الاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية لتقديم خدمات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية

د. إبراهيم بن سعد أبونيان*

مقدمة:

ما إن أصدرت الحكومة الأمريكية تعريفاً خاصاً بصعوبات التعلم في أواخر الستينيات من القرن العشرين إذاناً بحق التلاميذ في خدمات التربية الخاصة، حتى شرع العلماء المهتمون بصعوبات التعلم في التفكير في سبل تقديم تلك الخدمات. فقد أشار (Zigmond & Baker, 1996) أن نوال كيهارت (Newell Kephart) وجانت لرنر (Janet Lerner) قد ناديا في مطلع السبعينيات بالتدرج في البدائل التربوية المكانية لهؤلاء التلاميذ، من الفصل الخاص إلى الفصل العادي مع خدمات ما يعرف اليوم بغرفة المصادر، تبعاً للتدرج في شدة صعوبة التعلم التي يترتب عليها كثافة الخدمات المطلوبة.

وتتمتع الدول المتقدمة في مجال التربية الخاصة، كالولايات المتحدة الأمريكية، بقوانين وتشريعات تضمن للمعاقين التعليم الذي يتلاءم واحتياجات كل تلميذ في الأوساط التي تضمن أكبر قدر ممكن من نموه في جميع جوانب النمو كالاجتماعية والأكاديمية والنفسية. وقد أدى هذا إلى ظهور تسلسل هرمي من البدائل التربوية التي تقدم من خلالها الخدمة لكل تلميذ بناء على ما تقضيه احتياجاته الفردية. فالتلميذ يتلقى الخدمة في المكان الذي لا يحد من نموه في أي من النواحي المذكورة بأي شكل من الأشكال، كما أدى هذا إلى ظهور أنواع من أساليب تقديم تلك الخدمات بالتدرج من أكثر الأوضاع دمجاً للتلاميذ المعنيين إلى أقلها دمجاً لهم. ويؤكد المتخصصون في مجال التربية الخاصة على ضرورة توفير جميع البدائل التربوية لهؤلاء التلاميذ، فاحتياجات التلميذ هي التي يجب أن تحدد المكان الذي تقدم فيه الخدمة الخاصة وكذلك أسلوب تلك الخدمة (Siegel, 2000). كما أعطت القوانين الوالدين حق الشراكة مع المؤسسات التربوية في صنع القرارات المتعلقة بتربية وتعليم التلاميذ الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة(Rothstein و2000).

---

* قسم التربية الخاصة – جامعة الملك سعود

ولتحقيق هذا المنطلق ظهرت أساليب جديدة لتقديم الخدمات مثل الاستشارة Consultation (Savelsberg & Staebler,1995) والعمل الجماعي Collaboration (West,1990)، لتكون آليات فاعلة في خدمة التلاميذ الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة في أقل البيئات تقييداً، ولتتيح الفرصة للتفاعل بين جميع الأطراف المعنية بالتلميذ كالأسرة والمعلمين والاختصاصيين الآخرين(Lewis&Doorlag,1999). ولقد أصبحت الاستشارة والعمل الجماعي في الوقت الراهن من الخيارات القانونية لتقديم خدمات التربية الخاصة، بعد ما تم إلزام المؤسسات التربوية بخدمة التلاميذ الذين لديهم إعاقات عن طريق فرق عمل (Gable, Tonelson , 2004 .(Mostert,

مشكلة البحث:

لقد أقبل العالم العربي في السنوات الأخيرة على تربية وتعليم أبنائه الذين لديهم احتياجات غير عادية تتطلب تدخلاً متخصصاً، كما توج ذلك الإقبال بالرغبة في خدمة أولئك التلاميذ في أقل البيئات تقييداً وأكثرها شمولية للخدمات. ومع أن العالم العربي استطاع أن ينتقل علمياً وعمليا من مفهوم التربية الخاصة المقتصر على الإعاقات التقليدية إلى مفهومها الأشمل الذي يضم صعوبات التعلم مثلاً، إلا أن المتأمل في أساليب تقديم خدمات التربية الخاصة في العالم العربي يجد أنها، على وجه العموم، مازالت تقليدية في جلها، حيث تعتمد على العمل الفردي من قبل المتخصص وبالطرق المباشرة كما يجري عادة في المعاهد أو المراكز المتخصصة والفصول الخاصة وغرف المصادر. ورغم أن هذه تعتبر ضمن البدائل التربوية في تقديم خدمات التربية الخاصة، إلا أنها لا تتيح المجال للتفاعل بين جميع المعنيين بتربية وتعليم التلاميذ الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة ولا تفسح المجال أمام تقديم الخدمات المتكاملة لهم في أقل البيئات تقييداً، وخاصة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية حيث تصبح احتياجاتهم غير الأكاديمية كالنفسية والاجتماعية أكثر بروزاً وإلحاحاً مما كانت عليه في المرحلة الابتدائية. وقد يكون من ابرز أسباب ذلك قلة تركيز برامج إعداد المعلمين سواء في مجال التربية الخاصة أو التعليم العام أو المجالات الأخرى ذات العلاقة كعلم النفس و العلاج الوظيفي و الطبيعي و الخدمة الاجتماعية،على مواد دراسية تؤهل طلابها للاستشارة

والعمل الجماعي التي تعتبر من الأساليب التي تعطي العاملين في الميدان فرصة التفاعل والمشاركة في صنع القرارات المتعلقة بخدمة التلاميذ خدمة شاملة وفي أقل البيئات تقييداً وقد اتضحت هذه المشكلة عندما بدأت المملكة العربية في تقديم خدمات صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة المتوسطة في العام الدراسي الماضي ١٤٢٦/١٤٢٧هـ ، ٢٠٠٥/٢٠٠٦م. وبالتالي، فهذا البحث يلقي الضوء على الاستشارة والعمل الجماعي في مجال التربية الخاصة وعلى وجه الخصوص في خدمة تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث من أهمية الاستشارة والعمل الجماعي في تقديم خدمات متكاملة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية في أقل البيئات تقييداً. فهي تمثل أسلوباً فاعلاً في تضافر الجهود وتوحيد الأهداف والمشاركة في صنع القرارات وتبادل الخبرات بين العاملين في مجال التربية والتعليم باختلاف تخصصاتهم والمجالات ذات العلاقة السالف ذكرها.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعريف بالاستشارة والعمل الجماعي في مجال التربية الخاصة مبيناً مفاهيمهما وخصائصهما بالإضافة إلى مقومات تطبيقها الفاعل كأحد الأساليب التربوية في تقديم الخدمات لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم.

أسئلة البحث:

ترتبط أسئلة البحث بكل من هدفه ومحتواه الأساسي وعليه تتكون أسئلة هذا البحث من سؤالين رئيسين وعدد من الأسئلة فرعية، يمكن تلخيصها فيما يلي:

أولاً: السؤالان الرئيسان:

١- ما المقصود بالاستشارة Cosultation في مجال التربية الخاصة؟

٢- ما المقصود بالعمل الجماعي Collaboration في مجال التربية الخاصة؟

ثانياً: الأسئلة الفرعية:

١- ما الكفايات الأساسية التي يجب توافرها في المستشار؟

٢- ما المقصود بالاستشارة الجماعيةCollaborative Consultation؟ وما علاقتها بالعمل الجماعي؟

٣- ما المقصود بالفريق Team أو فريق العمل؟

٤- ممن يتكون فريق العمل وما دور كل منهم؟

٥- ما الخطوات المتبعة في عملية الاستشارة الجماعية؟

٦- ما أهم مقومات نجاح الاستشارة والعمل الجماعي؟

٧- ما أهم معوقات نجاح الاستشارة والعمل الجماعي؟

مصطلحات البحث

يحمل الأدب العلمي المهتم بموضوع هذا البحث في طياته تعريفات متنوعة لكل مصطلح من المصطلحات الواردة أدناه، فبعد مراجعة ما ورد بهذا الخصوص تم التوصل إلى صياغة التعريفات التالية:

صعوبات التعلم Learning Disabilities:

صعوبات التعلم هي اضطراب في معالجة المعلومات أو استراتيجيات التعلم يؤثر سلباً على التعلم الأكاديمي وغير الأكاديمي ويستمر طوال حياة الفرد. ويظهر هذا الاضطراب لدى البعض رغم توفر مقومات التعلم كالقدرة العقلية العادية وسلامة الحواس كالسمع والبصر وتوفر فرص التعلم، والاستقرار النفسي والعاطفي.

المرحلة المتوسطة والثانوية:

يقصد بهما المرحلة الثانية والثالثة من التعليم الأساسي في المملكة العربية السعودية ومدة كل واحدة منهما ثلاث سنوات.

الاستشارة Consultation:

الاستشارة في التربية الخاصة هي تفاعل بين طرفين، أحدهما يسمى المستشير وهو الشخص الذي يحتاج إلى خبرة الآخر، في حين يعرف الطرف الآخر بالمستشار وهو الذي يمتلك الخبرة فيقدمها للمستشير كي يقوم بخدمة طرف ثالث يسمى المستفيد من الخدمة. وعلى وجه الخصوص يكون معلم التربية الخاصة مستشاراً عندما يطلب منه معلم التعليم العام (المستشير) معلومات أو طرق تفيده في خدمة أحد تلاميذ التربية الخاصة (المستفيد) أثناء وجوده في الفصل العادي.

الاستشارة الجماعية Collaborative Consultation:

الاستشارة الجماعية في التربية الخاصة هي تفاعل بين طرفين لخدمة طرف ثالث يتساوى فيها طرفا الاستشارة من حيث الشعور بملكية المشكلة و صنع القرار ولكن التنفيذ يبقى مسؤولية أحد الطرفين ويشترك الاثنان في متابعة نتائج الاستشارة.

العمل الجماعي Collaboration:

يشير مصطلح العمل الجماعي في التربية الخاصة إلى تكاتف المهنيين من تخصصات مختلفة مثل التربية الخاصة والتعليم العام وعلم النفس والطب، بصفة إرادية للاستفادة من علم وخبرات كل واحد منهم في خدمة التلميذ وتلبية احتياجاته المتنوعة، ويتحمل الجميع مسئولية تنفيذ ونتائج العمل.

الفريق Team:

يشير مصطلح الفريق أو فريق العمل إلى مجموعة صغيرة من المهنيين يعملون معاً لتحقيق هدف موحد ولكن تحت قيادة أحدهم الذي غالباً ما يكون مسئولاً عن التنسيق بين أطراف وجهات مختلفة.

البرنامج التربوي الفردي Individualized Educational Program:

وثيقة تربوية وإدارية مكتوبة تتضمن تفاصيل دقيقة عن برنامج كل تلميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، تحدد فيها جميع احتياجاته التربوية وغير التربوية والطرق والأساليب التي تلبي تلك الاحتياجات الموثقة من جراء تحليل نتائج التقييم (Bateman & Linden , 1999 ; Gibb & Dyches , 2000) ويعرف أيضاً بالخطة التربوية الفردية.

حدود البحث

إن موضوع الاستشارة والعمل الجماعي في التربية الخاصة من المواضيع ذات الأبعاد الكثيرة المتنوعة، مما يجعل تناولها في بحث واحد أمراً غير ممكن، ولذا فإن هذا البحث يقتصر على تناول ما يراه الباحث أساسياً للتعريف بالاستشارة والعمل الجماعي كأحد الأساليب التربوية المتبعة في تقديم خدمات التربية الخاصة لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم.

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات التي تتناول الاستشارة والعمل الجماعي في مجال التربية الخاصة واستخداماتهما في تقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ اللذين لديهم صعوبات تعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية.

أدبيات الموضوع

سيبدأ البحث بحديث موجز عن طبيعة صعوبات التعلم وصعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية، ويلي ذلك التعريف بالاستشارة والعمل الجماعي مع بيان مفهوم وخصائص كل منهما ومقومات ومعوقات استخدامهما في تقديم الخدمات للتلاميذ.

أولاً: صعوبات التعلم

أ- مفهوم صعوبات التعلم:

إن الدارس لتاريخ حقل صعوبات التعلم يرى أن هناك ما يشير إلى بعض الخصائص الدالة على ما يعرف الآن بصعوبات التعلم منذ القرن الخامس قبل الميلاد، وخاصة في الدراسات الطبية التي تبحث في إضطرابات اللغة مثل الحبسة اللغوية – Aphasia (Goodglass, 1993). ويزاد الأمر وضوحاً عند استعراض الدراسات التي تناولت القدرة على تعلم القراءة وظهور مصطلح Dyslexia، الذي يعني في أبسط معانية صعوبة

القراءة (الوقفي ١٩٩٩م) ، في الثلث الأخير من القرن التاسع عشر للميلاد على يد طبيب العيون الألماني برلين Berlin(Richardson 1992) .

ولربط مصطلح Dyslexia بما يعرف الآن بصعوبات التعلم Learning Disabilities لابد من معرفة أن هذه الكلمة مركبة من أصلين لغويين مختلفين أحدهما Dys وهي من أصل لاتيني وتعني صعب أو غير سليم والأخرى Lexia أو Lexis وهي من أصل يوناني وتعني كلمات أو ما يتعلق بالقراءة ، فالكلمتين معاً تعنيان صعوبة القراءة (Hennigh 1995). وأكد Mercer (1997) أن هذا المصطلح هو ما يعرف الآن، على وجه العموم، بصعوبات التعلم في القراءة، مشيراً إلى أن الحقل الطبي يستخدم المصطلح اللاتيني اليوناني بينما يفضل التربويون مصطلح صعوبات التعلم في القراءة.

كما لاحظ العلماء ، منذ القرن التاسع عشر، أن هذه الصعوبة في القراءة تظهر عند بعض الأشخاص رغم توفر مقومات التعلم كالقدرة العقلية العادية وسلامة الحواس كالسمع والبصر(Kavale & Forness 1995). وقد امتاز القرن العشرين للميلاد بمحاولة تعليم أصحاب مثل هذه الحالات القراءة والكتابة (Gearheart & Gearheart 1989). كما تبين للعلماء أن صعوبات التعلم ليست مقصورة على معالجة المعلومات اللفظية بل هناك أيضا صعوبات تعلم غير لفظية تؤثر على الجوانب الاجتماعية والعاطفية والمهنية للفرد (Elksin& Elksin, 1998; Zera 2001) ، وعلى تعلم الرياضيات (Robinson, Menchetti & Torgesen, 2000) ، كما أن صعوبات التعلم تأخذ صفة الدوام فتلازم الفرد في شبابه وكبره (Adelman & Vogel, 1998).

ب- خصائص صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة والثانوية:

عند دراسة تعريفات صعوبات التعلم من بعد تاريخي يتبين التحول في مفهوم صعوبات التعلم من مشكلة تتمركز في مرحلة الطفولة إلى مشكلة تمتد طوال حياة الفرد، ومن مشكلة أكاديمية إلى مشكلة حياة (Cramer & Ellis, 1996).

لقد أدى هذا التطور في المفهوم إلى تقديم خدمات التربية الخاصة، في الدول السابقة في هذا المجال، لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية وما بعدها. كما قاد إلى التعرف على متطلبات الخدمة في هذه المرحلة الناجمة عن خصائص التلاميذ وطبيعة المنهاج الذي لم

يعد يهتم بتدريب التلاميذ على المهارات الأساسية بل يهتم بالمحتوى العلمي للمواد الدراسية. ولعل التعريف بأهم تلك الخصائص يضيف إلى أهمية الأستشارة والعمل الجماعي كأسوب لخدمة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في هذه المرحلة.

الخصائص الأكاديمية:

يعتبر ضعف التحصيل الأكاديمي من الخصائص الأساسية لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم، ويتميز ذلك بالتباين الكبير بين الصف الدراسي والأداء. فلا يستغرب أن يكون التلميذ في الصف الثاني المتوسط ولكن أداءه في المادة التي لديه فيها صعوبات تعلم لا يتعدى الصف الخامس الإبتدائي، ويمكن تفسير ذلك بعدم تركيز المرحلة المتوسطة والثانوية على تدريس وممارسة المهارات الأساسية من جانب وزيادة متطلبات المنهاج مع ضعف مهارات الدراسة والاستذكار من جانب آخر(Mercer, 1997). فمع ضعف المهارات الأساسية وكثافة المادة العلمية يجد تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية صعوبة كبيرة في فهم المادة العلمية.

الخصائص المعرفية:

ترتبط الخصائص المعرفية بالتعلم ويدخل في ذلك كيفية التعلم و تنظيم بيئة التعلم ومهاراة الاستذكار. وعند دراسة العلماء خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تبين أنهم يتسمون بالخصائص المعرفية التالية (Lerner, 2000)

١- ضعف الوعي بمتطلبات التعلم وما يجب أن يفعله التلميذ فكريا وعمليا عند مواجهة مواقف التعلم المختلفة، أي أن التلميذ يفتقد ما يعرف بالاستزاتيجيات المعرفية والوعي معرفية Cognitive and Meta- cognitive strategies.

٢- ضعف وعي التلميذ بقدراته هو و توظيف تلك القدرات أثناء التعلم، ومن ذلك نقاط القوة والضعف لديه حتى يستفيد من نقاط القوة و ياخذ نقاط الضعف في الإعتبار عند الدراسة.

٣- ضعف التنظيم وإدارة الوقت ، وهما أمران هامان أثناء التعلم في المدرسة والاستذكار في المنزل.

٤- صعوبة اتباع التعليمات الشفوية و المكتوبة مما يجعل التلميذ غير قادر على معرفة المطلوب فلا يبادر الى العمل.

الخصائص الاجتماعية:

يشير Wong and Donahue (٢٠٠٢) و Smith, Polloway, Patton & Dowdy(٢٠٠١) إلى أن صعوبات التعلم تشمل جوانب التعلم الاجتماعي لدى ما لا يقل عن ٣٠% من التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، و يظهر ذلك على شكل الخصائص التالية:

١- صعوبة في قراءة و تفسير تعبيرات الوجه و حركات البدن، التي تدل على مشاعر الطرف الآخر كالقبول أو الرفض و الموافقة أو الإنكار و الرضى أو عدمه، و هذه مهارات هامة جداً في صنع علاقات و صداقات مع الاخرين.

٢- صعوبة في تفسير الالفاظ المتعلقة بالسلوك الاجتماعي كالسخرية و الإستهزاء، مما يوقع هؤلاء التلاميذ في محاولات فاشلة في الإنتماء إلى مجموعات التلاميذ العاديين.

٣- صعوبة في العلاقات الأسرية مع الوالدين و الإخوان، فكثيراً مايجد من لديه صعوبات التعلم مشكلة في حل مشكلاتهم مع بعض أفراد الأسرة، و في العادة أن المحاولات تزيد من تفاقم الوضع بدلاً من حله، و خاصة في سن المراهقة، إذا لم تكن الاسرة واعية بمشكلة إبنها الذي لديه صعوبات التعلم و تأثيرها على سلوكه الاجتماعي.

٤- ضعف تقبل زملائهم ومعلميهم لهم،مما يؤدي إلى الشعور بالعزلة. و يجدر بالذكر ان قصور المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلميذ في سن الطفولة يعتبر اكثر ما يؤثرعلى ظهور المشكلات في سن المراهقة و الشباب، وأن ضعف المهارات الإجتماعية يؤثر سلبيا على حياتهم الإجتماعية عند البلوغ سواء الزوجية أو

المهنية. ولذا يوصي العلماء بدقة الملاحظة و التعرف على المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم مبكراً شأنها شأن المهارات الاكاديمية.

الخصائص النفسية و العاطفية:

لقد تحدث العلماء عن الجوانب النفسية كمفهوم الذات وعلاقتها بالناحية الأكاديمية. فرغم وجود علاقة بين الفشل الأكاديمي و مفهوم الذات إلا أنه يوجد عوامل أخرى تساهم في ظهور الخصائص النفسية و العاطفية لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم كالخبرات و التجارب التي يمرون بها في الحياة. ومن أبرز الخصائص النفسية و العاطفية مايلي:

١- ضعف مفهوم الذات Self-concept لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، و يظهر هذا جلياً عند الارتباط بمواقف الفشل سواء الأكاديمية أو الاجتماعية(Vaughn, Elbaum, (Boardman, 2001.

٢- الشعور بالاكتئاب Depression، و تظهر هذه الصفة لدى من لديهم صعوبات التعلم خاصة في المرحلة المتوسطة و الثانوية و لكن ظهورها ليس واسع الانتشار

(Maag & Ried, 2006).

٣- انخفاض قيمة الذات Self worth ، حيث يرى التلميذ نفسه أقل قيمة من غيره مما يؤثر سلبياً على سلوكه، و خاصة تفاعله مع المواقف الإجتماعية و الاكاديمية (Bear, Kortering, & Braziel, 2006).

٤- الشعور بالقلق Anxiety، فكثيراً ما ينتاب التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم الشعور بالقلق في المواقف التي تتطلب الأداء تحت ظروف معينة كتسميع الحفظ و الإختبارات و طلب الإجابة أمام التلاميذ.

٥- ضعف الدافعية Motivation نحو التعلم. ترى (Licht, 1993) ارتباط الدافعية بالتحصيل وأن ضعف الدافعية نحو التعلم من بين الخصائص المألوفة لدى ذوي صعوبات التعلم

٦- قد يراود بعض من لديهم صعوبات تعلم ممن هم في سن المراهقة و الشباب التفكير في التخلص من الحياة، ففي الغرب ترتفع نسبة الانتحار بين ذوي صعوبات التعلم من الشباب مقارنة بالعاديين(Mercer,1997).

تعقيب على الخصائص وارتباطها بموضوع البحث:

إن فترة المراهقة والشباب مرحلة صعبة على وجه العموم، وتزداد تلك الصعوبة مع وجود صعوبات تعلم تفرض على الفرد الخصائص الآنفة الذكر، فبجانب مواجهة المشكلات الأكاديمية يعيش تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية صراعاً في مواجهة المشكلات الاجتماعية و النفسية والعاطفية مما يوجب تلبية احتياجاتهم في تلك الجوانب بالإضافة إلى الاحتياجات الأكاديمية. وهذا يستوجب توسيع نطاق الخدمات وتفاعل المتخصصين من مجالات مختلفة مثل الإرشاد النفسي والخدمات الاجتماعية والتعليم العام والتربية الخاصة، مع توحيد الأهداف والتركيز على خدمة التلميذ خدمة متكاملة. ولعل الاستشارة والعمل الجماعي من الأساليب التي تمكن العاملين في المؤسسات التربوية كالمدرسة من تحقيق التكامل المنشود من خلال هذه الخدمات.

ج- خدمات صعوبات التعلم في المملكة وأساليب الخدمة:

بدأت خدمات صعوبات التعلم في المملكة مع مطلع العام الدراسي ١٤١٦هـ /١٤١٧هـ - ١٩٩٥ / ١٩٩٦ ، بناء على تعميم معالي وزير المعارف (وزارة التربية والتعليم حالياً) في عام ١٤١٦هـ، القاضي بفتح برامج التربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المدارس الابتدائية ،ويعتبر هذا القرار الإنطلاقة الرسمية لخدمات صعوبات التعلم في المملكة (الموسى ١٤١٩هـ-١٩٩٩م). ولكنه خص المرحلة الابتدائية دون غيرها من مراحل التعليم الأساسي. في حين بدأت الخدمات في المرحلة المتوسطة في العام الدراسي المنصرم ١٤٢٦/١٤٢٧هـ، الموافق ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، بناءً على قرار وزير التربية والتعليم الصادر في ١٤٢٥/١٢/١٨هـ.

أساليب الخدمة المطبقة في المملكة:

تعتبر غرفة المصادر Resource Room، النمط الوحيد في المملكة في المرحلة الابتدائية، حتى الآن، لخدمة التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم، حيث يرتاد التلميذ المؤهل

للخدمة غرفة المصادر حسب جدول محدد متفق عليه يراعى فيه التوفيق بين الخدمة المكثفة المتخصصة وتلقي التعليم العام في الفصل العادي. وقد نصت المادة الثامنة عشرة من أسس وثوابت التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية على أن المدرسة العادية هي البيئة الطبيعية لتقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وأشارت إلى إمكانية توفير الأنماط الأخرى لتقديم الخدمات حسب طبيعة الإعاقة (وزارة المعارف ١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م). ولكن الخيارات الأخرى في تقديم الخدمات لم تفعل بعد في المرحلة الابتدائية وبدأت تجربة أسلوب الاستشارة في المرحلة المتوسطة، ومن هنا تبينت الحاجة إلى التعريف بالاستشارة والعمل الجماعي .

ثانياً: الاستشارة والعمل الجماعي وفريق العمل

تتكون نماذج خدمات التربية الخاصة من عنصرين أساسيين هما؛ مكان الخدمة وأسلوب تقديمها. فالمكان يحدد أين تقدم الخدمة للتلميذ والأسلوب يحدد كيفية تقديم تلك الخدمة، ويرتبط بهذا كون الخدمة مباشرة أو غير مباشرة. فالخدمة المباشرة هي التي يتلقاها التلميذ من المتخصص في مجال احتياجه كأن يقوم معلم التربية الخاصة بتدريس التلميذ الذي لديه إعاقة، بينما غير المباشرة تقدم للتلميذ الذي لديه إعاقة من قبل شخص غير متخصص في مجال الإعاقة بعدما يتلقى ذلك الشخص تعليمات معينة من قبل أحد المتخصصين في مجال الإعاقة، مثل أن يقوم معلم التعليم العام بتدريس تلميذ لديه صعوبات تعلم موجود عنده في الفصل العادي بناء على توجيهات معينة قدمها له معلم التربية الخاصة. وتعد الاستشارة والعمل الجماعي من الأساليب التي برزت في هذا المضمار في العقدين الماضيين، وسيهتم البحث بالتعريف بهما بدءاً بالاستشارة

١- الاستشارة Consultation:

أ- مفهوم الاستشارة:

لقد أورد المؤلفون والباحثون تعريفات متعددة للاستشارة تتفق رغم اختلاف صيغها على عناصر معينة مثل العمل نحو تحقيق هدف موحد بين أطراف الاستشارة، وكون ذلك العمل يتم محض إرادة تلك الأطراف ووجود مشكلة تحتاج إلى حل. فيعرف (1996)

Friend and Cook الاستشارة المدرسية – وهي محور الاهتمام هنا – على أنها عملية يقوم فيها متخصص بمساعدة آخر بمحض إرادتهما، متناولين مشكلة تتعلق بطرف ثالث. ويعرفها Dettmer , Thurston and Dyck (2005) بأنها نشاط يتكاتف فيه التربويون والوالدين داخل المدرسة عن طريق التعاون والتواصل وتنسيق جهودهم كفريق من أجل خدمة احتياجات التلاميذ السلوكية والتربوية. ومن أمثلة الاستشارة في التربية الخاصة العمل بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة لإيجاد الحل المناسب لمشكلة تواجه أحد التلاميذ الملتحقين ببرامج التربية الخاصة.

ب- خصائص الاستشارة:

يذكر Friend & Cook (2002,1996) أن من أهم خصائص الاستشارة ما يلي:

أ- أنها ثلاثية الأطراف وغير مباشرة لمتلقي الخدمة، فالاستشارة المدرسية على وجه التحديد تحدث في العادة بين أطراف ثلاثة وتكون العلاقة فيها بين المستشار ومتلقي الخدمة غير مباشرة، فإذا كان معلم التربية الخاصة هو المستشار مثلاً ومعلم الفصل العادي هو المستشير والتلميذ هو متلقي الخدمة فإن التلميذ لايتفاعل مع الطرفين مباشرة أثناء عملية الاستشارة.

ب- الإرادة الذاتية: وتتضمن أن الطرفين يختاران الدخول في العملية الاستشارية، فإذا أحس المستشير أو المستشار بالحاجة إلى الاستشارة تقدم للآخر ويستمر العمل طالما أن العلاقة إراديّة.

ج- العلاقة ذات اتجاه نحو خبرة: فالغرض الأساسي من الاستشارة هو إدراك المستشير بوجود مشكلة لا يمكن حلها بدون استشارة خبير، فالمعلمون يفضلون استشارة من له خبرة فيعطي اقتراحات دقيقة محددة واتجاهاً واضحاً كفيلاً بحل المشكلة.

د- وجود خطوات أو مراحل لعملية حل المشكلة: فيدرك المستشار والمستشير أن الاستشارة عملية ذات مراحل أو خطوات، وليس هناك ما يدعو إلى التقيد بخطوات معينة، إلا أن هناك خطوات يقترحها أهل الخبرة في ميدان الاستشارة تتمثل في مرحلة الدخول أو الاستعداد للعمل بدنياً ونفسياً ومرحلة التعرف على المشكلة وتحديدها ووضع هدف للتفاعل، يلي ذلك التخطيط للوصول إلى الهدف ثم

التدخل وتنفيذ الخطة وتقييم العمل وتحديد نهاية التدخل ثم الخروج من عملية الاستشارة (سترد لاحقاً خطوات الاستشارة الجماعية).

هـ- تقاسم المسئولية والمحاسبة على العمل ولكن بالفارق بين الطرفين: فالواضح أن الطرفين مسؤلان ومحاسبانِ على العمل، ولكن طبيعة المسئولية تختلف حيث على المستشار التأكد من إتباع إجراءات الاستشارة بالشكل الملائم وأن احتياجات المستشير تلبى كما يجب. بينما على المستشير الثقة في المستشار وأخذ اقتراحاته بجدية حتى ولو اختار فيما بعد عدم العملَ بها، فالخيار في ذلك له، كما على المستشير المشاركة بصدق وثقة في عملية الاستشارة وأن يتبع الاستراتيجية التي تم الاتفاق عليها بين الطرفين، بالإضافة إلى مسئولية المستشير في تقييم نتائج الاقتراحات التي قدمها له المستشار.

وقد يفهم أن معلم التربية الخاصة يقوم دائماً بدور المستشار ولكن مفهوم الاستشارة يجعل دور المستشار يختلف باختلاف الموقف. ففي بعض الأحيان يكون معلم التربية الخاصة هو المستشير وبالتالي يأخذ من يقدم له الخبرة في مجال معين يحتاج إليه دور المستشار، فلو احتاج معلم التربية الخاصة إلى معلومات عن مشكلة من مشاكل التلميذ التي تحدث في وضع اجتماعي معين لا تتوفر لمعلم التربية الخاصة ولكنها معروفة لدى معلم الفصل العادي، لأصبح معلم الفصل العادي هو المستشار. كما يمكن للتلميذ أن يكون مستشاراً إذا احتاج المعلم إلى معلومات عن الوالدينَ وما يمكن أن يقدمه المعلم من مساعدة لهم ويحتاج إلى طرف غير الوالدين للتعرف علَى احتياجاتهم والتلميذ لديه تلك المعلومات (Dettmer, et al. 2oo5).

ج- كفايات المستشار:

الاستشارة عمل تفاعلي بين أطراف ذات هدفٍ موحد، وعلى أقل تقدير بين المستشار والمستشير، ويتميز هذا العمل بكونه اختياري فلا يملك أي من الأطراف المشتركة سلطة على أي طرف آخر، ولذا يجب أن يمتلك المستشار كفايات تكفل لعملية الاستشارة الاستمرارية والنجاح من أهمها ما يلي (Heron & Herris 1993).

١- الخبرة الفنية: تتضمن الخبرة الفنية قدرة المستشار على تشخيص المشكلة للتعرف عليها وتحديدها، وكذلك القدرة على تقييم البرنامج، كما يجب أن يمتلك المهارات اللازمة لتعديل المنهاج وطرق التدريس لتناسب مشاكل أو احتياجات التلاميذ ومهارات إدارة السلوك والفصل لاحتواء التلاميذ مع الاختلافات بينهم في السلوك والاحتياجات.

٢- مهارات التواصل: إن مهارات التواصل ضرورية للتعرف على المشكلة وحلها، فيجب أن يتصف بها كل من يشارك في عملية الاستشارة وهي مهمة جداً للمستشار بالذات (Safran, 1991). ورغم أن الاستشارة تطوعية وتحدث برغبة الأطراف المشاركة، إلا أن مهارات التواصل الجيدة تساعد في تسهيل عملية الاستشارة واستمرارية رغبة الأطراف ذات العلاقة في مواصلة العمل للوصول إلى الأهداف المرسومة.

٣- مهارات التنسيق: التنسيق بين الأطراف المشتركة في عملية الاستشارة أساسي لنجاح العملية الاستشارية فبرنامج الاستشارة عمل جماعي تشترك فيه أطراف مختلفة في طبيعة مهامها ومسئولياتها، ولكي تتم تلك العملية بفاعلية وفي أقصر وقت ممكن وحتى لا تضيع الجهود يجب أن يكون التنسيق على مستوى عال من الدقة، وهذا يتطلب مهارات معينة يفترض أن تتوفر لدى المستشار.

د- معوقات الاستشارة:

مع أن الاستشارة عمل فاعل وتحتاجه المؤسسات بمختلف تخصصاتها إلا أن العمل قد لا يتم بالشكل المتوقع. فهناك معوقات قد تقلل من فاعلية العملية الاستشارية أو تحول دونها. فمن هذه المعوقات على سبيل المثال قلة الوقت وكثرة المهام الأخرى وعدم المساندة من قبل الإدارة، كما أن كفاية المستشار والاختلاف بين المستشار والمستشير في القدرة على التفكير وحل المشكلات قد تحول دون وصول العمل إلى المستوى المرضي، هذا بالإضافة إلى توجهات المستشار والمستشير نحو العمل وخبرة المستشار التي قد تلعب دوراً في مدى فعالية الاستشارة، فعند تقديم الاستشارة يجب أخذ هذه العوامل بعين الاعتبار ومراعاة أولويات طالب الاستشارة (Heron and Harris 2000).

٢- العمل الجماعي Collaboration:

أ- مفهوم العمل الجماعي:

لقد بين Friend & Cook (2002, 1996) أن بعض الباحثين والكتاب لا يميزون بين مفهوم العمل الجماعي والاستشارة، ولكن العمل الجماعي يختلف عن الاستشارة، فالعمل الجماعي أسلوب Style للتفاعل المباشر بين طرفين على الأقل، يكونان متكافئين ويشتركان إرادياً في صنع القرار أثناء عملهما نحو تحقيق هدف مشترك. ويشير المؤلفان إلى أن كلمة " أسلوب " تدل على أن العمل الجماعي طريقة للقيام بعمل معين وأن هذه النظرة نحو العمل الجماعي لا تقلل من أهميته بل توضح طبيعة هذا المفهوم وتميزه عن النشاط نفسه الذي تقوم به الأطراف المشتركة، فالمصطلح "عمل جماعي" Collaboration يصف كيف يجري النشاط، أي أنه يبين طبيعة العلاقة المتبادلة خلال العمل الجماعي.

ب- خصائص العمل الجماعي:

لقد أشار Friend & Cook (2002) إلى بعض عناصر العمل الجماعي التي تعتبر خصائص محددة لمفهوم العمل الجماعي، حيث إن هذه العناصر في رأيهما تشرح التعريف المبدئي للعمل الجماعي، وأوردا هذه الخصائص على النحو التالي:

١- الرغبة في العمل الجماعي: إن من الصعب إجبار الناس على العمل الجماعي حتى ولو صدر بذلك تعليمات صريحة، فكثير من العاملين في ميدان التعليم يقاوم العمل الجماعي إذا أخذ صبغة الإجبارية، وإن ساهموا في العمل الجماعي فربما تتسم مساهمتهم بالسطحية، ولا يعني هذا أن على اللوائح المنظمة للعمل أن تغفل جانب العمل الجماعي بل يجب أن تسهل الطريق إليه، إذ يجب أن يحدث العمل الجماعي برغبة الأطراف المشتركة فيه وإحساس كل طرف بالحاجة له والفائدة من علمه وخبراته.

٢- تقاسم العمل: ويقصد بذلك المساواة في تقدير عمل كل طرف أو فرد له دور في التفاعل بين الأطراف المشتركة وأن تكون صلاحية صنع القرار بين الأطراف

متساوية، فلا يمكن أن يتم العمل الجماعي إذا كان ينظر إلى أحد أعضاء العمل الجماعي على أن لديه صلاحية أكبر في صنع القرار أوأن لديه خبرة أو معلومات تفوق ما عند غيره من أعضاء فريق العمل الجماعي. ففي المدرسة مثلاً يكون للمدير مثلما لغيره من أعضاء فريق العمل من القدرة على صنع القرار، وبالتالي يستطيع الآخرون أن يخالفوا رأيه وربما ينتهي القرار بشيء لم يؤيده. فإن لم تتحقق هذه الخاصية فربما يتحرى بعض أعضاء الفريق موقف المدير من مشكلة ما وينحون في اتجاه رغبته فيوافقونه في صنع القرار.

٣- الهدف المشترك: يجب أن يكون هناك هدف واحد على الأقل يتفق عليه جميع أعضاء فريق العمل ولا يشترط الاتفاق على جميع الأهداف، فعلى سبيل المثال يمكن أن يتفق أعضاء الفريق على إعداد البرامج الملائمة للتلميذ فهذا هو الهدف الأساسي المشترك، ولكن يمكن أن يختلف المدير والوالدين والإختصاصي الاجتماعي من ناحية مع معلم التربية الخاصة ومعلم الفصل العادي والاختصاصي النفسي من جهة أخرى على نسبة مشاركة التلميذ في الفصل العادي. والسبب في ذلك الاختلاف هو أن كل طرف ينطلق من اهتمام معين مع أن الجميع يريد أفضل برنامج ممكن للتلميذ.

٤- تقاسم مسئولية المشاركة وصنع القرار: فمن حيث تقسيم مسئولية العمل يتحمل كل طرف المسئولية في المساهمة في النشاط و صنع القرار، ولا يعني هذا التساوي في عبء العمل، فقد يختلف ذلك تبعاً لطبيعة العمل فيمكن أن يتحمل معلم التعليم العام مسئولية جمع المواد اللازمة للتدريس ويتحمل معلم التربية الخاصة وضع قائمة بالطرق والاستراتيجيات التي يمكن أن يدرس بها التلميذ، ويكون توزيع المهام بالاتفاق بين الطرفين، وهنا يصبح الطرفان مشتركين في القيام بالعمل رغم الاختلاف في طبيعته. أما الاشتراك في صنع القرار فيمكن أن يتم الاتفاق بين معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة على مدى ملائمة تلك المواد للتلميذ والتعديلات التي يمكن أن تجرى عليها قبل توزيع مهام توفير المواد وكتابة الاستراتيجيات وطرق التدريس.

٥- الثقة المتبادلة بين الطرفين: الثقة المتبادنة بين أطراف العمل الجماعي ضرورية ولكن هذه الثقة لا تظهر فجأة بل لابد من بنائها تدريجياً، فمع التجربة أثناء العمل يبدأ العاملون في التعرف على بعضهم البعض، وبالتالي تظهر الثقة فيما بينهم إلى أن تصل إلى درجة تمكنهم من التوسع والانفتاح في العمل الجماعي.

٦- الشعور بالانتماء: وهنا تشعر الجماعة وكأنها فرد واحد فتتحمل نتائج ومترتبات العمل بشكل جماعي، وقد ذكر Friend & Cook (1996) أن أحد المؤلفين قد وصف شعور المجتمعين بالانتماء حيث ذكر أنهم يغرقون سوياً أو ينجون سويا، فكل واحد من الجماعة يحس بأنه جزء لا يتجزأ منها وأن العمل الجماعي يرفع من فاعلية العمل ويقلل من سلبياته، وأن النتائج مفيدة للجميع، كما يحس كل طرف بضرورة إسهامه في العمل.

ج- العلاقة بين الاستشارة والعمل الجماعي:

إن المتأمل في مجال التربية الخاصة يلاحظ أن دور معلم التربية الخاصة كمستشار لمعلمي التعليم العام فيما يخص تلاميذ التربية الخاصة قد بدأ يظهر في أواخر الستينيات من القرن العشرين الميلادي وأخذ في النمو السريع، ولكن هذا التوجه في أسلوب الخدمة واجه في السبعينيات معارضة ومقاومة من قبل العاملين على التعليم العام، نظراً لعدم إدراك الكثير منهم لمفهوم وأهداف الاستشارة، حيث قد ادعى بعضهم أن التعليم العام ليس في حاجة إلى معلم التربية الخاصة ليصحح وضعه ويلعب دور الخبير(Friend & Cook 1996). ومن هنا بدأت الدعوة إلى ضرورة إيجاد علاقة زمالة بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وبشكل أوسع بين التعليم العام والتربية الخاصة. ونادى الباحثون والكتاب إلى إيجاد أساليب جديدة للاستشارة فظهر أسلوب العمل الجماعي وظهر مصطلح الاستشارة الجماعية Collaborative Consultation (Friend & Cook 1996).

فالاستشارة عملية والعمل الجماعي أسلوب للقيام بتلك العملية، ويميز Friend and Cook (1996) بين المفهومين ويريان أن التمييز بينهما ضروري، وأن فهم الفرق بينهما مهم لمعلم التربية الخاصة بالذات حتى يستطيع تقديم الخدمة بالشكل الملائم. ويؤكد المؤلفان على أن معلم التربية الخاصة قد يختار هذا الأسلوب عند تقديم الاستشارة أو يختار أسلوباً

آخر حسب طبيعة ومتطلبات العمل. فقد يستخدم المستشار أسلوب العمل الجماعي في بعض مراحل الاستشارة ولا يستخدمه في مراحل أخرى، أو يستخدمه مع فرد معين ولا يستخدمه مع الآخر. فالاستشارة الفاعلة هي تلك التي تستخدم أساليب مختلفة تحت ظروف مختلفة (Friend & Cook,2002)، فقد تتطلب احتياجات المستشير أن يكون أسلوب الاستشارة موجهاً بدلاً من أن يكون تفاعلياً، فلو طلب معلم التعليم العام من معلم التربية الخاصة تفسير نتائج التشخيص وليس لديه خلفية تمكنه من التفاعل وتبادل الرأي أصبح أسلوب التوجيه أكثر فاعلية من أسلوب العمل الجماعي. إن فهم معلم التربية الخاصة الفرق بين الاستشارة والعمل الجماعي سيرشده أثناء ممارسة العمل ويساعده على التواصل بوضوح مع زملائه وغيرهم.

د- ميزات الاستشارة الجماعية:

لقد تبين للعاملين في مجال التربية الخاصة أن الاستشارة الجماعية تحمل فوائد كثيرة تجعل هذا الأنموذج من نماذج الاستشارة يغلب على كثير من النماذج الأخرى كنموذج " الخبير " مثلاً. فيرى Idol, Nevin & Whitecomb (1994) أن هذا ا لأنموذج يحمل الفوائد التالية:

١- المشاركة بالخبرات: إن تقاسم المسئولية بين الأعضاء المشاركين في العمل يمكن كل عضو من المشاركة بخبراته الموجهة نحو خدمة التلاميذ.

٢- الرفع من مستوى التواصل: نظراً لأن دور المستشار يمارس تبادلياً من قبل كل عضو من أعضاء الفريق فإن مستوى التواصل بين المجالات المهنية المختلفة يزداد.

٣- توسيع نطاق المشاركة: الاستشارة الجماعية تسهل الوساطة الفاعلة والملائمة مع المؤسسات المجتمعية الأخرى وكذلك مع الوالدين.

٤- فتح حدود التخصص: نظراً لأن هذا النموذج يسهل إمكانية تقديم الخدمات بناء على الاحتياجات الأكاديمية والاجتماعية بدلاً من صنف الإعاقة فإنه بهذا يساعد على تجنب شعور التعدي على حدود التخصص.

٥- الإبداع في العمل: إن الاستشارة الجماعية عملية تدور حول التلميذ فتتطلب من جميع أعضاء فريق العمل إيجاد برنامج يتصف بالإبداعية والفاعلية.

هـ- خطوات الاستشارة الجماعية:

إن التعرف على مشكلات التلاميذ بهدف إعداد البرامج الكفيلة بتلبية احتياجاتهم هو الغرض الأساسي من الاستشارة والعمل الجماعي، وهذا لن يتم إلا بالتواصل الفاعل بين العاملين في المدرسة والقدرة على تنسيق جهودهم المشتركة. ولكي يتحقق ذلك يقترح Dettmer, ett, all, (2005) إتباع الخطوات التالية:

١- الإعداد للاستشارة: يتضمن الإعداد للاستشارة التركيز على المواضيع الرئيسة ذات الاهتمام وتجنب بذل الوقت والجهد على ما دون ذلك. وهذا يتطلب إعداد المعلومات و المادة العلمية التي ستناقش أثناء الاستشارة ووضعها بشكل منظم يمكن أطراف الاستشارة أو العمل الجماعي من توفير الوقت لمناقشة المواضيع المطروحة على قائمة الأعمال. كما يتم في هذه الخطوة توزيع تلك المعلومات قبل اللقاء حتى يتسنى للجميع قراءتها، فقراءة المعلومات قبل الاجتماع تعطي الفرصة للتأمل في المشكلات المعروضة وإبداء الرأي وإعطاء التغذية الراجعة بناء على معلومات وخبرات كل طرف. ومن المهام ذات العلاقة إعداد مجموعة من الاستراتيجيات التي قد يحتاج اليها الجميع أثناء اللقاء، ولكن يجب أن تكون في صورة أولية قابلة للنقاش. وأخيراً عمل الترتيبات اللازمة للقاء مثل المكان والوقت، مع مراعاة ظروف الأطراف المشتركة في العمل أو الاستشارة من حيث زمن اللقاء والحرص على كون المكان مريحاً ومهيئاً بشكل يسهل التفاعل ويشجع عليه.

٢- البدء في الاستشارة: لا بد أن يبذل المستشار جهداً كبيراً في هذه الخطوة، فمن أهم مكوناتها العمل على إيجاد وئام بين المجتمعين، وذلك باعتبار كل طرف عضواً مهماً وإظهار الرغبة في معرفة ما يعمله الآخرون وفي مشاعرهم. وبما أن البدء في مثل هذا العمل قد يواجه مقاومة أو تردداً من قبل البعض، فينصح بالبدء بمن لديهم تقبل لهذا العمل، كما أن من المفيد في هذه المرحلة التعبير عن الرغبة في تلبية احتياجات

الجميع وتشجيع كل واحد على الحديث عن إنجازاته، يتلو ذلك استعراض قائمة الأعمال مع التركيز على الموضوع محط الاهتمام، وعلى المستشار أن يكون رهيف الحس تجاة احتياجات الآخرين. وبالتالي يمكن القول: إن الاستماع للآخرين مهم في هذه المرحلة حيث على المستشار التعرف على أوجه الاتفاق والخلاف بين المجتمعين

٣- تدوين المعلومات أثناء اللقاء: يتم في هذه المرحلة تدوين الملاحظات عن كل المعلومات التي يمكن الحصول عليها من الآخرين والربط بين المعلومات ووضع ملخص لها، بالإضافة إلى تقييم المعلومات لمعرفة الجوانب التي مازالت تحتاج إلى مزيد من المعلومات لغرض التركيز عليها، وفي النهاية يوضع ملخص لهذه المرحلة. ورغم أهمية التركيز على المعلومات المرتبطة بالموضوع ذي الإهتمام إلا أنه يجب مراعاة الفروق في الاهتمام بين المجتمعين، والأخذ بعين الاعتبار أن ما قد يبدو غير مهم لأحدهم قد يكون مهماً لطرف آخر، بل قد يكون مفتاحاً لحل المشكلة المطروحة للنقاش. وهنا على المستشار أن يجمع قدراً وافراً من المعلومات مع الحرص على الوقت والمصادر فلا يهدران دون جدوى.

٤- تحديد المشكلة: يؤكد Woodward (2000) أنه لايمكن الوصول إلى حل لأي مشكلة ما لم يتم التعرف عليها وتحديدها، فعلى المستشار تشجيع الجميع على الاستماع لبعضهم البعض لمعرفة ما يهم كل واحد منهم وتحديد القضايا المطروحة المتعلقة باحتياج التلميذ، مع تجنب استخدام المصطلحات والمفاهيم الغامضة. فتشجيع أطراف الاستشارة على التعبير عن كل ما يقلقهم أو يهمهم سيفضي من المعلومات ما يدل على المشكلة الأساسية، فكثير من النقاش قد يدور حول الحلول الممكنة بدلاً من المشكلة الفعلية. ويجب الاستمرار في التركيز على القضايا ذات العلاقة باحتياجات التلميذ محط النقاش لإيجاد حلول خاصة بمشكلته هو وتجنب الحلول العامة.

٥- التعرف على ما يهم كل عضو وصياغة المعلومات المرتبطة بالمشكلة: على المستشار الاستماع لوجهات النظر، وأن يبقى بعيداً عن الحكم على آراء الآخرين، وأن يتوقع الاختلاف في وجهات النظر والتنفيس عن المشاعر في بعض الأحيان، فالشعور بالحرية في إبداء الرأي ولو كان مختلفاً والتعبير عن الإحباط يشجع

المشاركين على الدخول في مثل هذا التفاعل بين المهنيين. ويقوم المستشار بكتابة الملاحظات أثناء النقاش، و إطلاع الأعضاء على ما تم تدوينه من معلومات كي يشعر الجميع بالمساواة والثقة في المستشار وتصحيح المعلومات إن اعتراها نوع من الخطأ.

٦- وضع بدائل وخيارات من الحلول: تبدأ هذه الخطوة بوضع حلول تلبي احتياجات التلميذ بشكل جماعي و كتابة قائمة بالخيارات الممكنة، ويمكن أن يقترح المستشار عدداً من التعديلات المناسبة التي تلبي احتياج التلميذ بعد ما يسمع ما لدى الآخرين من آراء واقتراحات وحلول للمشكلة. ويتم هنا مراجعة هذه الخيارات مع مناقشة ما يترتب على كل منها واختيار البديل الذي يبدو أكثرها ملاءمة لتلبية احتياج التلميذ. ولعل البحث عن مواطن الاتفاق من المهام الرئيسة في هذه المرحلة.

٧- وضع خطة للتدخل: بعد وضع قائمة من الحلول الممكنة المبنية على النقاش الذي تم في المرحلة السابقة، يتم تحديد الأهداف الجديدة والمهام ومن يقوم بها والمكان والزمان الذي ستنفذ فيه التعديلات المقترحة، كما توضح المسؤوليات وكيفية القيام بها وطريقة ومعايير تقييم النتائج ، بالإضافة إلى الاتفاق على تاريخ لمتابعة تقدم التلميذ.

٨ - تقييم كل من تقدم التلميذ وعملية الاستشارة: تعتبر مرحلة التقييم من المراحل الحاسمة، وتشمل تقييم عملية الاستشارة وتقدم التلميذ، وتتكون من تحديد وقت لمراجعة العمل والتقدم وتحليل النتائج وإبراز ما يدل على تقدم التلميذ. وللحفاظ على مشاركة الأعضاء على المستشار تشجيع الآخرين بعبارات ايجابية وداعمة، كالإشادة بجهودهم ومساهماتهم.

٩- المتابعة: إن المتابعة من أهم عوامل نجاح الاستشارة، ولكنها في الوقت نفسه من أكثر ما يغفل عنه القائمون على تقديم الخدمات. وتحتوي هذه الخطوة على إعادة تقييم الوضع كله على فترات وإعطاء تعزيز ايجابي على كل ما تم إنجازه حسب ما اتفق عليه، مع وضع خطة لاتخاذ إجراءات جديدة أو الاستمرار في الخطة الأساسية تبعاً للحاجة، أو التعديل في الخطة في حالة وجود مشاكل تتطلب ذلك. ومما يعود

بالفائدة على عملية الاستشارة التنويه بالتقدم الذي أحرزه التلميذ وجهود المعلمين التي لها دور في ذلك عند تحقيق الأهداف.

١٠- إعادة الاستشارة: يمكن إعادة الاستشارة في عدد من الحالات منها فشل الخطة الأولى، أو شعور أحد أطراف الاستشارة بأن حاجة التلميذ لم تحدد بدقة أو نجاح الاستشارة الأولى وأن التوسع في الاستشارة سيؤدي إلى نتائج أفضل أو أعم.

ويظهر من البحوث والدراسات أن الاستشارة الجماعية تعود بالفائدة ليس على نتائج العمل الموجّه نحو خدمة التلميذ فحسب، بل على كل عضو من أعضاء فريق العمل حيث تتوفر له الفرصة للإستفادة من خبرات ومعلومات الأعضاء الآخرين وتوسيع مفاهيمه ومداركه ومهاراته التواصلية. كما اتضح للعلماء احتمال سوء استخدام هذا النموذج، وبالتالي فقدان فاعليته. فقد أشارت Bos & Vaughn (1998) إلى احتمال سوء استخدام الاستشارة الجماعية، وينطبق هذا على الاستشارة أو العمل الجماعي كل على حدة، فقد تسبب زيادة مفرطة في عبء معلم التربية الخاصة وتعطي انطباعاً غير حقيقي عن النموذج، كما قد لا تتوفر المساندة اللازمة من معلم الفصل العادي أو قد تتحول الاستشارة إلى حلقة تدريس لمعلم الفصل، مما يوجب أخذ هذه الأمور بعين الاعتبار.

٣- فريق العمل (Team):

أ- مفهوم فريق العمل:

لقد تكررت كلمة فريق أثناء الحديث عن العمل الجماعي في الأدبيات المختلفة وهنا يلزم بيان معنى الفريق واختلافه عن العمل الجماعي، فقد عرف (Friend & Cook 1996) الفريق على أنه مجموعة صغيرة نسبياً مكونة من أفراد تربطهم ببعضهم البعض علاقة إعتمادية متبادلة ويعملون ويتفاعلون مباشرة مع بعضهم البعض بطريقة منسقة نحو تحقيق هدف مشترك، وبناء على هذا التعريف هناك خصائص مميزة للفريق أوجزها المؤلفان في النقاط التالية:

١- الوعي بالانتماء للفريق: فلا يمكن للفرد أن يكون جزءاً من الفريق إلا إذا رأى نفسه كذلك ورآه الأعضاء الآخرون بنفس المفهوم، وهذا يوجب التنسيق فيما بين أعضاء الفريق في العمل فلا يعمل كل على حدة ويظن أنه جزء من الفريق.

٢- تنظيم التفاعل بواسطة عرف متفق عليه: فيجب إتباع العرف والقيم المتعارف عليها بين أعضاء الفريق سواء تم التصريح بها أو كانت مفهومة ضمناً ، ومن أمثلة ذلك الحضور في الوقت المحدد للاجتماع وإيضاح الخلاف بين أعضاء الفريق والعمل على إيجاد حل له، والاتفاق على تجنب المصطلحات المتخصصة أثناء الحديث مع الوالدين.

٣- العلاقة الإعتمادية بين أعضاء الفريق: إن أدوار أعضاء الفريق مترابطة وظيفياً وعليه فالعلاقة بين الأعضاء إعتمادية، فمن المحتمل أن أي حدث يؤثر على أحد الأعضاء يؤثر على بقية أعضاء الفريق، فلو لم يتمكن أحد الأعضاء من حضور الاجتماع فقد لا يتمكن باقي الفريق من صنع القرار الملائم مما قد يدعو إلى تغيير الموعد مما يترتب عليه خلل في جدول كل عضو من الأعضاء المشتركين. فعمل الفريق هو جهود جمعت لتحقيق هدف معين حيث يساهم كل فرد من الأعضاء بجزء معين من الجهد ويأخذ مكانته التي قد تكون بارزة ، لصالح فاعلية العمل (Dettmer, et al.,2005).

وقد ظهرت الدعوة إلى الفريق في الثمانينيات من القرن العشرين كجزء من المناداة بالإصلاح التربوي في أمريكا والذي يتطلب إعطاء المعلمين دوراً أكبر بإشراكهم في صنع القرار. ومن أمثلة فريق العمل: فريق الإدارة في مقر العمل (المدرسة)، وفريق التدريس ذي التخصصات المتعددة وفريق التخطيط ونحوها. وفي التربية الخاصة ظهرت مصطلحات عديدة تدل على فرق العمل كفريق حل المشكلات وفريق ما قبل التشخيص وفريق ما قبل الإحالة وفريق مساندة المعلم وفريق مساعدة المعلم وغيرها من المصطلحات التي تدل على عمل فريق داخل المدرسة، ورغم تعدد المسميات إلا أن هناك تشابه في المحتوى وربما تكون مجرد أسماء مختلفة لنفس العمل (Dettmer, et al. 2005). وقد ميزت Dettmer وزملاؤها (1993) بين الاستشارة والعمل الجماعي والفريق من خلال عرضهم للصفات المشتركة بينها حيث إنها تشترك جميعاً في كونها تفاعلية تحدث بين شخصين أو أكثر وتستخدم مادة متخصصة للوصول إلى الهدف المشترك، وأن العمل الجماعي وعمل الفريق يعطي المستشار والمستشير الفرصة للانخراط في العمل الذي

يستفيد فيه كل فرد مواطن القوة لدى الآخر ويبني عليها. وقد بينوا أوجه الشبه والفروق بين الاستشارة والعمل الجماعي وعمل الفريق من خلال الأوضاع التالية:

حل المشكلة عن طريق الاستشارة:

لاحظ معلم الفصل أن أحد التلاميذ لا يجيد المرونة في الكلام فتقدم إلى المتخصص في أمراض الكلام سائلاً إياه عما إذا كانت الحالة تستدعي الاهتمام، وإذا كان الأمر كذلك فما العمل. فيتشاور اختصاصي أمراض الكلام مع المعلم ليحصل على معلومات أكثر عن السلوك الذي شاهده ثم يقوم بملاحظة إضافية. ففي هذه الحالة قد استخدم المستشار خبراته في أمراض الكلام ليجيب على أسئلة المعلم. وفي موقف آخر يريد اختصاصي أمراض الكلام معرفة مدى تأثير اضطراب الفصاحة لدى أحد التلاميذ الذين يعمل معهم على النمو الاجتماعي للتلميذ، وعلى مهارات الاستعداد الأكاديمية مثل تسمية الحروف وتمييز الأصوات، فالمعلم في هذه الحالة هو المستشار فهو الذي يقدم المعلومات المطلوبة.

حل المشكلة عن طريق العمل الجماعي:

ربما يكون تعميم مهارات الكلام التي يتعلمها التلميذ محط اهتمام كل من المعلم واختصاصي أمراض الكلام، فيجتمعان ليناقشا اهتمامهما ويدلي كل منهما بملاحظته ويتدخلان في إيجاد حل لهذه المشكلة فيبينان المشكلة بوضوح ويختاران الحلول المحتملة ويتفقان على إجراء بعض التعديلات على وضع كل منهما من أجل حل المشكلة. هذا و.. يجتمع كل من معلم التربية الخاصة والمرشد الطلابي وثلاثة من المعلمين ووالد التلميذ لمناقشة إحدى المشاكل السلوكية لدى أحد التلاميذ. فيبدأ الجميع عملهم لحل المشكلة بوضع خطة يقوم كل واحد منهم بدور معين في تنفيذها.

حل المشكلة عن طريق الفريق:

إن من أمثلة حل المشكلة من خلال الفريق أن يجتمع فريق من المتخصصين في خدمة طفل لديه إعاقة شديدة، ويمثل كل واحد منهم ناحية معينة من التخصص والخبرة، ولكن الاختصاصي الاجتماعي يمتلك دور القيادة لأنه مسئول عن معظم الاتصالات بالوالدين ويذهب إلى المنزل لتقديم الخدمة والتدريب، بينما تتحمل الممرضة مسئولية مراقبة صحة الطفل البدنية وتكون على اتصال مستمر بالآخرين في مجال الطب وكذلك

بالوالدين، في حين يعمل اختصاصي أمراض الكلام مع الطفل لتنمية مهارات اللغة والكلام. أما الاختصاصي الوظيفي (حركة العضلات والأطراف الصغيرة) فمسئول عن تعليم الطفل مهارات مساعدة الذات، ومن ناحية أخرى يقوم المعالج الطبيعي بتنفيذ ما أوصى به الطبيب من حاجة التلميذ للعلاج الطبيعي. ويتمثل دور معلم التربية الخاصة في تقديم المثيرات اللغوية والتدريس وتنسيق الجداول وتسهيل عملية التواصل بين أعضاء الفريق. ويلتقي الفريق – كل أسبوعين مثلاً – لمناقشة الحالة. ولعل هذه الأمثلة توضح المفاهيم الثلاثة، ورغم أن هذه المفاهيم قد تبدو سهلة وقابلة للتطبيق إلا أن التجربة الفعلية تحدد معالم الوضوح والغموض، فمع الممارسة تبدأ هذه المفاهيم تتضح وتتبلور وتصبح أوجه الشبه والفروق بينها أكثر تمييزاً.

ب- أعضاء الفريق ودور كل منهم:

يضم فريق العمل كل من تحتاج خدمة التلميذ إلى مساهمته في البرنامج من التعليم العام والتربية الخاصة والخدمات ذات العلاقة. كما أن الوالدين، وفي بعض الحالات المعاقين أنفسهم، ينضمون إلى فريق العمل، فلكل من هؤلاء دوره الفاعل في خدمة التلميذ. وقد بين Lewis & Doorlag (1999) أدوار أعضاء الفريق فيما يلي:

١ – مدير المدرسة:

يلعب مدير المدرسة أو وكيلها دوراً أساسياً في فريق العمل، فهو المسؤول عن برامج التعليم العام وغالباً ما يكون مسؤولاً عن برامج التربية الخاصة أيضاً طالما أن البرنامج في نطاق المدرسة وفي المدارس ذات الكثافة الطلابية الكبيرة يقوم وكيل المدرسة بتمثيل مدير المدرسة في فريق العمل. وإن من أهم أعمال المدير وضع جداول الاجتماعات ورئاستها، ورغم أنه لا يشترك في تنفيذ البرنامج إلا أنه يؤثر على جهود العاملين في الفريق وعلى فاعلية العمل من خلال توجهاته نحو البرنامج والتلاميذ والعاملين على خدمتهم، وتوفير الجو الملائم لإعداد البرامج التي تخدم التلاميذ خدمة فاعلة.

٢ – مدير التربية الخاصة:

يقوم مدير التربية الخاصة بالإشراف على برامج التربية الخاصة في جميع الأوضاع التربوية المكانية وأساليب تقديم الخدمات. فهو المسؤول عن نوعية الخدمات التي تقدم

لتلاميذ التربية الخاصة، وغالباً ما يكون مسؤولاً عن إعداد برامج الخدمة أثناء العمل التي تساعد معلمي التعليم العام للعمل بفاعلية أكثر مع تلاميذ التربية الخاصة. كما أن من بين مهام مدير التربية الخاصة، بصفته عضواً في فريق العمل، مساعدة الفريق أثناء التشخيص وإعداد البرامج التربوية الفردية من خلال مراجعة المعلومات التي تم جمعها واختيار المكان التربوي المناسب لتقديم الخدمة.

٣ – معلم التعليم العام:

يتميز معلم التعليم العام بأنه أول من يتعرض للتلميذ الذي لديه احتياجات خاصة، وعلى وجه الخصوص في مجال صعوبات التعلم، مما يمكنه من المساهمة بمعلومات هامة عن التلميذ تفيد الوالدين وبقية أعضاء الفريق، كما أنه يساعد في إعداد إستراتيجيات معينة تسهل تقديم خدمات التربية الخاصة في الفصول العادية، ويمد فريق العمل بمعلومات عن تقدم التلميذ في البرنامج. ويبدو هذا الدور مهماً بشكل خاص في المرحلة المتوسطة والثانوية وفي مجال صعوبات التعلم بالذات لكون التلاميذ المعنيين يتلقون تعليمهم في الفصول العادية ومن خلال منهاج التعليم العام. ولا يلزم مشاركة جميع معلمي التعليم العام في أعمال الفريق، فلا ينضم للفريق إلاّ من سيكون لديه تلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة في فصله.

٤ – معلم التربية الخاصة:

تختلف كثافة دور معلم التربية الخاصة مع التدرج في نوع البديل التربوي في تقديم خدمة التلميذ ولكن يبقى عنصراً مهماً وحيوياً في فريق العمل، فهو إما أن يقوم بتقديم الخدمة مباشرة كما في برامج غرف المصادر أو يقدم المشورة لمعلم التعليم العام إذا كان الفصل العادي هو الخيار الأمثل لخدمة التلميذ. كما أن معلم الفصل الخاص يشترك هو الأخر في فريق العمل إذا كان تلاميذه يشتركون مع تلاميذ التعليم العام في بعض الأنشطة. وبالإضافة إلى دوره الذي يرتبط بالتدريس يرتبط بالتدريس، فقد يكون معلم التربية الخاصة مسؤولاً عن التنظيم المرتبط بفريق العمل بما في ذلك التنسيق والاجتماعات، كما يتابع الخدمات المقدمة للتلاميذ الذين لديهم إعاقات. إن معظم التشخيص التربوي يقع على

عاتق معلم التربية الخاصة مع شرح وتفسير النتائج لأعضاء الفريق ومساعدتهم في إعداد البرامج التربوية الفردية.

٥ – إختصاصي اضطرابات التواصل:

يشترك اختصاصي اضطراب التواصل مع فريق العمل في أي من أو جميع مراحل العملية التربوية حسب حاجة التلميذ، فقد يشترك في تشخيص احتياجات التلميذ في مجال التواصل وإعداد البرامج وتنفيذها وتقييمها، وقد يعمل مع معلم التعليم العام أو معلم التربية الخاصة، كما قد يقدم الخدمة للتلميذ مباشرة.

٦ – الوالدين:

تكون برامج التربية الخاصة أكثر فاعلية عندما يشارك الوالدين مشاركة نشطة في تربية وتعليم أبنائهم، فالوالدين مصدر أساسي لكثير من المعلومات الهامة عن التلميذ وسلوكه خارج المؤسسة التربوية، بالإضافة إلى مساعدتهم لفريق العمل في وضع الأهداف الملائمة للتلميذ، وتحديد المساندة المنزلية المطلوبة.

٧ – التلميذ:

تعتبر مساهمة التلميذ في فريق العمل مصدر إثراء لبرنامج التلميذ، وعلى وجه العموم فإن التلاميذ في مرحلة المراهقة والشباب قادرين على المساهمة بفاعلية في الخدمات المقدمة لهم. وعلى فريق العمل تشجيع المشاركين من التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وما يتوقعونه حول الأهداف التربوية والخيارات المكانية في تقديم الخدمة.

٨ – الاختصاصي النفسي المدرسي:

يساهم الاختصاصي النفسي المدرسي في فريق العمل من خلال التشخيص والتقييم النفسي، كما قد يقوم في بعض الأحيان بملاحظة التلميذ في الفصل ومقابلة الوالدين، في حين أنه يقدم الاستشارة للمهنيين الآخرين فيما يتعلق بسلوك التلميذ المحال إلى التربية الخاصة وأدائه عند الاجتماع لتحديد أهلية التلميذ للبرنامج مع شرح وتفسير نتائج الاختبارات.

٩ – الاختصاصي الاجتماعي:

يقوم الاختصاصي الاجتماعي بمساعدة الفريق في جمع المعلومات من الأسرة، والتنسيق بين فريق العمل والمؤسسات المجتمعية، وملاحظة تفاعل التلميذ خارج الفصل. هذا ويقوم الاختصاصي الاجتماعي بتقديم المشورة للوالدين والمعلمين والتلاميذ أنفسهم فيما يخص الجوانب الاجتماعية.

١٠ – المرشد النفسي المدرسي :

يلعب المرشد النفسي أدواراً متعددة من أبرزها العضوية في فريق العمل والخدمة المباشرة للتلاميذ الذين لديهم احتياجات خاصة، وهو الآخر يساعد في جمع المعلومات من الوالدين، والمعلمين وملفات التلاميذ وخاصة عند غياب الاختصاصي الاجتماعي أو عدم توفره في المدرسة. ويظهر دوره بشكل أكبر في المرحلة المتوسطة والثانوية حيث الازدياد في حاجة التلاميذ للإرشاد النفسي.

١١ – الممرض المدرسي:

يختص الممرض المدرسي، بكونه عضواً في الفريق، بجمع المعلومات الطبية ذات العلاقة كالمعلومات المتعلقة بالسمع والبصر، ويشرح هذه المعلومات لأعضاء الفريق ويبين متطلبات الخدمة التربوية المرتبطة بها. كما يساهم بتقديم الخدمات الطبية كإعطاء الأدوية، ويحرص على سلامة الأجهزة الطبية وحسن استخدامها، ويساعد الوالدين في الحصول على الخدمات الطبية لابنهم.

١٢ – أعضاء آخرون ينضمون عند الحاجة :

قد يحتاج التلميذ إلى خدمات أخرى لا يمكن تقديمها من قبل المذكورين أعلاه، وهنا ينضم المتخصص إلى فريق العمل حسب الحاجة. ومن بين هؤلاء المتخصصين، اختصاصيي العلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والتربية الخاصة المعدلة، والمرشد التأهيلي واختصاصي السمعيات، والمتخصص في التقنية المساعدة.

وينوه Lewis & Doorlag (١٩٩٩) إلى أنه رغم أن هؤلاء يعتبرون من الأعضاء الأساسيين في فريق العمل، إلا أن فاعلية الفريق تقتضي ألا يشترك في عمل الفريق إلاّ من يكون وجوده ضرورياً لحصر احتياجات التلميذ بعناية ودقة، ويعللان ذلك بأن فرق العمل الكبيرة التي يتعدى عدد أعضائها خمسة أو سبعة تصعب إدارتها وتقل إنتاجيتها، ويستدرك المؤلفان قائلين بأن الحد الأدنى للفريق يجب أن يشمل الوالدين ومعلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة.

رابعاً: مقومات نجاح الاستشارة والعمل الجماعي ومعوقاتهما

أ- مقومات نجاح الاستشارة والعمل الجماعي:

تعتمد الاستشارة والعمل الجماعي على التفاعل بين المهنيين من تخصصات مختلفة، ولذا فهي عرضة للكثير من المشاكل التي قد تحول دون العمل الناجح الذي يحقق الأهداف المرجوة، مما جعل من الضروري إيجاد آلية واضحة ودقيقة تضمن سير العمل بفاعلية. وقد لخص Dettmer وزملاؤها (2005) العناصر التالية كمقومات لنجاح الاستشارة والعمل الجماعي:

١- تحديد الأدوار: إن الدور في الاستشارة والعمل الجماعي لا يتحدد بناء على نوع الاختصاص، بل إن متطلبات الموقف هي التي تحدد الدور، فقد يكون أحد الوالدين هو المستشار عندما تكون المدرسة في حاجة إلى معلومات لا يمكن الحصول عليها إلا من ولي الأمر. ولتحقيق تحديد الأدوار لابد من توفر العناصر التالية:

- إيضاح الدور: إن مجرد المسمى – مستشار- لا يكفي لتعريف العاملين في المؤسسات التربوية بطبيعة وحدود الدور الذي يلعبه المستشار، بل قد يعيش المهنيون حالة من الغموض وعدم معرفة المتوقع من المستشار. وبما أن التواصل بين المهنيين والتعاون والتنسيق في العمل هو الخطوة الأولى في خدمة التلاميذ، أصبح من الضروري إيضاح دور كل من تتطلب خدمة التلميذ وجودة ضمن العمل الجماعي.
- الانتماء للدور: إن تكليف المتخصص بأعمال ليست في نطاق علمه وعمله تجعله يشعر بعدم الانتماء لدوره الأساسي، كما أنه يؤثر سلباً على توقعات الآخرين منه

مما يؤثر على أدائه، فيجب أن تحرص المؤسسات على عدم تكليف المختص بما قد يؤثر سلباً على عمله.

*- التوقعات المبنية على الدور: قد يكون هناك توقعات غير واقعية ولا معقوله، ولذا يجب الاهتمام بهذا الموضوع في أول مراحل التخطيط للاستشارة والعمل الجماعي ووضع أهداف لكل دور يمكن تحقيقها، ولا يعني هذا أن المؤسسات هي المعنية بذلك فقط، بل يجب على المستشار أن يعرف نطاق عمله وقدراته فيحدد لنفسه أهدافاً معقولة وأن لا يحاول عمل ما لا في وسعه. فإن التوقعات الخاطئة قد تهضم حق الخدمات الاستشارية وتكون سبباً في قلة فاعليتها. فنجاح الخدمات الاستشارية يكون سبباً في تقدير المعلمين والمدراء لمساهماتها وأثرها الإيجابي الذي قد يعود بالفائدة على المدرسة كلها.

٢- وضع إطار عمل واضح: لابد للاستشارة والعمل الجماعي من وجود إطار عمل يحتوي على أسس محددة مثل هيكل العمل، وتحديد زمان ومكان العمل وكيفية إدارته ويمكن بيان ذلك فيما يلي:

- هيكل الاستشارة والعمل الجماعي: يحتاج المستشار إلى هيكل عمل يساعده على القيام بمسئولياته من خلال الدور الذي حدد له. وليس هناك هيكل واحد صالح لجميع الظروف، بل يختلف الهيكل باختلاف الأوضاع التي تستدعي الاستشارة والعمل الجماعي. ورغم أن اختيار الهيكل المناسب أمراً صعباً، إلا أن وضوح الأدوار والتأكيد على الشعور بالانتماء والتوقعات الصحيحة من صاحب الدور تسهل اختيار الهيكل الملائم لطبيعة الاحتياج والجهة صاحبة الاحتياج كالأسرة أو المدرسة.
- الزمان والمكان: يعتبر عدم توفر الوقت من المعوقات الأساسية للاستشارة والعمل الجماعي، ففي العادة أن اليوم المدرسي لا يتضمن في جدوله وقتاً محدداً لتلك الأنشطة. ومع ذلك يجب أن لا يحول عدم توفر الوقت دون التخطيط للعمل، بل يجب أن يكون هذا العمل ضمن جدول المدرسة وأن يكون هناك مرونة في الجدولة لتستوعب أعمال الاستشارة والعمل الجماعي. ولا يقل المكان أهمية عن

الزمان حيث يجب توفير المكان المريح الذي يتوفر فيه الهدوء والخصوصية بعيداً عن المقاطعات وضوضاء المدرسة.

- الإدارة: قد تطغى الجوانب المالية على حاجة التلاميذ وهنا يتعطل العمل، فيجب أن تحتل احتياجات التلاميذ الصدارة عند صنع القرار المتعلق بأعباء المعلمين والمهنيين الآخرين. كما يجب أن يكون العمل في غاية التنظيم والفاعلية. ويلزم متابعة استخدام واستهلاك المواد المستخدمة للتدخل كالأوراق والكتب والأشرطة والأجهزة ونحوها.

٣- التقييم: إن الاستشارة والعمل الجماعي لن تكسب ثقة الآخرين وبالتالي إقبالهم عليها ما لم تثبت فاعليتها، وهذا يستوجب توثيق فاعلية هذه الأنشطة وفوائدها من خلال اشتراك جميع أطراف الاستشارة والعمل الجماعي الذين يلعبون أدواراً مختلفة ولكنها متكاملة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- تقييم العمل: وهنا يجب التركيز على طبيعة الدور لا على مدى إتقان صاحب الدور لمعلومات كان من المتوقع أن يتقنها. كما يشمل التقييم الوضع الذي يجري فيه العمل ومدى تسهيل ذلك الوضع مهام أصحاب الأدوار من المهنيين.
- مشاركة الجميع: حتى تؤتي الاستشارة والعمل الجماعي ثمارها لابد لجميع الأطراف من الرغبة في العمل الجماعي، فيجب على المؤسسة العمل على تهيئة جو العمل بشكل يدعو الجميع إلى الرغبة في المشاركة. فالإشادة بالنجاح والمساهمات الإيجابية الفاعلة للاستشارة والعمل الجماعي تساعد على الرغبة في المشاركة. ولعل إشراك الجميع في العمل منذ بدايته يكون داعياً للمشاركة برغبة.
- القبول: قد يربط المعلمون بين الاستشارة والعمل الجماعي وبين التربية الخاصة فيتوقعون مسئوليات أكبر نحو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة مما يحول دون قبولهم لها. وهنا تعلب إدارة المؤسسة دوراً هاماً في مساندة الاستشارة والعمل الجماعي وتشجيع العاملين في المؤسسة على هذا العمل.

٤- الإعداد : تحتاج الاستشارة والعمل الجماعي إلى مهارات ومعلومات لا تتوفر عرضاً. ولذا لابد من برامج موجهة نحو إعداد مستشارين ومهنيين قادرين على العمل بشكل جماعي، ومن أمثلة البرامج:

- الإعداد قبل الخدمة: يجب أن تحتوي برامج إعداد المهنيين على مهارات التواصل وحل الخلاف اللازمة للاستشارة والعمل الجماعي، وألا يقتصر ذلك على برامج التربية الخاصة بل يشمل معلمي التعليم العام وغيرهم ممن تتطلب خدمة التلاميذ وجودهم ضمن فريق العمل.
- الدبلومات العليا: يمكن إلحاق المعلمين بدبلومات عليا تعدهم للاستشارة والعمل الجماعي إذا لم تكن تلك المهارات متوفرة أثناء إعدادهم الجامعي.
- التدريب أثناء العمل: إذا لم تتوفر البرامج المتخصصة في التعليم الجامعي أو الدبلومات العليا فيمكن تأهيل العاملين بالمؤسسات التربوية من خلال برامج التدريب أثناء العمل.

ب- معوقات الاستشارة والعمل الجماعي:

لا تخلو الاستشارة والعمل الجماعي وكذلك عمل الفريق من معوقات تحد من فعاليتها أو تجعل القيام بها مستحيلاً في بعض الأحيان، فرغم رغبة العاملين في ميدان التربية والتعليم في توظيف أفضل الأساليب لخدمة التلاميذ عامة وتلاميذ التربية الخاصة بوجه الخصوص، إلا أن معوقات العمل واردة. فمن هذه المعوقات ما يرتبط بطبيعة العمل ومنها ما يرتبط بالأسس التي بنيت عليها هذه المفاهيم الثلاثة. كما أن هناك معوقات ترتبط بأمور مالية ويمكن إجمال المعوقات فيما يلي (Dettmer et al,2005, 1993):

١- عدم وضوح الأدوار، فالمعروف أن الاستشارة تتطلب أن تكون الأدوار محددة ومتساوية وأن يعرف كل طرف المتوقع منه إنجازه أو القيام به.

٢- قلة أو عدم التدريب على مهارات الاستشارة، فالاستشارة لا تقتصر على معرفة المستشار بالمادة العلمية فحسب بل تتطلب مهارات في التعامل مع الطرف الآخر أو الأطراف الأخرى.

٣- عدم وجود إطار عمل تتم الاستشارة من خلاله مثل كيفية الإجراء والوقت والمكان الذي تحدث فيه الاستشارة.

٤- عدم تقييم العمل سواء الاستشاري أو الجماعي أو عمل الفريق حيث إن تقييم العمل يوجهه نحو الهدف ويبين مدى فاعليته.

٥- عدم الربط بين نظريات الاستشارة والعمل الجماعي والتطبيق العملي مما يجعل التقييم صعباً وكذلك يصعب توجيه العمل بدون قاعدة نظرية واضحة.

٦- قلة البحوث النظرية والتطبيقية التي توضح مفهوم العمل الجماعي والاستشارة وعمل الفريق وتبين أوجه الفاعلية وعدمها أثناء الممارسة.

٧- ضعف تكاتف التخصصات المختلفة أثناء العمل الجماعي بين التربويين.

٨- قلة الموارد المادية والبشرية الضرورية لممارسة الاستشارة والعمل الجماعي بنجاح.

٩- مقاومة بعض المؤسسات التربوية وغيرها للاستشارة والعمل الجماعي.

١٠- الضغوط والاحتراق النفسي التي قد تنتج من تكليف المتخصصين بأعباء أكثر مما في وسعهم أو خارجة عن نطاق خبراتهم

استدراك:

قد يوحي الحديث عن الاستشارة والعمل الجماعي بأن هذا الأسلوب هو الأمثل لتقديم خدمات التربية الخاصة للتلاميذ الذين لديهم احتياجات تربوية خاصة وخاصة تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية، وهنا يرى الباحث أهمية إيضاح الأمور التالية:

- يجب أن يحظى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم بالفرصة المتاحة لغيرهم من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة فيما يتعلق بالبدائل التربوية في تقديم الخدمات، فمع أن الاستشارة والعمل الجماعي تتيح المجال أمام خدمة هؤلاء التلاميذ مع زملائهم العاديين في فصول التعليم العام إلاّ أن من بينهم من يحتاج إلى خدمات مكثفة ومباشرة من قبل معلم التربية الخاصة لا يمكن تقديمها بفعالية داخل الفصل العادي.

- تتسم الأساليب التقليدية في تقديم خدمات التربية الخاصة بعمل المهنيين من التخصصات المختلفة بمعزل عن بعضهم البعض حتى ولو أطلق مصطلح الأسلوب متعدد التخصصات على عملهم (Multidisciplinary Approach). فحتى يصل العمل إلى مستوى الفريق الفعلي لابد من العمل بانسجام ومشاركة فاعلة يسودها تبادل الخبرات والمعرفة بين أعضاء الفريق، وهذا ما أطلق عليه مؤخراً الفريق متداخل التخصصات أو عبر التخصصات (Transdisciplinary)، ففي هذا الأسلوب تفتح حدود التخصصات وتصبح حاجة التلميذ وخدمته هي العوامل الرئيسة في العمل.

- إن الاستشارة والجماعية والعمل الجماعي لا تحدث عرضاً بل لابد من توفر عوامل كثيرة كي يتحقق العمل الجماعي الفاعل. فمن بين هذه العوامل التوجهات الإيجابية نحو العمل الجماعي من قبل الأعضاء، والقيادة الناجحة التي ترفع معنويات أعضاء الفريق وتوفر لهم المصادر اللازمة للعمل. إن توفير فرص النمو المهني للجميع بمختلف تخصصاتهم يعد من أهم مقومات نجاح العمل الجماعي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال حلق العمل (Workshops)، والمحاضرات، واللقاءات ونحوها (Wiggins & Damore , 2006). ولا يعتبر هذا بديلاً عن ما يقدم في برامج إعداد المعلمين والاختصاصيين الآخرين فذلك هو الأساس، وهذا بمثابة تجديد المعلومات وبث الحماس للعمل مرة ثانية.

والأمر الأخير هو تقييم العمل الجماعي بصفة رسمية وغير رسمية، فالفريق بحاجة إلى التعرف على مواطن القوة والضعف في عملهم، ويمكن أن يتم ذلك على شكل فردي حيث يقوم كل عضو بتقييم عمل الفريق أو أن يقوم مجموعة من الأعضاء بذلك. إن تقييم عمل الفريق يساعدهم على رفع فاعلية الخدمات المقدمة للتلاميذ، فمخرجات العمل من أبرز المؤشرات على نجاحه (Gable, Mostert,& Tolenson, 2004).

الخاتمة:

يهدف هذا البحث إلى التعريف بالاستشارة والعمل الجماعي كأحد أساليب تقديم خدمات التربية الخاصة لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية الذين لديهم صعوبات تعلم. فقد

فتحت هذه الأساليب – الحديثة نسبياً – المجال أمام جميع الأطراف المعنية بخدمة التلاميذ الذين لديهم احتياجات خاصة للتفاعل البناء لما فيه مصلحة أولئك التلاميذ. كما أن فائدة هذه الأساليب تعم المؤسسات التربوية وتساعدها على خدمة كافة التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة ولو لم تنطبق عليهم معايير الأهلية للتربية الخاصة.

لقد تناول هذا البحث الاستشارة والاستشارة الجماعية والعمل الجماعي فأوضح مفاهيمها وخصائصها، كما بين أهم كفايات المستشار و العلاقة بين الاستشارة والعمل الجماعي والاستشارة الجماعية. وقد تم التركيز على الاستشارة الجماعية كأسلوب للتفاعل بين المهنيين يخفف من المقاومة التي واجهت الاستشارة في بداياتها،مع توضيح خطواتها. هذا وقد تطرق البحث إلى وصف فريق العمل وبين أبرز الخصائص المميزة له وأعضاءه وأدوارهم، بالإضافة إلى مقومات نجاح الاستشارة والعمل الجماعي. أما معوقات الاستشارة والعمل الجماعي فقد وردت في نهاية البحث.

المراجع العربية:

- الموسى ، ناصر بن علي (١٤١٣-١٩٩٢) . دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية : طبيعته ، برامجه ، ومبرراته ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

- وزارة المعارف (١٤٢٢هـ) . القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية : وزارة المعارف.

المراجع الأجنبية:

-Adelman, P.B and Vogel, S.A. (1995). "Adults with Learning Disabilities" in B.Y.L. Wong (ed.) Learning About Learning Disabilities (second edition). Academic Press: San Diego, CA.

-Bateman, B.D. and Linden, M.A.. (1998). Better IEPs: How to Develop Legally Correct and Educationally Useful Programs (3rd edition). Sporis West: Longmont, CO.

-Bear, George G., Larry J. Kortering and Patricia Braziel. (2006). Remedial and Special Education, vol. 27, number 5, pgs. 293-300.

-Bos, C. S. and Vaughn, S. (1998). Strategies for Teaching Students with Learning and Behavior Problems. (4th Ed.) Allyn and Bacon.Boston: MA

-Cramer, Shirley C. and William Ellis. (1996). Learning Disabilities- Lifelong Issues. Paul H. Brooks, Baltimore:MD.

-Dettmer, Peggy, Linda P. Thurston and Norma J. Dyck. (2005). Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs. Pearson, Boston: MA.

-Dettmer, Peggy, Linda P. Thurston and Norma J. Dyck. (1993). Consultation, Collaboration and Teamwork for Students with Special Needs. Allyn and Bacon, Boston: MA.

-Elksin, L.K. and Elksin, N. (1998). "Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems". Intervention in School & Clinic. 33 (3), p. 131-141.

-Friend, Marilyn and Lynne Cook. (2002). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (4th edition). Longman Publishers, White Plains: NY.

-Friend, Marilyn and Lynne Cook. (1996). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (2nd edition). Longman Publishers, White Plains: NY.

-Gable, Robert A., Mark P. Mostert, Stephen W. Tonelson. (2004). "Assessing Professional Collaboration in Schools: Knowing What Works". Preventing School Failure, vol. 48, issue 3.

-Gearheart, B, R. and Gearheart, C, J. (1989). Learning Disabilities: Educational Strategies. Merrill, Columbus, OH.

-Gibb, G.S. and Dyches, T.T. (2000). Guide to Writing Quality Individualized Education Programs: What's Best for Students with Disabilities. Allyn & Bacon: Boston, MA.

-Goodglass, H. (1993). Understanding Aphasia. Academic Press, Inc.: Boston MA.

-Heron, Timothy E. and Kathleen C. Harris. (2000). The Educational Consultant: Helping Professional, Parents and Mainstreamed Students (4th edition). Pro-Ed, Austin: TX.

-Heron, Timothy E. and Kathleen C. Harris. (1993). The Educational Consultant: Helping Professional, Parents and Mainstreamed Students (3rd edition). Pro-Ed, Austin: TX.

-Hennigh, K.A. (1995). Professional's Guide: Understanding Dyslexia. Teacher Created Materials, Inc.: Westminster, CA.

-Idol, Lorna. (1993). Special Educator's Consultation Handbook. Pro-Ed, Austin: TX.

-Idol, Lorna, Ann Nevin, and Phyllis Paolucci-Whitcomb. (1995). "The Collaborative Consultation Model". Journal of Educational of Psychological Consultation, 6(4), 347-361.

-Idol, Lorna, Ann Nevin, and Phyllis Paolucci-Whitcomb. (1994). Collaborative Consultation (2nd edition). Pro-Ed, Austin: TX

-Kvale K.A. and Forness, S.R. (1995). The Nature of Learning Disabilities: Critical Elements of Diagnosis and Classification.

Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Mahwah NJ.

-Learner, J.W. (2000). Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies (eighth edition). Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

-Lewis, Rena B. and Donald H. Doorlag. (1999). Teaching Special Students in General Education Classrooms. Merrill, Upper Saddle River: NJ.

-Licht, Barbara G. (1993). "Achievement Related Beleifs in Children with Learning Disabilities: Impact on Motivation and Strategic Learning". In L. J. Meltzer (ed.), Strategy Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities. (pgs. 195-220), Pro-Ed, Austin: TX.

-Maag, John W. and Robert Reid. (2006). "Depression Among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk". Journal of Learning Disabilities, vol. 39, number 1, pages 3-10.

-Mercer, C.D. (1997). Students with Learning Disabilities (5th edition). Upper Saddle River NJ: Merrill.

-Richardson, S.O. (1992). "Historical Perspectives on Dyslexia". Journal of Learning Disabilities, Volume 25, No. 1, pages 40-47.

-Robinson, C.S., Menchetti, B.M. and Torgeson, J.K. (2002). "Toward a Two-Factor Theory of One Type of Mathematics Disabilities". Learning Disabilities Research & Practice. 17 (2). P. 81-89.

-Rothstein, Laura F. (2000). Special Education Law (3rd edition). Longman, New York: NY.

-Safran, Joan S. (1991). "Communication in Collaboration/Consultation: Effective Practices in Schools". Journal of Educational of Psychological Consultation, 2(4), 371-386.

-Savelsbergh, Mary and Bonnie Staebler. (1995). Journal of Educational of Psychological Consultation, 6(3), 277-286.

Siegel, L. M. 2000 . The Complete IEP Guide: How to Advocate for your Special Ed. Child. (2ndEd.). NOLO. USA.

-Smith, Tom E.C., Edward A. Polloway, James R. Patton and Carol A. Dowdy. (2001). Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings (3rd edition). Allyn and Bacon, Boston: MA.

-West, J. Frederick. (1990). "Educational Collaboration in the Restructuring of Schools". Journal of Educational of Psychological Consultation, 1(1), 23-40.

-Vaughn, Sharon, Batya Elbaum and Alison Gould Boardman. (2001). "The Social Functioning of Students with Learning Disabilities: Implications for Inclusion". Exceptionality, Vol. 9 Issue 1, p. 47-66.

-Wiggins, Katryn C. and Sharon J. Damore. (2006). "Survivors or Friends? A Framework for Assessing Effective Collaboration". Teaching Exceptional Children, May/June 2006, p. 49-56.

-Woodward, John. (2000). "Problem Solving". Journal of School Improvement, vol. 1, issue 2.

-Wong, Bernice Y. L. and Mavis Donahue. (2002). The Social Dimensions of Learning Disabilities. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah: New Jersey.

-Zera, D.A. (2001). A Reconceptualization of Learning Disabilities via a Self-Organizing Systems Paradigm. Journal of Learning Disabilities. 34 (1), p. 79-94.

-Zigmond, N. and Baker, J. (1996) Full Inclusion for Students With Leaning Disabilities: Too Much of Good Thing?. THEORY INTO PRACTICE. 35(1),PP. 26- 34.