آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس

إعـــــداد

د/ طلال سعد المطيري

آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة مهنة التدريس

د/ طلال سعد المطيري

المقدمة:

التطور والارتقاء والتقدم في النظم والمؤسسات المجتمعية أصبح حديث الساعة في هذا العصر، لا سيما أن عصرنا هذا شهد تطورًا سريعًا في مجالات عدة، وعلى سبيل المثال لا الحصر التكنولوجيا والإعلام. ومما لا شك فيه أن التعليم ليس مستثنى من عمليات التطوير، فنجد أن عملية النهوض به لم تعد مقتصرة على المختصين، بل أصبحت أولوية لكل أفراد المجتمع؛ لما له من أهمية مباشرة تمس كل فرد، وأصبحت الدول ممثلة بحكوماتها تصب اهتمامًا كبيرًا عليه؛ لما له من دور في التنمية الشاملة من خلال إعداد جيل ينهض بكافة الجوانب المجتمعية الأخرى، سواء الاقتصادية أم الاجتماعية أم الثقافية أم غيرها. هذا الاهتمام لفت المختصين والمهتمين بالتعليم إلى إعادة النظر في الخطط والبرامج والأنظمة التعليمية للنهوض بالعملية التعليمية لمواكبة التطور ورفع جودته للوصول إلى الهدف الأسمى بإنشاء جيل ينهض بالمجتمع.

شهدت السنوات الأخيرة عدة تجارب لتطوير العملية التعليمية شملت المناهج وطرق التدريس وبناء الاختبارات ووسائل التقييم والتقويم والتحصيل العلمي للطالب، بالإضافة إلى ذلك المعلم، حيث إنه يعتبر عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، حيث لا يمكن للمنهج ولا الطرق الحديثة في التعليم التأثير وتطوير العملية وتحقيق النتائج المرجوة، دون أن يكون هناك معلمًا متمكنًا قادرًا، حيث المعلم (٢٠١٠) يمثل استراتيجية الانطلاق إلى إصلاح وتطوير النظم التعليمية.

وعلى الصعيد ذاته، نجد الكثير من الأبحاث تناولت برامج إعداد المعلم في عالمنا العربي، منها عبد الوهاب (٢٠١١)، وهيكل (٢٠٠٦)، ونصر (٢٠٠٧)، وعبد الحليم (٢٠٠٤)، وبشير (٢٠٠٤) التي حثت وأوصت بمراجعة برامج إعداد المعلم، وشملت أيضًا بشكل مباشر التدبر في الممارسة المهنية للتدريس. في ضوء ذلك كثر الحديث والإشارة إلى ضرورة وجود معايير وضوابط تتوافر في المعلم ليتمكن من ممارسة المهنة، بمعنى آخر يجب على المعلم أن يحصل على

رخصة مزاولة مهنة التدريس. ويعرف زغلول وعبد العزيز (٢٠٠٤) رخصة التدريس على أنها إجراء يضمن أن المعلمين المسموح لهم بالتدريس على قدر من الحد الأدنى من الكفاءة. والغرض العام لهذه الرخصة هو التأكد من أن جميع الطلبة لديهم معلمون مؤهلون لتدريسهم (Mitchell, Robinson, Plake& Knowles, 2001).

من التجارب العالمية في تطبيق رخصة مزاولة المهنة للمعلمين، نجد تجربة الولايات المتحدة الأمريكية حيث شملت العديد من الولايات بدءا من ثمانينيات القرن الماضي، مثال تجربة ولاية Mississippi حيث أصدرت الولاية قانونا لتنظيم وتطوير التعليم في عام ١٩٨٢ شمل عدة جوانب من التنمية المهنية ورخصة المهنة، وطبقت الرخصة على النحو التالي: رخصة المعلم لمدة عام تمنح للطلبة المنضمين لبرامج التربية في المؤسسات التعليمية، وهذه الرخصة غير قابلة للتجديد، حيث تمنح وفق ضوابط ومعايير، من ضمنها أن يكون الطالب حاصلا على معدل تراكمي معين في البرنامج الدراسي، يتم بعد ذلك تحويل الطالب المعلم إلى الرخصة نوع Class A عند حصوله على درجة البكالوريوس واجتيازه الاختبارات الموضوعة التي تشمل جوانب التدريس، والمادة التخصصية، أو بالأحرى المادة العلمية. وهذا النوع يمنح للمعلم لمدة خمس سنوات قابلة للتجديد، لكن بشروط، هي: أن تكون لديه خبرة محددة في مجال الوظيفة، بالإضافة إلى عدد معين من الشهادات التي تثبت أن المعلم انخرط في عدة برامج التطوير المهنية المعتمدة. النوع الثاني Class AA وهذه الرخصة تُوجب على المعلم تحقيق المتطلبات للدرجة السابقة، وأن يكون حاصلا على درجة الماجستير في التربية، وتكون صالحة لمدة خمس سنوات قابلة للتجديد، بشرط خبرة معينة بالوظيفية، والحصول على شهادات في برامج التطور المهني المعتمدة. النوع الثالث Class AAA وهذه أيضًا تتطلب نفس الشروط للحصول عليها وتجديدها كل خمس سنوات، لكن يجب أن يكون المعلم حاصلا على درجة علمية تخصصية في المجال. والنوع الأخير هو Class AAAA هذه الرخصة يحصل عليها المعلم إذا حصل على درجة الدكتوراه، وتتطلب نفس شروط الدرجات السابقة لتجديدها بعد خمس سنوات (Wright, 2015).

تجربة أخرى أمريكية في ولاية North Carolina حيث رخصة المعلمين تمنح بشكل أكثر تخصصًا من حيث المرحلة الدراسية، سواء كانت ابتدائية، أم متوسطة، أم ثانوية. واستنادًا أيضًا على المادة العملية والمؤهلات العلمية للمعلم. النوع الأول من الرخص تكون للمعلم ذي الخبرة الأقل من ثلاث سنوات، وهنا لا بد أن يكون حاصلا على الإجازة الجامعية أو شهادة من إحدى برامج إعداد المعلم المعتمدة بالولاية، وأن يجتاز الاختبار المحدد لهذه الرخصة. النوع الثاني يكون للمعلم ذي الخبرة التي تزيد عن ثلاث سنوات، وهذه تتطلب أن يكون حاصلا على تقدير معين في تقويم المعلم في السنة الثالثة، وأن يكون قد أتم بعض برامج التطوير المهنية واجتياز اختبار الرخصة، وتجدد هذه الرخصة كل خمس سنوات (Grovenstein, 2015)

وعلى الجانب الآسيوي تعتبر تجربة اليابان مثالاً مغايرًا نوعًا ما للنظام الأمريكي، تم تطبيق نظام الرخصة المهنية الجديدة في عام ٢٠٠٩ (OCED, 2015) حيث تم التنسيق بين الحكومة والجامعات بأن يحصل الطالب المعلم قبل التخرج على فرصة التطبيق العملي للمهنة، وعند التعيين كمعلم يتوجب عليه أن يشارك على الأقل في ٣٠ ساعة ببرامج التطوير المهني للحصول على الرخصة المهنية أو لتجديدها، وهذه الرخصة تجدد كل عشر سنوات، وتوجب على كل معلم الحصول عليها (Higahiyama& Hara, 2010).

وعلى صعيد التجارب العربية، قامت دولة قطر في عام ٢٠٠٨ بإنشاء مكتب الرخص المهنية ضمن إدارة هيئة التقييم تحت مسمى المكتب القطري لترخيص وتسجيل واعتماد المعلمين وقادة المدارس وتم بالفعل منح بعض المعلمين والقادة الرخص المهنية، واعتمد العام الدراسي ٢٠١٩–٢٠٢٠ المهلة النهائية للمعلمين والقادة للحصول على الرخص، سواء المدارس الحكومية أم الخاصة، وإلا فيحرم من بعض الامتيازات ويفقد حقه بالعمل. وقام المكتب بتقسيم الرخص إلى نوعين رئيسين: الأول خاص بالمعلمين، والثاني للإدارات المدرسية، أما ترخيص المعلم فهو على النحو التالي: معلم مستجد، كفء، ومستوى المهارات المتقدمة وتتحدد مدة المنح بخمس سنوات، ومن متطلبات الحصول عليها، أو تجديدها: المؤهلات التعليمية، وإنهاء برامج التطور المهني، بحدود ٦٠ ساعة تدريبية لكل مستوى على حدة، بالإضافة الى تقييم الكفاءات المهنية، ويشترط الحصول على تقدير "جيد جدًا" على الأقل لآخر عامين دراسيين، وتنطبق أيضًا

شروط مماثلة على رخص قادة المدارس، حيث يحصلون على رخصة إدارة وسطى أو إدارة عليا (وزارة التربية والتعليم العالي القطرية ، ٢٠١٦).

مشكلة الدراسة:

مما لا شك فيه أن قيام المعلم بدوره على أكمل وجه يساعد في تحسين جودة التعليم، نتيجة لذلك كثر الحديث والإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالمعلم وبرامج إعداده، واتجهت كثير من الآراء إلى تطبيق رخصة المعلم للانتقال بالمعلم الى درجة الاحتراف بالمهنة، لاسيما في الاعتقاد أن الكثير من المعلمين اتجهوا إلى التدريس رغبة بالامتيازات المالية والإجازات السنوية، وليس رغبة بالتدريس، خاصة أن التدريس ليس مجرد أداء يمارسه أي فرد، بل مهنة لها أصولها (غنيم، ٢٠٠٢). وبهذا الصدد وضعت وزارة التربية في دولة الكويت خارطة طريق لتطوير التعليم، ونجد رخصة المعلم ضمن أولويات البرنامج المتكامل لتطوير التعليم باعتباره مشروعا للارتقاء بأداء المعلم (وزارة التربية الكويتية، ٢٠١٣). وذكرت أن تطبيقها وفقًا للاستعراض الوطني للتعليم من خلال استراتيجية التعليم ٢٠٠٥–٢٠٢٥ ووضعت رخصة المهنة ضمن آفاق ما بعد ٢٠١٥ (وزارة التربية الكويتية، ٢٠١٥). وبالتالي، تحددت مشكلة البحث في بيان آراء أهل الميدان التربوي حول رخصة المعلم ومعرفة نظرة المعلمين تجاه الرخصة. إن السماع لرأي أصحاب المصلحة لهو خطوة بالاتجاه الصحيح لأي مشروع قبل تطبيقه، حيث يعد تباين الآراء أمرًا متوقعا، بل يعتبر إثراء يصب في مصلحة المشروع، لاسيما وأن الدراسات في هذا الموضوع في السياق الكويتي تتصف بالندرة على حد علم الباحث وبحثه بالموضوع.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة المهنة واستمزاج رؤاهم؛ حتى نتمكن من تحديد مبررات تطبيق الرخصة من خلال القيمة التربوية والفوائد المنشودة، وأيضًا الوقوف على مخاوف المعلمين تجاه هذا المشروع. إن السبب لاختيار المعلمين على وجه الخصوص يعود لأنهم جزءًا لا يتجزأ من النظام الحالي، وهم على دراية بواقع النظام التعليمي، وبالتالي فهم الأجدر في تحديد ما هو ذو قيمة وفائدة للنظام التعليمي، وما هو أنفع لهم ولأبنائهم، وتوضيح المخاوف تجاه المشروع.

ولتحقيق أهداف الدراسة تسعى الدراسة للإجابة ع الأسئلة التالية:

١- ما القيمة التربوية المرجوة لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التدريس في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين؟

٢- ما الفائدة المرجوة من تطبيق رخصة مزاولة مهنة التدريس على المعلم من خلال وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

٣- ماالمخاوف والهواجس المتوقعة لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التدريس من وجهة نظر المعلمين؟

٤- ما الفروق بين انسحابات المعلمين وفقًا للمرحلة الدراسية والمنطقة التعليمية والمادة العلمية، والجنس؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها على النحو التالي:

- في السياق الكويتي، ستساعد هذه الدراسة أصحاب القرار والمعنيين في وزارة التربية بدولة الكويت على تعرف آراء المعلمين حول مشروع رخصة المعلم والحصول على معلومات وافية، كما تعكس أيضا مدى تقبل المعلمين لرخصة المعلم التي تسهم بشكل أو بآخر في تحديد مدى إمكانية تطبيق هذا المشروع، خاصة في ظل قصور البحث العلمي في السياق الكويتي.
- على الجانب العلمي العام، ستسهم هذه الدراسة في تقديم أهم فوائد رخصة المعلم من وجهة نظر المعلمين، وتحديد ما إذا كان هناك بعض عوامل التوتر والمخاوف من تطبيق الرخصة على المعلم. وبالتالي، سوف تكون هذه الدراسة مفيدة في توفير مسودة أو مرجع للجهات التربوية المانحة لرخص المهنة، أو تلك الجهات التي تخطط لوضع خطط مستقبلية لتطوير التعليم من خلال تطبيق هذا النوع من الرخص.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على عدد من المحددات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم النتائج خارج مجتمعها، وهي:

- **الحد الموضوعي،** حيث تقتصر الدراسة موضوعيًا على استطلاع آراء المعلمين تجاه رخصة مزاولة المهنة من خلال التطرق لفوائدها المتوقعة والقيم التربوية للرخصة، بالإضافة الى استطلاع آرائهم حول بعض المخاوف عند تطبيقها.

- **الحد البشري**، حيث اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المراحل المختلفة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، ولم تشمل مديري المدارس ومساعدي المديرين ولا موجهي المواد العلمية.
- **الحد الزمني**، تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠١٧.
- **الحد المكاني**، شملت هذه الدراسة ثلاث مناطق تعليمية من أصل ست مناطق، وهي الأحمدي، العاصمة، مبارك الكبير.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الرخصة عبارة عن إجراء تنظيمي لضمان أن المعلم قادر على التدريس، ويمتلك الحد الأدنى من المقومات، أي أن الرخصة عبارة عن أداة للفصل بين المعلم المسموح له بالتدريس والمعلم الذي لا يمكن أن يمتهن التدريس من خلال تعرف معارفهم ومهاراتهم، بالتالي هي تتنبأ بنجاح المعلم في هذه المهنة. وهي تختلف عن الشهادة التي تعتبر وسيلة لضمان أن الشخص لديه تحصيل من المعارف اللازمة للتدريس والأساس المعرفي الذي يمكن أن يعتمد عليه ويحتاجه في سياقات تعليمية تربوية مختلفة (زغلول وعبد العزيز، ٢٠٠٧ -Darling ; Hammond، ٢٠١٠).

وفق الدراسات السابقة التي تطرقت إلى بعض السياقات التي تطبق رخصة المعلم وجد أن هناك عدة طرق لمنح رخصة المعلم، كما تطرق لها كل من Darlimg-Hammond (2010) وزيتون (٢٠٠٤) كمراحل تطور منح الرخصة، حيث قد تمنح الرخصة من خلال اختبار موحد على مستوى الدولة للمعلم، يتوجب عليه النجاح أو الحصول على درجة معينة ليتمكن من الحصول على الرخصة، وأيضًا قد يمنح المعلم الرخصة من خلال تقييمه، وتحديد مدى تمكنه من التدريس، بالإضافة إلى النجاح في الاختبارات المخصصة للمهنة، وقد يمنح المعلم الرخصة من خلال اجتياز البرامج التدريبية المعدة له في بداية المهنة، وخلال ممارسته لها، والحصول على تقارير كفاءة تعكس تميز أداء المعلم خلال السنوات الأولى، وقد يحصل على المعلم على رخصته من خلال جمع المعلومات حول أدائه من خلال أدوات تقييم معينة وربطها مع تحصيل الطلبة. ويوضح أيضًا Youngs, Odden& Porter(٢٠٠٣) النظام المتبع في العديد من الولايات الأمريكية لمنح المعلم الرخصة المهنية حيث يتوجب على المعلم الخضوع

إلى اختبار المهارات الأساسية بالتدريس واختبار المعارف والمادة العلمية واختبار طرائق التدريس، وفي بعض الولايات يستخدم تقويم المعلم من قبل مقوم خارجي لمنح الرخص للمعلم.

وخلاصة القول، إن طرق منح الرخصة للمعلم تتنوع، فمن الممكن اختبار المعلم لمنحة الرخصة، وهذه الاختبارات يمكن أن تنتقل من مهارات ومعارف وتمكن المعلم بالمادة العلمية، إلى إدراج تقويم المعلم كوسائل لمنح الرخص.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أن الكثير من الدراسات العربية عملت على وضع تصورات مقترحة للرخصة المهنة، فقام الكندري وفرج (٢٠٠١) بعمل دراسة تمثل محاولة للنظر العقلي (الوصفي النظري) في رخصة ممارسة مهنة التدريس، حيث إن هذه الدراسة قامت على النظر في نموذجين لرخصة المهنة في الولايات المتحدة الأمريكية للوصول إلى تصور مقترح. حيث يرى الباحثان أن رخصة المهنة أصبحت ضرورة ملحة في إعداد معلم المستقبل في عالمنا العربي، حيث رجحا أنه لا يمكن لنظام تعليمي أن يرتقي دون النهوض بمستوى المعلم، وهما بذلك يريان أنها وسيلة لحث المعلمين على التدريب والنمو المهني المستمر لصقل خبراتهم وتطوير مهاراتهم، وبالتالي تحسين فاعلية عملية التعليم وتمهين التعليم. لذلك وضع الباحثان تصورا لنظام رخصة التعليم بوجوب إنشاء مجلس أو هيئة مستقلة تشرف على الرخص، وعملا على وضع شروط وأحكام للحصول على الرخصة، مثل الحصول على شهادة جامعية تربوية أو دبلوم تربوي لأصحاب الشهادات غير التربوية، والصحيفة الجنائية للمعلم، وعملا كذلك على توضيح الإجراءات اللازمة لمنح الرخصة مثل منح ترخيص للمعلمين لمدة خمس سنوات، يتوجب على المعلم المشاركة والمساهمة بالأنشطة وبرامج النمو والتدريب المهني لضمان استمرار فاعلية الرخصة، ووضع نظام نقاط النمو المهني يحصل عليها المعلم بالمشاركة والمساهمة لتجديد الرخص، وفرض بعض الإجراءات والعقوبات على عدم التجديد. ومن وفي هذا السياق قامت العبد الجليل (٢٠٠٦) في دراسة مماثلة، حيث هدفت دراستها على وضع الأسس لمشروع رخصة ممارسة التدريس في مدارس دولة الكويت، وطبقت الباحثة استبانة على عينة الدراسة، تتكون من تربويين وأولياء أمور ومعلمين لمعرفة الآراء حول الأسس المقترحة لرخصة المعلم. كانت الأسس المقترحة لرخصة المهنة من قبل الباحثة على النحو التالي: أن تمنح الرخصة بناء على خبرة المعلم في القطاع الحكومي، تبدأ من رخصة

معلم أولية، حتى المعلم الجامع، مرورًا برخصة المعلم المختص، والمعلم المشرف، وتجدد كل أربع سنوات، واستيفاء الشروط الخاصة بكل نوع من أنواع الرخص. أظهرت النتائج أن هناك قبولا للأسس المقترحة لرخصة المعلم من قبل التربويين وأولياء الأمور؛ لما لها من أثر في الارتقاء بالمعلم وتنميته بصورة مستمرة، وبالتالي الارتقاء بالتعليم، وبالمقابل وجدت الباحثة رفضا أو نسبة قبول متدنية لهذه الأسس المقترحة إلى حد ما من المعلمين أنفسهم، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم تقبل المعلمين فكرة تطبيق رخصة مزاولة المهنة. وهذا مغاير لما وجده غنيم (٢٠٠٢) من خلال دراسة لمتطلبات ونظم مزاولة المهنة في مصر حيث وجد الباحث من خلال الاستبانات والمقابلات الشخصية على عينة الدراسة التي شملت معلمين ومديري مدارس وأكاديميين تربويين وموجهين أن نسبة قبول فكرة ترخيص مهنة التعليم عالية جدًا مقابل نسبة قليلة رافضة لفكرة الرخصة. وأرجع الباحث ذلك إلى ضرورة تطبيق رخصة المعلم؛ لما لها من أهمية كبرى في العملية التعليمية والنمو المهني للمعلم، وانتهت بوضع تصور مقترح لرخصة مزاولة المهنة. وتأتي كفافي (٢٠١٠) بنتائج مقاربة لما وجده غنيم حيث أجرت دراستها في جدة – السعودية، وقد اقترحت نظاما لمنح رخص المهنة، وهدفت من دراستها إلى الوقوف على معرفة أهمية النظام المقترح والرخص ومدى مناسبة مقترح الرخص ومقترح المعايير المهنية للمعلم، ووجدت من خلال نتائج الاستبانة أن هناك اتفاقا بين عينة البحث التي شملت المعلمين والمشرفين التربويين على أهمية رخصة المعلم للواقع التعليمي، وأن الاقتراح مناسب للتطبيق، ولم تسجل أي فروق بين العينة.

ويأتي رأي عبد الكريم (٢٠٠٩) من خلال دراسة تحليلية لتجربة المملكة العربية السعودية في تمهين التعليم في قوله: إن وجود رخص مزاولة المهنة للمعلمين أصبح ضرورة ملحة في تمهين التعليم؛ لإخضاع المهنة لضوابط وأسس، وإيجاد نوع من المعايير لمزاولة المهنة والتدريب والتعليم المستمر. ويشير البشير (٢٠١٣) في دراسته التي هدفت إلى التعريف بتمهين عمل المعلم والدواعي والمبررات لهذا التمهين من خلال التطرق للمعلم المهني من ناحية المواصفات والإعداد ورخصة المعلم، إلى أنها وسيلة لإصلاح وتطوير التعليم في السودان، ومن خلال رخصة المعلم يمكن أن تضمن جودة أداء المعلم، حيث نجاح المعلم

في الحصول على رخصة المهنة يعد أحد العوامل الرئيسة المؤثرة في جودة أداء المعلم. بعد ذلك أتى البهيجي (٢٠١٥) بنتائج أشمل من ناحية رخصة المعلم من خلال دراسته التي استطلعت آراء خبراء تربويين في السعودية وخارجها ومن خلال تطبيق أداة الاستبانة توصل الباحث إلى أن رخصة مزاولة المهنة تسهم في عملية انتقاء المعلمين الأكفاء للمهنة، وتساعد أيضًا باختيار أفضل خريجي المؤسسات التعليمية لإعداد المعلم، ويوضح الباحث أن رخصة مزاولة المهنة تسهم في إصلاح العملية التعليمية من خلال النهوض بالمعلم وتعزيز التطور المهني المستمر، وعلى الصعيد الاجتماعي يرى الباحث وفق النتائج أنها تسهم في رفع القيمة المهنية للمعلم أسوة بالمهن الأخرى (كالمهندسين والأطباء إلخ). وقد أشار البهيجي إلى بعض المتطلبات لأي مشروع رخصة معلم، لعل أهمها التنسيق بين كليات إعداد المعلمين والجهة المانحة لرخص المهنة بشكل دوري، وإنشاء هيئة مستقلة مسؤولة عن رخص المعلمين، وإنشاء دليل توضيح شامل وواضح لمشروع الرخصة المهنية للمعلم وكيفية تجديدها.

ونلاحظ من خلال الدراسات العربية السابقة أنها هدفت بشكل رئيس إلى تقديم تصورات مقترحة لنظام الرخصة، والتطرق إلى مدى أهميتها فيما يتعلق في تمهين التعليم باستثناء دراسة البهيجي التي تطرق فيها إلى الفائدة التي يمكن جنيها من تطبيق نظام الرخص، واقتصرت دراسته على الخبراء التربويين، ولم تكن الفرصة متاحة للمعلمين للتعبير عن آرائهم.

وفي الجانب الآخر نجد أن الدراسات الأجنبية تطرقت بشكل أفضل لموضوع رخصة المعلم، وهنا نخص بالذكر الدراسات المتعلقة بأنظمة الرخصة المهنية للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعود السبب في ذلك لوجود هذه الأنظمة في الواقع الفعلي، وبالتالي اعتمدت معظم هذه الدراسات على نتائج تطبيق الرخصة المهنية على المعلم من جهة، وعلى تحصيل الطلبة من جهة أخرى. ومن هذه الدراسات نجد دراسة Shuls (٢٠١٧) التي أجراها لتحديد مدى تأثير المعلم على تحصيل الطلبة من خلال إيجاد العلاقة بين تحصيل الطلبة (Value Added-Model VAM) ونجاح المعلم في متطلبات الرخصة المهنية للمزاولة، جرت هذه الدراسة في ولاية Arkansas الأمريكية ووجد أن الحصول على الرخصة يسهم في تطوير جودة أداء المعلم في الحقل التربوي، ولكن هذا التطور وضع الباحث له شرطا حيث يكون الحصول على الرخصة معتمدا على

رفع درجات النجاح فيها، وليس الاكتفاء بجعل الدرجة "ناجح" أو "راسب"، أي المقصود أن يتم وضع درجة نجاح بالاختبار محددة، وتكون مرتفعة كأن يحصل المعلم مثلا على ٧٠% للحصول على الرخصة (ما يسمى Cut-Score) حيث وجد الباحث مع Cut-score أن هناك علاقة بين أداء المعلم الحاصل على الرخصة وأدائه بالفصل، حيث إن المعلمين الناجحين أكثر تأثيرا على تحصيل الطلبة في الرياضيات عن المعلمين الذي لم يحققوا الدرجة المطلوبة، ولكن لا توجد بالمقابل دلالات إحصائية في ما يتعلق بمادة القراءة. وهذه الدراسة أتت داعمة لدراسة أجراها Goldhaber(2007) في ولاية North Carlina الأمريكية حيث وجد أن هناك علاقة إيجابية بين بعض اختبارات المعلمين الحاصلين على الرخصة وتحصيل التلاميذ، وتوصل إلى النتيجة التالية، وهي أنه لا يوجد هناك تأثير للمعلمين الذي نجحوا في اختبارات الرخصة(بناءً على Cut-Score) والذين لم يحالفهم الحظ في مادة القراءة، لكن هناك اختلاف في ما يتعلق بمادة الرياضيات، وأوضح Goldhaber أن رخصة المعلم واختباراتها تعطي معلومات دقيقة ومفيدة في تحديد مدى تأثير المعلمين على تحصيل الطلبة، لكن هذا لا يتحقق مع اختبارات الرخصة والحصول عليها عن طريق وضع الدرجات على النحو التالي "ناجح" و"راسب"، أو "اجتاز" و"لم يجتز". بل وضع درجات معينة للنجاح ورفع نسبة النجاح للحصول على الرخصة.

وعلى الجانب الآخر، كانت هناك نتائج مغايرة تمامًا، فقد وجد كلٌّ من Hanuskek, Kaim, O'Brien & Rivkin (٢٠٠٥) في دراستهم التي أجريت في Texas الأمريكية أنه لا توجد أي فروق بين فاعلية أداء المعلمين وجودته في المعلمين الذين نجحوا في اختبار الرخصة والذين لم ينجحوا، وأضافوا أنه لا توجد أي علاقة بين جودة أداء المعلمين وما يحملون من الشهادات العليا أو الخبرات، غلا في سنة التعيين الأولى، وتوصلوا إلى هذه النتيجة بناءً على التحليل الإحصائي القائم على ربط التحصيل العلمي للطلبة بخبرات المعلمين ونوعية الشهادة والاختبارات المهنية الأخرى لقياس جودة أداء المعلم وتأثيره على الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، وجد Chugai (٢٠١٥) أن الرخصة في الولايات المتحدة، ورغم أن هدفها ضمان كون المعلم حاصلا على الحد الأدنى من أبسط تقدير لمتطلبات المهنة والمهارات والمعارف اللازمة، إلا أن الرخصة تعد معيارا

للمعلمين الجدد لا أكثر، وهي ليست ضمانة لمزيد من التطور المهني، إذ إن المعلم يمكن أن لا يؤدي أي مجهود في المستقبل إلا إذا تطلب الأمر ذلك من خلال الحصول على رخصة المستوى الذي يليه، وهو يُرجع ذلك إلى الفهم الخاطئ لرخصة مزاولة المهنة. ومع ذلك، أشار Chugai من خلال دراسته التي هدفت إلى تحديد السبل والطرق المثلى لتقييم أداء المعلم وتطوير جودته في الولايات المتحدة الأمريكية، أنه لا بد من تحسين عدة أمور، من ضمنها: تعديل أنظمة رخصة المعلم في الولايات، والعمل على إدخال عامل الخبرة كشرط للحصول عليها. ويرى كلٌّ من Mitchell وآخرين (٢٠٠١) أن الاستناد على الاختبار في الرخصة وحده لا يجدي نفعًا، حيث إن الاختبار مهما صمّم بعناية كاملة فإنه يصعب قياس جميع الشروط والمعايير التي يجب توافرها بالمعلم للأخذ به نحو الاحترافية بغية الوصول إلى الهدف الأسمى من الرخصة، وهو جودة التعليم؛ لذا هم يوصون أن يُعدّل النظام وأن تستخدم الولايات مجموعة من الأدلة التي تعكس مهارات ومعارف المعلمين للحكم عليهم بالحصول على الرخصة، وخاصة فيما يتعلق بالمعلمين الجدد. بينما أشار Youngs وآخرون (٢٠٠٣) إلى أن استخدام تقييم أداء المعلم وحده كأداة لاتخاذ القرار بشأن منح الرخصة يولّد العديد من الصعوبات والتحديات، حيث تتولد الحاجة إلى توفير الأدلة التي تثبت الصدق والثبات والعدالة. ومن ناحية أخرى، وجد كلٌّ من Ehrenberg & Brewer (١٩٩٥)، Hanushek، Ferguson (1991) (١٩٩٢) أن هناك علاقة قوية بين تحصيل الطلبة وأداء المعلمين بناءً على اختبارات الرخصة وبعض الاختبارات المهنية للمعلم، مثل اختبارات المناهج والمعارف وطرائق التدريس، وهم بهذا الصدد يدعمون استخدام الاختبارات للوصول إلى القرار بشأن منح الرخصة للمعلم (نقلا عن– Youngs et al, 2003).

وفيما يتعلق بالآثار الجانبية للرخصة المهنية للمعلم –إن صح التعبير– أشار Goldhaber (٢٠٠٧) إلى أن الرخصة المهنية قد تسهم في إبقاء المعلمين متدني الأداء بناءً على درجاتهم وأنواع رخصهم، والعكس كذلك حيث بعض المعلمين المتميزين قد يفشلون بالحصول على الرخصة رغم تميزهم، وهذا أمر وارد، وبالتالي لا يحق لهم العمل في مجال التدريس، وينتج عن ذلك عجز بعض المدارس عن توفير العدد المطلوب من المعلمين لتقديم الخدمات التعليمية لعدد

مناسب من الطلبة، لكنه أوضح أنه رغم هذا الجانب السلبي للرخصة إلا أنها تقدِّم عدة مميزات للعملية، وبالتالي لا مانع من التنازل عن ميزة للحصول على أخرى. وهذا الجانب المتعلق بالآثار السلبية للرخصة تطرق إليه أيضًا Shuls (2017) وربَطها بالرخصة أيضًا برفع نسبة النجاح، حيث الرخصة ليست فعالة في منع جميع ضعاف المستوى من العمل، فقد تُبقي على المعلم ذي الأداء المتدني، وتكفّ المعلم الممتاز.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

اتخذت هذه الدراسة المنهج الوصفي أسلوبا لها، حيث إن المنهج الوصفي كما أوضح Best & Kahn (٢٠٠٦) يستخدم ليصف ويفسر العلاقات والارتباطات القائمة في مجال البحث، والعمليات التي تطبق في الواقع والآراء تجاه الموضوع والاتجاهات التي تتطور. وهذا المنهج يختص في فهم الحاضر بالمقام الأول ومن الممكن أن يشمل أيضًا التوجيه والتنبؤ بالمستقبل. ويشير كلٌّ من Cohen, Manion & Morrison (2007) على أنه منهج بحثي يستخدم لأغراض الوصف والمقارنة وتحديد الاختلافات وتصنيف وتحليل وتفسير القضايا البحثية من خلال النظر في آراء الأفراد أو المجموعات أو المدراس والمنظمات. وبالتالي هذا المنهج الوصفي اتُّخِذ ليصف ويفسر ويقارن آراء المعلمين تجاه القضية التربوية المتعلقة برخصة مزاولة المهنة.

وشملت **عينة الدراسة** المعلمين في دولة الكويت في المراحل الدراسية التالية: ابتدائي، متوسط، ثانوي، وتم اختيار العينات اختيارًا عشوائيًا، حيث أُجريت القرعة على ثلاث محافظات من أصل ست، ووقع الاختيار على محافظة العاصمة ومبارك الكبير والأحمدي. ومن خلال هذه المحافظات تم اختيار ثلاث مدراس من المعلمين (الذكور) وثلاث أخرى من المعلمات (الإناث) من خلال القائمة المدرسية لدى المناطق التعليمية بشكل عشوائي. ويوضح جدول (١ و٢) توزيع أفراد العينة التي شملت ٨٣٤ معلما تبعًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع العينة وفقًا لمتغيرات الجنس والمرحلة والمحافظة

المحافظة	ذكور		إناث	المجموع الكلي للمحافظة
العاصمة	١٠٥ %١٢.٥٩		١٦١ %١٩.٣٠	٢٦٦ %٣١.٨٩
الأحمدي	١٣٥ %١٦.١٩		١٢٩ %١٥.٤٧	٢٦٤ %٣١.٦٥
مبارك الكبير	١٤٥ %١٧.٣٩		١٥٩ %١٩.٠٦	٣٠٤ %٣٦.٤٥
المجموع الكلي للعينة	١٢٨ %١٥.٣٥	الابتدائي	١٥٨ %١٨.٩٤	٨٣٤
	١٢٢ %١٤.٦٣	المتوسط	١٤٦ %١٧.٥١	
	١٣٥ %١٦.١٩	الثانوي	١٤٥ %١٧.٣٩	
	٣٨٥ %٤٦.١٦	المجموع الكلي	٤٤٩ %٥٣.٨٤	

جدول (٢) توزيع العينة وفقًا لمتغير المادة العلمية

المادة العلمية	العدد والنسبة المئوية
اللغة الإنجليزية	١٢١ %١٤.٥١
اللغة العربية	١٢٧ %١٥.٢٣
التربية الإسلامية	١١٥ %١٣.٧٩
العلوم	١١٤ %١٣.٦٧
الرياضيات	١١٢ %١٣.٤٣
الدراسات الاجتماعية	٩٤ %١١.٢٧
الحاسب الآلي	٣٨ %٤.٥٦
التربية البدنية	٧٧ %٩.٢٣
التربية الفنية	٣٦ %٤.٣٢

أما **الأداة المستخدمة** في هذه الدراسة فهي عبارة عن استبانة، تم بناؤها وفقًا لما اطلع عليه الباحث من الدراسات السابقة. وقد عمد الباحث إلى تقسيم

الاستبانة إلى ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: القيمة التربوية لرخصة مزاولة المهنة للمعلم (وتتكون من خمس عبارات)، والفائدة المرجوة من رخصة مزاولة المهنة للمعلم (تتكون من خمس عبارات)، والهواجس والمخاوف من تطبيق رخصة المهنة (وتتكون من أربع عبارات). اعتمدت هذه العبارات على نظام ليكرت الخماسي، وللمفحوص حق الاختيار من البدائل التالية: غير موافق بشدة، غير موافق، لا أستطيع التحديد (محايد)، موافق، موافق بشدة. والسبب وراء اختيار الأسئلة المغلقة في هذه الدراسة لأنها مفيدة في جمع التكرارات، وتتيح المقارنة بين المجموعات، وتجعل الأسئلة مباشرة للمشاركين، كما أشار Cohen وآخرون (٢٠٠٧).

وقد عقد الباحث **تجربة استطلاعية** على الاستبانة، والهدف منها زيادة صدق وثبات الأداة من خلال الحصول على التغذية الراجعة من قبل بعض الأفراد الذين يجيبون عليها، والبعض الآخر يعمل على تقويم الاستبانة (Creswell, 2012; Cohen et al, 2007). في البداية تم عرض الاستبانة على بعض المتخصصين بالبحوث التربوية وخبراء تصميم الاختبارات والاستبانات لمراجعة جميع العبارات من حيث الوضوح والصياغة والتصميم، وقد استجاب الباحث لرأي هؤلاء المتخصصين بخصوص التصميم، حيث تم تعديل طريقة الإجابات، من وضع دائرة على الرقم الذي يوضح درجة الموافقة أو الرفض، إلى وضع علامة (√) بالخانة التي تمثل درجة الموافقة. أما بخصوص الوضوح والصياغة والسلامة اللغوية فجاءت آراؤهم متوافقة على سلامتها. وبعد جاهزية الاستبانة بالمسودة الأولى تم عرضها على معلمين بلغ عددهم ٢٣ معلما ومعلمة، تتوزع خبراتهم بين ١٩ سنة وسنتين للتأكد من وضوح العبارات، وما إذا كان هناك صعوبة أو غموض يستلزم شرحا لبعض العبارات، علاوة على الحصول على تغذية راجعة لتصميم الاستبانة وطولها والوقت الذي تستغرقه الإجابة. وجاءت ردود الأفعال من العينة تظهر أن الاستبانة واضحة وبسيطة ومناسبة للفئة المستهدفة باختلاف خبرات أفرادها، وأن الوقت الذي لزم للإجابة عليها ما بين ٨–١٠ دقائق.

أما فيما يتعلق **بالخصائص السيكومترية للأداة**، فهناك عدة أنواع لقياس صدق الأداة الذي يهدف إلى معرفة مدى ملاءمة وصحة وفائدة الاستدلالات

المحددة التي يقوم بها الباحثون استنادًا إلى البيانات التي يقومون بجمعها كما أشار Fraenkel, Wallen& Hyun (٢٠١٢)؛ ولتحقيق ذلك اختار الباحث **صدق المحتوى** الذي يهدف إلى التأكد من تغطية جميع الجوانب المراد قياسها بما يخدم أهداف البحث ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة. لذلك الغرض تم عرض الاستبانة على (١١) محكما من كلية التربية – جامعة الكويت، وكلية التربية الأساسية– بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بدولة الكويت. وكانت نسب الاتفاق بين المحكمين على مدى ملاءمة العبارات للأهداف الدراسية بنسبة ١٠٠%، وتراوحت نسبة وضوح العبارات وسلامة صياغتها ما يعادل ٨٣% إلى ١٠٠%.

وعلاوة على ذلك، قام الباحث باستخدام التحليل العاملي (Factor Analysis) لمعرفة ما إذا كانت الأداة أحادية البعد أو متعددة الأبعاد، حيث إنها تعطي دلالة جيدة على مدى صدق البناء للأداة (Yong & Pearce, 2013). وقد أسفر التحليل العاملي عن النتيجة التالية0.91: للاختبار Kaiser-Meyer-Olkin، وأسفرت نتيجة Bartlett's Test عن دلالة إحصائية، وبالتالي يمكن تطبيق التحليل العاملي (Coakes& Steed, 2009)، ولأبعاد الاستبانة تم استخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components Analysis) على عينة من ٨٣٤ فردًا، وتم تدوير المحاور بطريقة (Varimax) عن ثلاثة أبعاد للاستبانة تفسر 89.02% من التباين وتشعبت عليها جميع العبارات بأعلى من ٠.٣ حيث هذه القيمة هي الحد الأدنى المقبول لتشبع العبارات بالأبعاد كما أشار Coakes& Steed (٢٠٠٩). وقد تشبعت العبارات بالبعد الأول بنسبة 40.90% والثاني بنسبة 21.42% والثالث بنسبة ٢٦.٦٤% من التباين، والجدول (٣) يوضح ذلك مع ملاحظة أنه تم حذف العبارات التي حصلت على أقل من ٠.٣ بهدف سهولة القراءة والتفسير.

جدول (٣)

مصفوفة تشعبات عبارات الاستبانة على الأبعاد المستخرجة بعد التدوير

العبارات	البعد الاول	البعد الثاني	البعد الثالث
١	0.79	0.47	
٢	0.91		
٣	0.86	0.37	
٤	0.90		
٥	0.83	0.36	
٦	0.71	0.60	
٧	0.69	0.50	
٨	0.54	0.73	
٩	0.47	0.78	
١٠	0.54	0.69	
١١			0.86
١٢			0.86
١٣			0.87
١٤			0.84

ومن ناحية ثبات الأداة المستخدمة فإن جدول (٤) يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وحصل كل بعد في الاستبانة على قيمة مرتفعة، كما هو موضح من قبل Cohen وآخرين (٢٠٠٧)، ويرى Newby (٢٠١٤) أن معامل الارتباط ألفا كرونباخ يمكن أن يكون من ٠.٩٠ فما فوق، ولا يقل عن ٠.٦٠ كدلالة على الثبات.

جدول (٤)

قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لعينة الدراسة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
القيمة التربوية لرخصة مزاولة المهنة	٥	970.
الفائدة المرجوة من رخصة المهنة للمعلم	5	60.9
الهواجس والمخاوف من تطبيق الرخصة المهنية	4	٠.٩٣

وبعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة المستخدمة قرر الباحث استخدام المعالجة الإحصائية للإجابة على أسئلة الدراسة على النحو التالي:

- النسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتنوعة والتكرارات.
- اختبار t-test.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA.
- اختبار "Tukey" للمقارنات المتعددة.
- وتم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار الرابع والعشرون.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تقسيم تحليل النتائج إلى ثلاثة أقسام: إجابة السؤال الأول، فالثاني، فالثالث، حيث تم احتساب متوسط الاستجابات وتكرارها والنسبة المئوية وبحث الفروق الإحصائية بينها في كل قسم.

أولًا- القيمة التربوية المرجوة من تطبيق رخصة مزاولة مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين:

من خلال جدول (٥) نستنتج أن آراء المعلمين تعكس موافقة بدرجة واضحة على أن رخصة مزاولة مهنة التعليم ذات قيمة تربوية، حيث حصل البعد على نتيجة كلية تميل إلى الجانب الإيجابي (م= ٣.٧٤). حيث يتضح من خلال النتائج أن أعلى قيمة تربوية حصلت على درجة موافقة هي القيمة التالية: تساعد الرخصة على تمهين التعليم حيث يتطلب من كل معلم إتقان معايير معينة، بالإضافة إلى امتلاك القدر الكافي من المعارف، بمتوسط (٣.٨٩) ودرجة موافقة عالية ٧١.١%، بينما درجة عدم الموافقة على القيمة هي ٢٣.٩%. وأقل قيمة تربوية للرخصة حصلت على موافقة هي القيمة التالية: تعتبر الرخصة إحدى الوسائل التي تساعد على رفع قيمة مهنة التعليم أسوة بالمهن الأخرى (م= ٣.٥٩)، وكانت الموافقة بدرجة ٦٨.٣% ودرجة عدم موافقة ٢٤.١%. ونجد أيضًا أن باقي القيم التربوية المتعلقة بالرخصة تقع في مكان ما بين القيمتين السابقتين، وبالتالي لا توجد أي عبارة حصلت على نسبة عدم موافقة من القيم التربوية للرخص المهنية.

جدول (٥)
القيمة التربوية المرجوة من تطبيق رخصة مزاولة المهنة

العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	لا أستطيع التحديد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
١- الرخصة من الآليات المهمة للتحكم بجودة التعليم	ت	64	135	63	236	336	3.77	1.32
	%	7.7	16.2	7.6	28.3	40.3		
٢- تسهل الرخصة عملية انتقاء أفضل المعلمين لمزاولة المهنة	ت	30	167	59	400	178	3.63	1.12
	%	3.6	20.0	7.1	48.0	21.3		
٣- تساعد الرخصة على تمهين التعليم حيث يتوجب على كل معلم إتقان معايير معينة وامتلاك القدر الكافي من المعارف	ت	54	145	42	187	406	3.89	1.34
	%	6.5	17.4	5.0	22.4	48.7		
٤- تعتبر الرخصة إحدى الوسائل التي تساعد على رفع قيمة مهنة التعليم أسوة بالمهن الأخرى.	ت	31	170	63	412	158	3.59	1.11
	%	3.7	20.4	7.6	49.4	18.9		
٥- الحد من جميع المظاهر غير التربوية من قبل مدعي المهنة (مثال: معاهد التقوية الخاصة والدروس الخصوصية)	ت	64	140	49	223	358	3.80	1.34
	%	7.7	16.8	5.9	26.7	42.9		
النتيجة الكلية للبعد							٣.٧٤	١.٢٠

ويشير جدول (٦) أنه لا يوجد هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذكور والإناث فيما يتعلق بالقيمة التربوية المرجوة من الرخصة المهنية. ويشير أيضًا جدول (٧ و٨) أنه لا يوجد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وفقًا لتوزيع المناطق التعليمية أو حسب اختصاص المعلم. ويبين جدول (٩) أنه لا فروق بين آراء المعلمين وفقًا للمراحل التعليمية، سواء الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية.

جدول (٦) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق
بين استجابات المعلمين الذكور والإناث تجاه القيمة التربوية للرخصة

البعد	النوعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
القيمة التربوية	ذكر	٣٨٥	٣.٦٨	١.٢٥	٠.٠٦	٠.٢٠
	أنثى	٤٤٩	٣.٧٨	١.١٥	٠.٠٥	

جدول (٧) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفق المناطق التعليمية تجاه القيمة التربوية للرخصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢.٤٦	٢	١.٢٣	٠.٨٥	٠.٤٢
داخل المجموعات	١١٩٧.٢٣	٨٣١	١.٤٤		
المجموع	١١٩٩.٧٠	٨٣٣			

جدول (٨) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفق المادة العلمية تجاه القيمة التربوية للرخصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤.٤٧	٨	١.٨٠	١.٢٥	٠.٢٦
داخل المجموعات	١١٨٥.٢٣	٨٢٥	١.٤٣		
المجموع	١١٩٩.٧٠	٨٣٣			

جدول (٩) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفق المرحلة المدرسية تجاه القيمة التربوية للرخصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠.٦٧	٢	٠.٣٣	٢٣٤	٠.٧٩
داخل المجموعات	١١٩٩.٠٣	٨٣١	١.٤٤		
المجموع	١١٩٩.٧٠	٨٣٣			

ثانيًا– الفائدة المرجوة من تطبيق رخصة مزاولة المهنة على المعلم:

في جدول (١٠) نجد أن آراء المعلمين تجاه فائدة الرخصة بالنسبة لهم شخصيًا مماثلة لما وجد بالجدول السابق عن القيمة التربوية المنشودة من الرخصة المهنية مع اختلاف طفيف في نسبة المعلمين الذين عبروا عن آرائهم بالحياد تجاه هذه الفائدة، لكن بالمجمل وجدنا آراء المعلمين إيجابية تجاه الفائدة المرجوة، حيث بلغ متوسط إجابات المعلمين (٣.٦٣) الذي يمثل نسبة موافقة على ما ورد بالبعد. فنجد من خلال الجدول أدناه أن اختيار "الرخصة عبارة عن ضمان وظيفي للمعلم، بالإضافة الى الشهادة الجامعية" تمثل أعلى عبارة حصدت موافقة من المعلمين بمتوسط (٣.٧٩) وبنسبة موافقة بلغت ٦٨.٨%، وكانت نسبة غير الموافقين ٢٣.٣%. بينما اختيار "تجديد الرخصة المهنية دافع للنمو المهني

المستمر للمعلم" جاء بأقل موافقة بالبعد (م=٣.٥١) حيث نسبة الموافقين هي ٦٣.٥%، ونسبة غير الموافقين من المعلمين هي ٢٥.٢%.

جدول (١٠) الفائدة المرجوة من تطبيق رخصة مزاولة المهنة على المعلم

العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد لا أستطيع التحديد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
١- ضمان وظيفي للمعلم بالإضافة الى الشهادة الجامعية.	ت	٥٤	١٤٠	٦٦	٢٤٠	٣٣٤	٣.٧٩	١.٣٠
	%	٦.٥	١٦.٨	٧.٩	٢٨.٨	٤٠.٠		
٢- تجديد الرخصة دافع للنمو المهني المستمر للمعلم للارتقاء بعلميات التعليم والتعلم.	ت	٨٥	١٢٥	٨٨	٣٤٦	١٩٠	٣.٥١	١.٢٧
	%	١٠.٢	١٥.٠	١٠.٦	٤١.٥	٢٢.٨		
٣- الحصول على الرخصة يعزز الثقة بالنفس لدى المعلم.	ت	١١٨	٩٩	١١٤	١٧٨	٣٢٥	٣.٥٩	١.٤٥
	%	١٤.١	١١.٩	١٣.٧	٢١.٣	٣٩.٠		
٤-تساعد على زيادة الرقابة الذاتية للمعلم.	ت	٩٣	١٣٤	١٠٤	١٦٩	٣٣٤	٣.٦١	١.٤٢
	%	١١.٢	١٦.١	١٢.٥	٢٠.٣	٤٠.٠		
٥- تخلق بيئة تنافسية إيجابية بين المعلمين.	ت	١١٧	٩٧	١٠٠	١٥٣	٣٦٧	٣.٦٦	١.٤٧
	%	١٤.٠	١١.٦	١٢.٠	١٨.٣	٤٤.٠		
النتيجة الكلية للبعد							٣.٦٣	١.٣٠

ومن خلال الجداول (١١,١٢.١٣,١٤) نلاحظ أنه لا يوجد هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين تجاه الفائدة المرجوة من رخصة مزاولة المهنة، سواء على مستوى المعلمين الذكور أو الإناث، أو بحسب المادة العليمة للمعلم، أو استنادًا على التوزيع الجغرافي من خلال المناطق التعليمية، أو حسب المراحل المدرسية للمعلمين.

جدول (١١) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين الذكور والإناث تجاه الفائدة المرجوة للرخصة على المعلم

البعد	النوعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	مستوى الدلالة
القيمة التربوية	ذكر	٣٨٥	3.56	1.36	0.06	0.12
	أنثى	٤٤٩	3.70	1.24	0.05	

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقًا للمناطق التعليمية تجاه الفائدة المرجوة للرخصة على المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5.16	2	2.58	1.52	0.21
داخل المجموعات	1412.99	831	1.70		
المجموع	1418.16	833			

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقًا للمادة العلمية تجاه الفائدة المرجوة للرخصة على المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	23.87	8	2.98	1.76	0.08
داخل المجموعات	1394.29	825	1.69		
المجموع	1418.16	833			

جدول (١٤) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقًا للمرحلة المدرسية تجاه الفائدة المرجوة للرخصة على المعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	.432	2	0.21	0.127	0.88
داخل المجموعات	1417.73	831	1.70		
المجموع	1418.16	833			

ثالثًا– المخاوف والهواجس المتوقعة لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين:

جدول (١٥) يشير إلى نتيجة غير مماثلة لما سبق، حيث نسبة عدم الموافقة ارتفعت مقابل الموافقة، كما ارتفعت نسبة المعلمين الذين لا يستطيعون تحديد آرائهم تجاه بعض المخاوف وعوامل التوتر تجاه تطبيق نظام الرخصة، فجاءت آراء المعلمين رافضة أن رخصة المهنة قد تكون سببا في الإبقاء على المعلم الضعيف وإبعاد المعلم المتميز بنسبة ٦٦.٦%، يليها رفض المعلمين تأثير الرخصة على توافر المعلمين بالوزارة، خاصة مع العجز في بعض التخصصات بنسبة ٦٥.٦%، ومن بعدها رفض المعلمين أن المعلم قد لا يلتزم بتجديد الرخصة بنسبة ٥٣.٦%، ويليها الخوف من أن الأموال التي ستصرف على البرنامج ستهدر ككثير من برامج الوزارة التي انتهى بها الأمر إلى التوقف أو التعطيل

بنسبة ٥٠.٩%. ونلاحظ في جميع العبارات إلى أن نسبة المعلمين الذي التزموا الحياد في آرائهم تجاه هذه المخاوف تمثل بين نسبة ١٢.٥% الى ٢٣.٦%، وهذه تعد نسبة مرتفعة مقارنة بالجداول السابقة. ومن خلال النتيجة الكلية للبعد (م=٢.٥٦) تميل أكثر الى الرفض هذه المخاوف وعوامل التوتر منها إلى الموافقة حسب آراء المعلمين.

ومن خلال الجداول (١٦-١٧-١٨) يتضح لنا أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين سواء من الذكور أو الإناث، أو وفقًا للمناطق التعليمية، أو بحسب المواد العلمية. وبالمقابل جدول (١٩) يشير إلى أن هناك فروقا بين آراء المعلمين تجاه المخاوف والهواجس نحو تطبيق الرخصة المهنية وفقًا للمراحل الدراسية. ونجد في جدول (٢٠) أن متوسط إجابات المعلمين في المرحلة الثانوية جاء معبرا عن رفض هذه المخاوف أكثر من معلمي المرحلة المتوسطة.

جدول (١٥) المخاوف والتوتر المتوقع
لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التعليم من وجهة نظر المعلمين

العبارة		غير موافق بشدة	غير موافق	محايد/لا أستطيع التحديد	موافق	موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
١- الأموال التي ستصرف على برامج واختبارات الرخصة قد تكون أموالا ضائعة كما كان في بعض البرامج السابقة بعد تعطيلها (مثال ICDL)	ت	98	326	177	52	181	٢.٨٧	١.٣٣
	%	11.8	39.1	21.2	6.2	21.7		
٢- من الصعب أن يلتزم المعلم بتجديد رخصة المهنة.	ت	٢٤١	٢٠٦	١٩٧	٢٩	١٦١	٢.٥٩	١.٤٣
	%	٢٨.٩	٢٤.٧	٢٣.٦	٣.٥	١٩.٣		
٣- قد تبقي الرخصة على المعلم الضعيف وتبعد المعلم المتميز من المهنة.	ت	٢٧٦	٢٧٩	١٠٨	٣٤	١٣٧	٢.٣٧	١.٤٠
	%	٣٣.١	٣٣.٥	١٢.٩	٤.١	١٦.٤		
٤- قد تؤثر على توافر المعلمين بالوزارة خاصة مع العجز في بعض التخصصات.	ت	٢٥٩	٢٨٨	١٠٤	٤١	١٤٢	٢.٤٢	١.٤٠
	%	٣١.١	٣٤.٥	١٢.٥	٤.٩	١٧.٠		
النتيجة الكلية للبعد							٢.٥٦	١.٢٧

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين الذكور والإناث تجاه المخاوف والتوتر من تطبيق الرخصة

البعد	النوعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
القيمة التربوية	ذكر	٣٨٥	2.55	1.30	0.06	0.84
	أنثى	٤٤٩	2.57	1.24	0.05	

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقًا للمناطق التعليمية تجاه المخاوف والتوتر من تطبيق الرخصة

مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة "ف"**	**مستوى الدلالة**
بين المجموعات	0.048	2	0.024	0.01	0.98
داخل المجموعات	1349.17	831	1.62		
المجموع	1349.21	833			

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقًا للمادة العلمية تجاه المخاوف والتوتر من تطبيق الرخصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	12.90	8	1.61	0.99	0.43
داخل المجموعات	1336.31	825	1.62		
المجموع	1349.21	833			

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين استجابات المعلمين وفقًا للمراحل الدراسية تجاه المخاوف والتوتر من تطبيق الرخصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	17.11	2	8.55	5.33	0.00
داخل المجموعات	1332.10	831	1.60		
المجموع	1349.21	833			

جدول (٢٠) نتائج اختبار (Tukey HSD)
للمقارنات المتعددة لآراء المعلمين وفقًا للمرحلة الدراسية

المتغير		العدد	المتوسط	الفروق في المتوسطات	
				المتوسطة	الثانوية
المرحلة الدراسية	الابتدائية	٢٨٦	٢.٥٧	0.167	0.185
	المتوسطة	٢٦٨	٢.٧٤		0.353*
	الثانوية	٢٨٠	٢.٣٨		

مناقشة نتائج الدراسة:

وجدت هذه الدراسة قيمة تربوية مهمة لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التدريس لا يمكن الاستغناء عنها في وضعنا الراهن في ظل سعي مجتمعاتنا الخليجية والعربية لإصلاح العملية التربوية بشكل عام. واستنادًا إلى آراء عينة كبيرة من المعلمين الذين هم أهم أضلاع المثلث التعليمي تبيّن أن رخصة مزاولة المهنة إجراء يُصنَّف على أنه من الآليات أو الوسائل المهمة في التحكم في جودة التعليم، فمن خلال الرخصة يمكن للجهة المعنية انتقاء أفضل المعلمين لمزاولة المهنة، وليس الاكتفاء بمن لديه الشهادة الجامعية للعمل في هذا السلك الحساس، إذ بمجرد حصول المعلم على الرخصة، بالإضافة الى الإجازة الجامعية، تكاد تضمن الوزارة وأولياء الأمور أن لديهم معلما يمتلك القدر الكافي من الخبرة والمعرفة والمهنية للقيام بتعليم التلاميذ، وأن هذا المعلم متقن للمعايير اللازمة للتدريس، ويملك المهارات والمعارف المناسبة لهذه المهنة أو المرحلة. ومن ثم يلفت الباحث إلى أن يكون هناك معايير واضحة ودقيقة لهذه المهنة، كما أشار إلى ذلك كلٌّ من كفافي (٢٠١٠) وعبد الكريم (٢٠٠٢) منبهِّين إلى ضرورة وجود معايير محددة لمهنة التعليم. وهذه النتيجة المتعلقة بأهمية الرخصة للعملية التربوية من حيث تمهين المهنة وعملية انتقاء المعلمين للتحكم بجودة التعليم على وفاق مع الدراسات السابقة (الكندري وفرج، ٢٠٠١؛ غنيم، ٢٠٠٢؛ عبد الكريم، ٢٠٠٩؛ كفافي، ٢٠١٠؛ البشير، ٢٠١٣ والبهيجي، ٢٠١٥). ويرى الباحث أنه لابد من الإشارة هنا إلى ضرورة برامج إعداد المعلم؛ حيث إنها ذات أهمية كبرى، ولا يمكن القول بأن الرخصة قد تسهم في إصلاح الخلل إن وجد في برامج إعداد المعلم، بل إنها هي المسؤولة عن إعداد نوعية الإنسان المعلم وكفاياته المهنية

والشخصية (هيكل، ٢٠٠٦ وعبد الوهاب، ٢٠١١)، وما الرخصة إلا مكملة للأساس الفعلي، وهو إعداده الجامعي.

ووجدت الدراسة أيضًا أن للرخصة قيمة في رفع القيمة المهنية لهذه الوظيفة السامية أسوة بباقي المهن، ويرجح الباحث استنادًا إلى آراء المعلمين أن الرخصة قد تعزز النظرة المجتمعية للمعلم على أنه متمكن ومتخصص وذو مكانة رفيعة، وبالإضافة إلى ذلك، فهي تحدٌّ من الغش والتزوير –إن صح التعبير– من قبل بعض مدعي المهنة في وقتنا الراهن من مروّجي الدروس الخصوصية من غير المختصين، والقائمين على معاهد التقوية في الفترة المسائية المنتشرة في البلاد التي يقوم على إدارتها في معظم الأحيان أشخاص لا يملكون الخبرة التربوية ولا المؤهلات، ويدّعون أنهم معلمون بالأصل، فالرخصة قد تسهم بالقضاء على هذا الأمر. وهذه النتيجة تأتي داعمة لما وجده البهيجي (٢٠١٥) من قبل الخبراء التربويين وبعض الأكاديميين في دراسته، ولكننا في دراستنا هذه المرة جاءت من وجهة نظر أصحاب الميدان "المعلمين".

وفقًا للنتائج، لا يمكن اختزال أهمية الرخصة المهنية بالقيمة التربوية المذكورة أعلاه فحسب، ففائدتها تصل تستهدف المعلم نفسه، حيث إن الرخصة تمثل وسيلة للتنمية المهنية المستمرة من خلال خضوع المعلم لاختبارات الرخصة، والعمل على تجديدها يعتبر دافعا للمعلم للارتقاء بأدائه، وبالتالي النهوض بعملية التعليم والتعلم، ولو أسقطنا هذه الفائدة على واقعنا الحالي لقدّمت للمعلمين فوائد عديدة متكررة ومستمرة، فمعظم المعلمين لا يهتمون عادة بتطوير مهاراتهم ومراجعة معلوماتهم مراجعة شاملة إلا في بداية ممارسة المهنة أو حين ترقياتهم، أو ترشيحهم للوظائف الإشرافية بالمدرسة؛ حيث يخِفُّ الكثير من المعلمين المرشحين للاطلاع على المستجدات التربوية والإعداد المهني ومراجعة المعارف والمهارات للمقابلات والاختبارات، بينما نجد ذلك النشاط مستمرا دائبا في ظل استمرار طلب تجديد الرخصة. ومن الفوائد الأخرى المتوخاة للمعلم من جراء حصوله على الرخصة وجدت الدراسة أنها تسهم أيضًا في تعزيز الثقة بالنفس وزيادة الرقابة الذاتية، فمن خلال الرخصة يرجح الباحث أن مجرد تفكير المعلم بإمكانياته للحصول على الرخصة أو تجديدها يولد لديه عامل الرقابة الذاتية، ويجدد لديه النقد الذاتي حول ما يجب أن يكون عليه من وجهة نظره؟ وما هو الصحيح في أدائه؟ وما الجانب الذي يحتاج إلى تطوير أو تعزيز؟ وعند حصوله

على الرخصة أو تجديد صلاحيتها تسهم بشكل أو بآخر بالشعور بالرضا عن النفس، وبالتالي الثقة بالنفس عندما يجتاز هذه الخطوة بنجاح. وعلاوة على ذلك، وجدت الدراسة أن الرخصة وسيلة في خلق بيئة تنافسية إيجابية بين المعلمين حيث لا يوجد أي شخص يرغب في أن يكون أقل من زملائه أو أن يشعر بالفشل أمامهم مقابل نجاحهم، بالتالي تحفز المعلم ليطور نفسه، ويسهم في تعزيز الجوانب المهنية، ويصلح ما يحتاج إلى إصلاح بهدف إتقان المعايير المهنية بكفاءة عالية للحصول على الرخصة أو تجديدها أسوة بزملائه. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أن الرخصة عبارة عن ضمان وظيفي للمعلم، بالإضافة إلى الإجازة الجامعية، حيث يرجح الباحث أن آراء غالبية المعلمين اتسمت بالإيجابية تجاه الضمان الوظيفي، والسبب في ذلك يعود إلى أن الرخصة تسهم في إثراء السيرة الذاتية للمعلم، خاصة في التقدم إلى أماكن عمل تربوية أخرى أسوة بشهادة الخبرة والإجازة الجامعية أو الشهادات العليا. فكم من الدول أو المؤسسات التربوية الأخرى أو القطاع الخاص تستقطب المعلمين بناءً على نوع الرخصة والشهادات وعامل الخبرة. وأخيرًا هذه النتائج المتعلقة بالفائدة التي يجنيها المعلم من الرخصة تأتي داعمة لما وجِد أو طُرح بالدراسات السابقة عن أهمية الرخصة في العملية التعليمية مثل البهيجي (٢٠١٥)، البشير (٢٠١٣)، كفافي (٢٠١٠) وعبد الكريم (٢٠٠٩).

ونستنتج إذن من خلال هذه النتائج أن الرخصة المهنية إن تم تطبيقها كشرط للمعلمين ستسهم إيجابيا على العملية التعليمية، حيث نحصل على معلم متمكن، ولديه القدر الكافي من المهارات والمعارف، كذلك نحصل على معلم مهتم بتطوير ذاته مهنيًا، وبالتالي ينسحب ذلك الأثر على الطالب وتحصيله العلمي؛ لذلك هذه الدراسة بنتائجها قد تكون على نفس السياق الداعم للدراسات التي تم إجراؤها من قبل Shuls (٢٠١٧) وGoldhaber (٢٠٠٧) اللذين وجدا تأثيرا للرخصة على تحصيل الطلبة العلمي. ولكن هذه الدراسة رافضة لنتيجة Chugai (٢٠١٥) الذي أوضح أن الرخصة المهنية ليست ضامنا للتطور المهني للمعلم.

وفي ما يتعلق بالمخاوف والهواجس من تطبيق الرخصة نجد المعلمين اتجهوا بشكل عام نحو رفض هذه المخاوف والدعم الكامل لتطبيق الرخصة رغم

الاختلاف الذي وجد بين معلمي المرحلة الثانوية والمتوسطة، فالنتائج أسفرت عن أن درجة رفض معلمي الثانوي أكبر لهذه المخاوف مقارنة بمعلمي المتوسط، وقد ترجع هذه النتائج إلى طبيعة هذه المرحلة وأهميتها مما يجعل المعلمين في الثانوية على قدر واحد من الاهتمام بالعملية التدريسية وبذل أقصى ما عندهم للإسهام في تطوير وإصلاح المنظومة التعليمية بما يرتدُّ بشكل أو بآخر إيجابا على الطالب وتحصيله. ولكن بشكل عام وجدت الدراسة أنه ليس هناك مخاوف بدرجة كبيرة لدى المعلمين على أن الأموال التي ستصرف على مشروع الرخصة المهنية قد تعتبر أموالا ضائعة، كما حصل مع مشاريع أخرى قدّمتها الوزارة سابقا، مثل تطبيق رخصة قيادة الحاسب الآلي التي جعلتها وزارة التربية في دولة الكويت إلزامية، يجب على المعلم الحصول عليها، ومن ثم تم تعطليه على الدفعات اللاحقة، وهذا قد يكون هو السبب المرجح أيَضًا وراء اختيار بعض المعلمين الحياد في آرائهم. كما وجد أيضًا أن هناك درجة رفض كبيرة لفكرة صعوبة إلزام المعلم بتجديد الرخصة، ولكن بالمقابل ايضًا وجدنا نسبة لا يستهان بها من المعلمين الذين التزموا الصمت وعبروا عن الحياد تجاه ذلك، وقد يعود سبب هذا الرفض إلى أن الوزارة تعرضت لمشروع الرخصة دون توضيح كيفية تطبيقه، وهذا ما ألزم فيه كلٌّ من الكندري وفرج (٢٠٠١) وغنيم (٢٠٠٢) والبهيجي (٢٠١٥) مطالبين بضرورة إنشاء هيئة أو إدارة متخصصة بالرخصة تعمل على وضع الشروط والأحكام الواضحة للحصول عليها وتجديدها، ويندرج ضمن ذلك وضع بعض العقوبات أو القرارات لمن لا يلتزم بالحصول عليها أو تجديدها. وكذلك نجد رفض المعلمين للفكرة الدراجة من أن مشروع الرخصة قد يؤثر سلبا على استقطاب الوزارة للمعلمين، وبالتالي يؤثر على توافر احتياج وزارة التربية لسد العجز لديها، كما نجد كذلك رفض المعلمين لفكرة أن الرخصة قد تبقي في السلك التعليمي على المعلم الضعيف الناجح بالرخصة، وتبعد المعلم المتميز من العمل نظرا لعدم نجاحه بالرخصة، وقد تكون آراؤهم هذه قد بنيت على أن المعلم المتميز من السهل عليه أن يحصل على الرخصة؛ لأنها من مهام عمله وليس الحصول عليها مستحيلًا بالنسبة له. وهذه النتيجة – نوعًا ما – ترفض ما تم طرحه من قبل Shuls (2017) وGoldhaber(٢٠٠٧) اللذين أشارا إلى أن الرخصة قد تؤثر سلبًا من خلال حرمان المتميز والإبقاء على الضعيف، ولكن شرطوها برفع نسبة النجاح بالرخصة.

وأخيرًا وجدت هذه الدراسة آراء المعلمين داعمة لمشروع الرخصة ؛ لما توقعوه من فوائد على الجوانب الشخصية للمعلمين وللعملية التربوية – بشكل عام – من جراء تطبيق الرخص. وهذه الدراسة تخالف ما توصلت إليه العبد الجليل (٢٠٠٦) من أن نسبة قليلة من المعلمين وافقت على المشروع المقترح للرخصة، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين قد يكونون رافضين لتطبيق رخصة المهنة أصلًا. وبناءً على نتائج الدراسة الحالية، فقد يكون المشاركون في دراسة العبد الجليل رافضين للمشروع المقدم لنظام الرخصة المهنية المصمم من قبل الباحثة، لا لفكرة تطبيق الرخصة المهنية. ومن الممكن أيضًا أن يكون الفارق الزمني بين الدراستين سببا لتغير آراء المعلمين؛ نظرًا لتكثيف الحديث عن إصلاح وتطوير العملية التعليمية في الآونة الأخيرة. ورغم ذلك، فإن هذه الدراسة تتفق مع ما توصل إليه غنيم (٢٠٠٢) بدراسته التي شملت المعلمين وغيرهم من أن نسبة قبول فكرة ترخيص مهنة التعليم عالية جدًا في مقابل نسبة قليلة رافضة لهذه الفكرة.

التوصيات والمقترحات:

وفقًا لنتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة الإسراع في تطبيق رخصة مزاولة المهنة للمعلم؛ لما لها من دور مهم في تطوير العملية التعليمية.
- وضع شروط واضحة وأحكام ملزمة بشأن تنظيم عملية الحصول على الرخصة وتجديدها.
- يفضل إنشاء هيئة مستقلة أو مركز مستقل عن وزارة التربية للإشراف على الرخصة المهنية للمعلم.
- إنشاء بعض الوحدات المهنية التي تهدف للقيام بعمليات التقويم لنظام الرخصة المهنية، الذي يتضمن أيضًا برامج التدريب للمعلمين والاختبارات ووضع المعايير المهنية.
- القيام ببعض الدراسات المماثلة؛ لما لها من أثر في نقل آراء أصحاب المصلحة "المعلمين" والتي من الممكن أن تشمل عينة أكبر أو مناطق تعليمية أخرى.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

البشير، محمد. (٢٠١٣) تمهين مهنة المعلم: الدواعي والمبررات. المؤتمر ٨٧: الدراسات التربوية والإنسانية، جامعة الخرطوم، السودان، فبراير. ١–١٤.

البهيجي، عبد العزيز. (٢٠١٥). استشراق متطلبات التطبيق لرخصة مزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين. (رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة القصيم).مستخرجة من: http://search.mandumah.com/Record/726770

العبد الجليل، عدوية. (٢٠٠٦) أسس رخصة التعليم للمعلمين والمعلمات في مدارس دولة الكويت والخليج العربي. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

الكندري، جاسم.، وفرج، هاني. (٢٠٠١). الترخيص لممارسة مهنة التعليم: رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي. المجلة التربوية– الكويت، ١٥(٥٨)، ٥٤–١٣.

بشير، حسين. (٢٠٠٤). اتجاهات معاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيًا. المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، يوليو. ٤٤–٤٦.

زغلول، برهامي.، وعبد العزيز، حمدي. (٢٠٠٤). نموذج مقترح لتكوين معلم العلوم التجارية في مصر في ضوء معايير ضبط الجودة. المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، يوليو.

زيتون، كمال. (٢٠٠٤). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر. المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، يوليو.

عبد الكريم، راشد. (٢٠٠٩). تمهين التدريس: تجربة المملكة العربية السعودية. مجلة التربية – البحرين، ٨(٢٧) ، ٢٨–٣١.

عبد الوهاب، عبد الناصر. (٢٠١١). تطوير برامج إعداد المعلم بمصر والعالم العربي: روية أكاديمية اقتصادية ذات عائد اجتماعي. المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس– الدولي الثالث: تطوير برامج التعليم العالي

النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، كلية التربية النوعية، المنصورة.٦٤٠-٦٤٦.

غنيم، صلاح الدين. (٢٠٠٢). متطلبات ونظم مزاولة مهنة التدريس في مرحلة التعليم الأساسي في مصر. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

كفافي، وفاء. (٢٠١٠). تصور مقترح لإعداد معلم الرياضيات المحترف في ضوء معايير ترخيص مزاولة مهنة التدريس. المؤتمر العلمي الخامس: مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، يوليو. ٦٥١-٦٧٢.

نصر، محمد. (٢٠٠٧). واقع اعداد المعلم: رؤية مستقبلية نحو اصلاح برامج الاعداد في ضوء تحولات العصر. المؤتمر العلمي السنوي السابع: الإصلاح المؤسسي للتعليم قبل الجامعي في الوطن العربي، للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، أغسطس. ٢١٣-٢٣١.

هيكل، سالم. (٢٠٠٦). متطلبات لتطوير اعداد المعلم المربي. اللقاء السنوي الثالث عشر: اعداد المعلم وتطويره في المتغيرات المعاصرة، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وكلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، نوفمبر. ٥٥٦-٥٧٥.

وزارة التربية الكويتية. (٢٠١٣) الإطار المرجعي لوزارة التربية لتطوير التعليم. الكويت: وزارة التربية.

وزارة التربية الكويتية. (٢٠١٥) تقرير التعليم للجميع. المنتدى العالمي للتربية، اليونسكو، إنشان-كوريا، مايو.

وزارة التربية والتعليم العالي القطرية. (٢٠١٦). سياسة الرخص المهنية للمعلمين وقادة المدارس ٢٠١٥-٢٠١٦. الدوحة: مطبعة الوزارة.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Best, J., & Kahn, J. (2006). Research in education (10th ed.). Boston: Pearson Education.

Chugai, O.Yu. (2015). Defining, Assessing and Improving Teacher Quality in The USA. Advanced Education, 2015(4), 60-65.

Coakes, S., & Steed, L. (2009). SPSS analysis without anguish: Version 16.0 for windows. Milton-Brisbane: Wiley.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) Research method in education. London: Routledge.

Creswell, J. (2012) Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research .Boston: Pearson Education.

Darling-Hammond, L. (2010). How Teacher Performance Assessment Can Measure and Improve Teaching. Washington, DC: Centre for American Progress.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012).How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Goldhaber, D. (2007). Everyone's Doing It, but What Does Teacher Testing Tell Us about Teacher Effectiveness?. The Journal of Human Resources, 42(4), 765-794.

Grovenstein, E. (2015). Teacher Licensure in North Carolina. Durham, NC: The Hunt Institute.

Hanushek, E., Kain, J., O'Brien, D., & Rivkin, S. (2005). The Market For Teacher Quality. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.

Higashiyama, H. & Hara, K. (2010). The Teacher License Renewal System in Japan: The Case of Bukkyo University. Educational Journal of Bukkyo University, March (21),125-138.

Mitchell, K., Robinson, D., Plake, B., & Knowles, K. (2001).Testing Teacher Candidates: The Role of Licensure Tests in Improving Teacher Quality. Washington, DC: National Academy of Sciences.

Newby, P. (2014). Research Methods for Education (2nd ed.). New York: Routledge.

OECD. (2015). Education Policy Outlook: Japan. Retrieved from: www.oecd.org/education/policyoutlook.htm

Shuls, J. (2017).Raising the Bar on Teacher Quality: Assessing the Impact of Increasing Licensure Exam Cut-Score.Educational Policy. January, 5,2017, DOI: https://doi.org/10.1177/0895904816682315

Wright, C. (2015). Licensure Guidelines K-12. Mississippi: Department of Education.

Yong, A., & Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 9(2), 79-94.

Youngs, P., Odden, A., & Porter, A. (2003). State Policy Related to Teacher Licensure. Educational Policy, 17(2), 217-236.

المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم

إعـــــداد

د/ ناصح حسين سالم صقر

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بكلية التربية جامعة نجران

بالمملكة العربية السعودية

المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم

د/ ناصح حسين سالم صقر*

المقدمة:

تعد المهارات الاجتماعية social skills من المهارات ذات الأهمية للتلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم، وفي حياة الناس عامة، حيث تساعدهم على أن يتحركوا نحو الآخرين فيتفاعلوا، ويتعاونوا معهم، ويشاركوهم ما يقومون به من أنشطة، ومهامٍ، وأعمالٍ مختلفةٍ، ويتخذون منهم الأصدقاء، ويقيمون معهم العلاقات، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء، فيكونون أعضاء فعالين مع مجموعتهم المنتمين إليها يؤثرون في أعضاءها ويتأثرون بهم.

وتتدخل المهارات الاجتماعية بالسلوك الاجتماعي في كل مظهرٍ من مظاهر حياة الفرد، بحيث تُؤثر في تكيفه،كسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل حياته المختلفة، وبشكلٍ خاصٍ خلال مراحل تعلمه الأكاديمي فقدرته على تكوين علاقاتٍ اجتماعيةٍ تحدد درجة شعبيته بين أقرانه، وهو ما ينعكس بشكلٍ كبيرٍ على إدراكه لكفاءته الذاتية والأكاديمية (اليوسف، ٢٠١٣).

وقد اثبت اندروجينا وزملاءه (٢٠٠٠) أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيراً سلبياً في التخصيل الدراسي لدي التلاميذ وفي علاقاتهم بالأقران، ونفس النتيجة توصل إليها مالكي وايلوث (Maleki&Eliott.2002) أن المهارات الاجتماعية تعد منبئاً بالمستوي الأكاديمي (الدردير، ٢٠٠٥).

ويسهم التحصيل الأكاديمي Academic Achievement في تشكيل عملية التعلم وتحديدها، حيث يُستخدم للإشارة إلى درجة النجاح الذي يحرزه التلميذ في المجال الأكاديمي، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات، والقدرة على استخدامها في مواقف حاليةٍ أو مستقبليةٍ، ويُعد التحصيلُ الأكاديمي هو الناتج النهائي للتعلم، ويتأثر مستوى التحصيل والأداء للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بعوامل متعددة توجد وقت التعلم، كما يكون لها تأثيرٌ وسيطٌ ما بين التعلم

* **د/ ناصح حسين سالم صقر:** أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية جامعة نجران– بالمملكة العربية السعودية.

واستخدامات نواتجه فالتحصيل الأكاديمي ذو أهميةٍ كبيرةٍ في حياة الفرد وأسرته باعتباره الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهنة، وبالتالي تحديد الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد، والمكانة الاجتماعية التي سيحققها، ونظرته لذاته، وشعوره بالنجاح ومستوى طموحه (صوالحة، ٢٠١٣).

وتشير إحصائيات لمنظمة الصحة العالمية عدد ذوى الإعاقة السمعية في جميع أنحاء العالم بحوالي (150) مليون شخص أي بنسبة (2.5%)من ذوى الإعاقة السمعية بل أن الواقع أكثر من ذلك لأن هذا الرقمي مثل المسجلين فقط.

إن رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة حق أصيل كفلته الشرائع السماوية، ومبادئ حقوق الإنسان في المساواة وتكافؤ الفرص بين أفراد المجتمع، تمكيناً لهم من تنمية ما لديهم من استعدادات بما يجعلهم قادرين علي حماية أنفسهم وإعالتها وعلي المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية وتطوير مجتمعاتهم)القريطى،1996)

وعلى الجانب الاجتماعي: فإن ضعف السمع، والصمم يحدان من مشاركته وتفاعله مع الآخرين والابتعاد عن ممارسة النشاط العادي وعدم التوافق والتكيف السوي مع أفراد المجتمع، فسوء التوافق الذي يعاني منها لطفل المعوق سمعياً يتمثل في عدم القدرة على تكوين علاقات سهلة مع الآخرين حيث ينشأ عنها سوء التوافق الشخصي وما يترتب عليها من صراعات وتوترات وعدم الثقة بالنفس والضيق والقلق كما تسبب أيضاً سوء التوافق الاجتماعي وما يترتب عليها من عزلة واندماجه في المجتمع، مما يؤثر سلباً على التوافق الاجتماعي وعلى مدى اكتسابها لمهارات الاجتماعية الفردية اللازمة للحياة في المجتمع، وإن الأساس في المشكلات التي قد ترتبط بالإعاقة ليس هو الإعاقة في حد ذاتها، إنما هو الإطار الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية والمنزلية والمدرسية والقوالب سابقة التجهيز، التي تحتم على المعاقين أن يتقولبوا فيها بغض النظر عن ملاءمتها أو عدم ملاءمتها لهم، والتي تفرضها توقعات المجتمع وتصوراته الشائعة أو المتوازنة فرضاً على المعاقين، ومن هنا تكمن صعوبة عملية التوافق لهؤلاء المعاقين مع مجتمعاتهم)كباجة وكراز،2008).

وترتبط صعوبات التعلم بالجوانب الاجتماعية عند الفرد فتأثيرها على الجانب النمائي عند الفرد يؤثر على جوانبه الأكاديمية والاجتماعية، كذلك عند وجود

مشكلاتٍ في الجانب الأكاديمي فيها، تؤثر، على الجانب النمائي والاجتماعي فالعلاقة بينهم تبادلية (الظفيري، ٢٠١٤).

وتشير بعض الدراسات أن افتقار ذوي صعوبات التعلم للعديد من المهارات الاجتماعية، ولديهم مستَوى منخفضٌ من الكفاءة الذاتية المدركة مما ينعكس سلبيًا على الحياة الاجتماعية والأكاديمية لديهم، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة (Elizabeth, 2003؛ الحلو، ٢٠٠٨؛ حسن، ٢٠٠٩).

ونظرًا لتزايد حجم مشكلة تدني المهارات الاجتماعية وضعف التحصيل الأكاديمي وخاصةً لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم، وجد الباحث من خلال ممارسته التعليمية أن افتقار المهارات الاجتماعية يواجه العديد من التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم.

لذا جاءت الدراسة الحالية محاولةً تقديم وصف شاملٍ للمهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بنوع الإعاقة والعمر الزمني.

مشكلة الدراسة:

أشار الظفيري (٢٠١٠) إلى أنه عند دراسة ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يتم التركيز على مهاراتهم الأكاديمية والمعرفية، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات بالنسبة لهم حتى يساعدهم ذلك في تخطي الصعوبة التي يعانون منها، إلا أن البحث والدراسة في المهارات الأخرى لهؤلاء التلاميذ ومنها المهارات الاجتماعية يعد ضعيفًا مقارنةً بالدراسة لباقي المهارات وباقي الإعاقات، بالرغم من أهمية البحث في هذه المهارات بحيث يسير جنبًا إلى جنبٍ مع مهاراتهم الأكاديمية والمعرفية، لما لهذه المهارات من أهميةٍ في الاستقرار النفسي والانفعالي بحياة كل فرد.

ومن ثم فإذا كانت دراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي ضرورةً بالنسبة للعاديين، حيث يسهم في توافقهم النفسي، والاجتماعي فإن دراستها عند ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم التلاميذ الصم والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر أهمية،فقد يلعب ذلك دوراً إيجابيًا في تحسين مستواهم الأكاديمي،وقد يسهم في إتاحة فرص أفضل لهذه الفئة للاستفادة من قدراتهم وحسن توظيفها بطريقةٍ فعالةٍ.

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم؟
٢- ما العلاقة بين والمهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
٣- هل يختلف مستوي امتلاك المهارات الاجتماعية علي كل بعد وعلي المقياس ككل لدى التلاميذ باختلاف نوع الإعاقة والعمر الزمني لدي الصم وذوي صعوبات التعلم؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية موضوعها المتمثل في دراسة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم، ومعرفة أكثر المهارات الاجتماعية انتشاراً لدي الأطفال الصم وذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم ووجهة نظر المعلمين ويمكن تحديد الأهمية بصورةٍ أكثر دقةٍ من خلال تعرف الأهمية النظرية والعلمية للدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

١- تسليط الضوء على فئتين هامتين من فئات المجتمع، والتي تعد من أكثر فئات ذوي الاحتياجات الخاصة انتشاراً وهم ذوي صعوبات التعلم والأطفال الصم.
٢- تناول الدراسة متغير المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي، وهو من الجوانب الهامة في تشكيل الشخصية، ويسهم في تحقيق التوافق الاجتماعي للفرد ونموه واستعداده للمستقبل.

الأهمية العلمية:

١-تقديم مقياس جديدٍ لقياس المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والطلاب.
٢- أما على الصعيد البحثي، ستسهم نتائج الدراسة في توفير أساس لدراسات تجريبية لاحقة تقترح برامج وأساليب تدريبية محددة، لزيادة المهارات الاجتماعية لدي التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم.

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يمكن الاستفادة منها في تصميم برامج إرشادية تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى

التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تعرف العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم.
- تعرف العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.
- تعرف أكثر المهارات الاجتماعية شيوعاً عند التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والطلاب.

مصطلحات الدراسة:

١- **المهارات الاجتماعية** (Social Skills):

وتُعرّف المهارات الاجتماعية على أنها "مهارات متعلمة تساعد الفرد على التواصل بكفاءة مع الآخرين" (Elliott, S., Malecki, C., &Demaray, M., 2001:20)

وتعرف إجرائيا: بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ علي مقياس المهارات الاجتماعية وأبعادها من وجهة نظر المعلمين والطلاب.

٢- **التحصيل الأكاديمي** (Academic Achievement):

هو اكتساب المعارف والمهارات المدرسية بطريقةٍ علميةٍ منظمةٍ يعبر عنها بدرجات التلاميذ المواد الأكاديمية المختلفة (علي الديب، ١٩٩٤).

ويعرف إجرائيًا بالدرجات التي حصل عليها التلميذ في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٧هـ\١٤٣٨هـ).

٣- **التلاميذ الصم** childDeaf:

يعرف الباحث التلميذ الأصم بأنه الفرد الذي فقد حاسة السمع تماماً، ويعجز جهازه السمعي عن إحداث أي ترددات أو ذبذبات سمعية لأي مثير سمعي، ولا يمكنه الاستفادة منها (حاسة السمع) في أغراض الحياة المختلفة حتي مع استخدام المعينات البصرية.

التعريف الإجرائي للتلاميذ الصم: هم التلاميذ الدارسين بالمدارس العادية الملتحق بها برامج الأمل.

٤- **صعوبات التعلـم** (Learning Disabilities):

تُعرّف صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في واحدةٍ أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية". (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة،١٤٣٧: ٦).

التعريف الإجرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم: هم التلاميذ الدارسين بالمدارس العادية الملتحق بها برامج لصعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

- **الحد الموضوعي.**

تتحدد هذه الدراسة في موضوعها المتمثل في دراسة المهارات الاجتماعية (مهارة التفاعل مع الآخرين، مهارة المشاركة والتعاون، مهارة التواصل مع الآخرين، مهارة تكوين الصداقات،مهارة تكوين الصداقات، مهارة التعبير عن الانفعالات، مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها).

وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم.

- **الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة الحالية على التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم في بالمدارس الابتدائية الملتحق بها برامج لصعوبات التعلم وبرنامج للمعاقين سمعياً بمدينة نجران.
- **الحد الزماني:** اقتصرت الدراسة الحالية على الفترة التي تم فيها جمع البيانات، وتطبيق الأدوات خلال (الفصل الدراسي الأول والثاني من العام ١٤٣٧/١٤٣٨هـ

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول- المهارات الاجتماعية:

تعددت وتنوعت وجهات نظر المشتغلين بالتربية وبعلم النفس والصحة النفسية وعلماء الاجتماع في تناولهم للمهارات الاجتماعية، وأسفر عن ذلك تعريفاتٍ عدةٍ تنوعت في تحديد مدلول، ومفهوم المهارات الاجتماعية، وبناءٍ على

ذلك فقد ظهرت بعض التعريفات التي اعتمدت في تناولها لهذا المفهوم على وجهات نظرٍ متعددةٍ، فهناك تعريفاتٌ ترى أن المهارات الاجتماعية هي سمةٌ ثابتةٌ في الشخصية أو قدرةٌ مركبةٌ، وينظر إليها بعض الباحثين من اتجاه التقبل الاجتماعي واتجاه الصدق الاجتماعي، أيضاً عرفت باعتبارها نموذجاً سلوكياً، وهناك تعريفاتٌ أخرى أشارت إليها من اتجاه معرفيَ (الخولي وخير الله، ٢٠٠٩).

ويشير العربي (٢٠٠٣) بأن المهارات الاجتماعية مجموعةٌ من الاستجابات، والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة، والتي تضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين والتعاون معهم، ومشاركتهم في مختلف الأنشطة، وقدرته على تكوين علاقاتٍ وثيقةٍ وصداقاتٍ، وإتباع القواعد والتعليمات بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته واتجاهاته، وإتقانه للمهارات المدرسية إلى جانب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية.

ويوضح عبد الفتاح (٢٠٠٥) على أن المهارات الاجتماعية عبارةٌ عن سلسلةٍ متصلةٍ، ومتكاملةٍ من الأنماط السلوكية والوجدانية والمعرفية كل منها يؤثر في الآخر، ويسهل اكتساب مهارةٍ اجتماعيةٍ أخرى أكثر تعقيداً من السابقة، فهي تبدأ بتدريب الطفل وإكسابه المهارات الأساسية في حياته اليومية، لتمكنه من الاعتماد على النفس فيما يتعلق بأهم ضروريات الحياة مثل (لبس الملابس وخلعها، تناول الطعام والشراب، النظافة)، وذلك في ظل وجود الآخر، علماً بأن هذا الأمر يعطيه الثقة ويساعده على التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم، ومشاركتهم في محيط التفاعل الاجتماعي.

كما يرى سليم (٢٠٠٧) أن المهارات الاجتماعية هي مجموعةٌ من الأعمال والأنشطة الحياتية التي يتعلمها الطفل ذهنياً، ويتدرب عليها ويكررها بطريقةٍ منتظمةٍ حتى تدخل في أسلوب تفاعله مع من حوله، وبالتالي يتمكن من تحقيق التفاعل الايجابي مع الآخرين.

وفي هذا الصدد يرجع الخولي وخير الله (٢٠٠٩) اختلاف العلماء والباحثين في تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية إلى اختلاف طبيعة النفس البشرية، فكل فردٍ كيان قائم بذاته، وبذلك لا توجد ثوابت في العلوم الإنسانية، بالإضافة إلى تعدد وجهات نظر الباحثين فكل منهم ينظر للمهارات الاجتماعية من وجهة نظره الخاصة في ضوء السلوك الصادر من الإنسان.

وقد عرّف التركي (٢٠٠٠، ١٠٤) المهارات الاجتماعية بأنها: "السلوكيات المعرفية التي يستخدمها الفرد في تواصله الاجتماعي اللفظي، وغير اللفظي".

وعرّفها الحلواني (٢٠٠١، ٣٣) بأنها" المهارات التي تضمن التفاعل الاجتماعي الايجابي مع الآخرين، والتي تضمن مهارات التعاون، والتقليد، والمشاركة، والاستقلالية، والصداقة، والانتماء الأسري، والايجابية والتفاعل الاجتماعي".

وعرّفها الخوالدة (٢٠٠٤، ٣٣) بأنها" فن العلاقة بين البشر، هو في معظمه مهارة تطويع عواطف الآخرين، فالكفاءة الاجتماعية أو عدمها، والمهارة المتميزة تلزمها هذه الكفاءة، وهي من القدرات التي تكمن وراء الشعبية، والقيادة، والكفاءة، وبناء الصلات مع الآخرين".

وعرّف كل من حسونة وأبوناشي (٢٠٠٦، ٦٠) المهارات الاجتماعية بأنها: "القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي ومهارة المشاركة الاجتماعية مثل التعبير اللفظي والانفعالي، والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة".

ويشير عبدالله (٢٠٠٤) إلي تناول الباحثين لمفهوم المهارات الاجتماعية ضمن العديد من المصطلحات التربوية، والتي من أهمها مهارة العلاقات الشخصية، ومهارة السلوك الاجتماعي، والمهارة التوكيدية، ومهارة الكفاية الاجتماعية، وترتبط المهارات الاجتماعية بتقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر.

وبالرغم من عدم وجود اتفاق تام بين العلماء حول معنى المهارات الاجتماعية، فإن لذلك جانباً إيجابياً وهو أنه يستدعي عدداً من الاختصاصيين لدراستها وعلاجها، ومن المجالات العلمية التي اهتمت بها: التربية، وعلم النفس، والإرشاد، والطب النفسي، والتوجيه التربوي، وعلم الاجتماع (عبدالله ٢٠٠٥).

ويشير العديد من الباحثين إلى أن صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي – والتي تعد المهارات الاجتماعية أحد المكونات الأساسية إن لم تكن هي المكون الأساسي لها – نواتج للصعوبات النمائية والأكاديمية، حيث يؤكد الزيات على أن صعوبات المهارات الاجتماعية هي أمرٌ واقعٌ وملموسٌ لدى ذوي صعوبات التعلم حيث يري وجود اتفاقٌ بين العديد من الدراسات والبحوث التي أجريت بهدف تقويم المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يفتقرون للحس

الاجتماعي والمهارات الاجتماعية المقبولة، كما أنهم أميل إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية لعدم قدرتهم على التفاعل" (الزيات، ٢٠٠٨).

ومن هنا يعتقد الباحث أن تعريف المهارات الاجتماعية يتطلب قدراً من الدقة والوضوح، نظراً لتعدد المفاهيم التي قدمت من الباحثين، ويرجع ذلك إلى اختلاف المهارات المطلوبة تبعاً لاختلاف الموقف وما يحدث فيه من تفاعلات وإدراك الطفل لذلك الموقف، وطريقة أدائه واستجابته.

أهمية المهارات الاجتماعية:

تحتل المهارات الاجتماعية أهميةً كبيرةً في حياة الفرد وفي شتى الميادين من طفولته إلى شيخوخته، فمن خلالها يستطيع الفرد أن يتفاعل اجتماعياً مع أقرانه والمحيطين به بصورةٍ ايجابيةٍ، واكتساب العديد من الأصدقاء، كما أنها تنعكس إيجابياً على مهارته الشخصية والأكاديمية.

وتسهم المهارات الاجتماعية في إقامة علاقات ناجحةٍ مع أفراد المجتمع المحلي، سواءٌ في البيت أم المدرسة، أم مع بقية أفراد المجتمع، من خلال فهم السلوكيات الاجتماعية، وتعلمها وممارستها مع أفراد المجتمع المحلي (Vaugh, Azria, Krzysik & Kazura, 2000).

وإن حدوث خللٍ في المهارات الاجتماعية لدى الفرد أو قصور في أحد مهاراتها يؤثر سلباً على تقدير الأفراد لذواتهم، ونموهم الانفعالي والاجتماعي، ودافعيتهم نحو التعليم، بالإضافة إلى تراكم الآثار السلبية على شخصية الفرد النفسية والاجتماعية (Morris, 2002).

ويرى الددا(٢٠٠٨) أن الأهمية الكبرى للمهارات الاجتماعية على مختلف المستويات كما يلي:

١-**المستوى الأسري:** حيث يستطيع الفرد من خلال المهارات الاجتماعية أن يحظى بقبول الآباء والإخوة فيتفاعل معهم، ويتفاعلوا معه بشكلٍ يسوده الاتفاق والألفة والمودة.

٢-**المستوى التعليمي في المدرسة:** حيث يواجه الطفل عالماً جديداً أوسع من محيط الأسرة فلا احترام إلا من خلال فن التعامل مع الآخرين، فمن خلال فن المهارات الاجتماعية يستطيع الطفل أن يفهم معلمه ويستجيب له.

٣-**المستوى العام:** "فالمهارات الاجتماعية بالنسبة للطفل هي الأداء التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين.

ويشير التركي (٢٠٠٠) أن الضعف في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى العديد من السلوكيات السلبية التي تحول بين الطفل وإمكانية التعايش، والانحراف الأخلاقي، أو السلوك الجانح وتكثر شكواه لعدم تمكنه من الاندماج، والألفة مع الآخرين، ولذلك قد يتعرض للنبذ الاجتماعي، والجفاء والقلق والشعور بالوحدة،وربما تنخفض ثقته بنفسه وتقديره لذاته.

كما يشير الحلو (٢٠٠٨) بأن أهمية المهارات الاجتماعية ترجع لكونها ضرورة ملحة للقدرة على بناء وإرادة العلاقات الاجتماعية، وإدارة لعلاقات الاجتماعية، وإدارة علاقات العمل بصورة فعالة، فمن خلالها مثلاً يتمكن القائد من التغيير بكفاءة بناءةٍ وقيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع، ومن ثم فإن توافر تلك المهارات وفعالية استخدامها من جانب القادة تمكنهم من التأثير في تابعيهم ورفع مستويات أدائهم، وبالتالي تحقق أهداف المنظمة التي يعملون بها ،كم أنها تجنب الأفراد حدوث الصراعات، وإن حدثت تمكنوا من حلها بصورة فعالة.

بينما يشير أبو معلا (٢٠٠٦) أن أهمية المهارات الاجتماعية تتمثل في:

- اللعب وطرق التواصل والاستجابات غير اللفظية ضرورة خلال التفاعل مع الآخرين.
- ضرورية ومفيدة كأسلوب في التصرف السليم في المواقف المختلفة.
- تسهل المهارات الاجتماعية المرتفعة على الأفراد، أيضاً إدارة علاقات العمل سواءً مع الزملاء أم الرؤساء أم المرؤوسين بطريقةٍ أفضل.
- تمكن الأفراد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة، وتزد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين، وتمكنه من إقامة علاقةٍ وثيقةٍ مع المحيطين به والحفاظ عليها.
- تمكن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين، والحفاظ عليها، من منطلق أنها تمكنهم من إقامة علاقاتٍ شخصيةٍ ناجحةٍ ومستمرةٍ معهم.

ويشير الخطيب (٢٠١٠) أن المهارات الاجتماعية من شأنها أن تساعد الفرد كي يتحرك نحو الآخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعله معهم، وعدم انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة، هو الأمر الذي يؤدي به إلى أن يحيا حياةً سويةً، وأن يحقق قدراً معقولاً من الصحة

النفسية التي تساعده على أن يتكيف مع بيئته وأن يحقق التوافق النفسي والاجتماعي.

وتعد المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الأهمية في حياة الإنسان عامةً؛ حيث هي التي تساعد على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل، ويتعاون معهم ويشاركهم ما يقومون به من أنشطةٍ ومهامٍ وأعمال مختلفةٍ، ويتخذ منها الأصدقاء ويقيم معهم العلاقات الاجتماعية، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بالتالي عضواً فعالاً في جماعته (عبدالله، ٢٠٠٥: ١٠٥).

الأبعاد المكونة للمهارات الاجتماعية:

يشير الخطيب (٢٠١٠) إلى أن المكونات السلوكية والمعرفية وحدها لا تكفي لتشمل جميع المهارات الاجتماعية، نظراً لاتساعها وتعددها، ويضيف المكونات الاجتماعية، لأنها تتعلق بالسلوك الاجتماعي للفرد، حيث إنها تحدد، وتوصف فنيات وقواعد التعامل مع الآخرين، وفهم سلوكيات الآخرين الاجتماعية وتفاعله معهم.

كما يرى البلعاوي (٢٠١١) أن المهارات الاجتماعية تصنف إلى أربع مهارات، وتتمثل في:

١-**مهارات القيمية:** هي المهارات التي تتكون في إطار الخبرات التي يتعلمها الفرد، ومن خلال خبراته تنبثق القيم موجهات عامة لسلوكه، وتصبح تلك القيم تعبيراً عن الهوية، والكينونة لكل فرد وهي التي تحدد طبيعة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

٢-**مهارات الاتصال والتواصل:** هي العملية التي يتم خلالها تبادل الأفكار، والمعلومات والمقترحات والأوامر والخطط والسياسات بطريقةٍ فاعلةٍ، ومشاركةٍ مستمرةٍ مع المستقبلين.

٣-**مهارة حل المشكلات:** هي الأداء التي تتيح للفرد فرصة تكوين نهجٍ شخصيٍّ خاصٍّ به، وتساعده على التكيف مع المعطيات الجديدة، والتأقلم مع المشكلات التي تعترض حياته. من خلال استخدام طرق التفكير التحليلي والمنطقي وغيرها.

٤- **مهارات العمل ضمن الفريق:** هي مهارة ذاتية اتصالية تعني القدرة على التعاون مع أفراد فريق العمل الذين يؤدون عملاً متشابهاً أو مترابطاً من أجل تحقيق الأهداف وإسناد الآخرين في المجموعة.

٥- **مهارات اتصالية**، وتنقسم إلى قسمين:

- **مهارة الإرسال:** وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً أو غير لفظي من خلال عمليات نوعية، مثل: التحدث والحوار والإشارات الاجتماعية.
- **مهارة الاستقبال:** وتعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل، والهوايات اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها.

٦- **مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية:** وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورةٍ مرنةٍ في السلوك اللفظي وغير اللفظي والانفعالي، وبخاصةٍ في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتعديل بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد.

علاقة المهارات الاجتماعية بالصم وبذوي صعوبات التعلم:

يواجه العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قصوراً في المهارات الاجتماعية بأنواع مختلفة ومستويات متفاوتة، وتأخذ هذه الصعوبات أشكالاً مختلفة من الضعف أو العجز في الاستجابات الاجتماعية مثل: ضعف مهارات التفاعل الاجتماعي والانسحاب، وعدم النضج، وعدم التكيف، والافتقار إلى الثقة بالذات ... إلخ، أو الزيادة في الاستجابات الاجتماعية والانفعالية غير التكيفية (التهور، العدوان، الفوضى، التخريب، النشاط الزائد (الخطيب، ٢٠٠٥).

ويشير الزيات (٢٠٠٨) إلى أن الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية أوضحت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم، يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، كما أنهم يفتقرون إلى الحساسية للآخرين، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي من جانب أقرانهم والمحيطين بهم، كما أن لديهم صعوبة في الإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، ويعانون من سوء التكيف الشخصي والاجتماعي.

كما يرى السرطاوي (٢٠٠٩) أن صعوبات التعلم تستنفذ جزءًا كبيرًا من طاقة الطفل الانفعالية والاجتماعية والعقلية، وتترك بصماتها على جوانب شخصيته كلها، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والاجتماعي والانفعالي، كما تترك صعوبات التعلم آثار وأبعاد الصعوبات النمائية والأكاديمية

لتشمل أيضاً الصعوبات الاجتماعية والانفعالية، ومن ثم فإن تناول المشكلات والصعوبات الاجتماعية والانفعالية بجانب الصعوبات النمائية توفر فهماً أفضل للعديد من الباحثين والتربويين عند تعاملهم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويؤكد شعبان (٢٠٠٤) أن ضعف المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم له علاقةٌ إيجابيةٌ بمستوى النبذ الاجتماعي الذي يلقاه ذوي صعوبات التعلم من قبل أقرانه العاديين، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بوصفها متطلبٍ سابقٍ للنجاح الأكاديمي وفي جوانب الشخصية الأخرى، مما يتطلب تعرفها والعمل على إكسابها لهؤلاء التلاميذ من أجل زيادة التقبل الاجتماعي لهم، ونمو علاقاتهم وتفاعلهم مع الآخرين.

وتشير العديد من الدراسات مثل دراسة (الزيات، ٢٠٠٨، حسن، ٢٠٠٩، Nirit et al., 2005, الظفيري، ٢٠١٠؛ الظفيري، ٢٠١٠) إلى ضعف المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم والصم، وأن لديهم العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية سواءً مع أقرانهم أم المحيطين بهم، والناتجة عن القصور في الجوانب الاجتماعية كالكفاءة الاجتماعية أم المهارات الاجتماعية، وقد يرجع هذا القصور أو قد يرتبط بالصعوبات النمائية أو الأكاديمية التي يعانون منها.

المحور الثاني– الإعاقة السمعية والتلميذ الأصم:

يقاس تقدم الأمم بما تقدمه لأعضائها من سياسات وخدمات من أجل الوصول إلى دولة الرفاهية، ولقد زاد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالفئات الخاصة في برامج السياسات الاجتماعية، حيث بذلت العديد من الجهود، سواء على المستوى النفسي، أو الاجتماعي، أو التأهيلي لإدماج المعاق في المجتمع، والعمل على النظر إليه كعضو فعال في مجتمعه، وتغيير النظرة إليه من الإحسان إلى المشاركة، وإلى خلق الشعور بالحق في الرعاية الشاملة للمعاقين (عامر ومحمد،2008).

وتعدد توجهات النظر لدى المختصين في مجال الإعاقة السمعية، لبيانو تحديد مفهوم للإعاقة ومن هذه التعريفات ما يلي: "حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع بدون استخدام المعينات، وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع)عبيد، 2000).

ويعرف لويد Lioyd الإعاقة السمعية بأنها نتائج لشدة الضعف السمعي، وتفاعله مع العمر عند فقدانه، والعمر عند اكتشاف هذا الفقدان، والمدة الزمنية التي استغرقها حدوث ذلك الفقدان، ونوع الاضطراب المؤدي إليه، وأثر الوسائل المعنية في ذلك (الغرة،٢٠٠١).

وهناك تعريف للإعاقة السمعية من الناحية التربوية، والمهنية والطبية وهي كما يلي:

التعريف التربوى: الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تؤثر على أداء الفرد التربوي.

التعريف المهني: الإعاقة السمعية هي تلك الإعاقة التي تؤثر على الأداء المهني للفرد.

التعريف الطبي: هي تلك الإعاقة التي تعتمد على شدة الفقدان السمعي عند الفرد مقاسه بالديسبل (الغرة، 2001).

التلاميذ الصم Deaf child: الطفل الأصم هو الطفل الذي لا يسمع، وفقد قدرته على السمع، ونتيجة لذلك لم يستطع اكتساب اللغة بشكل طبيعي بحيث لا تصبح لديه القدرة على الكلام والفهم (عبيد، 2000).

- ويعرفها عبدالرحمن سليمان1995، ومحمد على كامل : 1996 أن الأصم هو ذلك الفرد الذي يعاني من احتلال في الجهاز السمعي يحول بينه وبين اكتساب اللغة بالطرق العادية، وأن مثل هذا الفرد يكون قد فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام، أو الذي فقدها بمجرد تعلم الكلام نتيجة لحدوث عطل فيها)عامر ومحمد، 2008).
- **والأصم** هو ذلك الشخص الذي يعاني من فقدان حاسة السمع بدرجة تعوقه عن التواصل مع الآخرين، إلا باستخدام طرق وفنيات خاصة تساعده على التواصل اعتماداً على حاسة الإبصار (عامر ومحمد، 2008).

العوامل المؤثرة في أنشطة المعاقين سمعياً:

تصنيف العوامل المؤثرة على ممارسة أنشطة الحياة اليومية للأشخاص المعاقين سمعياً للعوامل التالية: (الزريقات، 2009)

- **مهارات التواصل** (Communication skils): حيث إن سلوك التواصل للشخص المعاق سمعياً يعتمد بدرجة كبيرة على حاجات التواصل، وقدرتهم على التفاعل مع البيئة المحيطة.
- **الظروف النفسية الاجتماعية**(Psychos oso Cial Conditions) حيث إن المظاهر الاجتماعية والنفسية للتكيف الشخصي تؤثر على التواصل والتفاعل مع الآخرين، ووجود مظاهر لا تكيفيه تحرم الشخص المعاق سمعياً مع أنواع العلاقات الاجتماعية، والأهداف المهنية التي تعطي معنى للحياة.
- **مشكلات التدريب والتأهيل:** وهي تتمثل في صعوبة وجود فرص التوجيه المهني المناسب، والتدريب على مهنة تناسب ظروف الإعاقة، وتلقي القبول من ذوي الإعاقة السمعية، خاصة أنه يصعب عليه الحركة وحيداً، ويتطلب الأمر تدريب كاف في مؤسسة تتوفر فيها الشروط المناسبة من كفاءة مهنية، وقرب المكان لسهولة الوصول إليها.

علي الجانب الآخر يوجد العديد من المشاكل التي يعاني منها الأصم حيث يشعر بالضيق عند رؤية الأشخاص يتكلمون، عدم استيعابه للمعنى الصحيح للجملة، يخشى أني كون كلامه في غير موضعه، يشعر أن الآخرين يسخرون منه، يخشى السير في الطريق لأنه: لا يستمع آلات التنبيه أو صوت السيارات.)كمال،2007)

المحور الثالث– صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم ظاهرةً متعددة الأبعاد، وذات آثارٍ ومشكلاتٍ، تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى نواحي أخرى نفسيةٍ، واجتماعيةٍ، وانفعاليةٍ تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة جوانبها، فالطفل ذو صعوبة التعلم قد يدرك أنه من ذوي الذكاء العادي، وربما العالي، لكنه في الوقت نفسه غير قادر على اجتياز الاختبارات التحصيلية أو الأكاديمية والنجاح فيها، وهذا التداخل يؤثر على مفهومه لذاته، وتوافقه الشخصي والاجتماعي، وكافة سلوكياته وردود الأفعال التي تصدر عنه (الزيات، ٢٠٠٨).

حيثُ بدأ الاهتمام في الولايات المتحدة الأمريكية بصعوبات اللغة والقراءة، والتي سميت آنذاك بالإعاقات الخفية من قبل (Kurt Goldstein) كما ورد في (Mehta, 2005).

كما لم يكن مجال صعوبات التعلم وليداً لجهودٍ موحدةٍ من قبل تخصصٍ واحدٍ، بل اشتركت ومازالت تشترك تخصصاتٌ متنوعةٌ، من حقولٍ علميةٍ مختلفةٍ، في البحث والإسهام في هذا المجال، إلا أن مدى، نوعية هذا الإسهام، تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها مجال صعوبات التعلم، أثناء تطوره (2000، Lerner).

تُعرّف صعوبات التعلم بأنها "اضطراب في واحدةٍ أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية". (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة،١٤٣٧: ٦).

وكانت هناك عدة مصطلحات تدل على صعوبات التعلم قبل عام (١٩٦٣م)، ومن أهمها "الأطفال ذوي التلف الدماغي"، والخلل الوظيفي المخي البسيط"، و"المعاقون إدراكياً"، و"الضعاف عصبياً"، وغيرها من المصطلحات التي استقرت في نهاية الأمر على مفهوم صعوبات التعلم (الخطيب والحديدي، ٢٠١٠).

"فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة أو الكتابة أو الحساب" (بطرس، ٢٠٠٨، ١٥).

ويرى Hallahan& Kauffman (2006) إلى أن هذا المصطلح يشير إلى اضطراباتٍ بسيطةٍ في الدماغ تظهر على هيئة صعوباتٍ ذات دلالةٍ في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو القدرة الرياضية.

كما يرى Hallahan& Mock (2003) إلى أن تعريف صعوبات التعلم لدى اللجنة الأمريكية الوطنية الاستشارية للمعاقين عام (١٩٦٨)، وهو اضطراب في واحدةٍ أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها سواءً أكانت شفويةً أم كتابةً، ويظهر هذا الاضطراب على شكل عجزٍ عن الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة أو العمليات الرياضية.

ولا يقل الاهتمام بالتكيف الاجتماعي والانفعالي للأفراد ذوي صعوبات التعلم أهميةً عن الاهتمام بالجانب الأكاديمي، لأن النجاح في الحياة العامة له عدة أبعادٍ من حيث التعامل مع الناس وكيفية الشعور تجاه الآخرين وقبول الآخرين للفرد نفسه. وتعد المشكلات الاجتماعية والانفعالية هي الأكثر انتشارا بين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بغيرهم من الأطفال العاديين (Vandeel & Hembree).

حيثُ إن علاقة الطفل بأقرانه تؤثر على توافقه الاجتماعي والانفعالي وتحصيله الأكاديمي ومفهومه للذات، كما أن رد فعل الآخرين للطفل يؤثر على توافقه الاجتماعي، فالرفض له تأثيرٌ سلبيٌ على التوافق وفي المقابل للصداقة والقبول تأثيرٌ إيجابيٌ (المطيري، ٢٠٠٧).

نسبة شيوع صعوبات التعلم عالمياً:

وقد ذكرت دراسة Lewis, Hitch and Walker (2006) إلى أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمٍ في القراءة والحساب في المدارس البريطانية تبلغ ٢.٣%، كما أشارت دراسة (Dirks and Sonneville, 2008) إلى أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والحساب من المدارس الهولندية تبلغ ٧.٦%.

أسباب صعوبات التعلم:

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضةً؛ وذلك لحداثة الموضوع، وللتداخل بينهما وبين الإعاقات العقلية من جهة، وبين صعوبات التعلم والاضطرابات الانفعالية من جهةٍ أخرى، إلا أن الدراسات والتعريفات المختلفة أجمعت على أن صعوبات التعلم مرتبطةٌ بإصابة المخ البسيطة، أو الخلل الوظيفي المخي البسيط (القمش والمعايطة، ٢٠٠٧).

وقد ارجع Hallahan and Kauffman (2006) صعوبات التعلم إلى ثلاثة أسبابٍ رئيسيةٍ، هي: الأسباب البيولوجية، وهي المتعلقة بالتلف والأسباب الجينية، وهي المرتبطة بالعوامل الوراثية، والأسباب البيئية، وهي المتصلة بالبيئة الاجتماعية، والحرمان من الرعاية وتدني مستويات التعليم.

وقد أشار بطرس (٢٠٠٨) إلى عدة عواملٍ ذكرتها جمعية صعوبات التعلم الأمريكية، والتي قد تسهم في حدوث صعوبات التعلم لدى الأفراد، وتم تقسيمها إلى قسمين كما يأتي:

العوامل الفردية: العوامل البيئية:

وغالباً ما يصاحب اضطرابات صعوبات التعلم ضعف القراءة، وفهم اللغة، واضطراب التوجه المكاني، والحساب، وهذا يؤثر في كل المواد مما يجعل الضعف ينتقل إليها جميعاً (أبو غنيمة، ٢٠١٠).

الخصائص الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم:

إن الكفاية الاجتماعية لدى الأفراد مرتبطةٌ بتطورهم الانفعالي، فالطريقة التي ينظر بها الطفل إلى ذاته، وإلى الآخرين تسهم في كفاءته الاجتماعية، وتتجلى مشكلة ذوي صعوبات التعلم في هذا المجال في عدة أمورٍ من أهمها (بطرس، ٢٠٠٨):

١-عدم تقبل الأقران لهم.

٢-عدم القدرة على إقامة علاقاتٍ أو صداقاتٍ مع أقرانهم، أو عجزهم على الاستمرار والمحافظة على العلاقات.

٣-عدم إدراكهم للمضامين الاجتماعية لأنماط السلوك المتنوعة.

٤-تدني تحملهم للمسؤولية مقارنةً مع أقرانهم.

٥-يجدون بعض المشاكل في ضبط دوافعهم وانفعالاتهم.

٦-يجدون صعوبةً في قراءة التلميحات والتعبيرات غير اللفظية: مثل تعبيرات الوجه واليدين.

كما تعاني فئة صعوبات التعلم من قصورٍ في المعارف الاجتماعية: يعد سبباً رئيساً لما يمكن أن يتعرضوا إليه من مشكلات اجتماعية، حيث يؤدي بهم ذلك إلى إساءة قراءة الإشارات الاجتماعية، وإساءة تفسير مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.

كما يواجه هذه الفئة من تأخرٍ في النضج الاجتماعي، فقد لوحظ بأن طفل صعوبات التعلم لا يتمكن من فهم الحركات أو التعابير الذي يظهرها زملاؤه أو معلموه على وجوههم أحياناً كدلالةٍ لتقبله أو كدلالةٍ لرفضه، فليست لديه قدرةٌ على تمييز ذلك جيداً (عبيد، ٢٠٠٠).

وبين كل Hallahan& Kauffman (2006) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون بعض الخصائص النفسية، ومن أهمها: النشاط الزائد، والتقلبات الشديدة في المزاج، واضطراب الانتباه، والتهور، كما أن فئة صعوبات التعلم

تعاني من بعض المشكلات في المهارات الاجتماعية، وخاصةً مهارات التحدث مع الآخرين، والتفاعل معهم.

تشخيص صعوبات التعلم:

بسبب اختلاف التعاريف حول من هم ذوي صعوبات التعلم؟ كان من الضروري اعتماد جملةٍ من المعايير لتشخيص هذه الفئة بحيث تأخذ في الحسبان ما يلي:

ـ القدرات العقلية كما يقيسها اختبار الذكاء.

ـ مستوى التحصيل الأكاديمي ويقاس بواسطة اختبارات التحصيل المقننة.

ـ الاختبارات المدرسية.

وتتمثل أهمية تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في النواحي التالية: (القاسم، ٢٠٠٠)

١–الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلميذ.

٢–الكشف عن المشكلات النمائية لدى التلميذ.

٣–تمييز التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم عن الذين يعانون من إعاقات أخرى.

٤–المساعدة في الوقاية من خطر تفاقم المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم (التدخل المبكر).

٥–تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلمٍ أكاديميةٍ وتحديد نوع الصعوبة التي يعانون منها (قراءة، كتابة، حساب).

٦–مساعدة التربويين في وضع البرامج العلاجية للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم.

مساعدة الباحثين في الفهم الدقيق لمشكلات صعوبات التعلم.

تتطلب عملية تقيم وتشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مراعاة المبادئ العامة الآتية: (الخطيب والحديدي، ٢٠١٠).

١– تطبيق الاختبار باستخدام التواصل التي يستخدمها الطفل المفحوص.

٢– عدم الاعتماد على مقياسٍ واحدٍ.

٣– يقوم فريق متعدد التخصصات بتنفيذ عملية التطبيق.

وتتم عملية التقييم وفق الأنماط التالية: (الوقفي، ٢٠١١)

الاختبارات المقننة أو معيارية المرجع: وتهدف إلى مقارنة أداء التلميذ بأداء عينةٍ معياريةٍ من نفس الفئة العمرية، وتتميز هذه الاختبارات بدقة البناء، وبوجود أدلةٍ لها عن كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه، وتوجد من هذه الاختبارات اختباراتٍ فرديةٍ تطبق بشكلٍ فرديٍّ، وأخرى جماعية تطبق على مجموعة من الأفراد. وتوجد أنواعٌ مختلفةٌ من هذه الاختبارات لقياس مجالاتٍ مختلفةٍ كاختبارات التحصيل المقننة، واختبارات الاستعداد المدرسي واختبارات المستوى، واختبارات التشخيص واختبارات الذكاء.

تصنيفات ذوي صعوبات التعلم:

ويتم التمييز بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، فصعوبات التعلم النمائية تتعلق باضطرابٍ أو خللٍ في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي مثل الانتباه، والتذكر، والإدراك، والتفكير، واللغة، والعمليات الإدراكية الحركية، أما صعوبات التعلم الأكاديمية فهي ترتبط بتعلم مهارات القراءة والحساب والكتابة والتهجئة (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩).

ومن أكثر تصنيفات صعوبات التعلم تداولاً اشتهاراً بين الباحثين بالتربية الخاصة التصنيف الذي يعتمد على أساس الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية، وقد أجمل القمش والمعايطة (٢٠٠٧) هذه الصعوبات بالآتي:

أولاً- الصعوبات الأكاديمية: فتدنى التحصيل يعد معلماً مهماً لدى ذوي صعوبات التعلم، ويقصد به الكف أو الانغلاق ذو الدلالة في تعلم القراءة والكتابة أو العمليات الحسابية وفي ما يلي استعراض لهذه الميادين:

- **صعوباتٌ في القراءة:** وهو نمطٌ يصيب القدرة على تعرّف الكلمة المكتوبة أو الاستيعاب أو تحليل الكلمة وتركيبها، وقد يظهر ضعفٌ في تمييز الحروف، وعدم القدرة على التعامل مع الرموز وتركيب الحروف لتكوين كلماتٍ وتنظيم الكلمات في جملٍ ذات معنى مما يؤدي إلى ضعف الاستيعاب.
- **صعوباتٌ في الكتابة:** وتتشكل سواءً في مجال الإملاء أم التعبير الكتابي، وترجع مشكلات التعبير إلى القلق من ضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعى القواعد النحوية والتنقيط، ويكثر فيها عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم الالتزام بالسطور في الكتابة (الوقفي،٢٠١١).

- **صعوباتٌ في الرياضيات:** في مشكلات إجراء العمليات الحسابية وفي حل المسائل ويعني ذلك: عدم القدرة على إتقان الرموز والحسابات الرياضية ويعلل ذلك بسيطرةٍ غير فعالةٍ على المعلومات وإلى ضعف الذاكرة، وضعف القدرة على التفكير والاستنتاج. أما صعوبة حل المسائل فتنتج من مشكلات في تطبيق المهارات الحسابية، وعدم القدرة على التسلسل إذا كان يقتضي ذلك.

ثانياً– الصعوبات النمائية: ويقصد بها انحراف التطور في عددٍ من الوظائف التي تتفتح بشكل سويٍّ مع نمو الأطفال وغالباً ما تتصل باختلالاتٍ في التحصيل المدرسي. وفيما يلي إشارةٌ إلى بعض هذه الصعوبات: (السرطاوي،٢٠٠٩)

- **اضطراب اللغة والكلام:** يعاني كثيرٌ من التلاميذ من مشاكل الكلام واللغة وقد لا يكون هناك تسلسل في الجمل مع وجود صعوبة في بناء جملٍ مفيدةٍ على قواعد لغويةٍ سليمةٍ، وقد يكثر من الكلام حول الفكرة عند الحديث.
- صعوباتٌ في عمليات التفكير: فقد وجد أن هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى وقتٍ طويلٍ لتنظيم الفكرة قبل الإجابة بالإضافة إلى ضعفٍ في التفكير المجرد.
- **اختلالات الذاكرة:** وتظهر في عدم القدرة على تذكر أو استدعاء ما سمعه الطفل أو رآه مما يؤثر في تعلم القراءة والكتابة وتطور اللغة الشفوية للطفل.
- اضطراب الانتباه وفرط الحركة: يقصد بالانتباه القدرة على اختيار المنبه المناسب، ويوصف الطفل بأنه قابل للتشتت عندما لا يستطيع فرز المنبهات، ويرتبط باضطراب انتباه فرط الحركة، إذ يتميز ذوي فرط الحركة بأنهم دائمو الحركة والتنقل بين المقاعد (الوقفي،٢٠١١).
- **اضطراب الإدراك والإدراك الحركي:** يتمثل في اضطراب في الإدراك البصري، والسمعي، الحركي، حيث يصعب على الطفل ذي الصعوبة ترجمة ما يراه، وقد لا يميز علاقة الأشياء ببعضها بعضاً، فهو لا يستطيع تقدير المسافة والزمن اللازم لعبور الشارع بطريقة آمنةٍ قبل أن تصدمه سيارةً قد يعاني من مشكلاتٍ في فهم ما يسمعه ويستوعبه، وبالتالي فإن استجابته قد تتأخر، وقد يخلط بين بعض الكلمات التي لها الأصوات نفسها مثل جبل وجمل، أو لحم ولحن، وغالباً ما يكون أحرفاً، فهو يرتطم بالأشياء، ويدلق

الحليب ويتعثر بالسجادة، ويعاني من صعوبات في المشي، أو الجري، أو ركوب الدراجة، وقد يجد صعوبة في استخدام أقلام التلوين أو المقص أو في الكتابة والرسم (السرطاوي، ٢٠٠٩).

إن العلاقة بين الاضطرابات أو الصعوبات المعرفية وصعوبات التعلم الأكاديمية هي علاقة سببٍ ونتيجةٍ، حيث تشكل الأسس المعرفية المحددات الأساسية للتعلم الأكاديمي وكافة الأداء المعرفي التي يفرزها، أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي، إلى الدرجة التي يمكن اعتبارها أن صعوبات التعلم يمكن أن تقع على متصلٍ، يبدأ بوجود نوعٍ من الاضطرابات في واحدةٍ أو أكثر من العمليات الأساسية المعرفية النمائية (الانتباه– الإدراك – الذاكرة)، وينتهي في ظهورها في صورة اضطراباتٍ أدائيةٍ واضحةٍ وصريحةٍ تنعكس في صورة صعوبات تعلمٍ أكاديميةٍ (عبدالله، ٢٠٠٥).

المحور الرابع– التحصيل الأكاديمي:

يلعب التحصيل الأكاديمي دوراً كبيراً في تشكيل عملية التعلم وتحديدها، حيث يستخدم للإشارة إلى درجة النجاح الذي يحرزه التلميذ في مجال دراسي عام أو متخصص، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حاليةٍ أو مستقبليةٍ، ويعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم، ويتأثر مستوى التحصيل والأداء بعوامل متعددة توجد وقت التعلم، كما يكون لها تأثيرٌ وسيطٌ ما بين التعلم واستخدامات نواتجه، وهناك أدلةٌ متعددةٌ مستمدة من البحوث النفسية.

ويشير قطامي (٢٠٠٠) إلى أن التحصيل الأكاديمي بأنه مستوى الحذق والكفاءة في ميدان العمل الأكاديمي، سواءٌ بصفةٍ عامةٍ أم في مهارةٍ معينةٍ كالقراءة أو الحساب.

ويشير عدس(٢٠٠٢) بأن التحصيل الأكاديمي مجموعة المعارف والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي يكتسبها التلميذ من دراسة مادةٍ تعليميةٍ معينةٍ، وتنعكس على أدائه، ويقاس التحصيل بوسائل مختلفة منها: الاختبار والملاحظة والتقارير والأدوات التي يكلف بها التلميذ، ويعتبر الاختبار التحصيلي أداة القياس الرئيسة، فهو مجموعة مهمات يستجيب لها كل تلميذ حسب مستوى تحصيله وقدرته، ويستخدم كأداة قياس للحصول على تقدير كمي يعبر عنه بقيمة عددية.

وعرفه لطفي (٤٦,٢٠٠١) بأنه "مقدار ما يحصله التلميذ مقدراً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الفصل الدراسي الواحد في اختبار مادةٍ دراسيةٍ في الصف، سواءٌ أكانت الدرجة في امتحان تحريريّ أ شفويّ، أو نتيجة جهوده داخل غرفة الصف، أو كانت تعبر عن النشاطات".

وللوصول إلى مفهوم التحصيل الأكاديمي وكيفيته والعوامل المؤثرة فيه، فإنه يعتبر محصلة للعوامل المرتبطة بالدافعية، والظروف البيئة، وأيضاً المرتبطة بالقدرات العقلية والمعرفية (الأسطل، ٢٠١٠).

كما وتطرق العديد من الباحثين بأن مفهوم التحصيل الأكاديمي له العديد من التعريفات فقد عرفه

وبهذا فإن مفهوم التحصيل الأكاديمي يتسع ليشمل جميع ما يمكن الوصول إليه من قبل التلميذ ودرجة اكتسابه للمعلومات والمفاهيم، ومستوى النجاح الذي يحرزه ليصل للمادة الأكاديمية أو المجال التعليمي (علام، ٢٠٠٠).

أهمية التحصيل الأكاديمي:

يعد التحصيل الأكاديمي من المفاهيم التربوية حيثٌ ركز العلماء والباحثون واهتموا به، لما له من أهمية في حياة التلميذ المستقبلية، ولما يترتب على نتائجه من قراراتٍ تربويةٍ حاسمةٍ، كما أن زيادة التحصيل الأكاديمي من أبرز أهداف عملية التعليم، والتي تهدف إلى إكساب المتعلم المعرفة والمعلومات التي تساعده على مواجهة مواقف الحياة، وبناء شخصية الفرد وتعزيزها ،وجعله مؤهلًا عقلانيًا، حيثُ إن التعليم يقوم بدورٍ كبيرٍ في مجال دعم قيم الولاء والانتماء، وله دوره الكبير في مجال تعزيز الهوية الثقافية وترسيخ ثوابتها ودعائمها الأساسية (Mushtaq&Khann, 2012).

إن نتائج التحصيل الأكاديمي تكون مؤشراً مهماً يعطينا إما صورةً إيجابيةً أو صورةً سلبيةً عن التلميذ وبيئته التي تؤثر في تحصيله الأكاديمي، فالبيئة المحيطة من الممكن أن تساعد التلميذ على حصوله على نتيجة معينة، فاشتمال عملية التحصيل الأكاديمي وما يرتبط به من عوامل عديدة (رشوان، ٢٠٠٥).

أهداف قياس التحصيل الأكاديمي: (صادق، ٢٠٠٩)

تتعدد أهداف التحصيل الأكاديمي ومنها:

- تحديد نتيجة التلميذ لانتقاله إلى مرحلة أخرى.
- تعين نوع التخصص والدراسة الذي سينتقل إليها التلميذ من مرحلة.

- القدرة على تعرف القدرات الفردية للتلاميذ.
- الاستفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسةٍ إلى أخرى.

العوامل المؤثرة في التحصيل الأكاديمي:

إن أداء التلاميذ الأكاديمي يتأثر بقوةٍ بالعوامل الاجتماعية والنفسية والاقتصادية البيئية والشخصية، كما تختلف هذه العوامل من شخصٍ لأخر، ومن بلدٍ إلى آخر. ولقد تم تحديد وتحليل العوامل التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي في مختلف مراكز التعلم، وكانت أهم العوامل التي توصلوا إليها جهد التلميذ المبذول خلال السنة الدراسية، والمستوى التعليمي للوالدين، ودخل الأسرة، والدافعية الذاتية، وعمر التلميذ، وتفضيلات التعلم، والحضور الصفي، والفرق بين الجنسين، والتعليم والتعلم، وأسلوب التدريس، والبيئة الصفية، والعامل الاقتصادي والاجتماعي، والخلفية التربوية للأسرة، ودرجة المؤهلات الأكاديمية للوالدين، كما أن لهذه العوامل تأثيرًا كبيرًا على الأداء الأكاديمي للتلاميذ في مختلف البيئات (Mlambo,2011).

وهناك العديد من العوامل التي تشترك في التأثير المباشر أو غير المباشر في مستوى التحصيل الأكاديمي، ومنها ما يرتبط بالمتعلم وأسرته، أو المعلم، أو البيئة الأكاديمية، أو المناهج الدراسية. ولقد تم زيادة التركيز في البحوث والدراسات التربوية على دراسة أثر العوامل المختلفة على التحصيل الأكاديمي في جميع المراحل التعليمية، ويمكن إيجاز أبرز تلك العوامل فيما يأتي:
العوامل الشخصية–العوامل الأسرية الاجتماعية–العوامل الأكاديمية (السدحان، ٢٠٠٤).

العلاقة بين التحصيل الأكاديمي بالصم وذوي صعوبات التعلم:

إن التحصيل الأكاديمي من أهم الموضوعات التي تحدد نقل المتعلم من صف إلى آخر، إذ تعد المرتكز الأساسي في السنوات الأربع الأولى على مستوى الوطن العربي، ولا يقتصر الأمر على ذلك وإنما تكون لنتائج القصور في الكتابة والقراءة أثرٌ سلبيٌ يمتد ليشمل مواضيع عدةً مستقبلاً، وفي تقديرنا أن هناك علاقة بين القراءة واللغة والتفكير لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد أشار Dawayer(2003) إلى أن اتجاهات التلاميذ نحو التعلم تؤثر على تحصيلهم فيه، وأن اتجاه المعلم وسلوكه، يؤثران في اتجاهات التلاميذ،

فالمعاملة اللائقة والاهتمام بالتلميذ ذو صعوبات التعلم، ومعرفة ما يحتاج، وما لديه من نقاط قوةٍ وتوظيفها بالشكل الصحيح تسهم في رفع مستوى تحصيله الأكاديمي.

فقد وجد Squarts (2006) أن اتجاه التلاميذ نحو التعلم، ينعكس عل تحصيلهم فيها أي أن الاتجاه الايجابي يرافقه تحصيلٌ عالٍ والعكس صحيح بالنسبة للاتجاه السلبي.

وأيضا ذكر Zaslavsky (2004) إلى أن هناك ارتباطاً ايجابياً بين الاتجاه نحو التعلم، أي من المواد والتحصيل فيها، حيث إنه كلما زاد الاتجاه الموجب نحو التعلم ارتفع التحصيل.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات للطلاب الصم.

دراسة (النجار، 2005) وتهدف لمعرفة مدى فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المستخدم في تعديل سلوكيات اضطراب نقص الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية لدى الأطفال الصم في المرحلة الابتدائية، ووضع مقياس لتشخيص اضطراب نقص الانتباه، وفرط الحركة لديهم، واستند فيها لعينة من الأطفال الصم (لا تقل درجة إعاقتهم السمعية عن 80 ديسبل) يتراوح عمرهم ما بين (٩-١١سنة)، من مدرسة الأمل الابتدائية للصم، وضعاف السمع بالمحلة الكبرى، الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وفق درجاتهم على مقياس) من إعداد الباحث وطبق البرنامج الإرشادي (إعداد الباحث) على مجموعة تجريبية من ضمنهم، وتوصل إلى نتائج عدة من أبرزها وجود فروق بين درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة

دراسة (نتيل، 2004) هدفت الدراسة للكشف عن أهم السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعيا وبصريا وحركيا في ضوء المتغيرات وهي: الجنس، ونوع الإعاقة : سمعية، وبصرية، وحركية، والعمر، والمؤهل العلمي، وللمعالجات الإحصائية استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية لحساب التكرارات، حيث دللت النتائج بأن البعد الاجتماعي لدى العينة الاستبانة، بينما احتل t.test احتل المرتبة الأولى على قائمة أبعاد معرفة الفروق بين الجنسين البعد العقلي المرتبة الأخيرة، وتم استخدام اختبار، ومجموعتي العمر

في السمات، حيث كان المتوسط لدى الذكور أعلى من الإناث للبعد النفسي والاجتماعي والديني،كما دللت النتائج بوجود فروق في بعد الاستقلالية والبعد الديني لصالح فئة العمر من (١٩) فما فوق،كما وتم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين أنواع الإعاقة والمؤهل العلمي،حيث كانت الفروق لصالح المعاقين سمعيا في البعد الاجتماعي فقط، لصالح ذو المؤهلات العليا للأبعاد الجسمية، والنفسية، والاستقلالية، والعقلية.

دراسة (خصيفان، 2000) وتهدف إلى معرفة الفروق بين المعوقات سمعيا والسويات في درجة التكيف الشخصي والاجتماعي، وتم اختيار العينة من طالبات الصف الرابع والخامس والسادس في معهدي الأمل الابتدائي بمنطقة مكة المكرمة ومحافظة جدة، وطالبات نفس المرحلة في عشرة من المدارس العادية بالمنطقتين، وقسمت عينة المعوقات سمعيا إلى ضعيفات سمع وصم، وطبق على جميعهن اختبار الشخصية للأطفال) إعداد وتعريب: هنا (والمقنن على البيئة السعودية لتتوصل في نهاية الدراسة لوجود فروق في التكيف الشخصي والاجتماعي والعام بين السويات والمعوقات سمعيا لصالح السويات وبين الصم منهن وضعيفات السمع لصالح ضعيفات السمع.

دراسة (صوالحة، 1999) وتهدف للكشف عن مدى انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية، لدى الصم الملتحقين بمدرسة الأمل للصم في مدينة اربد، وشملت عينتها (101) أصم ممن تراوحت أعمارهم ما (14) سنة وزعت عليهم استبانه تقيس مدى انتشار المشكلات النفسية والاجتماعي، – بين (6) لتظهر النتائج أن الفروق الظاهرية بين الجنسين والأطفال الأقل عمراً من (10) سنوات والأكثر منها في مدى انتشار المشكلات السلوكية ككل كانت دالة ولصالح الذكور المعوقين سمعياً الأكبر سناً باستثناء حالة المشكلات السلوكية الشخصية التحصيلية، التي وجد أن الفروق فيها غير دالة، ولم تكن الفروق دالة أيضاً تبعاً لأثر التفاعل بين الجنس، والعمر، في مدى انتشارها.

المحور الثاني– الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لذوي صعوبات التعلم:

دراسة أمل اليامي(٢٠١٧): هدف البحث إلى تعرف فعالية مدخل مسرحة المناهج في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلميذات صعوبات التعلم

بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (٣٠) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع البحث، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية عددها(51) تلميذة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، درست وفق مدخل مسرحة المناهج، ومجموعة ضابطة، (51) تلميذة درست بالطريقة السائدة .وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المهارات الاجتماعية، تمثلت أبعاده في مهارات(التخطيط، الحوار، اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية، الاتصال الفعال) لتلميذات ذوات صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة عند مستوى (05,) بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مدخل مسرحة المناهج ومتوسطي

وأما دراسة (الخزاعلة،٢٠١٢) هدفت هذه الدراسة إلى تقييم المهارات الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في محافظة عنيزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتألف مجتمع الدراسة من (٢٢٠) تلميذٍ من ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم اختبرت عينة مقدراها (٥٠). وقد طبق مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية الذي استخرجت له دلالات صدقٍ وثباتٍ. وأشارت النتائج إلى أن متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعليم على مقياس المهارات الاجتماعية والانفعالية كانت دون المتوسط في جميع مجالات الأداء.

وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وذلك لصالح الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين المتوسطات الحسابية الخاصة بنوع صعوبة التعلم، التي يعانيها التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.

وأجرى (حسن، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء، واتبع الباحث منهج المقارن وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذًا وتلميذةً يعانون من صعوبات التعلم، و(٦٠) تلميذًا من الأطفال الأسوياء، بالصف الرابع من ثلاث مدارس حكومية بمدينة مسقط، وقد تم استخدام نظام تقدير المهارات الاجتماعية الذي طوره (Gresham & Elliott. 1990) بعد تطبيقه على عينة تجريبية في البيئة العمانية وحصوله على دلالات صدقٍ وثباتٍ عاليةٍ.

وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات أداء أفراد عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في الأبعاد الثلاثة، ومقاييسها ولصالح الأطفال الأسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، ولصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم في بعد السلوك المشكل.

وفي دراسة (آل نصيف، ٢٠٠٩) هدفت إلى الكشف عن الفروق في بعض المهارات الاجتماعية وهي: (المبادرة، وتأكيد الذات، وإدراك الدور)، وتقدير الذات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينتي خميس مشيط، وأبها، واستخدم الباحث الاختبار التائي (t–test) لبيان الفروق بين متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومتوسطات التلاميذ العاديين وتكونت عينةً من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بلغ عددها (١١٩) وعينةً من العاديين بلغ عددها (١١٩)، واستخدم اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، للتأكد من أن التلميذ ينتمي إلى صعوبات التعلم، ومن أجل الحصول على التجانس في الذكاء بين العينتين إضافة إلى العمر الزمني. واستخدام مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس تقدير الذات.أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المبادرة، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مهارة إدراك الدور. كما يوجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تقدير الذات لصالح العاديين.

وجاءت دراسة (القمش، ٢٠٠٧) وهدفت إلي استقصاء المهارات الاجتماعية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مديرية قصبة السلط. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عدد أفرادها (٣٠) تلميذًا و(٣٠) وتلميذةً من ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة السلط. قسمت عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة). وقد خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية، على خلاف المجموعة الضابطة. وقيس مستوى التحسن في المهارات الاجتماعية بوساطة اختبار المهارات الاجتماعية الذي أعده (Gresham & Elliott, 1990). واستخدمت صورته المعربة التي قام يوسف (١٩٩٢) بتطويرها، والتي تتوفر فيها دلالات صدقٍ وثباتٍ كافيةٍ لأغراض هذه الدراسة. ولتفسير فرضيات الدراسة استخدم الباحث تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

١. هناك فرق ذو دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دالة (α=0.05) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.
٢. هناك فرق ذو دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى دلالة (α=0.05) في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المتتابعة،لصالح المجموعة التجريبية.
٣. ليس هناك من فرقٍ ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في الاختبار البعدي للمهارات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة يعزى إلى متغيري الجنس والمجموعة والتفاعل بينهما.

وتناولت دراسة (البدارنة، ٢٠٠٧) هدفت إلى تعرف أثر استخدام برنامج تدريبي لتطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تألفت عينة الدراسة من (٥٤) تلميذًا تم توزيعهم على مجموعتين: مجموعةٍ تجريبيةٍ تألفت من (٢٧) تلميذًا، ومجموعةٍ ضابطةٍ تألفت من (٢٧) تلميذًا. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس المهارات الانفعالية والاجتماعية كاختبارٍ قبليٍّ وبعديٍّ، وطبق البرنامج تدريبي ،وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس المهارات الانفعالية، والاجتماعية للمجموعة التجريبية، ولصالح إجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي بمتوسط حسابي أعلى مقابل متوسط حسابي أدنى لإجابات أفراد عينة الدراسة التجريبية للاختبار القبلي. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيةٍ بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالعلامة البعدية للمهارات الانفعالية، والاجتماعية يعزى لمتغير العمر والمجموعة والتفاعل بينهما.

واستهدفت دراسة (Elizabeth, 2003) هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي وأجرت الدراسة تحليلاً لـ (٣٣) دراسةً أجريت في مجال الكفاءة الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين ومنخفضي التحصيل، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم منخفضي التحصيل لديهم كفاءات اجتماعية منخفضة مقارنة بالعاديين، وكذلك الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون إدراكات ذاتية فعالة للقبول الاجتماعي مقارنة بالعاديين.

وأما دراسة (Blackbourn, 2001) هدفت إلى تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على اكتساب المهارات الاجتماعية وتعميمها في المواقف الاجتماعية المختلفة، وقد أجرى دراسته عينةٌ تجريبية تكونت من أربعة تلاميذ (ثلاثة ذكور وأنثى واحدة)، حيث تم تحديد مستوى أدائهم بشكل متنوع وملاحظة كل سلوك في أربعة مواضع مختلفةٍ بطريقةٍ محددةٍ للتدريب على السلوك المستهدف، وقد قيموا التدريب على المهارات الاجتماعية لتنمية القدرة الوظيفية للأفراد ذوي الإعاقات وتم متابعة أداء كل تلميذٍ من خلال جداول لدراسة كل حالةٍ على حدة وقد اتضح أن كل أفراد العينة قد تمكنوا من تعليم هذه المهارات الاجتماعية في البيئات الجديدة، وتعميمها في المواقف المختلفة. حيث أثبتت الدراسات وجود صلةٍ قويةٍ بين صعوبات التعلم وصعوباتٍ في الوظائف الاجتماعية.. وقد أظهرت نتائج البرنامج التدريبي كفاءة البرنامج المستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية.

وتناولت دراسة (Shireen& Richard, 2000) معرفة الأثر الاجتماعي لدمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ العاديين في الصف العادي، ومدى الاختلاف بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في وضع الدمج مع زملائهم في الصف العادي في نفس العمر ضمن متغيرات الوضع الاجتماعي، والشعور بالعزلة. تكونت عينة الدراسة من (١٥) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم (٧) ذكور و(٨) إناث من الأعمار بين ١٠ – ١٣ سنة، و(٦٨) تلميذًا من العاديين (٣٦) ذكورًا و(٣٢) أنثى. وكانت النتائج تشير إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أقل شعبيةٍ وأكثر شعورٍ بالعزلة من الزملاء الآخرين، وأشار الباحثان إلى أن مجرد وضع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج ليس كافياً لدمجهم اجتماعياً، وأن هناك حاجةً لدعمٍ إضافيٍّ لتسهيل تقبلهم وانتمائهم إلى الزملاء العاديين.

وقد أجرى (Shureen & Richard.2000) دراسة هدفت إلى تعرف مدي التأثير الاجتماعي للأطفال ذوي صعوبات التعلم عند دمجهم مع العاديين ومعرفة مدى الاختلاف بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين درسوا حسب نظام التعلم الاندماجي في الصفوف العادية مع زملائهم العاديين، ومن نفس المجموعة العمرية، وذلك ضمن معطيات متغيرات المكانة الاجتماعية، أو مدى الشعور

بالوحدة. وتكونت عينة الدراسة من (١٥) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم (٧) من الذكور و(٨) من الإناث تراوحت أعمارهم بين ١٠–١٣ سنة و(٦٨) تلميذًا من العاديين منهم (٦٨) تلميذًا من العاديين: منهم (٣٦) من الذكور و(٣٢) من الإناث. وقد أجريت الدراسة في مدرسة في ولاية أوهايو في أمريكا. أظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل شعبية وأكثر شعورٍ بالوحدة من زملائهم العاديين، وبالرغم من ذلك فإنهم لم يشيروا إلى أنفسهم بأنهم أقل كفاءةٍ من الناحية الاجتماعية. كما أشارت النتائج إلى وجود حالةٍ من التناقض في المكانة الاجتماعية حيث يصلون إلى وضع يحققون فيه عدداً مهماً من النشاطات الايجابية والسلبية، حيث أثبتت الدراسة أن حوالي ٧% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقعون ضمن هذه الفئة.

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة:

هدفت هذه الدراسات إلى امتلاك وتعميم المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية من الصم وذوي صعوبات التعلم، وإلى معرفة الأثر الاجتماعي عند دمج ذوي صعوبات التعلم مع العاديين، ومعرفة الفروق في مستوى المهارات الاجتماعية بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين،كما هدفت إلى معرفة العلاقة بين المهارات والكفاءة الاجتماعية،وأثر التعلم بواسطة الأقران في الصف لذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة:

في ضوء ما جاء بالدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، وبالإضافة إلى محاولة الإجابة عن التساؤلات السابق ذكرها في مشكلة الدراسة، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيةٍ موجبةٍ بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الصم.
٢- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيةٍ موجبةٍ بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣- توجد فروق بين مستوي امتلاك ابعاد المهارات الاجتماعية بين التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم تبعاً لنوع الإعاقة والعمر الزمني.

منهجية الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة:

المنهج الذي اتبعه الباحث في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي استهدف لإيجاد العلاقة بين متغيرات الدراسة.

ثانياً- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم الملتحقين بالمدارس الابتدائية بمنطقة نجران البالغ عددهم (٦٤) تلميذا أصم، (١١٣) تلميذ صعوبات تعلم وعمرهم الزمني (٩-١٢).

ثالثاً- عينة الدراسة:

١-العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من النصفية (ن=٢٠ أصم) (ن= تلميذ صعوبات٤٠) من الملتحقين في برامج صعوبات التعلم بمدارس منطقة نجران.

٢-عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٧٣) تلميذٍ من المسجلين ببرامج صعوبات التعلم، (٤٤) طفل أصم بمنطقة نجران، في العام الدراسي ٢٠١٦ /٢٠١٧م.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة

م	اسم البرنامج	المكان	عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم	م	اسم البرنامج	المكان	عدد التلاميذ الصم
١	مدرسة الملك سعود الابتدائية	نجران	١٠	٨	احمد بن حنبل	نجران	٨
٢	مدرسة الأخدود الابتدائية	نجران	١٠	٩	عثمان بن عفان	نجران	٧
٣	مدرسة الإمام مالك الابتدائية	نجران	١٠	١٠	موسى بن نصير	نجران	٧
٤	مدرسة أبي بن كعب الابتدائية	نجران	٩	١١	الإمام محمد بن سعود	نجران	٦
٥	مدرسة عمر بن الخطاب الابتدائية	نجران	١٢	١٢	شرق الحمر الابتدائية	نجران	٨
٦	مدرسة الكنتوب الابتدائية	نجران	١٢	١٣	فلسطين الابتدائية	نجران	٨
٧	مدرسة طارق بن زياد الابتدائية	نجران	١٠				

رابعاً– أدوات الدراسة:

لغايات تحقق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، قام الباحث بإعداد أداة الدراسة، وهي، مقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم، من وجهة نظر المعلمين والطلاب وفيما يلي عرضُ لذلك:

مقياس المهارات الاجتماعية:

تم الأخذ في الاعتبار مراعاة خصائص الفئة العمرية لعينة الدراسة وهم في سن (٩–١٢) عاماً من التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم وتضمنت فقرات المقياس"٦٠" فقرة. موزعة على ستة أبعادٍ.

خطوات إعداد المقياس:

ـ اشتقت أبعاد هذا المقياس من التراث السيكولوجي المتوافر وبخاصةٍ الكتابات والآراء النظرية التي تناولت المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنهاFox, Gresham, 2006, Oord,2005, Oreily, 2004 كامل، حافظ، ٢٠٠٨ ، هالة الشاورني، ٢٠٠٨.

جدول (٢) أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

م	أبعاد المقياس	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	مهارة التفاعل مع الآخرين	١٠	(٥٥–٤٩–٤٣–٣٧–٣١–٢٥–١٩–١٣–٧–١)
٢	مهارة المشاركة والتعاون	١٠	(٥٦–٥٠–٤٤–٣٨–٣٢–٢٦–٢٠–١٤–٨–٢)
٣	مهارة التواصل مع الآخرين	١٠	(٥٧–٥١–٤٥–٣٩–٣٣–٢٧–٢١–١٥–٩–٣)
٤	مهارة تكوين الصداقات	١٠	(٥٨–٥٢–٤٧–٤٠–٣٤–٢٨–٢٢–١٦–١٠–٤)
٥	مهارة التعبير عن الانفعالات	١٠	(٥٩–٥٣–٤٧–٤١–٣٥–٢٩–٢٣–١٧–١١–٥)
٦	مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها	١٠	(٦٠–٥٤–٤٨–٤٢–٣٦–٣٠–٢٤–١٨–١٢–٦)

كفاءة مقياس المهارات الاجتماعية:

الصدق Validit:

وللتحقق من تقنين المقياس لتطبيقه على البيئة السعودية تم حساب الصدق والثبات ذلك عن طريق:

أولاً- صدق المحكمين:

تم التحقق من دلالات صدق المقياس ، وتم عرضه على مجموعةٍ من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات التربية الخاصة، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي في جامعة نجران، وذلك لهدف الوقوف على دلالات الصدق محتوى المقياس ليتناسب مع أغراض الدراسة وكذلك مع بيئتها، وتم التحكيم وفق المعايير التالية: ملاءمة الفقرات للمقياس ، وسلامة صياغة الفقرات ، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية، وعلى ضوء هذه الملاحظات والتعديلات من قبل المحكمين بما اتفق على (90%) منهم على أهمية تعديله، ومن ثم تم إخراج المقياس بالصورة النهائية.

ب ـ الاتساق الداخلي للمقياس:

اعتمد معد المقياس على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث قام معد المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردةٍ والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، كما تم حساب اتساق أبعاد المقياس فيما بينها من جهةٍ وبالمقياس ككل من جهة أخرى ،حيث قام معد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها ببعض، ثم بين بعد الدرجة الكلية للمقياس ،حيثُ نحتفظ بالبنود والأبعاد التي تظهر ارتباطاً جوهرياً ودالاً إحصائياً.

حيثُ تم حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون على مستويين، المستوى الأول: على مستوى ارتباط درجة كل فقرةٍ بالدرجة الكلية للمقياس كما بالجدول التالي:

جدول (٣) معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية على مقياس المهارات الاجتماعية النصفية(ن=٢٠ صم) (ن= صعوبات٤٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٦٣**	١٣	٠.٣٢*	٢٥	٠.٣٢*	٣٧	٠.٥٥**	٤٩	٠.٤٨**
٢	٠.٢٨*	١٤	٠.٣٣*	٢٦	٠.٥١**	٣٨	٠.٤٨**	٥٠	٠.٤٤**
٣	٠.٥٥**	١٥	٠.٥١**	٢٧	٠.٣٢*	٣٩	٠.٦٦**	٥١	٠.٤٩**
٤	٠.٢٩*	١٦	٠.٣٤*	٢٨	٠.٣٨*	٤٠	٠.٦٠**	٥٢	٠.٤٧**
٥	٠.٣٠*	١٧	٠.٣٠*	٢٩	٠.٣١*	٤١	٠.٤٥**	٥٣	٠.٣١*
٦	٠.٣٦*	١٨	٠.٢٨*	٣٠	٠.٣٠*	٤٢	٠.٣٥*	٥٤	٠.٤٧**
٧	٠.٣١*	١٩	٠.٣٤*	٣١	٠.٦١**	٤٣	٠.٣٩**	٥٥	٠.٥٠**
٨	٠.٥٥**	٢٠	٠.٤٢**	٣٢	٠.٤١**	٤٤	٠.٤٢**	٥٦	٠.٦٢**
٩	٠.٣٤*	٢١	٠.٤١**	٣٣	٠.٣٩**	٤٥	٠.٦٦**	٥٧	٠.٤٤**
١٠	٠.٥٣**	٢٢	٠.٤٠**	٣٤	٠.٤١**	٤٦	٠.٤٩**	٥٨	٠.٥٣**
١١	٠.٥٠**	٢٣	٠.٤٧**	٣٥	٠.٣٨**	٤٧	٠.٥١**	٥٩	٠.٣٩**
١٢	٠.٤٤**	٢٤	٠.٤١*	٣٦	٠.٥٢**	٤٨	٠.٦٦**	٦٠	٠.٣٥*

** دالة عند ٠.٠١ * دالة عند ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات كل فقرةٍ من فقرات مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥).

المستوى الثاني: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال درجة كل بعدٍ والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية وقد جاءت معاملات الارتباط كما بالجدول التالي:

جدول (٤) حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية النصفية (ن=٢٠ صم) (ن= صعوبات٤٠)

أبعاد مقياس	معاملات الارتباط
مهارة التفاعل مع الآخرين	٠.٦٤**
مهارة المشاركة والتعاون	٠.٨٨**
مهارة التواصل مع الآخرين	٠.٧٣**
مهارة تكوين الصداقات	٠.٨٠**
مهارة التعبير عن الانفعالات	٠.٧٥**
مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها	٠.٧٧**

** دالة عند ٠.٠١

(٢) الثبات Reliability:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (صفوت فرج ١٩٨٩-٣٢٧) وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، واستخدمت في حساب ثبات كل بعد من أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية وكذلك في حساب ثبات المقياس ككل،.

جدول (٥) معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية ودرجته الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ النصفية (ن=٢٠ صم) (ن= صعوبات٤٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	مهارة التفاعل مع الآخرين	٠.٦٣
٢	مهارة المشاركة والتعاون	٠.٦٧
٣	مهارة التواصل مع الآخرين	٠.٧٠
٤	مهارة تكوين الصداقات	٠.٧٠
٥	مهارة التعبير عن الانفعالات	٠.٦٤
٦	مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها	٠.٦٩
	المقياس ككل	٠.٧٢

يتضح من جدول (٥)تمتع أبعاد المقياس بدرجةٍ مقبولةٍ من الثبات، حيث تراوحت قيم الثبات المحسوبة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بين (٠.٦٣-٠.٧٢) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجةٍ جيدةٍ من الثبات.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس أيضاً باستخدام التجزئة النصفية بطريقتي سبيرمان /بروان وجتمان.

جدول (٦) معاملات الثبات لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية ودرجته الكلية باستخدام التجزئة النصفية(ن=٢٠ صم) (ن= صعوبات٤٠)

م	الأبعاد	سبيرمان/ بروان	جتمان
١	مهارة التفاعل مع الآخرين	٠.٦٠	٠.٦١
٢	مهارة المشاركة والتعاون	٠.٦١	٠.٦١
٣	مهارة التواصل مع الآخرين	٠.٦٧	٠.٦٨
٤	مهارة تكوين الصداقات	٠.٦٢	٠.٦١
٥	مهارة التعبير عن الانفعالات	٠.٦٥	٠.٦٥
٦	مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها	٠.٧٠	٠.٧١
٧	المقياس ككل	٠.٨٢	٠.٨١

يتضح من جدول (٦) تمتع أبعاد المقياس بدرجةٍ مقبولةٍ من الثبات، حيث

تراوحت قيم الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية بين (٠.٦٠-٠.٨٢) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجةٍ جيدةٍ من الثبات.

ثالثًا- التحصيل الأكاديمي:

وقد تم قياس مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بناءً على الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٣٧هـ \١٤٣٨هـ)

حيثُ تم تحويل نسب التلاميذ إلى درجة معيارية ليتم من خلالها إجراء التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة.علمًا بأن توزيع الدرجات كالآتي:

جدول (٧) بيان بحساب درجات التلاميذ من خلال التحليل الإحصائي

مستوى التلميذ	الدرجة المئوية من
متفوق	%١٠٠
متقدم	٩٠% إلى أقل من ١٠٠%
متمكن	من٨٠% إلى أقل من ٩٠%
غير مجتاز	أقل من ٧٥%

خطوات الدراسة:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات الخاصة بالمهارات الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم.
- أخذ الموافقات من الجهات المختصة للتواصل مع الإدارات العامة والمدارس عينة الدراسة.
- تصميم أدوات الدراسة بناءً على الأدبيات والدراسات السابقة.
- عرض الأدوات على بعض المحكمين العاملين في المجال التربوي سواءٌ في التربية الخاصة، أو علم النفس أو التربية والتعليم.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينةٍ استطلاعيةٍ للتأكد من صدقها وثباتها.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الأساسية. ويقوم بالتطبيق معلم الصف تطبيقا فرديا بأن يجاوب المعلم بما يعرفه علي الطالب وما لا يعرفه المعلم يسأله للطالب.
- استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات واستخراج النتائج وتفسيرها، وصياغة التوصيات.

- تقديم بعض المقترحات والتوصيات التي تفيد المختصين بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الأساليب الإحصائية:

في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها استخدم الباحث في هذه الدراسة معامل ارتباط بيرسون عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي SPSS18.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ـ نتائج الفرض الأول ومناقشتها.

١. ينص الفرض الأول على أنه :"توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ دالةٌ إحصائيةٌ موجبةٌ بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم".

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط " بيرسون" لتعرف العلاقة بين درجات أفراد العينة الأساسية من الصم على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي وأسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٨) معاملات الارتباط بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية من الصم على مقياسي المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي (ن=٤٤)

التحصيل الأكاديمي / أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الدرجة الكلية
مهارة التفاعل مع الآخرين	٠.٢٣**	٠.٢٧**	٠.٢٤**	٠.٢٩**
مهارة المشاركة والتعاون	٠.٤٥**	٠.٣٣**	٠.٥٦**	٠.٥٩**
مهارة التواصل مع الآخرين	٠.٤٥**	٠.٢٤*	٠.٤٤**	٠.٥١**
مهارة تكوين الصداقات	٠.٤٤**	٠.٤٠**	٠.٥٢**	٠.٥٧**
مهارة التعبير عن الانفعالات	٠.٤٣**	٠.٢٦**	٠.٤٧**	٠.٥٢**
مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها	٠.٤٤**	٠.٢٦**	٠.٥٣**	٠.٥٩**
الدرجة الكلية	**٠.٥٢**	**٠.٣٤**	**٠.٥٩**	٠.٦٦**

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (٨) وجود علاقةٍ ارتباطيهٍ موجبةٍ ودالة إحصائيةٍ عند مستوى ٠.٠١، ٠.٠٥ بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة الأساسية من التلاميذ الصم

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

١. ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ دالةٌ إحصائيةٌ موجبةٌ بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات

التعلم".

وللتحقق من صدق هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط " بيرسون" للتعرف على العلاقة بين درجات أفراد العينة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية، والتحصيل الأكاديمي وأسفر التحليل عن بيانات الجدول التالي:

جدول (٩) معاملات الارتباط بين متوسطات درجات أفراد العينة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم على مقياسي المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي (ن=٧٣)

التحصيل الأكاديمى / أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس	الدرجة الكلية
مهارة التفاعل مع الآخرين	٠.٢٤**	٠.٢٨**	٠.٢٩**	٠.٣٢**
مهارة المشاركة والتعاون	٠.٤٤**	٠.٣١**	٠.٥٥**	٠.٥٩**
مهارة التواصل مع الآخرين	٠.٤٤**	٠.٢٥*	٠.٤٥**	٠.٥٠**
مهارة تكوين الصداقات	٠.٤٥**	٠.٤١**	٠.٥١**	٠.٥٦**
مهارة التعبير عن الانفعالات	٠.٤٣**	٠.٢٦**	٠.٤٧**	٠.٥٤**
مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها	٠.٤٢**	٠.٢٧**	٠.٥٣**	٠.٥٨**
الدرجة الكلية	**٠.٥٢**	**٠.٣٤**	**٠.٥٨**	٠.٦٦**

** دالة عند ٠,٠١ * دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (٩) وجود علاقة ارتباطيهٍ موجبةٍ ودالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى ٠.٠١ بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة الأساسية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

٣- توجد فروق بين مستوي امتلاك أبعاد المهارات الاجتماعية بين التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم تبعاً لنوع الإعاقة والعمر الزمني.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقديرات علي المجالات الستة لمقياس المهارات الاجتماعية للتلاميذ وترتيبها تنازلياً تبعاً للمتوسطات الحسابية في كل مجال

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية (ع)
لدي التلاميذ الصم(ن=٤٤) والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن=٧٣)

تصنيف التلميذ	العدد	مهارة التفاعل مع الآخرين		مهارة المشاركة والتعاون		مهارة التواصل مع الآخرين		مهارة تكوين الصداقات		مهارة التعبير عن الانفعالات		مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها		الدرجة الكلية	
		س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
صم	٤٤	2.84	.69	2.64	.66	2.54	.70	2.44	.71	2.41	.70	2.44	.71	2.77	..70
مستوي المهارة		اقل من المتوسطة		اقل من المتوسطة		اقل من المتوسطة		اقل من المتوسطة		اقل من المتوسطة		اقل من المتوسطة		اقل من المتوسطة	
صعوبات تعلم	٧٣	3.04	0.56	3.05	0.59	3.03	0.51	3.04	.56	3.01	.51	3.07	..66	3.04	.56
مستوي المهارة		متوسطة		متوسطة		متوسطة		متوسطة		متوسطة		متوسطة		متوسطة	

جدول (١١) المتوسطات الحسابية (س) والانحرافات المعيارية لتقديرات المهارات الاجتماعية وفق متغير العمر الزمني للتلاميذ الصم (ن=٤٤)وذوي صعوبات التعلم (ن=٧٣)

تصنيف التلميذ	العدد	العمر	مهارة التفاعل مع الآخرين		مهارة المشاركة والتعاون		مهارة التواصل مع الآخرين		مهارة تكوين الصداقات		مهارة التعبير عن الانفعالات		مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها		الدرجة الكلية	
			س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	ع	س	س	ع
مستوي المهارة للصم	١٥	١٠	2.81	.69	2.64	.66	2.22	.65	2.24	.61	2.41	.60	.61	2.94	2.44	..61
	١٥	١١	2.84	.61	2.66	.62	2.29	.61	2.34	.59	251	.58	.59	2.95	2.67	..57
	١٤	١٢	2.86	.58	2.69	.57	2.32	.66	2.44	.55	2.57	.50	.51	2.97	2.99	..53
مستوي المهارة صعوبات تعلم	٢٥	١٠	3.04	0.56	3.05	0.59	3.03	0.51	3.04	.56	3.01	.51	..60	3.17	3.04	.56
	٢٥	١١	3.08	0.55	3.07	0.57	3.09	0.50	3.8	.53	3.02	.49	..56	3.29	3.08	.55
	٢٣	١٢	3.14	0.59	3.09	0.53	3.13	0.48	3.14	.51	3.04	.41	.50	3.35	3.12	.52

تفسير النتائج:

من خلال ما تم عرضه من النتائج السابقة للدراسة الحالية، يمكن تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة على النحو التالي:

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباط دالةٍ إحصائيةٍ موجبةٍ بين والمهارات الاجتماعية التحصيل الأكاديمي لدي التلاميذ الصم، جدول(٨) ويدلنا ذلك أنه كلما زاد مستوي المهارات الاجتماعية لدي التلاميذ الصم انعكس

ذلك إيجابيا علي تحصيلهم الأكاديمي، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن شخصية الإنسان لا تتجزأ، وهي شخصيةٌ متكاملةٌ ويؤثر كل جانبٍ من جوانبها في الجانب الآخر، سواءٌ كان هذا التأثير بالسلب أم بالإيجاب، وبالتالي فإن امتلاك الفرد للمهارات الاجتماعية ينعكس إيجابياً على جوانب شخصيته الأخرى ومنها تحصيله الأكاديمي.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من أن توقعات الفرد عن قدراته وإمكانياته والتوقعات الموجبة عن ذاته والمتمثلة في المهارات الاجتماعية تزيد من قدرته على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين واكتسابه للعديد من المهارات الاجتماعية التي تجعل لديه القدرة على ضبط وتنظيم انفعالاته وتفاعلاته الاجتماعية، كما تسهم في تحسين قدرته على التعبير عن ذاته (صوالحة، ١٩٩٩).

ومما يدعم هذه النتيجة أن الأطفال الصم الذين لديهم ضعفٌ في مستوى المهارات الاجتماعية نجد لديهم مستوًى منخفضًا في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، كما يتسمون ببعض المظاهر السلوكية السلبية عند التفاعل مع أقرانهم، كما أن هؤلاء الأطفال لديهم عجزٌ واضحٌ في التحصيل الأكاديمي.

وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات مثل دراسة (خصيفان ٢٠٠٠؛ النجار، ٢٠٠٥؛ صوالحة، ١٩٩٩؛ طارق ٢٠٠٥، والتي أشارت نتائجها إلى أنه توجد علاقةٌ ايجابيةٌ بين والمهارات الاجتماعية والتحصيل للصم.

وبالنظر إلى نتائج الفرض الثاني والتي أشارت إلى وجود علاقةٍ ارتباطيه دالةٍ إحصائياً بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم جدول (٩) هذا يعنى أن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الأكاديمي علاقة طردية: أي أنه كلما زاد مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم انعكس ذلك على مستواه الأكاديمي إيجابياً، وقد يرجع ذلك إلى أن اعتقاد الفرد بقدرته على ممارسة العديد من المهام والواجبات والتحكم في الأحداث المحيطة به والتي تؤثر على حياته، ينعكس بشكلٍ مباشرٍ على مستوى الجهد الذي يبذله ورغبته في مواجهة التحديات التي يلاقيها في سبيل تحقيق الهدف المنوط به، ويدخل من ضمن هذه الأهداف سعيه للتفوق الأكاديمي والتميز العلمي.

ومما يدعم هذه النتيجة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم ضعفٌ في مستوى المهارات الاجتماعية نجد لديهم مستوًى منخفضًا في قدرتهم

على التفاعل الاجتماعي، كما يتسمون ببعض المظاهر السلوكية السلبية عند التفاعل مع أقرانهم، كما أن هؤلاء الأطفال لديهم عجزٌ واضحٌ في التحصيل الأكاديمي.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (اليوسف، ٢٠١٣) من أن التحصيل الأكاديمي واحدٌ من المهمات التي يمثل النجاح فيها داعماً لإدراك الفرد لكفاءته الذاتية، الأمر الذي يشير إلى علاقة ارتباطيةٍ موجبةٍ بين المهارات الاجتماعية كداعم للنجاح وبين التحصيل الأكاديمي العام الذي يتطلب من الفرد التفوق والتميز.

وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات مثل دراسة (Shireen & Richard, 2000؛ خطاب ٢٠٠٤؛ النفيعي، ٢٠١٠؛ الحربي،اليامي ٢٠١٧، ٢٠١١؛ عيد، ٢٠١٢؛ اليوسف، ٢٠١٣) والتي أشارت نتائجها إلى أنه توجد علاقةٌ ايجابيةٌ بين والمهارات الاجتماعية لذوى صعوبات التعلم.

وجاءت نتائج القرض الثالث:

- بالنسبة للتلاميذ الصم حصل البعد السادس في أبعاد المهارات الاجتماعية وهو (مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها)على أعلى نسبة بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية امتلاكا لدي التلاميذ الصم، وقد حصل البعد الخامس في أبعاد المهارات الاجتماعية وهو (مهارة التواصل مع الآخرين) على أقل نسبة بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لدي التلاميذ الصم كما بالجدول رقم (١١)، وجاءت النتيجة بالنسبة للعمر الزمني بالنسبة للتلاميذ الصم بأنه كلما زاد العمر الزمني كلما زاد امتلاك التلاميذ للمهارات الاجتماعية علي جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية دون استثناء، فجاء تلاميذ الصف السادس الابتدائي (١٢ عام) أعلي في امتلاكهم للمهارات الاجتماعية بالسبة للصم وجاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (١٠ سنوات) أقل في مستوي المهارات الاجتماعية، أي أنه كلما زاد العمر الزمني زاد امتلاك الطلاب الصم للمهارات الاجتماعية كما بالجدول رقم (١١) وقد يرجع ذلك أن العديد من الدراسات ومنها دراسة (التركي، ٢٠٠٠) والتي أشارت بالفعل إلى أن التلاميذ الصم يشعرون بانخفاض في المهارات الاجتماعية لديهم؛ بسبب تكرار تعرضهم للعديد من خبرات الفشل وعدم النجاح الأكاديمي مقارنة بأقرانهم العاديين، مما

ينعكس على علاقاتهم بمعلميهم وآبائهم وأقرانهم، وتصبح العلاقة بينهم تنطوي على نوع من عدم التقدير لهؤلاء التلاميذ الأمر الذي ينعكس بالسلب على مستوى كفاءتهم الذاتية.

- أما بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حصل البعد السادس في أبعاد المهارات الاجتماعية وهو (مهارة إتباع لوائح المدرسة وقوانينها) على أعلى نسبة بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية امتلاكا لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد حصل البعد الخامس في أبعاد المهارات الاجتماعية وهو (مهارة التعبير عن الانفعالات) على أقل نسبة بين أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما بالجدول رقم (١١)، وجاءت النتيجة بالنسبة للعمر الزمني بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنه كلما زاد العمر الزمني كلما زاد امتلاك التلاميذ للمهارات الاجتماعية علي جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية دون استثناء، فجاء تلاميذ الصف السادس الابتدائي (١٢ عام) أعلي في امتلاكهم للمهارات الاجتماعية بالسبة ذوي صعوبات التعلم وجاء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (١٠ سنوات) أقل الفئات العمرية امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من عينة الدراسة، أي أنه كلما زاد العمر الزمني زاد امتلاك الطلاب ذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية كما بالجدول رقم (١١)

ثم جاء معامل ارتباط البعد الاجتماعي والبعد الانفعالي في نهاية أبعاد المهارات الاجتماعية لذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير ذلك أن معظم تركيز المعلمين وأولويات اهتمامهم تجاه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو الجوانب الأكاديمية مما ينعكس على اهتمام التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنفسهم، ولكن على الرغم من أهمية الجوانب الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أن العديد من العلماء والمربين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثارٍ وأبعادٍ تتجاوز المجالات الأكاديمية، وأنه يجب الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم.

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتعرضون للعديد من أشكال الإحباط والفشل المتكرر في تحصيلهم الأكاديمي، نتيجةً لضعف مستواهم في الجوانب الاجتماعية والنفسية وافتقارهم لتقدير من قبل الأسرة والمعلمين وأقرانهم، مما يدل على مدى

ارتباط مستوى التحصيل الأكاديمي بالمهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم (الحربي، ٢٠١١).

إن هناك علاقةً ارتباطيةً بين العمر الزمني للطفل وبين بعد التعبير عن الانفعالات كأحد أبعاد المهارات الاجتماعية، حيث إن الطفل الذي يعاني من صعوباتٍ وانخفاضٍ في مستواه التحصيلي ينتابه عدم الثقة والشك في نفسه، حينما يلاحظ أن جهوده الشاقة التي يبذلها تنتهي إلى الإخفاق والفشل الأكاديمي، ويصبح فريسةً للشكوك، ويتسلط عليه شعورٌ بالتقصير، وبالتدريج يزداد لديه شعور بالانتقاص من ذاته ويعمل على تدميرها، ويصبح إدراكه لذاته منخفضًا، ولديه شعورٌ بضعف قدرته على ضبط انفعالاته ومواجهة تحديات الحياة.

وبوجهٍ عامٍ فإن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات من أن هناك علاقةً ارتباطيةً دالةً موجبةً بين المهارات الاجتماعية ومستوى التحصيل الأكاديمي وذلك مثل دراسة (Zimmerman, 2000 ؛ Multon et al, 1991؛ الحربي، ٢٠٠٦؛ Lackaye & Margalit, 2006؛ الحربي، ٢٠١١ ؛اليامي ٢٠١٧، سعيد، ٢٠١٢؛ اليوسف، ٢٠١٣).

التوصيات:

- إعداد البرامج التربوية والإرشادية والتدريبية من خلال المؤسسات التعليمية والتربوية لتنمية المهارات الاجتماعية (مهارة التواصل مع الآخرين) لدى التلاميذ الصم، و(مهارة التعبير عن الانفعالات) لذوي صعوبات التعلم.
- توطيد العلاقة بين المدرسة وأولياء أمور التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم ومحاولة تنمية وعي أولياء الأمور من خلال عقد دوراتٍ تدريبيةٍ وتثقيفيةٍ لهم عن مشكلات الصم وذوي صعوبات التعلم، سواءٌ في الجوانب الأكاديميةٌ او النفسية، أو الاجتماعية وكيفية المساعدة في تجاوز هذه السلبيات الخطيرة على شخصية التلميذ الناتجة عن اعاقته.
- ضرورة تصميم برامج ودورات لمعلمي التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم لتدريبهم على الفنيات والمهمات والاستراتيجيات الفعالة، والتي تسهم في تنمية المهارات الاجتماعية التعلم وأثر ذلك في تشكيل وبناء شخصية الطفل، وانعكاس ذلك على تحسين مستواهم الأكاديمي.

- العمل على الاستعانة بكافة الأدوات والمصادر والتقنيات الحديثة وإدراجها في غرفة المصادر والتي من شأنها المساهمة في اكتساب التلاميذ لصم وذوي صعوبات التعلم للمهارات الاجتماعية وتحسين الضعف في المستوى الأكاديمي لديهم.
- الاستفادة من الأداة التي تم إعدادها والخاصة بقياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الصم وذوي صعوبات التعلم في المساعدة في تشخيصها لديهم.

المراجع

أولاً– المراجع الولى:

أبو غنيمة، عادل يوسف. (٢٠١٠). **عسر القراءة (الديسلكسيا) وطرق العلاج.** القاهرة: الدار الأكاديمية للعلوم.

أبو معلا، طالب. (٢٠٠٦). **المهارات الاجتماعية وكفاءة الذات وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التمريض لتلاميذ كليات التمريض في قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة الأزهر.

الأسطل، كمال محمد زراع. (٢٠١٠). **العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الأكاديمي لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة**". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

اليامي، أمل علي زايد. (٢٠١٧) بعنوان فعالية مدخل مسرحة المناهج في تنمية بعض المهارت الاجتماعية لدى تلميذات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة نجران.

بطرس، بطرس حافظ. (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.** الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

البلعاوي، بلال. (٢٠١١). **المهارات الاجتماعية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب التلاميذ لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

التركي، صالح سليمان. (٢٠٠٠). **كفاءة برنامج تدريبي لبعض المهارات الاجتماعية في تعديل سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

حسن، عبد الحميد سعيد.(٢٠٠٩). دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى، ١(١)، ٧٠-١١٢.

حسونة، أمل محمد؛ أبو ناشي، منى سعيد. (٢٠٠٦). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية.** عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحلو، ابتسام. (٢٠٠٨). **كفاءة برنامج لعلاج القصور في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.

الحلواني، برهان حسين. (٢٠٠١).**المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة وبرامج الأطفال**. الرياض: منشورات مجلس التعاون بدول الخليج.

خصيفان، شذا بنت جميل (2000). "دراسة مقارنة للتكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال المعاقين سمعيا وأقرانهم من الأسوياء في منطقة مكة المكرمة. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد١٢(٢).

الخطيب، جمال ؛الحديدي، منى. (٢٠١٠). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الأردن، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخطيب، جمال. الحديدي، منى.(٢٠٠٥). **استراتيجيات تعليم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة**. الأردن، عمان: دار الفكر.

الخوالدة، محمود عبدالله. (٢٠٠٤). **الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الخولي، هشام؛ خير الله، سحر. (٢٠٠٩). **التعليم الحاني الملطف النظرية والاستراتيجيات: برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الددا، مروان. (٢٠٠٨). **كفاءة برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للتلاميذ الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

الدردير، عبد المنعم.(٢٠٠٥). الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي، عالم الكتب.

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٧هـ).

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٧هـ).

الديب، على. (١٩٩٤). **بحوث في علم النفس**. جزء (١)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

رشوان، حسين عبدالحميد أحمد. (٢٠٠٥). **التربية والمجتمع**. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

الزريقات، إبراهيم عبدالله فرج (2009): الإعاقة السمعية، مبادئ التأهيل.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٨). **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السدحان، عبدالله. (٢٠٠٤). **الترويح والتحصيل الأكاديمي دراسة ميدانية على تلاميذ الصف الثالث الثانوي في مدينة الرياض**. الرياض: مكتب العربي لدول الخليج.

السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ خشان، أيمن. (٢٠٠٩). **مدخل إلى صعوبات التعلم. سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة**. الرياض.

سليم، إبراهيم. (٢٠٠٧). **فعالية برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة في تحصيل الدراسات الاجتماعية وتنمية مهارة الاستقلال لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفر الشيخ، القاهرة.

شعبان، عرفات.(٢٠٠٤). **كفاءة بعض فنيات العلاج السلوكي في تعديل بعض المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

صادق، منير. (٢٠٠٩). **دور المعلم في تعزيز السلوكيات الحسنة لدى التلاميذ والقضاء على سلوكياتهم السيئة**. مركز تدريب المعلمين في الأمانة العامة للمؤسسات التربوية، الأردن: عمّان، ص٨٣.

صوالحة، عونية عطا. (٢٠١٣). مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين: دراسة مقارنة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١(٢)، ٢١٩-٢٥٨.

صوالحة، محمد أحمد (1999): المشكلات النفسية والاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً (الصم) في الأردن، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، المجلد الخامس عشر العدد الثاني.

الظفيري، نواف.(٢٠١٤). أثر برنامج إرشادي مقترح في تحسين القصور بالمهارات الاجتماعية عند المراهقين من ذوي صعوبات التعلم. **مجلة العلوم الاجتماعية**، الكويت، ٤٢(٤)، ١١-٣٢.

الظفيري،نواف. (٢٠١٠). الفروق بين تلاميذ الصف العاشر من ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم العاديين في المهارات الاجتماعية بدولة الكويت. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية ٤ (٢) ١٠٧-١٦٠.

عامر، طارق عبدالرؤوف، ومحمد ربيع (2008): الإعاقة السمعية، مفهومها، أسبابها، تشخيصها، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة.

عبد الله، عادل محمد. (٢٠٠٥). **المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة**. القاهرة: دار الرشد.

عبدالفتاح، سحر. (٢٠٠٥). **مدى فعالية التعليم الحاني في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً فئة القابلين للتعلم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة.

عبدالله، عادل محمد. (٢٠٠٥). **بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم**. القاهرة: دار الرشاد.

عبيد، ماجدة السيد (2000): السامعون بأعينهم، الإعاقة السمعية"، دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

عدس، عبدالرحمن. (٢٠٠٢). **دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**. ط٣، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العربي زيد. (٢٠٠٣). **فعالية التدريب على استخدام جدول النشاط المصورة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وأثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، القاهرة.

العزة، سعيد حسني (2001): الإعاقة السمعية واضطرابات الكلام والنطق واللغة"، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

القريطى، عبدالمطلب أمين (1996): "سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم"، الطبعة الأولي، دار الفكر العربي، القاهرة.

قطامي، يوسف. (٢٠٠٠). **سيكولوجية التعليم الصفي**. دار الشروق: عمان.

القمش، مصطفى؛ المعايطة، خليل. (٢٠٠٧). **سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كباجة، نعيم وكراز باسم (2008): تقدير مدى التوافق لدى الأطفال الصم فى ظل الحصار من وجهة نظر المعلمين، جمعية أطفالنا للصم،بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس لبرنامج غزة للصحة النفسية.

كمال، طارق (2007): "الإعاقة الحسية، المشكلة والتحدي"، مؤسسة شباب لدى الأطفال المعاقين سمعياً وأقرانهم من الأسوياء في منطقة مكة المكرمة "مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 12، العدد ٢.

لطفي، طلعت إبراهيم. (٢٠٠١). التنشئة الاجتماعية الأسرية والتحصيل الأكاديمي. **مجلة العلوم الإنسانية والتربية**، ١٧ (١)، ٤٦-٩١.

ناصر، إبراهيم عثمان. (٢٠٠٥). الخلفية البيئية والدراسية وأثرها على التحصيل الجامعي. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، الكويت، ١٢(٣)، ٨٧.

النجار، طارق محمد(2005). مدى فاعلية برنامج معرفي سلوكي تعديل سلوكيات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى عينة من الأطفال الصم"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس،

هالهان، دانيال، كوفمان، جيمس،لويد، جون، ويس، مارجريت، مارتيز، إليزابيث. (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي**. ترجمة عادل محمد، عمان: دار الفكر.

الوقفي، راضي.(٢٠١١). **صعوبات التعلم "النظري والتطبيقي"**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اليوسف، رامي محمود.(٢٠١٣). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الأكاديمي العام لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢١(١)، ٣٢٧- ٣٦٥.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Dawayer, E. (2003). **Measuring Teacher Attitude Towards Low Achievers in Mathematics**, Publisher, London, New Jersey.

Dirks, E. Spyer, G. Lieshout, E. &Sonneville, L. (2008). Prevalence of Combined Reading and Arithmetic Disabilitiey **Journal Articles**; Reports Research 41 (5), 14-30.

Elizabeth, N. (2003). **Ameta-Analysis of Social Competence of Children With Learning Disabilities ilitiey Compared to Classmates of Low Average to High Achievement**. Learning Disabilities Quarterly, 38(19), 28.

Elliot, A., Thrash, T. (2001). **Achievement Goals and The Hierarchical Model of Achievement Motivation**. Educational Psychology Review, 13(2), 139-156.

Hallaham, D & Mock, D. (2003). **Brief History of The Field of Learning Disabilities.** Handbook of **Learning Disabilities**, Edited by H, Lee Swanson. Karen, R. Harris and Steve Graham, Pp 21-22. This is A Chapter Excerpt From Guilford Publications, New York.

Hallahan, D & Kauffman, J. (2006). **Exceptional Educational Learners Introduction to Special Education**. 10th Edition. Published by Person Education, Inc, Publishing As Allen & Bacon.

Lerner. J. W (2000): **Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies** (8th Ed.) Houghtion Mifflin Company. Boston New York.

Mehta, D. (2005). **Awareness Among Teachers of Learning Disabilities in Students At Different Board Levels.** Dept of Education, Mumbai University. Retrieved 24 September 2006 From World Wild Web: Http://Www.Eric.Ed.Gov.Com.

Mlambo, V. (2011). **An Analysis of Some Factors Affecting Student Academic Performance in an Introductory Biochemistry Course At The University of The West in dies.** Caribbean Teaching Scholar, 1 (2) 79-92.

Morris, S. (2002). **Promoting Social Skills Among Students With Nonverbal Learning Disabilities, Teaching Exceptional Children**, 34 (3) P:66-70.

Mushtaq, I. & Khan, S. (2012). Factors Affecting Students' **Academic Performance Global Journal of Management and Business Research**, 12(9), 16-22.

Squarts, A. (2006).Learning Math Takes Attitude , Perseverance , and Courage ,**Journal of Educatinonal Psychology** ,18,3,120,-129.

Vaugh, B, Azria, U., Krzysik, L. and Kazura, K. (2000). **Friendship and Social Competence in A Sample of Preschool Children Attending Head Start**. Developmental Psychology, 36,(3), 326-338.

Zaslavsky, C (2004): **Fear of Math** ,Rutgers University Press.7. (www.elazayem.com).