهم من المعلمين الآخرين إلى أن موضوع الاستشارة والعمل الجماعي يعد من المواضيع الهامة في دراسة وتأهيل معلمي التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بما فيهم معلمو صعوبات التعلم. وقد تتفق هذه النتيجة مع دراسة McLaren et al. (2008) التي

اختلاف في وجهات نظر أفراد الدراسة حول ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لتغير الخبرة. ويتضح من النتائج أنه لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية في رؤية أفراد الدراسة حول مستوى ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لتغير الخبرة وذلك عند مستوى دلالة (0.05).

جدول (12): نتائج تحليل التباين لاختبار مدى وجود اختلاف في ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لتغير الخبرة

الخبرة	عدد المستجيبين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
محور العمل الجماعي:									
10 سنوات وأقل	238	2.22	0.66	بين المجموعات	1.79	3	0.60	1.37	0.25
	82	2.10	0.67	داخل المجموعات	252.57	578	0.44		
								أكثر من 30 سنة	
المجموع	582	2.17	0.66	المجموع	254.36	581	-		
محور الاستشارة:									
10 سنوات وأقل	238	2.36	0.68	بين المجموعات	1.65	3	0.55	1.21	0.31
	82	2.22	0.71	داخل المجموعات	264.03	578	0.46		
								أكثر من 30 سنة	
المجموع	582	2.32	0.68	المجموع	265.68	581	-		

السؤال الثامن: هل يوجد اختلاف في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً للمعلم بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار الفرق بين متوسطين مجتمعين لعينتين مستقلتين (Two-sample t-test) لاختبار مدى وجود اختلاف في رؤية أفراد الدراسة حول ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً للمعلم بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي. وتشير النتائج في جدول رقم (13) إلى وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي من وجهتي نظر المعلمين الذين لديهم معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي والذين ليس لديهم إلمام بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي عند مستوى دلالة (0.05). ويتبين من قيم المتوسط الحسابي أن المعلمين الذين لديهم معلومات حول موضوع

الاستشارة والعمل الجماعي يرون أن عملية الاستشارة والعمل الجماعي تمارس بمستوى أكبر مما يراه المعلمون الذين أفادوا بأنه ليس لديهم معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي.

وقد تكون هذه النتيجة متوقعة ومنطقية؛ فمن يملك المعلومة حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي، حتماً سيكون أكثر فهماً وإدراكاً لممارستها من المعلمين الآخرين الذين لا يملكونها. وتدعو هذه النتيجة إلى أهمية العمل على رفع مستوى معرفة المعلمين وإلمامهم بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي في إيصال الخدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في الفصول العادية، الأمر الذي سيؤدي إلى الارتقاء بنوعية ومستوى الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة لجميع التلاميذ وجعله أكثر فاعلية. ويمكن أن يتم ذلك من خلال التطوير المهني أثناء الخدمة الذي يستند

إلى تقييم الحاجات لجميع المعلمين كوسيلة لضمان نجاح عمليات دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية (الخطيب، 2006).

جدول (13): نتائج اختبار الفرق بين متوسطين لاختبار مدى وجود اختلاف في ممارسة أسلوب الاستشارة والعمل الجماعي وفقاً لإمام المعلم بموضوع الاستشارة والعمل الجماعي

اختبار الفرق بين متوسطين			هل لديك معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي						المحور
			لا			نعم			
مستوى الدلالة	قيمة F	درجات الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	عدد المستجيبين	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	عدد المستجيبين	
0.01	2.59	589	0.67	2.11	347	0.64	2.26	244	محور العمل الجماعي
0.00	4.28	589	0.69	2.23	347	0.64	2.47	244	محور الاستشارة

- والمعلمين العاديين في مدارس التعليم العام، وتبرز فوائده في العملية التربوية، وتوصي بأفضل السبل لممارسته ورفع مستواه.
2. عقد ورش عمل لمعلمي صعوبات التعلم ومعلمي الفصول العادية حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي وآليات تطبيقه ودوره الإيجابي لخدمة جميع التلاميذ.
 3. عقد دورات تدريبية لمعلمي الفصول العادية توضح الحاجات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم التي تفرض أهمية تفعيل عملية الاستشارة والعمل الجماعي في العمل التربوي.
 4. تضمين موضوع الاستشارة والعمل الجماعي وآليات تطبيقه في برامج إعداد معلمي التعليم العام.
 5. الرفع من المستوى النوعي للتدريب حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
 6. تحديد أدوار ومسؤوليات كل من معلم صعوبات التعلم ومعلم الفصل العادي في عملية الاستشارة والعمل الجماعي، وكذلك أدوارهم نحو التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصل العادي.

المراجع

- أبونيان، إبراهيم بن سعد. 2007. الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، مصر، المجلد الخامس والخمسون، العدد الأول، ص ص 243-282.

الخاتمة والتوصيات

أوضحت نتائج هذه الدراسة أن ممارسة عملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام كانت متوسطة لعملية الاستشارة، وضعيفة للعمل الجماعي. كذلك بينت نتائج الدراسة أن المعلومات والممارسات للاستشارة والعمل الجماعي لدى معلمي صعوبات التعلم أكثر منها لدى معلمي التعليم العام، كما أن المعلمين الذين لديهم معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي يارسونها بمستوى أكبر من الذين ليس لديهم معلومات.

وقد تقود هذه النتائج حول مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي إلى أهمية معرفة وإدراك المعلمين جميعاً إلى دور وفاعلية عملية الاستشارة والعمل الجماعي على نموهم المهني وعلى تحصيل تلاميذهم. فإذا أخذنا في الاعتبار معرفة وخبرة معلم التعليم العام بالمنهج العام، ومعرفة وخبرة معلم صعوبات التعلم بأساليب التدريس وإستراتيجياته المناسبة للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، يصبح التفاعل والعمل الاستشاري الجماعي بين هؤلاء المعلمين أمراً مطلوباً يؤدي تفعيله والرفع من مستواه إلى التكامل المهني فيما بينهم، وينعكس إيجاباً على نموهم المهني وعلى تحصيل تلاميذهم على حد سواء.

وتأسيساً على هذه النتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. إجراء دراسات توضح واقع ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التربية الخاصة

- Dougherty, A. M. 2005. Psychological Consultation and Collaboration in School and Community Setting (4th ed). Thomson, Belmont, CA.
- Evans, S. B. 1991. A realistic look at the research base for collaboration in special education. *Preventing School Failure*. 35: 10-13.
- Friend, M. 1988. Putting consultation into context: Historical and contemporary perspectives. *Remedial and Special Education*. 9: 7-13.
- Friend, M., and Cook, L. 1992. *Interaction: Collaboration skills for school professional*. Longman, White Plains, NY.
- Gable, R. A., Mostert, M. P., and Tonelson, S.W. 2004. Assessing professional collaboration in schools: knowing what works. *Preventing School Failure*. 48 (4): 4-8.
- Gotshall, C., and Stefanou, C. 2011. The effects of on-going consultation for accommodating students with disabilities on teacher self-efficacy and learning helplessness. *Education*. 132(2): 321-331.
- Gonzalez, P., and Carlson, E. 2001. Preliminary results from the study of personnel needs in special education (SPENSE). Paper presented at the 9th annual SCPD conference, Washington, DC. Retrieved May 26, 2012, from <http://WWW.sens.org>
- Hallahan, D., and Kauffman, J. 2006. *Exceptional Learner: Introduction to Special Education (8th Ed.)*. Allyn and Bacon, Needham Heights, MA.
- Hoskins, W. J., Agramovich, R. L., and Smith, S. D. 2007. School counseling consultation A comparison of parent, teacher, and conjoint modalities. *Guidance & Counseling*. 21(3): 152-159.
- Idol, L. 1988. A rational and guidelines for establishing special education consultation programs. *Remedial and Special Education*. 9(6): 48-58.
- Idol, L. 2006. Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*. 27(2): 77-94.
- Idol, L., Nevin, A., and Paolucci-Whitcomb, P. 1995. The collaborative consultation model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 6(4): 347-361.
- الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض. 1432هـ. البيانات الأولية لبرامج صعوبات التعلم. إدارة التربية والتعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الخطيب، جمال. 2006. التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات. بدون رقم الطبعة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- القحطاني، سالم، والعامري، أحمد، والمذهب، معدي، والعمري، بدران. 1431هـ. منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS. بدون رقم الطبعة، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الموسى، ناصر بن علي. 1429هـ. مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. بدون رقم الطبعة، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- Austen, V. L. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*. 22(4): 245-255.
- Baruch, Y. 1999. Response rate in academic studies- a comparative analysis. *Human Relations*. 520(4): 421 – 438.
- Bender, W.N. 1992. *Learning disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies*. Allyn and Bacon, Needham Hights, MA.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P. Waldron, N., and Vanhover, S. 2006. Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Council for Exceptional Children*. 72(2): 169-18.
- Campbell, M. J., and Swinscow, T. D. V. 2009. *Statistics at Square One, (11th Ed.)*. Wiley-Blackwell, Chichester.
- Cook, L., and Friend, M. 1991. Collaboration in special education. *Preventing School Failure*. 35(2): 9-12.
- Cramer, D. 1997. *Basic Statistics for Social Research: Step-by-step Calculation and Computer Techniques Using Minitab*. Roulledge, London.
- Damore, S., and Murray, C. 2009. Urban elementary school teachers' perspective regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education*. 30(4): 234-244.

- Schult, A. C., and Osborne, S. S. 2003. When assumptive worlds collide: A review of definition of collaboration in consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 14(2): 109-138.
- US Department of Education, National Center for Education Statistics 2012. *Digest of Education Statistics, 2011 (NCES 2012-001)*, Chapter 2.
- Vaughn, S., Elbaum, B., and Schumm, J. 1998. Social outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classroom. *Journal of Learning Disabilities*. 31(5): 428-436.
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A., and Liston, A. 2005. Successful inclusive practices in middle and secondary schools. *American Secondary Education*. 33(3): 33-50.
- Voltz, O., and Euiott, R. 1990. Resource room roles in promoting interaction with regular education. *Teacher Education and Special Education*. 13(3):160-166.
- Wallace, T., Anderson, A., and Bartholomay, T. 2002. Collaboration: An element associated with the success of four inclusive high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 13(4): 349-381.
- West, F., and Cannon, G. 1988. Essential collaborative consultation competencies for regular and special educators. *Journal of Learning Disabilities*, 21(1): 56-63.
- West, J. F., and Idol, L. 1990. Collaborative consultation in the education of a mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*. 11: 22-31.
- Yocom, D., and Staebler, B. 1996. The impact of collaborative consultation on special education referral accuracy. *Journal of Education and Psychological Consultation*. 7(2): 179-192.
- Karge, B. D., McClure, M., and Patton, P. 1995. The success of collaboration resource programs for students with disabilities in grades 6 through 8. *Remedial and Special Education*. 16(2): 79-89.
- Keefe, E., Moore, V., and Duff, F. 2004. The four knows of collaboration teaching. *Exceptional Children*. 36(5): 36-42.
- Laycock, K., V., Gable, A., R., and Korinek, L. 1991. Alternative structures for collaboration in the delivery of special services. *Preventing School Failure*. 35(4): 15-18.
- Lerner, J. and Kline, F. 2006. *Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies (10th Ed.)*. Houghton Mifflin Company, Boston, MA.
- McLaren, E. M., Bausch, M. E., and Adult, M. J. 2008. Collaboration strategies reported by teachers providing assistive technology services. *Journal of Special Education Technology*. 22(4) 16-27.
- McLaughlin, M. J. 2002. Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Education and Psychology Consultation*. 13(4): 279-283.
- Morgan, G. A., Glinerad, J. A., and Harmon, R. J. 2006. *Understanding and Evaluating Research in Applied Clinical Settings*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Pugach, M. C., and Johnson, L. J. 1988. Rethinking the relationship between consultation collaborative problem-solving. *Focus on Exceptional Children*. 21: 1-8.
- Pugach, M. C., and Johnson, L. J. 1989. The challenge of implementing collaboration between general and special education. *Exceptional Children*. 56(3): 232-235.
- Reeve, P. T., and Hallahan, D. P. 1994. Practical question about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*. 26(7): 1-11.
- Sallisbury, C. L., Woods, J., and Copeand, C. 2011. Provider perspectives on adopting and using collaborative consultation in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*. 30(3): 132-147.

Practice Level of Consultation and Collaboration between Learning Disable Students' Teachers and Normal Students Teachers in Elementary Schools in Riyadh

Zaed M. A. AL Battal

Department of Special Education, College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

ABSTRACT

The purpose of the current study was to examine the level of consultation and collaboration practices between teachers of learning disable students and teachers of normal students in schools with learning disabilities programs, Riyadh city. Participants were (603) teachers (139 learning disable students teachers and 464 normal students teachers). A two-part survey questionnaire was used. The first part includes (6) items related to teachers' personal and professional information, while the second part comprises (24) items, (14) of them about teachers' practices of consultation, and (10) items about collaboration practices.

The results of the study indicated that, while the level of consultation practices between teachers of learning disabilities and general education teachers as average, the level of collaboration practices between the two types of teachers was weak.

The results also showed that there was significant difference between learning disabilities teachers and general education teachers regarding consultation practices in favor of disable students teachers. Insignificant differences were observed between the two types of teachers in collaboration practices. However, Teachers' age, degree, and experience did not significantly affect teachers' practices of consultation and collaboration.

In addition, there was significant difference between teachers who have consultation and collaboration knowledge and those who do not, in favor of teachers with knowledge. The specialty of normal education teachers did not significantly affect their practice in collaboration, but affected their consultation practice. Findings indicate the importance of increasing the level of consultation and collaboration between teachers.

Key Words: Special education programs, Students with learning disabilities.

ملحق الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل: معلم صعوبات التعلم ومعلم التعليم العام

المحترمين

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

أقوم بدراسة تهدف إلى التعرف على مستوى ممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض لمقابلة الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية.

أولاً: المعلومات الأولية

- من فضلك أجب عن الفقرات التالية بوضع إشارة [✓] أو بكتابة الإجابة في المكان المناسب:

1. المهنة: معلم صعوبات تعلم 2. معلم تعليم عام
2. العمر:
3. المؤهل العلمي:
4. التخصص:
5. عدد سنوات الخبرة:
6. هل لديك معلومات حول موضوع الاستشارة والعمل الجماعي: نعم لا

ثانياً: الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي صعوبات التعلم ومعلمي التعليم العام لمقابلة احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول العادية
- من فضلك ضع إشارة [✓] أمام كل عبارة في الخانة المناسبة:

لا يحدث إطلاقاً	يحدث أحياناً	يحدث كثيراً	يحدث دائماً	العبارة
				1. نشترك (معلم الفصل العادي ومعلم صعوبات التعلم) في إعداد أهداف الخطة التربوية الفردية.
				2. نجتمع لإعداد وتنظيم خطط وطرق التدريس.
				3. التنسيق مع بعضنا البعض حول المواد التدريسية المستخدمة في غرفة المصادر وتلك المستخدمة في الفصل الدراسي العادي.
				4. تبادل المعلومات فيما بيننا عن مدى التقدم في مستويات هؤلاء التلاميذ.
				5. نشارك في معلومات ونتائج الاختبارات التشخيصية.
				6. نعمل معاً لمساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اكتساب وتطوير استراتيجيات تعلم فاعلة.
				7. نتشاور حول أفضل سبل تكيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واندماجهم مع أقرانهم العاديين.
				8. نتبادل المعلومات حول قرارات وضع الدرجات لذوي صعوبات التعلم.
				9. نتشاور حول أفضل أساليب الدعم والتعزيز التي تقدم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
				10. نعقد الاجتماعات بشكل مشترك مع أولياء الأمور.

لا يحدث إطلاقاً	يحدث أحياناً	يحدث كثيراً	يحدث دائماً	العبارة
				11. نشترك معا في حل المشكلات التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبرامجهم التربوية الفردية.
				12. نلاحظ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أثناء وجودهم في الفصول العادية.
				13. تبادل الاقتراحات حول الاستراتيجيات والأدوات التدريسية الفاعلة.
				14. توفر مواد التعلم المتخصصة حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
				15. نسعى لتقديم معلم الفصل العادي لبعض الدروس داخل غرفة المصادر.
				16. نعمل على توجيه خطط تدريس المجموعات الصغيرة داخل الفصل العادي.
				17. نقوم بالتدريس الجماعي في الفصل العادي.
				18. نشترك معا في وضع برنامج يتم التدريس فيه من قبل الأقران.
				19. نخطط معا لنقل المهارات التي يتم تعلمها واكتسابها من قبل التلميذ إلى الفصل العادي.
				20. تبادل المساعدة فيما يتعلق بالإجراءات الإدارية ذات الصلة ببرنامج صعوبات التعلم.
				21. نتعاون في تفسير نتائج الاختبارات المقننة والتشخيصية.
				22. تبادل قوائم الفحص ومقاييس التقدير المساعدة في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
				23. تبادل المعلومات عن مجال صعوبات التعلم.
				24. نقوم بتوفير المراجع المتخصصة في مجال صعوبات التعلم.