سلطنـــة عُمــان
جامعـــــة نـــــزوى
كلية الآداب والعلوم الانسانية
التربية والدراسات الانسانية

# علاقة الطالب بالمعلم والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الاولى بمحافظة الداخلية

**Student-Teacher Relationship and Social Competence for Students with Learning Disabilities in The Sight of their Teachers in AL-Dakhilyah Governorate First Cycle Schools.**

**رسالة ماجستير مقدمة من الطالبة**

**حاكمة بنت خالد بن علي العبرية**

**استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية**

**تخصص: الإرشاد النفسي**

**الإشـــــــــراف:**

**د. فتون خرنوب (مشرفًا رئيس)**

**د. عبدالفتاح الخواجة (المشرف الثاني)  د. محمود خالد جاسم(المشرف الثالث)**

**٢٠١٧**

جامعة نزوى
University of Nizwa

جامعة نزوى

كلية العلوم والآداب

قسم التربية والدراسات الإنسانية

دراسات عليا/ ماجستير

## استمارة توقيع لجنة المناقشة بإجازة الرسالة

اسم الطالبة: **حاكمة بنت خالد بن علي العبرية.**

التخصص: **الإرشاد والتوجيه.**

العام الجامعي: **2017/2016م.**

- **عنوان الرسالة : " علاقة الطالب بالمعلم والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الاولى بمحافظة الداخلية".**

- **تاريخ المناقشة** : 22 مايو 2017م.

## توقيع لجنة المناقشة

| اسم المناقش | التوقيع |
|---|---|
| د. ضحى فندي عبود | |
| د. خولة عبدالكريم السعايدة | |
| د. حمد بن حمود الغافري | |

# إهداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى زوجي الغالي ...

إلى والديّ الحبيبين رزقني الله برهما ...

إلى والدة زوجي أمي الثانية أطال الله في عمرها ...

إلى إخوتي وأخواتي الغاليات.

مع خالص تمنياتي لهم بدوام السعادة والعافية.

الباحثة

# شكر وتقدير

الحمد للّه الذي بنعمته تتم الصالحات، له الحمد سبحانه أن هيأ لي تقديم هذه الرسالة سائلة إياه أن تلاقى القبول والاستحسان، وتترك الأثر الطيب الذي ينتفع به. فبعد شكر اللّه عز وجل، أتقدم بالشكر لكل من كان سندا لي في إتمام هذه المسيرة وعلى رأسهم المشرف الرئيس على الرسالة الفاضلة الدكتورة/ فتون خرنوب لها جزيل الشكر على وقتها وحرصها على جودة العمل. كما أتقدم بالشكر لأعضاء هيئة المناقشة الكرام على ما قدموه من نقد بناء دعّم جودة إخراج الرسالة.

كما أتقدم بالشكر للفاضل الأستاذ / سيف بن سعيد العبري، والفاضلة عائشة بنت سليمان العبرية لجل عملهما في ترجمة أداتيّ الدراسة ومصادرها ومراجعها الأجنبية. وختما أخص بخالص الشكر والتقدير للدكتور/ سعيد بن سالم السناني، وفريق ألفا الإحصائي على ما قدموه من جهد متفاني في المعالجة الإحصائية لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.

فلهم مني جميعا كل الشكر وخالص الدعاء بالتوفيق والتميز.

## ملخص الدراسة

# علاقة الطالب بالمعلم والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية

**إعـــــــداد: حاكمة بنت خالد بن علي العبرية**

**إشـــــراف: د. فتون خرنوب**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة علاقة الطالب–المعلم بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية حسب نوع الصعوبة. حيث تمت الدراسة على عينة عشوائية من معلمات غرف المصادر في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية تكونت من (٧٠) معلمة معالجة صعوبة القراءة، و(٧٠) معلمة معالجة صعوبة الحساب، وقد استجابت كل معلمة غرفة مصادر على أداتي الدراسة باختيار طالب أو طالبين من طلبة صعوبات التعلم بالصف الثاني الملتحقين ببرنامج المعالجة بشكل عشوائي، فبلغ عددهم ككل(٢٠٨) طالبًا وطالبة. واستخدمت الدراسة مقياسان هما مقياس علاقة الطالب– المعلم (STRS) لتقييم جودة ونوعية علاقة الطالب – المعلم ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي (WM) لتقييم الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد العينة من الطلبة.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات مستوى عالي من الجودة بين معلمات غرفة المصادر والطلبة ذوي صعوبات التعلم، مع مستوى متوسط من الكفاءة الاجتماعية، وإلى عدم وجود فروق دالة في طبيعة علاقة الطالب–المعلم ومستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة تعزى لمتغير نوع الصعوبة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين علاقة الطالب–المعلم والكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأن القرب في علاقة الطالب– المعلم يتنبأ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثاني من وجهة نظر معلماتهم.



**الكلمات المفتاحية:** علاقة الطالب بالمعلم، الكفاءة الاجتماعية، صعوبات التعلم.

# Abstract

## Student-Teacher Relationship and Social Competence for Students with Learning Disabilities in The Sight of their Teachers in AL-Dakhilyah Governorate First Cycle Schools.

By: Hakma Khalid Ali Al-Abri

Supervision: Dr. Feton Kharnob

This study aims to address the nature of student-Teacher relationship to social Competence for students with learning disabilities in the sight of their teachers in AL-Dakhilyah Governorate First Cycle Schools according to disability type The current study aims at identifying the nature of the student-teacher relationship and the social effectiveness for students with learning difficulties from the point of view of their teachers in Cycle one schools in Al Dakhiliyah Governorate according to the kind of difficulty. The study was carried out on a random sample of teachers of resource rooms in Cycle one schools in Al Dakhiliyah Governorate. The sample is composed of (70) teachers treating the difficulty of reading, and (70) teachers treating the difficulty of Mathematics. Each resource room's teacher responded to the two study tools through randomly choosing one or two students with learning difficulties in Class 2 who joined the treatment programme, and so their total number is (208) male and female students. The study uses two scales – that of the scale of the student-teacher relationship scale (STRS) for assessing the quality of the student-teacher relationship, the social effectiveness scale and school adaptation (WM) for assessing the social effectiveness for the sample of students.

The study showed a positive relation between Learning Resources Room Teachers and students with learning disabilities, a medium level of relation dependency, and a medium level of social competence. There was no significant differences in student-teacher relation nature could be referred to disability type. The results also showed that student-teacher relationship could predict the social competence of the second grade students with learning disabilities in the sight of their teachers.



**Key words**: Student-Teacher Relationships, Social Competence, Learning Disabilities.

## قائمة المحتويات


| الموضـــــــــوع | الصفحة |
|---|---|
| أسماء أعضاء لجنة المناقشة | أ |
| إهداء | ب |
| شكر وتقدير | جـ |
| ملخص الدراسة باللغة العربية | د |
| ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية | هـ |
| فهرس المحتويات | و – ز |
| قائمة الجداول | ح – ط |
| قائمة الأشكال | ي |
| قائمة الملاحق | ك |
| **الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة** | **١ – ١١** |
| المقدمة | ٢ |
| مشكلة الدراسة وأسئلتها | ٥ |
| أهمية الدراسة | ٧ |
| أهداف الدراسة | ٨ |
| حدود الدراسة | ٨ |
| مصطلحات الدراسة | ٩ |
| **الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة** | **١٢ – ٥٩** |
| الإطار النظري | ١٣ |
| أولا: علاقة الطالب– المعلم | ١٣ |
| مفهوم علاقة الطالب– المعلم | ١٣ |
| الأسس النظرية لعلاقة الطالب– المعلم | ١٤ |
| قياس جودة ونوعية علاقة الطالب– المعلم | ١٨ |
| مساهمة علاقة الطالب– المعلم في مجموعة من المتغيرات. | ١٩ |
| الاستراتيجيات والآليات المقترحة لزيادة جودة علاقة الطالب – المعلم. | ٢٢ |
| ثانيا: الكفاءة الاجتماعية | ٢٤ |
| تعريف الكفاءة الاجتماعية. | ٢٤ |
| الفرق بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية. | ٢٥ |
| مكونات ومحددات الكفاءة الاجتماعية. | ٢٦ |

| الموضـــــــــوع | الصفحة |
|---|---|
| الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم. | ٢٨ |
| ثالثا: صعوبات التعلم. | ٣١ |
| تعريف صعوبات التعلم | ٣١ |
| خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم. | ٣٣ |
| تصنيف صعوبات التعلم. | ٣٤ |
| نسبة انتشار صعوبات التعلم. | ٣٧ |
| رابعا: علاقة الطالب- المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم. | ٣٨ |
| الدراسات السابقة | ٤١ |
| المحور الأول: علاقة الطالب- المعلم ببعض المتغيرات الأخرى | ٤١ |
| المحور الثاني: الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى | ٤٦ |
| المحور الثالث: علاقة الطالب- المعلم بالكفاءة الاجتماعية | ٥٢ |
| تعقيب عام على الدراسات السابقة | ٥٨ |
| مدى الاستفادة من الدراسات السابقة | ٥٩ |
| **الفصل الثالث: منهجية وإجراءات الدراسة** | ٦٠ - ٧٦ |
| منهج الدراسة | ٦١ |
| مجتمع الدراسة | ٦١ |
| عينة الدراسة | ٦٢ |
| أدوات الدراسة | ٦٣ |
| إجراءات الدراسة | ٧٥ |
| المعالجة الإحصائية | ٧٥ |
| **الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج** | ٧٧ - ٩٢ |
| عرض ومناقشة أسئلة الدراسة | ٧٨ |
| التوصيات | ٩٣ |
| البحوث المقترحة | ٩٣ |
| المراجع العربية | ٩٥ |
| المراجع الأجنبية | ٩٨ |
| الملاحق | ١٠٢ - ١٢٣ |

# قائمة الجداول


| رقم الجدول | الموضـــــــــوع | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | أفراد المجتمع من الطلبة موزعين حسب نوع الصعوبة | ٦٢ |
| ٢ | أفراد عينة الدراسة الطلبة موزعين حسب نوع الصعوبة | ٦٣ |
| ٣ | توزيع عبارات مقياس علاقة الطالب بالمعلم | ٦٥ |
| ٤ | معاملات ارتباط عبارات مقياس علاقة الطالب– المعلم بالدرجة الكلية للمقياس | ٦٧ |
| ٥ | معامل ارتباط عبارات مقياس علاقة الطالب– المعلم بالدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته | ٦٨ |
| ٦ | معاملات الارتباط من أبعاد مقياس علاقة الطالب– المعلم بالدرجة الكلية للمقياس | ٦٩ |
| ٧ | معامل الثبات لمقياس علاقة الطالب–المعلم من خلال طريقة الفالكرونباخ وطريقة إعادة الاختبار | ٦٩ |
| ٨ | توزيع عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية | ٧٠ |
| ٩ | معاملات ارتباط عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية للمقياس | ٧٢ |
| ١٠ | معامل ارتباط عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته | ٧٣ |
| ١١ | معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس | ٧٤ |
| ١٢ | معامل الثبات لمقياس علاقة الكفاءة الاجتماعية الطالب – المعلم من خلال طريقة الفالكرونباخ وطريقة إعادة الاختبار | ٧٤ |
| ١٣ | معيار تصحيح مقياس علاقة الطالب – المعلم ومقياس الكفاءة الاجتماعية | ٧٥ |
| ١٤ | المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الأول للدراسة حسب المتوسط الحسابي | ٧٨ |
| ١٥ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة علاقة الطالب– المعلم بالنسبة لأبعاد مقياس علاقة الطالب – المعلم | ٧٩ |
| ١٦ | المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الثاني للدراسة حسب المتوسط الحسابي | ٨٠ |
| ١٧ | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لمحاور مقياس الكفاءة الاجتماعية | ٨١ |
| ١٨ | المتوسطات الحسابية والانحرافات لطبيعة علاقة الطالب–المعلم لدى عينة | ٨٣ |

| رقم الجدول | الموضـــــــــوع | الصفحة |
|---|---|---|
| | الدراسة تبعا لمتغير نوع الصعوبة | |
| ١٩ | تحليل التباين لطبيعة علاقة – الطالب– المعلم لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع الصعوبة | ٨٤ |
| ٢٠ | المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع الصعوبة | ٨٥ |
| ٢١ | تحليل التباين لمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع الصعوبة | ٨٦ |
| ٢٢ | معامل ارتباط بيرسون بين متوسط استجابات مقياس علاقة الطالب–المعلم ومقياس الكفاءة الاجتماعية وفقا لمتغير نوع الصعوبة | ٨٧ |
| ٢٣ | نتائج تحليل تباين الانحدار التدريجي في مدى إسهام أبعاد مقياس علاقة الطالب – المعلم في التنبؤ بدرجات مقياس الكفاءة الاجتماعية | ٨٩ |

# قائمة الأشكال


| الرقم | الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | النموذج التصويري لعلاقة الطالب– المعلم | ١٧ |
| ٢ | تصنيف صعوبات التعلم | ٣٤ |
| ٣ | مهارات القراءة | ٣٦ |

# قائمة الملاحق


| الرقم | الملاحق | الصفحة |
|---|---|---|
| ١ | رسالة تسهيل مهمة | ١٠٣ |
| ٢ | أسماء المحكمين والمشاركين في إجراءات تكييف وموائمة مقياس علاقة الطالب– المعلم ومقياس الكفاءة الاجتماعية على البيئة العُمانية | ١٠٤ |
| ٣ | النسخة الأصلية الأجنبية لمقياس علاقة الطالب – المعلم | ١٠٥ |
| ٤ | النسخة الأصلية الأجنبية لمقياس الكفاءة الاجتماعية | ١٠٦ |
| ٥ | النسخة الأولية المترجمة للعربية لمقياس علاقة الطالب – المعلم | ١٠٨ |
| ٦ | النسخة الأولية المترجمة للعربية لمقياس والكر– مكونل للكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي | ١١١ |
| ٧ | الترجمة العكسية لمقياس علاقة الطالب – المعلم | ١١٤ |
| ٨ | الترجمة العكسية لمقياس الكفاءة الاجتماعية | ١١٥ |
| ٩ | تعديلات المحكمين لمقياس علاقة الطالب – المعلم | ١١٧ |
| ١٠ | تعديلات المحكين لمقياس الكفاءة الاجتماعية | ١١٩ |
| ١١ | الصورة النهائية لمقياس علاقة الطالب – المعلم | ١٢٢ |
| ١٢ | الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الاجتماعية | ١٢٣ |

# الفصل الأول

# المدخـــــل إلـــى الدراســـــة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة وأسئلتها
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

## مقدمة الدراسة:

تعد العلاقة بين الاطفال والبالغين ذات أهمية كبيرة في تحقيق النجاح الأكاديمي، والكفاءة الاجتماعية والعاطفية للأطفال خلال مرحلة ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة الأولى، كما تدعم التطور العاطفي، والتنظيم الذاتي، والكفاءات المدرسية للطلبة(Ogelman,Seven,2014)، وهنا يجب أن يوضع دور علاقة الطالب– المعلم Student–Teacher Relationship عين الاعتبار لما له من أهمية في تطوير مفهوم الذات لدى الطالب (Gavidia_Payne,et al,201)، وتحديد مشاعره اتجاه المدرسة، وتكيفه المدرسي(Myers & Pianta ,2008).

إن علاقة الطالب–المعلم غالبا وحصريا ما تظهر في البيئة المدرسية، ويعد الإنجاز الاكاديمي عنصر مهم في هذه البيئة، وبالتالي فإن علاقة الطالب– المعلم تحدد وتسهم في مجموعة من المخرجات الأكاديمية لهؤلاء الطلب (Jerome,et al,2008) ، فقد خلصت دراسة نويل (Knoell,2012) بوجود علاقة ارتباطية بين التقدم الأكاديمي وتصور الطلبة لعلاقتهم بمعلميهم.

وقام جيفري وآخرون(Jeffrey,et al. ,2010) بدراسة هدفت لاختبار مدى إسهام دقة أداء المهام لدى الطالب، وعلاقة الطالب – المعلم في الإنجاز الأكاديمي، وتضمنت الدراسة(٧٦١) طالبًا معظمهم من الأقليات ذات الدخل المنخفض، وتوصلت الدراسة أن الطلبة الذين تربطهم علاقات إيجابية بالمعلمين ينجزون أكاديميا حتى لو كانت دقة أداء المهام لديهم منخفضة.

كما أجرى هامر وبيانتا(Hamre,Pianta,2001) دراسة طولية مع (١٧٩) طفلاً من رياض الأطفال حتى الصف الثامن، وكان هدف الباحثين اكتشاف مدى إسهام علاقة الطالب–المعلم في رياض الأطفال بالإنجاز الاكاديمي للطالب لاحقا، وأشارت النتائج أن الصراع والاتكالية في علاقة الطالب– المعلم تتنبأ بشكل رئيسي بنتائج سلبية أكاديميا وسلوكيا.

وعلى مدى السنوات الخمس والعشرين الماضية قد سعت العديد من الدراسات لاستكشاف السبل التي يمكن لعلاقة الطالب– المعلم أن تتطور من خلالها، وأهمية مثل هذه العلاقات لطلبة ذوي صعوبات التعلمLearning Disabilities (Granot,2014)؛ لأن الطلبة ذوي القدرات العلمية العالية يمتلكون

القـدرة علـى تحقيـق علاقـات ايجابيـة مـع المعلمـين ويـتم اسـتثمار قـدراتهم بشـكل أفضـل مـن الطلبة الأقل تحصيلا (Jerome,et al.,2009)، كما أشارت نتائج دراسة ماري وجرينبرج (Murray Greenberg,2001), التي استهدفت عدد من فئات الإعاقة وصعوبات التعلم في دراسة مقارنة للتعرف على طبيعة علاقة الطالب– المعلم لهذه الفئات، أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مخاطر أكبر في المدرسة مقارنة بالطلبة العاديين.

ولقد زاد الاهتمام في منتصف القرن العشرين في محاولة دمج مفهوم الكفاءة الاجتماعية Social competence مع تعريف ذوي صعوبات التعلم، حيث كان الاتجاه السائد هو الاعتماد على الذكاء للحكم على وجود صعوبة التعلم من عدمها دون النظر لأي محكمات أخرى، إلا أن هذا الاتجاه تغير وتم الاعتماد على الكفاءة الاجتماعية بالإضافة إلى نسبة الذكاء والتباعد والاستبعاد (ابراهيم،٢٠١٠)، مؤكدين بذلك أن الكفاءة الاجتماعية من العوامل المهمة في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة(نصر،٢٠٠٥).

إلا أن الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الصعوبات الاجتماعية تشير أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران، ويفتقرون إلى الحساسية للآخرين، والإدراك الملائم للمواقف الاجتماعية، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، وسوء التكيف الشخصي والاجتماعي(علي،٢٠١١ :٤٦)، ولتحقيق وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة – صعوبات التعلم – لابد من بناء علاقات اجتماعية مثمرة مع الآخرين وخاصة المعلمين لتحقيق التوافق الاجتماعي والتكيف المدرسي لديهم.

حيث درس فاليسكي (Valeski,2000) مدى مساهمة الكفاءة الاجتماعية بعلاقة الطالب– المعلم في دراسة طولية شملت(٣٠٠) طالبًا من رياض الأطفال حتى الصف الثالث، وخلصت الدراسة أن التغيرات في مستوى الكفاءة الاجتماعية تؤثر بطبيعة علاقة الطالب–المعلم عاما بعد عام دراسي، حيث يرتبط الطلبة اللذين يظهرون التفاعل الاجتماعي الإيجابي بعلاقات داعمة مع معلميهم. كذلك توصل إيسنهاورا وزملائه(Eisenhower,et al.,2007) أن الكفاءة السلوكية والاجتماعية تتنبأ

بعلاقة الطالب–المعلم لذوي وغير ذوي الإعاقة الذهنية، وخلص واجد(Waajid,2005) بوجود علاقة دالة احصائيا بين كل من مستوى الكفاءة الاجتماعية–العاطفية وطبيعة علاقة الطالب– المعلم بداية العام الدراسي وبين الاستعداد للمدرسة نهاية العام.

وعلى الرغم من التركيز على مدى مساهمة الكفاءة الاجتماعية للطلبة على تفاعلهم مع المعلمين، إلا أن العديد من البحوث والدراسات التربوية ترى أيضا في علاقة تبادلية أن جودة علاقة الطالب– المعلم تلعب دورا نشطا في تشكيل الأطفال اجتماعيًا– وهو ما تسعى الدراسة الحالية للكشف عنه–، فعلى سبيل المثال درس بيرش ولاد(Birch& Ladd ,1997) علاقة الطالب–المعلم بالتكيف المدرسي المبكر لدى (٢٠٦) طالبًا متوسط أعمارهم(٥,٥٨)، وقد خلص الباحثان بوجود ارتباط إيجابي قوي بين الاتكالية في علاقة الطالب– المعلم بصعوبات التكيف المدرسي، وانخفاض التحصيل الدراسي، والاتجاه السلبي نحو المدرسة.

كما تناولت دراسة تشانغ ونورمي (Zhang,Nurmi,2012) طبيعة علاقة الطالب–المعلم والكفاءة الاجتماعية بالمدرسة والمنزل في دراسة طولية امتدت سنتين لمجموعة من أطفال ما قبل المدرسة الصينيون، وأشارت أهم نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين القرب في علاقة الطالب– المعلم والكفاءة الاجتماعية في المنزل لأفراد العينة في السنة الثانية من التحاقهم بالمدرسة.

وفي ضوء ما سبق نخلص أن المعلم يلعب دورا هاما في جميع مراحل المسيرة التعليمية للطالب، خاصة مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، لما للمعلم من فرصة فريدة لدعم النمو الاجتماعي والأكاديمي للطالب في هذه المرحلة، حيث أن العلاقات الإيجابية بين الطالب والمعلم تمكن الطلبة من الشعور بالأمان والدعم في البيئة التعليمية، وتعمل على تزويد الطالب بالمهارات، والثقة، والدعم الذي يحتاج إليه للانخراط في التفاعلات الاجتماعية الفاعلة، والتصرف بكفاءة تدفع إنجازه الأكاديمي، وتكيفه المدرسي لمستوى أفضل.

وفي الدراسة الحالية سيتم تناول علاقة الطالب–المعلم بشكل محدد فيما يتعلق بالصراع والقرب والاتكالية في العلاقة، بالإضافة إلى جودة العلاقة ككل كما تدركها المعلمات، ومحاولة تسليط

الضوء على طبيعة علاقتها بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومدى إسهامها في تحسين الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

وانطلاقا مما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في مدى فهم المعلمات لأهمية تحقيق التوافق الاجتماعي والمدرسي، وزيادة الانجاز الاكاديمي لطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال جودة ونوعية علاقتهن بهؤلاء الطلبة، فالملاحظة الميدانية للممارسات التدريسية تشير إلى أن طلبة ذوي صعوبات التعلم في كثير من الأحيان يظهرون سوء السلوك الاجتماعي في الفصول الدراسية، كإثارة الفوضى أو العدوان أو الانسحاب، مما يؤثر سلبا على جودة علاقتهم بالمعلمات، وبالتالي على فرصة مشاركتهم الأكاديمية.

فقد قام بيرش ولاد (Birch& Ladd ,1997) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة علاقة الطالب– المعلم بمستوى التكيف الاجتماعي، لدى عينة من (٢٠٦) طالبًا في رياض الأطفال متوسط أعمارهم (٥,٥٨) سنة، فوجد الباحثان أن الطلبة الذين تربطهم علاقات وثيقة وأقل اتكالية مع معلميهم، قد حققوا درجات أعلى في الاختبارات البصرية واللغوية، كما أنهم يحبون المدرسة أكثر، وكانوا أكثر تفاعلا ومشاركة في الأنشطة الصفية مقارنة بالأطفال الذين اتسمت علاقتهم بالصراع مع معلميهم.

كما درس بيري(Perry,2008) مدى تأثير علاقة الطالب– المعلم على كل من المشاركة المدرسية، والكفاءة الأكاديمية، ونمو السلوك الاجتماعي لطلبة الصفوف الاولية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، حيث شملت الدراسة (٨٠) طالبًا من الصف الثالث في ثلاث مدارس مختلفة بولاية نيويورك. وأظهرت النتائج أن علاقة الطالب– المعلم تتنبأ بالمشاكل السلوكية، والكفاءة الأكاديمية للطلبة.

وبذلك يمكن القول أن الطالب الذي تربطه علاقة ايجابية وداعمة مع معلمه يتمتع بدافعية أفضل للتعلم، ويتصرف بنحو أفضل في الصف، ويحقق مستويات أعلى من الانجاز الأكاديمي مقارنة بالطالب الذي تتسم علاقته بالصراع مع معلمه (Birch& Ladd ,1997)، (Rimm–Kaufman& Sandilos,2011)، (Hamre,Pianta,2001).

وبالرغم من تنامي الوعي بأهمية الخبرات الاجتماعية والارتباطية للطلبة العاديين في البيئة المدرسية، إلا أن هناك ندرة في الدراسات – على حد علم الباحثة – التي سلطت الضوء على العلاقات الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم مع معلميهم أجنبية كانت أو عربية، رغم كونهم يشكلون (٥٠,٥%) من مجموع الطلبة الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس كما جاء في دراسة (Benowitz,Joy ,2010)، كما أشارت احصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي(٢٠١٣/٢٠١٤) إلى أن عدد طلبة ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الاولى قد بلغ (١٢٨٧٩) طالبًا وطالبة، يمثلون ما نسبته (١٠,٥%) من مجموع طلبة السلطنة في ذلك العام الدراسي، وكشفت دراسة (المعمرية،٢٠١٥) أن نسبة انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط قد بلغت(٦%)، وأن(١٣,١٥%) من أطفال ما قبل المدرسة في نفس المحافظة معرضين لاحقا للمعاناة من صعوبات نمائية. وبالتالي قد يكون من المهم اختبار هذه الروابط عند فئة ذوي صعوبات التعلم، لما لعلاقة الطالب– المعلم من آثار هامة وطويلة الأمد لكل من النمو الاجتماعي والإكاديمي للطالب.

وبذلك تطمح الباحثة لتكون هذه الدراسة إضافة لمجال التربية الخاصة في سلطنة عُمان تسعى من خلالها لاستكشاف مستوى علاقة الطالب – المعلم لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات غرف المصادر، وبشكل محدد فيما يتعلق بالصراع والقرب والاتكالية بالإضافة إلى جودة العلاقة ككل، كما تحاول الباحثة في هذه الدراسة تسليط الضوء على طبيعة علاقة الطالب– المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية.

وهنا تبرز مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: ما طبيعة علاقة الطالب– المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة التالية:

١. ما مستوى علاقة الطالب– المعلم لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم؟

٢. ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في طبيعة علاقة الطالب– المعلم بالنسبة لأبعاد المقياس تعزى لمتغير نوع الصعوبة( القراءة – الحساب – القراءة والحساب معا)؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في مستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لأبعاد المقياس تعزى لمتغير نوع الصعوبة (القراءة – الحساب– القراءة والحساب معا)؟

٥. هل تختلف طبيعة علاقة الطالب – المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع الصعوبة (قراءة/حساب/قراءة وحساب معا)؟

٦. ما مقدار اسهام أبعاد علاقة الطالب– المعلم في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم؟

## أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية موضوعها والمتغيرين الرئيسين اللذين تسعى لتسليط الضوء عليهما، وهما علاقة الطالب–المعلم والكفاءة الاجتماعية لدى هذه الفئة الحساسة من الطلبة.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة في أنه:

١. تعد أولى الدراسات في البيئة العُمانية – على حد علم الباحثة–، والتي تستند الى علاقة الطالب– المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢. إبراز دور علاقة الطالب– المعلم الإيجابية في الإنجاز والارتباط الأكاديمي.

٣. يمكن استخدام مقاييس الدراسة كأداة رصد لنقاط القوة والضعف في علاقة المعلمين بالطلبة، وكأداة في استقصاء العمليات الاجتماعية أو التفاعل الصفي.

٤. تسعى إلى مساعدة المعلمين والمرشدين التربويين في المدارس على وضع الخطط العلاجية التعليمية والإرشادية الملائمة لتعزيز التكيف الاجتماعي والمدرسي لطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص وبقية الفئات الطلابية بشكل عام.

٥. قد تساعد نتائج الدراسة القائمين على العملية التعليمية وأصحاب القرار لوضع مناهج تكاملية قائمة على المهارات الاجتماعية، تخلق بيئة اجتماعية تعليمية تحسن مستوى الإنجاز الأكاديمي.

## أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. مستوى علاقة الطالب- المعلم لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم.

٢. مستوى الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم.

٣. الفروق في طبيعة علاقة الطالب- المعلم بالنسبة لأبعاد المقياس تعزى لمتغير نوع الصعوبة (القراءة – الحساب – القراءة والحساب معا).

٤. الفروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لأبعاد المقياس تعزى لمتغير نوع الصعوبة (القراءة- الحساب- القراءة والحساب معا).

٥. طبيعة علاقة الطالب – المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع الصعوبة (قراءة/حساب/قراءة وحساب معا).

٦. مقدار إسهام أبعاد علاقة الطالب- المعلم في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم.

## حدود الدراسة:

- **الحدود العلمية:** اقتصرت الدراسة على علاقة الطالب- المعلم والكفاءة الاجتماعية.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدارس الحلقة والاولى في محافظة الداخلية – سلطنة عُمان.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة صعوبات التعلم ومعلميهم من معلمي غرف المصادر في مدارس الحلقة الاولى في محافظة الداخلية.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

## مصطلحات الدراسة:

### ١. علاقة الطالب- المعلم Student-Teacher Relationship

يعرفها Wetherspoon أنها التفاعل الايجابي أو السلبي الذي يقوم به المعلم اتجاه طلابه أو الذي يقوم به الطلبة اتجاه معلمهم في(الهدابية،٢٠١٣)

أ. علاقة الصراع Conflict : هي الدرجة التي تدرك فيها المعلمة أن علاقتها مع الطالب أنها سلبية وخلافية.

ب. علاقة القرب Closeness : هي الدرجة التي تدرك فيها المعلمة أن علاقتها بالطالب أنها علاقة الود والمحبة والميل والدفء العاطفي والتواصل المفتوح.

ج. علاقة الاتكالية/ الاعتمادية Dependency : هي الدرجة التي تدرك فيها المعلمة أن طالبًا معين أنه معتمدا عليها بشكل كلي، ويطلب المساعدة عندما لا تكون ضرورية. (العنزي،٢٠٠٧،٨-٩).

وتعرف إجرائيا أنها الدرجة التي تقدرها معلمة غرفة المصادر لانفعالات الطالب اتجاهها على المقياس المستخدم في هذه الدراسة والمطبق على أفراد عينة الدراسة.

### ٢. الكفاءة الاجتماعية Social Competence

يعرفها والكر- ماكنويل (Walker-Mcconel,1988) هي الاستجابة الاجتماعية والمهارات التي تتيح للفرد أن يبدأ ويحافظ على علاقات إيجابية مع الآخرين، وتساهم في تقبل الرفاق، وفي تكيف مدرسي ناجح، وتتيح للفرد أن يساير البيئة الاجتماعية بفعالية وتوافق(علي،١٣١،٢٠٠٩).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة " مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة والمطبق على أفراد العينة.

**٣. صعوبات التعلم learning disabilities**

تعرفها اللجنة القومية المشتركة National Joint Committee on Learning Disabilities( NJCLD) على أنها مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتيه / داخلية المنشأ Intrinsic ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي. ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي. ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي. لكن هذه المشكلات لا تكون أو تنشأ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى( مثل: قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية Extrinsic (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافي أو غير ملائم) إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات (ملحم،٢٠٠٦: ٤٨).

تم تناول ثلاثة أنواع من صعوبات التعلم في هذه الدراسة:

أ. صعوبات القراءة "العسر القرائي" Dyslexia : يرى Orton Society أنها اضطراب لغوي محدد من منشأ بنيوي يتصف بصعوبة في تحليل الكلمة المفردة، ويعكس في العادة قدرة غير كافية في المعالجة الصوتية( الوقفي,٢٠٠٣ :٣٦٧)

ب. صعوبات الكتابة Dysgraphia: يعرفها Myklebust أنها اضطراب أو خلل بين الصورة العقلية للكلمة والنظام الحركي(إبراهيم،٢٠١٠ : ٣٢٨).

ج. صعوبات التعلم في الرياضيات Dyscalculia: اضطراب معرفي في مرحلة الطفولة أو اضطراب الاكتساب السوي للمهارات الحسابية(ابراهيم،٢٠١٠ : ٣٣٥-٣٣٦ ).

معلمة غرفة المصادر Learning Resources Room : معلمة تقدم خدمات تربوية تعليمية مباشرة الى عدد محدد من الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية لمدة زمنية محددة بشدة الصعوبة، وخدمات غير مباشرة لمعلميهم من جهة أخرى تكون على صورة إرشاد ومساندة لعملهم مع ذوي صعوبات التعلم(الوقفي، ٢٠٠٣ :١٧١)

وتعرف صعوبات التعلم اجرائيا في هذه الدراسة على أنها اضطرابات في المجالات الأكاديمية الأساسية كاللغة العربية والرياضيات، والتي تعيق التقدم التعليمي والاجتماعي للطالب، وهي ليست ناتجة عن تلف دماغي أو تخلف عقلي أو إعاقة جسمية أو اضطراب انفعالي حاد أو حرمان بيئي أو تعليمي أو ثقافي، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الاختبارات التشخيصية للصعوبة.

# الفصل الثانـي

# الإطار النظري والدراسات السابقة

## أولاً: الإطار النظري

### أ. علاقة الطالب – المعلم

١. مفهوم علاقة الطالب – المعلم

٢. الأسس النظرية لعلاقة الطالب– المعلم

٣. قياس جودة ونوعية علاقة الطالب– المعلم

٤. مساهمة علاقة الطالب– المعلم في مجموعة من المتغيرات.

٥. الاستراتيجيات والآليات المقترحة لزيادة جودة علاقة الطالب –المعلم.

### ب: الكفاءة الاجتماعية

١. تعريف الكفاءة الاجتماعية.

٢. الفرق بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية.

٣. مكونات ومحددات الكفاءة الاجتماعية.

٤. الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

### ج: صعوبات التعلم.

١. تعريف صعوبات التعلم

٢. خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٣. تصنيف صعوبات التعلم.

٤. نسبة انتشار صعوبات التعلم.

### د: علاقة الطالب– المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

## ثانيًا: الدراسات السابقة

١. المحور الأول: الدراسات التي تناولت علاقة الطالب – المعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

٢. المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

٣. المحور الثالث: الدراسات التي تناولت علاقة الطالب – المعلم بالكفاءة الاجتماعية وعلاقتهما ببعض المتغيرات.

## أولاً: الإطار النظري

تتناول الباحثة في هذا الفصل المفاهيم الرئيسية للدراسة الحالية من خلال أربعة محاور رئيسية، حيث تقدم الباحثة في **المحور الأول** توضيحاً لعلاقة الطالب – المعلم من خلال تعريفها، ثم النظريات التي تناولتها، وكذلك مساهمتها الايجابية في العديد من المتغيرات. ثم تنتقل الباحثة للحديث عن **المحور الثاني** والخاص بالكفاءة الاجتماعية وتعريفها، والتصورات التي تناولتها، وعلاقتها بطلبة ذوي صعوبات التعلم ثم تنتقل الباحثة للحديث عن **المحور الثالث** والخاص بصعوبات التعلم وتعريفها، وخصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأنواعها، ونسب انتشارها خاصة في البيئة العربية والعُمانية. ثم تنتقل الباحثة للحديث عن **المحور الرابع** والخاص بطبيعة علاقة الطالب–المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

### أ. علاقة الطالب– المعلم Student–Teacher Relationship

العلاقات الاجتماعية الداعمة تعتبر هامة للتكيف والتفاعل طوال الحياة، وبالنسبة للأطفال فإن العلاقات مع الآخرين كالمعلمين، والروابط مع المؤسسات الاجتماعية مثل المدارس يمكن أن تساعد على تخفيف تأثيرات أحداث الحياة المرهقة، كما إن إيجابية علاقة الطالب بالمعلم تؤدي إلى الاستقرار في الأداء السلوكي الشخصي لدى الطلبة، وتضمن لهم التكيف المدرسي الذي يحقق لهم النمو والتطور الأكاديمي والاجتماعي. بناءً على ذلك سوف يتم التطرق في هذا الفصل إلى مفهوم علاقة الطالب– المعلم، والنظريات المفسرة لها، وقياس جودة ونوعية علاقة الطالب– المعلم، وآثار علاقة الطالب– المعلم الإيجابية على كل من التكيف المدرسي، والأداء الأكاديمي، ومفهوم الذات الإيجابي، والسلوك الخارجي، والوظائف الوقائية، كذلك عرضا لاستراتيجيات وآليات مقترحة لزيادة جودة علاقة الطالب بالمعلم في البيئة الصفية.

#### ١. مفهوم علاقة الطالب – المعلم

تعددت التعريفات لمفهوم علاقة الطالب– المعلم باختلاف الأسس النظرية التي فسرتها. فعرف كل من هاجيز وجليسون وزانج Hughes,Gleason & Zhang علاقة الطالب– المعلم على أنها الجودة حيث يجد الطلبة الدعم والتفاعل الإيجابي، يقابلهم الطلبة الذين يعانون من الصراع في

علاقـاتهم بمعلمـيهم فـي الصـف(Westbrook,2012,1). ويضـيف كـل مـن كونيـل وويلبـورن Connell&Wellborn أن جودة علاقة الطالب–المعلم هي إحساس الطالب بالأمان العاطفي مع المعلمـين، وأن الدافعيـة للـتعلم، والمشـاركة المدرسـية تـرتبط بهـذا الإحسـاس (Murray&Greenberg,2001,26). كما وصف كل من جارنر وواجد Garner&Waajid علاقة الطالب–المعلم على أنها الإيجابية والدعم مقابل الصراع والاتكالية(Westbrook,2012,9).

ويشير بيسيولو (Piciullo,2009,10) أن علاقة الطالب–المعلم تتلخص في أربع عوامل وهي الرغبة في الاستماع، ودعم الطلبة لمستويات مرتفعة، وتحفيزهم لتقديم أفضل ما عندهم، ومعاملتهم باحترام ومساواة. ويصفها بيرات Pieratt بأنها العلاقة التي تتضمن تبادل متكرر لمعرفة قدرات الطلبة واهتمامهم، مع وجود توقعات عالية بشأنهم، مما يسهم في بناء الثقة والارتباط العاطفي لديهم (الهدابية،٢٠١٣، ٦١).

فمن الواضح أن جميع التعريفات تتفق في كون الدعم والامان العاطفي الذي يوفره المعلم للطالب من خلال الممارسات الصفية الإيجابية هو العنصر الأساسي في خلق علاقات وثيقة، وخالية من مظاهر الصراع والاتكالية مع المعلمين. ومما سبق تعرف الباحثة علاقة الطالب–المعلم إجرائيا على أنها الدرجة التي تقدرها معلمة غرفة المصادر لانفعالات الطالب اتجاه علاقته معها على المقياس المستخدم في هذه الدراسة والمطبق على أفراد عينة الدراسة.

**٢. الأسس النظرية لعلاقة الطالب – المعلم**

تظهر أهمية علاقة الطالب – المعلم في ضوء الدور البارز الذي تلعبه الروابط الاجتماعية والعاطفية بين الطالب والمعلم في تحقيق التطور والنمو الاكاديمي، والتكيفي، والوقائي لدى الطالب. لهذا نجد تعددية النظريات المفسرة لعلاقة الطالب– المعلم من جوانب مختلفة ومنها، نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura، ونظرية الارتباط (التعلق) لبولبيBowlby، ونظرية الدوافع لماسلو Maslow ، ونظرية فيجوتسكي Vigotski حول المنهج الثقافي الاجتماعي، والنموذج البيئي الذي أعده برونفيرنر Bronfenbrenner، ونظرية الانظمة التطورية.

إلا أن الباحثة ستتناول نظريتين فقط في هذا الفصل، وهما نظرية الارتباط، ونظرية الأنظمة التطورية لندرة تناولهما عربيا – حسب علم الباحثة – كإثراء للأدب العربي، كذلك لاعتماد بيانتا Pianta مؤلف مقياس علاقة الطالب– المعلم– أداة الدراسة– للنظريتين كمرجع نظري للمقياس.

**أ. نظرية التعلق (Attachment theory)**

هناك تنامي في فهم الصفات التفاعلية لشخصية الأطفال في التطور العاطفي الاجتماعي خلال بيئتهم الاجتماعية ككل وخاصة أهمية المقدار الحقيقي للتفاعل الذي يختبرونه مع معلميهم في المدرسة، واستنادًا إلى النظرية التعلق Attachment يقدم المعلمون خدماتهم كمقدمي رعاية بديلة عن أصحاب العلاقات الأولية والأساسية – الوالدين – والذين يوفرون "الأساس الآمن"، حيث يمكن للأطفال استكشاف البيئة الاجتماعية والعاطفية في المدرسة بناءً على سهولة الوصول للمعلمين وإحساسهم باحتياجاتهم، فالعلاقات الإيجابية بين الطالب– المعلم تمكن الطلبة من تنظيم سلوكهم الاجتماعي والعاطفي، وتمكنهم من التكيف مع متطلبات التعليم في المدرسة، وبذلك تم استخدام نظرية الارتباط في تقييم علاقة الطالب – المعلم اعتمادًا على مساهمات علاقة الطالب–الوالدين كالتواجد، والقبول، والرفض، والصراع، والاتكالية (Granot,2004).

وتعقيبا على ما سبق نجد أن هذه النظرية رغم تركيزها على دور علاقة الطفل بوالديه في تكوين أساس آمن للطفل ليتفاعل مع أطراف جديدة في المدرسة كالأقران والمعلمين، إلا أنها تجاهلت دور الخلفية الاجتماعية والثقافية والسمات الديموغرافية لكل من الطالب والمعلم في علاقة الطالب– المعلم، كما تجاهلت دور المناخ المدرسي عامة، أو العوامل الفيزيائية للبيئة الصفية في تأثيرها وتعزيزها لهذه العلاقة.

**ب. نظرية الانظمة التطورية (Developmental Systems theory (DST**

وسع عدد من الباحثين المفاهيم الأساسية من نظرية التعلق، لتشمل كيف تؤثر علاقة الطالب– المعلم في نموه الاجتماعي، حيث أشار بيانتا(Pianta(1999 أن الدعم العاطفي والتجاوب النشط هما سمة العلاقة التي تحقق التكيف النفسي للطالب، ووفقا لهذا تصبح العلاقة بين الطالب والمعلم غنية بالاتصال المفتوح، والدعم، والمشاركة مما يعزز الكفاءة الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية

للطالب(Murray&Greenberg,2006,221). ثم تم إعادة تشكيل النموذج التصوري الخاص بعلاقة الطالب– المعلم الذي طرحه بيانتا تماشيا مع نظرية الأنظمة التطورية، التي تنص على أن تطور الشخص وارتقاءه يتم من خلال العمليات الديناميكية المضمنة في التفاعلات بين الشخص وبيئته.

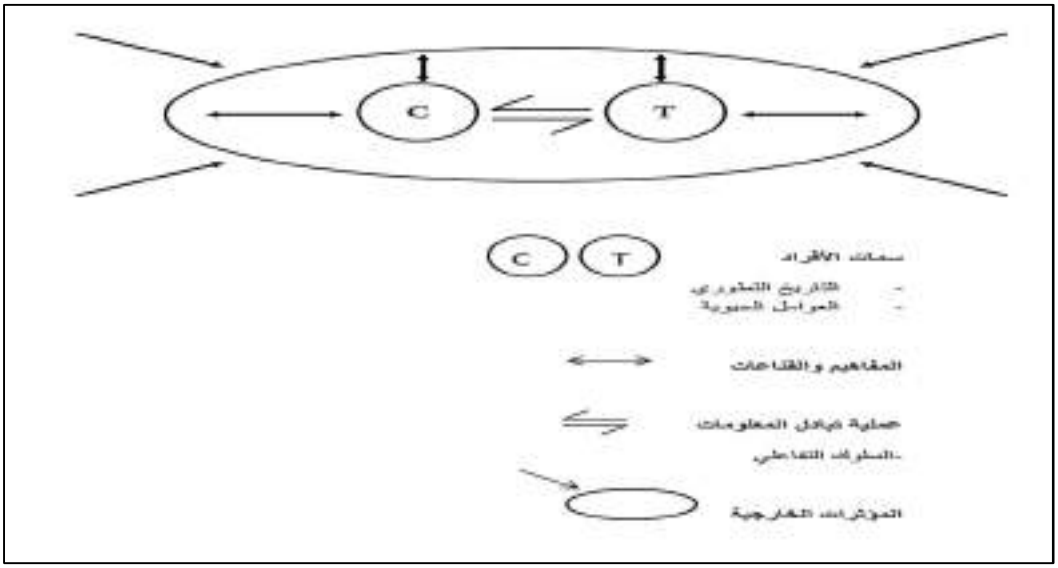
وفي هذا النموذج تتكون علاقة الطالب– المعلم من المكونات الثالثة التالية:

١. سمات الأفراد الممثلين للعلاقة (الطالب والمعلم): بصفة أساسية تؤثر السمات الديموغرافية والنفسية والاجتماعية لأفراد العلاقة في طبيعة العلاقة وجودتها، حيث تتضمن سمات بيولوجية مثل الجنس، وعمليات نفسية مثل الطباع، والاستجابة لعوامل الضغط، وسمات اجتماعيه مثل الشخصية، والمهارات الاجتماعية(Bear,et al,2006,50). فعلى سبيل المثال درس سبيلت وآخرون( Spilt ,et al ,2012) أثر متغير الجنس للمعلم والطالب في جودة علاقة الطالب– المعلم، فتكونت عينة الدراسة من(١٤٩٣) طالبا، و(٦٤٩) معلما، فتوصلوا إلى أن علاقة الطلبة أكثر صراعا واتكالية بالمعلمين مقارنة مع المعلمات، وأن الطلبة الذكور يصطدمون أكثر مع المعلمين من الجنسين مقارنة بالطالبات. كما قام دروجلي (Drugli,2013) بدراسة مدى ارتباط القرب والصراع في علاقة الطالب– المعلم بالعوامل الديموغرافية، والمشاكل السلوكية، والصحة العقلية، والأداء المدرسي لعينة اشتملت على (٨٢٥) طالبًا وطالبة من الصف الأول حتى السابع في عدد من المدارس النرويجية، وأظهرت أهم النتائج وجود ارتباط قوي بين الصراع في علاقة الطالب – المعلم والصحة العقلية والمشاكل السلوكية لأفراد العينة، ووجود تباين كبير بين المتغيرات الديموغرافية في تأثيرها على القرب في علاقة الطالب – المعلم.

٢. العمليات التي يتم من خلالها تبادل المعلومات بين أطراف العلاقة: يتفاعل أفراد علاقة الطالب– المعلم في تبادلات أو تفاعلات مستمرة مثل أي نظام آخر، ويعد رؤية هذا التفاعل على أنه حمل للمعلومات أوسع نطاقا من مجرد رؤية التفاعل على أنه تعزيز للعلاقة أو لا، كما يجب التركيز على نوعية المعلومات أو كيفية تبادلها (نبرة الصوت، لغة الجسد، توقيت السلوك، أو تبادلية السلوك)، كما يتيح البحث حول تفاعلات الطالب بالمعلم الفرصة للنظر إلى داخل هذه الروابط ومعرفة طبيعة العلاقة. فعلى سبيل المثال، وجد أن الطلبة يعطون تصورات إيجابية عن المعلم

عندما يكون أكثر اندماجا مع الطلبة داخل البيئة الصفية في الصفوف الأولية، كما وجد أن اندماج المعلم يعزز من مشاركة الطلبة في الفصل الدراسي، وأدت تلك المشاركة بدورها إلى أن يصبح المعلمين أكثر اندماجا وتفاعلا في علاقة تبادلية(Bear,et al,2006,51).

٣. المؤثرات الخارجية: لا يتفاعل المعلمون والطلبة بمعزل عن المجتمع المدرسي الكبير الذي قد يدعم أو يقيد تطور العلاقة الناتجة عن هذا التفاعل. لهذا من الصعب أن نفصل بين مدى تأثير علاقات الطالب بالمعلم والمناخ المدرسي كل منهما في الآخر، وقد تم إثبات أنهما يتقاسمان رابطة تبادلية (Bear,et al,2006,52). حيث درس إلفيرا وآخرون (Elvira,et al.,2010) العلاقة بين عدد طلبة الغرفة الدراسية والتفاعل بين الطلبة والمعلمين وأثر هذه العلاقة على الإنجاز الأكاديمي لعينة من أطفال رياض الأطفال والصف الأول في (٤٦) مدرسة ابتدائية هولندية، فأشارت أهم نتائج الدراسة لوجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفاعل وحجم الصف. والشكل التوضيحي رقم(١) يوضح النموذج التصوري لعلاقة الطالب– المعلم لبيانتا(Bear,et al,2006,50 ):




**شكل (١) النموذج التصوري لعلاقة الطالب – المعلم**

ويمكن تلخيص ما سبق بالقول أن في علاقة الطالب – المعلم يستحضر كلا الطرفين مجموعة من الأهداف والانفعالات والاحتياجات والأساليب السلوكية التي قد تؤثر في طبيعة العلاقة التي يسعون لتكوينها، وهو ما بدوره يؤثر على تفاعلهما مع بعضهما البعض في الفصل الدراسي.

وهذه العلاقة إما أن تعزز أو تتقيد بفعل مؤثرات خارجية كالمناخ، والخصائص الفيزيائية للبيئة الصفية أو المدرسية عامة، وبذلك تكون نظرية الأنظمة التطورية من أفضل النظريات التي فسرت علاقة الطالب– المعلم من – وجهة نظر الباحثة – وتكمن قوتها في شمولها لجميع العناصر المكونة أو المؤثرة في خلق علاقة إيجابية بين الطالب والمعلم.

**٣. قياس جودة ونوعية علاقة الطالب– المعلم**

منذ حوالي ١٥ سنة ماضية وجد كل من بيانتا وستينبرج Pianta & Steinberg ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت العلاقات المبكرة بين الطالب والمعلم كشكل من أشكال علاقات الارتباط (التعلق)، ونقص النظريات التي تتعلق بعملية انتقال أنماط العلاقة الخاصة بالطفل من المنزل إلى محيط المدرسة. واستجابة لهذا النقص قام بيانتا وطور مقياسا فريدا للعلاقة بين الطالب والمعلم اعتمادا على نظرية التعلق كما ذكرنا سابقا(Wolfson,2009,6). وتميز هذا المقياس بقدرته على حصر علاقة الطالب – المعلم في ثلاث أبعاد قابلة للقياس هي:

أ. **الصراع:** تعكس درجة فهم المعلم لعلاقته مع طالب معين حيث توصف بالسلبية والخلاف.

ب. **القرب:** يعكس درجة فهم المعلم لعلاقته مع طالب معين حيث توصف بالدفء والعاطفة والتواصل المفتوح بالإضافة إلى درجة شعوره تجاه اعتبار الطلبة للمعلم كمصدر دعم ضمن حدود الفصل.

ج. **الاتكالية/ الاعتمادية:** تعكس درجة فهم المعلم لعلاقته مع طالب معين حيث يعتمد بشكل كلي على مساندة المعلم بالإضافة إلى درجة استجابة الطفل سلبا لفصله عن المعلم. حيث يعكس القرب أمان أكبر والصراع والاتكالية يعكسان أمان أقل، كما أصبح مع هذا المقياس من الممكن دراسة ارتباط الأمان بالعلاقة بين الطالب والمعلم إذا كانت مرتبطة بالطفل أو الفصل أو المدرسة. وبالتالي فإن الحصيلة الأكاديمية والاجتماعية المتعددة – الإنجاز الأكاديمي والتفاعلات الفعالة مع الأقران وسلوكيات العمل الإيجابية – ترتبط بالأمان في العلاقة، ويشار إليها مجتمعة كمؤشر على التكيف المدرسي(Wolfson,2009,7)،(75 ,Birch&ladd,1997).

**٤. مساهمة علاقة الطالب – المعلم في مجموعة من المتغيرات.**

**أ. مساهمة علاقة الطالب – المعلم في تنمية مفهوم الذات الايجابي.**

إن التفاعل عالي الجودة والمبكر بين الطالب والمعلم يسهم في تكوين مفهوم ذاتي إيجابي لدى الطفل في وقت لاحق من ذلك العام الدراسي (Gavidia–Payne,2014,125)، حيث أن الطلبة في بداية دخولهم للمدرسة لديهم رؤى سلسة نسبيا عن أنفسهم ويميلون إلى رؤية أهميتهم من ناحية ردود أفعال الآخرين تجاههم، وبما أن المعلمين هم المصدر الأهم للمعلومات بالنسبة للأطفال عن أنفسهم فإن الطلبة الذين ينجحون في إنشاء علاقات إيجابية مع معلميهم يميلون إلى تلقي ردود الأفعال الإيجابية خلال تفاعلهم مع معلميهم، لأنها تخلق لديهم ردود فعل إيجابية عن أنفسهم (Wolfson,2009,4). ويضيف ليفلات وآخرون.leflot & et al أن طلبة المعلمين المحبين والمتاحين عاطفيا، والغير متحفظين بشأن التوقعات العالية، والمتفاعلين والداعمين، يتوقع أن يستخدموا دعم المعلم في نهاية المطاف في تكوين مفهوم ذاتي إيجابي عن أنفسهم (Gavidia–Payne,2014,125).

**ب. مساهمة علاقة الطالب – المعلم في تنمية التكيف المدرسي.**

يرى بيانتا Pianta أنه على الأقل في الصفوف الأولية يتأثر التكيف الاجتماعي في الصف بالعلاقات بين البالغين والأطفال، وطبعا يتضمن ذلك العلاقات بين الطفل والمعلم، وبالتالي فإننا نظن أن جودة العلاقة بين الطالب والمعلم حتى في وقت مبكر يمكن أن تتنبأ بالمشكلات والنجاحات اللاحقة. على سبيل المثال الأطفال الذين يرتبط لديهم الأمان بمقدمي الرعاية من المعلمين في الصفوف الأولية يشاركون بصورة أكثر فعالية في التفاعل بين الأقران واستكشاف البيئة المدرسية، ويكون لديهم تقدير أكبر للذات، كما يظهرون قابلية أكبر لتكوين صداقات، ويكونوا محبوبين أكثر بين زملائهم، ويظهرون المشاعر السلبية والمواقف العدوانية بصورة أقل عن زملائهم الذين لا يشعرون بالأمان، وبالتالي فإن العلاقات المبكرة مع المعلمين تلعب دورا هاما في تكوين الكفاءات الاجتماعية، والتي غالبا ما تترجم إلى تكيف إيجابي في الصفوف الأولية (Hamre &Pianta,2001,626).

وأشار كابوتو Caputo أن العلاقة بين الطالب والمعلم تكون حيوية للغاية لشعور الطالب بالانتماء والاتصال مع المدرسة، ونجد الطلبة لديهم رغبة قوية في مناقشة الاهتمامات الشخصية والمشاكل الاجتماعية مع معلميهم(Piciullo,2009,35).

بل ذهب آخرون إلى أن الأطفال الذين أظهروا علاقات آمنة ومترابطة مع معلميهم في مرحلة ما قبل المدرسة، تلقوا بعد ذلك في الصفوف الأولية معدلات قبول أعلى في العلاقات الاجتماعية من قبل أقرانهم، وكانوا أكثر تعاطفا وحساسية مع زملائهم، وكانوا أقل انعزالا وعدوانية، ويشاركون في أكثر الألعاب تعقيدا مع زملائهم بالمقارنة مع الأطفال اللذين أظهروا علاقات غير آمنة مع معلميهم في مرحلة ما قبل المدرسة، وبالتالي فإن العلاقة مع المعلمين تكون متنبئ قوي بسلوك الطفل اللاحق مع أقرانه أكثر من العلاقة مع والديه(Eisenhower ,et al. ,2007,2-3).

**ج. مساهمة علاقة الطالب – المعلم في تنمية الوظائف الوقائية.**

أن العلاقات مع المعلمين هي واحدة من أكثر الموارد الفريدة والمعروفة للأطفال والتي تعمل كعامل وقائي ضد الأخطار الناتجة عن مجموعة من المشكلات التي تواجه الطفل في البيئة المدرسية( Hamre &Pianta,2001)، حيث أن العلاقات الإيجابية مع المعلمين يبدو أنها تلعب دورا بارزا وقويا لدى الطلبة منخفضي الأداء الاكاديمي من خلال مساهمتها في تكيفهم المدرسي(Eisenhower ,et al. ,2007,3) ,(Birch&ladd,1997)، وتتنبأ بسلوكيات عمل أفضل ومشاكل انضباط أقل، واحتمال أقل للإيقاف من المدرسة لاحقا في الصفوف الأولية (Eisenhower ,et al. ,2007,3).

**د. مساهمة علاقة الطالب – المعلم في تطور الأداء الاكاديمي.**

يفترض الطالب في فهمه لعلاقة الطالب – المعلم أن يظهر المعلم اللين تجاه الطلبة والمادة، وأن العلاقة بين الطالب والمعلم يتم تكوينها لتعزيز التعلم والنمو الأكاديمي لدى الطالب، كما يمكن أن تكون عامل مساعد على الإنجاز(Piciullo,2009,10) لذلك حاولت الكثير من الدراسات التحقيق في الحصيلة الأكاديمية التي ترتبط بعلاقة الطالب – المعلم.

فوجد بيرش ولاد (Birch,Ladd,1997) أن كل من القرب والاتكالية في علاقة الطالب – المعلم يسهمان في الأداء الخاص بالمهارات اللغوية والبصرية في رياض الأطفال.

وتوصل مونتالفو ورودي Montalvo & Roedel أن الطلبة يؤمنون بأن محاولة الحصول على رضا معلميهم يمكن أن تؤدي إلى تحسن البيئة الصفية، وأنه إذا لم يحب الطلبة المعلم فربما يسلمون العمل في الوقت المحدد، ولكنه لن يكون مكتملا بشكل صحيح. والعكس بالعكس إذا أحب الطلبة المعلم فإنهم سيرغبون في إرضاءه، وبذل المزيد من الجهد في واجباتهم، وسوف تكون مواقفهم إيجابية، وسوف يحاولون أن يكونوا ودودين مع المعلم (Piciullo,2009,34).

كما هدفت دراسة وينتزل Wentzel(1997) إلى التعرف فيما إذا كان إدراك الطلبة لرعاية واهتمام المعلمين يتنبأ بسعي الطلبة نحو تحقيق أهداف اجتماعية وجهدهم الاكاديمي، لتخرج بأن الطلبة ينهمكون في أنشطة التعلم عندما يشعرون بدعم المعلم، وأنهم يحظون بقيمة وأهمية( الزعبي،٢٠١٣،٢٢٣).

كما وجد كل من هاجيز وكوك Hughes &Kwok أن العلاقات بين الطالب والمعلم وبين الوالدين والمعلم عندما تكون غير داعمة للطلبة ذوي عسر القراءة، فإنها تساهم في انخفاض مسارات الإنجاز لديهم في الصفوف الأولية(Piciullo,2009,35).

وبالتالي فإن جودة العلاقات المبكرة للأطفال مع المعلمين تتنبأ بالتطور الأكاديمي للأطفال والإنجازات المدرسية مع مرور الوقت(Eisenhower ,et al. ,2007)، وأن الجوانب المجهدة في علاقة الطالب بالمعلم تؤثر عكسيا على المشاركة والانجاز في الصف(Waajid,2005,59).

**هـ. مساهمة علاقة الطالب – المعلم في خفض المشاكل السلوكية.**

في دراسة مثيرة للاهتمام اختبر ساكيت وتشن Sackett &Chun(1998) العلاقة بين سلوك الطالب الغير تكيفي في الصف ومدى فهمه للمعلم متى يكون هادئ أو غير هادئ، فوجدا أن أربعة من خمسة طلاب اظهروا تحسنا في السلوك عندما كانوا مع المعلم الذي وصفوه بأنه هادئ، ومن أجل أن يوصف المعلمين بأنهم هادئين يجب عليهم تطوير علاقة إيجابية دافئة، وأن يظهر للطلبة بأنه يهتم بهم (Piciullo,2009,34).

كما أقر كل من بيانتا وكوليجسPianta &Colleagues بأن الأطفال اللذين يكون لديهم علاقة قرب وقليلة الصراع مع معلميهم في انطلاقة عامهم في رياض الأطفال، فإنه يكون لديهم مشكلات سلوكية أقل، ومستويات عالية من الكفاءة السلوكية في الصف الأول والثاني أكثر من المتوقع (Eisenhower ,et al. ,2007,2)

وبذلك يمكن القول أنه إذا قام المعلم بمعاملة طلابه باحترام، فإنه يحدث انخفاض في مشاكل الانضباط، بالإضافة أن الطلبة يعملون بجد أكبر، وأدائهم الأكاديمي يصبح أفضل عندما يكون لديهم علاقة مبنية على الاحترام مع معلميهم(Piciullo,2009,34).

وبذلك نخلص مما سبق في أن جودة علاقة الطالب–المعلم تساهم في السلوك والقبول الاجتماعي والمواقف تجاه المدرسة، والمشاركة والأداء الأكاديمي لدى الطلبة في الصفوف الأولية. وأن الطلبة الذين لديهم علاقات إيجابية ومتقاربة مع المعلمين يكونوا جاهزين بصورة أفضل للمشاركة في بيئتهم والتواصل مع الآخرين وتسخير طاقتهم نحو التعلم، في المقابل فأن الطلبة الذين لديهم علاقات مضطربة وتتسم بالاتكالية والصراع مع المعلمين ربما يكونوا أقل شعورا بالأمان العاطفي وغير مهيئين بصورة أكبر للمشاركة في بيئتهم والتعلم.

**٥. الاستراتيجيات والأساليب المقترحة لزيادة جودة علاقة الطالب – المعلم.**

تعتبر استراتيجيات وأساليب زيادة إيجابية علاقة الطالب بالمعلم ذات فعالية عندما تنجح في تزويد الطلبة بأكبر كم من المفردات العاطفية، وتحسين القدرة على توصيل المشاعر الأساسية للخبرات الشخصية، وإكسابهم مزيد من الثقة، وتحسين قدرتهم لإدارة مشاعرهم، وتعد كافة تلك العناصر وحدات بناء هامة لتطوير العلاقات الإيجابية بين الطالب والمعلم. وتتبنى الباحثة مجموعة الاستراتيجيات التي اقترحها كل من هامر وبيانتا**Hamre &Pianta** في كتاب احتياجات الاطفال الجزء الثالث (Bear,et al,2006,54-55):

**أ. الحرص على المحادثات المتكررة عن أمور خاصة بالطالب**

يعد التحدث إلى الطلبة بشأن حياتهم خارج المدرسة أحد الطرق التي يلجأ إليها المعلمون لإظهار اهتمامهم وتقديرهم للطلبة، حيث من المهم أن يظهر المعلمون اهتماما حقيقيا بإجابات الطلبة

من خلال الإنصات، وسؤالهم أسئلة للمتابعة، وتذكر المعلومات الرئيسية (كاسم الفريق الرياضي، أو الصف الذي قضى به الطالب وقتا صعبا، للسؤال عنه لاحقا)، وغالبا ما تكون تلك الحوارات أكثر راحة من خلال عقدها أثناء تنفيذ الأنشطة المرحة.

**ب. أن يكون المعلم متاحا للطلبة ممن يمرون بوقت صعب.**

قد يمثل الراشدون في المدارس موردا هاما للطلاب الذين يعانون من صعوبات، لكن غالبا ما يكون اليوم الدراسي مكتظا بالنسبة للمعلمين لإتاحة أنفسهم للطلبة بتلك الطريقة، ولهذا من الممكن من خلال إخطار الطلبة بتوافر المعلمين لمدة (١٥) إلى (٣٠) دقيقة قبل أو بعد المدرسة، حتى ولو كان لبضعة أيام قليلة أسبوعيا، يمكن أن يقدم المعلمون منفذا هاما للطلبة الذين يحتاجون إلى التحدث إلى شخص بالغ.

**ج. إظهار الاهتمام بأفكار الطلبة.**

يمكن أن يعمل المعلمون على تأسيس علاقات أكثر إيجابية حتى أثناء الأوقات الأكاديمية من اليوم الدراسي. وإحدى الطرق للقيام بذلك من خلال مشاركة الطلبة رؤاهم وأفكارهم حول الموضوعات الأكاديمية.

**د. استخدام استراتيجيات إدارة السلوك.**

تعد الأساليب التي يختارها المعلمون للتعامل مع السلوكيات السلبية هي المفتاح لتطوير علاقات داعمة بداخل الفصل الدراسي، حيث أن خطط إدارة السلوك جيدة التصميم تتيح حدود واضحة لتنظيم سلوكيات الطلبة، وتخلق الفرص لمنح الطلبة تعقيبات إيجابية حول سلوكياتهم، وتضمن أن يتم تنفيذها عبر طرق تعمل على إيصال الاهتمام والاحترام للطلبة.

ومما سبق يتضح لنا وجود عدد لا يستهان فيه من الدراسات التربوية التي أكدت على أن العلاقات الايجابية بين الطلبة والمعلمين تعد أمرا جوهريا للتطور السليم للطلبة. مثال،(Birch&Ladd,1997)،(Valeski,2000)،(Murray&Greenberg,2001)، (Waajid,2005)،(Perry,2008)، لذا يجب التركيز على تلك العلاقات على أنها عامل حماية

للطالب، توفر له المزيد من الأمان في المناخ المدرسي، والمزيد من الكفاءة الاكاديمية، والمزيد من التواصل الإيجابي مع الأقران. وفي المقابل، قد يؤدي الصراع والاتكالية في علاقة الطالب– المعلم إلى الإخفاق الاكاديمي، حيث يصبح الطالب غير قادر على التفاعل الفعال لاكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية التي يتم الحصول عليها في الصف والبيئة المدرسية عامة.

## ثانيًا: الكفاءة الاجتماعية Social Competence

يهدف هذا المحور لتسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الاكاديمية لدى الطلبة في مرحلة الحلقة الاولى من التعليم الأساسي، وخاصة فيما يتعلق بطلبة ذوي صعوبات التعلم، وسوف تتناول الباحثة في هذا الفصل تعريف الكفاءة الاجتماعية، والتفريق بينها وبين المهارات الاجتماعية، كذلك مكونات الكفاءة الاجتماعية ومحددتاها، وأخيرا أهمية تحقيقها لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم.

### ١. تعريف الكفاءة الاجتماعية.

تعتبر الكفاءة الاجتماعية واحدة من أكثر المفاهيم شيوعا في العلوم السلوكية (عبدالوهاب، ٢٠٠٨، ١٩)، وتعبر الكفاءة الاجتماعية عن القدرة على المشاركة الفاعلة في المواقف الاجتماعية، وتظهر لدى الأطفال من خلال سلوكهم الاجتماعي مع أقرانهم ورفاقهم ومع الاكبر سنا(القويدر، ٢٠١٠،٣٠). وقد أشارا باندورا وشونك (Bandura & Shunk(1981 أن الكفاءة بصفة عامة تمثل القدرة على أداء السلوك الذي يحقق النتائج المرغوبة، في المواقف والجوانب المختلفة، وإمكانية تغيير الواقع والتأثير في البيئة (خير الله، ٢٠١٣، ١٢١). إن الكفاءة الاجتماعية كما يعرفها والكر– ماكنويل (Walker–Mcconel,1988)هي الاستجابة الاجتماعية والمهارات التي تتيح للفرد أن يبدأ ويحافظ على علاقات إيجابية مع الآخرين، وتساهم في تقبل الرفاق، وفي توافق مدرسي ناجح، وتتيح للفرد أن يساير البيئة الاجتماعية بفعالية وتوافق(علي،٢٠٠٩،١٣١). وهي أيضا القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في كل جانب من جوانب الحياة(Ruegg,2003 )، ويعرفها جريشام (Gresham,1981) أنها سلوكيات يفضي اتيان الطفل بها في مواقف التفاعل الاجتماعي إلى زيادة

احتمال تلقيه تعزيز اجتماعي ايجابي دائم، وتقليل احتمالات حصول عقاب أو نتائج سلبية لسلوكه الاجتماعي(طاهر،٢٠١٤،٣٢٩). كما أنها عرفت لذوي الاحتياجات الخاصة على أنها الخصائص والانماط السلوكية اللازمة للتفاعل وبناء العلاقات الاجتماعية المثمرة مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي لديهم، واكسابهم المهارات التي تمكنهم من الحركة النشطة في البيئة المحيطة، والاختلاط والاندماج في المجتمع، والتقدير الاجتماعي، وتحسن من مكانتهم الاجتماعية، واشباع احتياجاتهم النفسية إلى الامن والحب والتفهم والثقة بالنفس، والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والدونية (محمود،٢٠١٢،٨٤).

وينظر إلى الكفاءة الاجتماعية كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي Invisible potentialite من طبيعة ذاتية وشخصية، وتتضمن عددا من الانجازات (الأداءات) باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة لدى المتعلم(عبدالوهاب،٢٠٠٨، ١٩)، كما تتميز الكفاءة بأنها شاملة ومدمجة بمعنى لا تعتمد على جانب واحد من جوانب النمو، إنما تعتمد على تكامل الجوانب العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والشخصية (عبدالوهاب، ٢٠٠٨، ١٨). وبذلك تكون الكفاءة الاجتماعية كما أشار القويدر(٢٠١٠) أنها جزء من الكفاءة الكلية للشخصية الانسانية، وإذا ما أضفنا إليها المهارات الاكاديمية والمهارات الجسمية والنفسية أصبحت لدينا شخصية متكاملة.

وبذلك يمكن القول أن الكفاءة الاجتماعية هي المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكن ينجح في حياته الاجتماعية، إلا أن الكفاءة تكمن في حسن استخدام المهارة المناسبة للموقف المناسب، مما يحقق للفرد الرضا عن نفسه، وتضمن له النجاح في الحفاظ على استمرارية علاقاته مع الآخرين، وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة على أنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة والمطبق على أفراد العينة.

**٢. الفرق بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية.**

يعتبر العجز في اكتساب المهارات الاجتماعية هو حتمية الحكم بالقصور في مستوى الكفاءة الاجتماعية، فيرى ماكفل Mcfall (1982) أن المهارات الاجتماعية عبارة عن سلوكيات محددة

يستخدمها الفرد للأداء بصورة تتسم بالكفاءة في المهام الاجتماعية، أما الكفاءة الاجتماعية فهي مصطلح تقييمي قائم على أحكام المعلمين، والوالدين، والأقران (خير الله، ١٥٧،٢٠١٣). كذلك يرى القويدر(٣٠،٢٠١٠) أنهما مترابطتان ولكنهما ليستا متماثلتان بحيث لا تحل أحدهما محل الأخرى، فالمهارات الاجتماعية سلوكيات يجب تعلمها وأداؤها في مواقف معينة، في حين تمثل الكفاءة الاجتماعية الأحكام والتقييمات لهذه السلوكيات في مواقف معينة. ويميز جريشام Gresham بين النقص في المهارات الاجتماعية عن النقص في الأداء الاجتماعي، بإنه ينتج عن الفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية قلة الفرص لتعلم المهارة والتعرض لنماذج السلوك الاجتماعي المقبول، بينما النقص في الأداء الاجتماعي ينتج عن قلة الفرص لأداء المهارة الاجتماعية وقلة التعزيز للسلوكيات الاجتماعية المهارية (علي، ١٠٠،٢٠١٠).

**٣. مكونات ومحددات الكفاءة الاجتماعية.**

ويرى العديد من الباحثين إلى مكونات ومحددات الكفاءة الاجتماعية من خلال عدة تصورات:

**أ. تصور هاجير وفون (1997) Haager & Vaughn**

حيث يرى هاجير وفون أن الكفاءة الاجتماعية تتألف من أربعة مكونات ذات أهمية بالغة بالنسبة للفرد حتى يشعر بالحب من الآخرين والتقبل من جانبهم، والثقة بالنفس، وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

١. الاستخدام الفعال للمهارات الاجتماعية.

٢. عدم وجود سلوكيات لا تكيفية.

٣. العلاقات الايجابية مع الآخرين.

٤. المعرفة الاجتماعية الدقيقة التي تتلاءم مع العمر الزمني للفرد.

فالكفاءة الاجتماعية لا تعني مجرد وجود مهارات اجتماعية جيدة ولا مجرد عدم وجود سلوكيات لا تكيفيه من جانبه، ولكنها تعد في الواقع بمثابة مفهوم معقد يتضمن خليطا من هذه العناصر الأربعة معا (هلالاهان، كوفمان وآخرون،٣٠٥،٢٠٠٧).

**ب. تصور سبفاك وشور(Spivak &shor ,1974 )**

ويرى سبفاك وشور أن الكفاءة الاجتماعية تتمثل في وعي الفرد وحساسيته بمشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين وقدرته على:

١. توليد أو تخليق الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

٢. تحديد وسائل فعالة ومقبولة لتحقيق أو انجاز الأهداف الاجتماعية في إطار خطة محددة المسار والتوقيت.

٣. توقع وصياغة النواتج أو التداعيات المحتملة للأفعال الاجتماعية، قبل الاتيان بالسلوك.

٤. تحديد وتفهم دوافع وسلوكيات الآخرين.

وبالنظر إلى المكونات الثلاث الأخيرة يلاحظ أنها تتطلب اكتساب وسيطرة الفرد على ما يعرف بمهارات مراعاة أو اتخاذ منظور الآخرين عند التفاعل الاجتماعي معهم، وفي اطار الطرح النظري السابق ظهر نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية للكفاءة الاجتماعية (أبوحلاوة،٢٠٠٩،١٣).

فنلاحظ أن التصور الاول يركز على كيفية حصول الفرد على التقبل والحب من الآخرين، والثقة بالنفس من خلال تفاعله في الموقف الاجتماعي، أما التصور الثاني فركز على خطوات حل المشكلات في حالة الفشل في الموقف الاجتماعي مع التركيز على مراعاة منظور الآخرين عند التفاعل الاجتماعي معهم.

أما التصور الذي تتبناه الباحثة في الدراسة الحالية واعتمدت مقياسه كأداة لتقييم مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة، فهو تصور والكر – مكونيل (Walker & Mcconell,1995) الذي يعرض الكفاءة الاجتماعية من خلال المكونات التالية:

أ. **المكون الأول:** السلوك الاجتماعي المدرسي المفضل لدى المعلم، والذي يعكس اهتمام المعلم بالحساسية والتعاطف والتعاون والسيطرة على النفس ونماذج أشكال النضج الاجتماعي للسلوك في العلاقات بين الأقران، والذي يمثل حكم وتقدير للمعلم للخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم أساسا تشخيصا له قيمة تنبؤيه عالية، فعندما يدخل الأطفال البيئة المدرسية يتوقع منهم

عرض أشكال من السلوك السليم تبعا لما يطلبه المعلمون الذين يمثلون السلطة الضابطة من خلال البيئة المدرسية.

ب. **المكون الثاني:** السلوك الاجتماعي المدرسي المفضل لدى الأقران، مع بداية دخول المدرسة يزداد تأثير جماعة الأقران على الطفل، وذلك بسبب طول الوقت الذي يقضيه معهم في المدرسة، فالمعلمون في مجال المدرسة يقومون بتنظيم، وتوجيه، ومراقبة التعلم الاكاديمي، ويتركون ديناميكيات النظراء الاجتماعية تعمل بشكل غير منتظم هيكليا والذي يعكس قيم الأقران الخاصة بأشكال السلوك الاجتماعي التي تحكم ديناميكيات الأقران والعلاقات الاجتماعية في بيئة اللعب الحر(العطية،٢٠١٢،٢٠٥).

ج. **التكيف المدرسي:** والذي يتضمن التآلف، والميل للمدرسة، والتنافس الشريف، والمشاركة في البيئة المدرسية والتحكم في الذات (Hamre &Pianta,2001,625).

## ٤. الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ويعد البعد الاجتماعي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم جانبا هاما تتم دراسته بصورة جيدة داخل مجال صعوبات التعلم، ومع بداية السبعينات من القرن الماضي أوضح عدد كبير من الباحثين أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم صعوبات اجتماعية بالإضافة إلى مشكلاتهم الاجتماعية، وبالرغم من أن المفهوم الأساسي لذوي صعوبات التعلم بتركيزه على صعوبات التحصيل لا يشتمل على احتمالية ارتباطات اجتماعية وانفعالية، فإن العديد من البحوث أكدت على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تكون لديهم مستوى مخاطرة أكبر عن أقرانهم العاديين بسبب عيوب المهارات الاجتماعية (نصر،٢٠٠٥، ٦١٨)، حيث يقدر بوم ودفلماير Baum & Duffelameyer نسبة انتشار السلوك اللاجتماعي بحوالي(٣٥%-٧٥%)في مجتمع طلبة ذوي صعوبات التعلم (القويدر، ٢٠١٠،٣١)، كما كشفت دراسة موزيان (Mosian,1998) أن(٧٥%) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم انخفاض في الكفاء الاجتماعية وخبرة المواقف الاجتماعية(الكفوري، ٢٠٠٧،٤٧)، وقد أظهر تحليل Parker & Asher(1987) لـ(١٥٢) دراسة تناولت الكفاءة الاجتماعية مع بعض

المتغيرات الأخرى، أظهر وجود علاقة بين صعوبات التعلم والكفاءة الاجتماعية تنعكس سلبا على كل من التحصيل الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي (القويدر،٢٠١٠،٣٣).

قد أظهرت نتائج دراسة جوردن(Jordan,1998) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون ضعفا في المهارات الاجتماعية، كما خرجت معظم الدراسات التي تناولت المقارنة في مستوى الكفاءة الاجتماعية للطلبة العاديين وبين الطلبة ذوي صعوبات التعلم بنتيجة وجود فروق دالة في مستوى الكفاءة الاجتماعية لصالح الطلبة العاديين كدراسة أحمد وشريت (٢٠٠٤) ,(نصر،٢٠٠٥)،(Tur-Kaspa,1993).

ومن أهم المشكلات الاجتماعية والسلوكية التي يتميزون بها عن غيرهم النشاط الحركي الزائد (العطية،٢٠١٢،٢٠٧) (المكانيين وآخرون،٢٠١٤)، بالإضافة إلى التغيرات الانفعالية السريعة والقهرية أو عدم الضبط، وتكرار غير مناسب لسلوك ما، والانسحاب الاجتماعي، والسلوك الغير اجتماعي، والسلوك الغير ثابت(العطية،٢٠١٢،٢٠٧)، بالإضافة أن لديهم قصورا في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر الرئيسي للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين( أبو الفضل، عطا،٢٠١٤،٣٧٣).

فسعى أندرسون(Anderson,2000) للكشف عن إمكانية أن تكون الفعالية الذاتية والمهارات الاجتماعية ومتغيرات أخرى كمتنبئات بالكفاءة الاجتماعية لعينة من طلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث حتى السادس في مدرسة تعليم أساسي بمدينة تكساس، وخلصت الدراسة أن المهارات الاجتماعية والمشاكل السلوكية والجنس تتنبأ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما هدفت دراسة المكانين وآخرون(٢٠١٤) للتعرف على المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والاقران لعينة من (١٣٥) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثاني حتى السادس الملتحقين بغرف المصادر في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب بالأردن، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين المشكلات السلوكية والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والأقران.

كما خلص ترو-كاسبا(Tur-Kaspa,1993) في دراسة أجراها على عينة من (٣٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يظهرون نمطا مختلفا في معالجة المعلومات الاجتماعية وفقا لنموذج دودج للكفاءة الاجتماعية (١٩٨٦)، حيث يبدون نمط استجابة مختلف بميلهم لاختيار حلول ذاتية ضعيفة، واظهار أنماط مساهمات اجتماعية مختلفة عن نظرائهم العاديين، ويظهرون ميلا أكبر في استخدام عوامل خارجية لتبرير نجاحهم وفشلهم الاجتماعي مقارنة بزملائهم العاديين، وفي الوقت نفسه عزو نجاحهم لأسباب شخصية.

كما يتضح أهمية تحقيق الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وضرورة أن يحتفظ هؤلاء الطلبة بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة، وعلاقات صداقة مستمرة ودائمة وقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، حتى يتحقق لديهم التوافق الكافي في الحياة المدرسية (نصر،٢٠٠٥،٦١٩). ويشير (محمود،٢٠١٢،٨٦-٨٧) أن أهمية الكفاءة الاجتماعية تتمثل في تحقيق النمو الانفعالي، والاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي تعتبر مؤشرا قويا للتوافق الانفعالي، وضرورة من أجل الحصول على التأييد الاجتماعي والانجاز الأكاديمي، ويضيف أنها تتمثل فيما يلي:

١. النجاح في التفاعل مع الآخرين والتكيف معهم.
٢. فهم مشاعر الآخرين ووجهات النظر المختلفة.
٣. القدرة على التعاون مع الكبار والأقران.
٤. ضبط النفس العاطفي.
٥. القدرة على حل النزاعات بطريقة بناءة.
٦. العمل مع جماعة، والاستفادة من بيئة التعلم في المدرسة.
٧. السيطرة على المشاعر السلبية في المدرسة.
٨. القدرة على استيعاب المواد الدراسية.

ومما سبق يمكن القول أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على الاستخدام الناجح للمهارات الاجتماعية المناسبة في المواقف الحياتية اليومية، وتظهر لدى الأطفال من خلال سلوكهم الاجتماعي

مع أقرانهم ورفاقهم ومع الأكبر سنًا. إن الكفاءة الاجتماعية كما يعرفها والكر – ماكنويل هي الاستجابة الاجتماعية والمهارات التي تتيح للفرد أن يبدأ ويحافظ على علاقات إيجابية مع الآخرين، وخاصة الأقران والمعلمين إذا ما سلطنا الضوء على البيئة الصفية والمدرسية عامة. فقد أشارت الكثير من الدراسات لمساهمة الكفاءة الاجتماعية في تكون العلاقات الإيجابية بين الطلبة والمعلمين كدراسة دراسة(Valeski,2000)، ودراسة(Eisenhower,et al.,2007) ، ودراسة. (Demirkaya& Bakkaloglu,2015).

وتحقق الكفاءة الاجتماعية التوافق الاجتماعي للطلبة، والاندماج في المجتمع، والتقدير الاجتماعي، وتحسن من مكانتهم الاجتماعية، واشباع احتياجاتهم النفسية إلى الأمن والحب والتفهم والثقة بالنفس، والتقليل من شعورهم بالقصور والعجز والدونية. كما يتضح أهمية تحقيق الكفاءة الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال ضرورة أن يحتفظ هؤلاء الطلبة بكفاءات شخصية أكيدة وعلاقات اجتماعية جيدة، حتى يتحقق لديهم التوافق الكافي في الحياة المدرسية، حيث تعتبر مؤشرا قويا للتكيف المدرسي، والانجاز الأكاديمي كما أشارت كل من دراسة بول (Ball,2012)، ودراسة (Yukay Yuksel,2013).

## ثالثًا: صعوبات التعلم

يلاحظ في الآونة الأخيرة أن مشكلة صعوبات التعلم تأخذ الاهتمام الأكبر باعتبارها واحدة من مجالات التربية الخاصة، بالإضافة الى نسبة انتشارها المقلقة في طلاب المرحلة الابتدائية رغم توافر كل الامكانات والظروف الملائمة للتعلم الجيد لهم، مما أدى إلى شعور التربويين والمعلمين وأولياء الأمور بالحيرة والخوف على مسيرة طلابهم التعليمية. ومما سبق سوف يتم التطرق لتعريف صعوبات التعلم، وخصائص هؤلاء الطلبة، ونسبة إنشار صعوبات التعلم، وتصنيف الصعوبات في هذا الفصل.

### ١. تعريف صعوبات التعلم

الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يشكلون فئة غير متجانسة على الإطلاق، هذا فضلا عن غموض المقصود من الصعوبات الخاصة لحداثة مجال البحث فيها، وربطها بالقصور في

وظائف الجهاز العصبي المركزي من ناحية، وبمظاهر الاضطرابات في التعلم والسلوك من جهة أخرى(حسين،٢٠٠٩، ٩). لهذا فإن أن الوصول إلى تعريف محدد وواضح لصعوبات التعلم كان تحديا صعبا للعاملين في هذا الميدان، لأنه تم دراسته من قبل عدد كبير من المهتمين في المجال الطبي والاجتماعي والتربوي، فتعددت التعريفات بتعدد التخصصات، ولكن عند تناول كل من تعريف كيرك(١٩٦٢)، وتعريف المعهد الدولي للأمراض العصبية والعمى، وتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين(١٩٦٨،١٩٧٧)، وتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية لصعوبات التعلم (١٩٨٨،١٩٩٠)، ومكتب التربية الأمريكي(١٩٩٠)، فإننا نجد أنها جميعا رغم نقاط التباين بينها إلا أنها ضمت المحكات والمكونات المشتركة الخمسة الاساسية(اضطراب العمليات النفسية الاساسية، الذكاء، مكون القصور الاكاديمي، المكون الانفعالي والاجتماعي، ومكون الاستبعاد).

وفي محاولة للوصول إلى أكثر المكونات اتفاقا بين هذه التعريفات أصدر مكتب التربية الأمريكي عام (١٩٩٧ ) التعريف الرسمي للأفراد ذوي صعوبات التعلم تحت مسمى "أفراد" ذوو صعوبات تربوية(Individuals with Learning Disabilities Act (ILDA،يشير فيه لمصطلح جديدا هو صعوبات خاصة في التعلم (Specific Learning Disabilities (SLD بغرض تفريد الصعوبة وعرفها على أنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تتبدى أو تظهر من خلال نقص القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث، القراءة، الكتابة، التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، ويتضمن مصطلح صعوبات نوعية Specific في التعلم حالات: الصعوبات الادراكية، التلف المخي، خلل بسيط في وظائف المخ، الديسلكسيا، الحبسة (الأفازيا) النمائية، وأن مصطلح صعوبات نوعية في التعلم لا يتضمن مشكلات التعلم والتي ترجع مشكلاتهم إلى الصعوبات Disabilities أو الإعاقات الخاصة بالسمع، والإبصار أو الإعاقات الجسمية، كما لا يتضمن هذا المصطلح حالات المعاقين عقليا او المضطربين انفعاليا أو الذين يعانون من قصورا Disadvantage في النواحي البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية "(السيد،٢٠٠٨،٤٥).

وبلغة بسيطة فإن الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم يكون لديه فارق بسنة أو سنتين في مستوى التحصيل الدراسي عن مستوى أقرانه في نفس الصف الدراسي وفي نفس العمر الزمني، ومن ثم يحدث تباعد بين قدراته الخارجية الظاهرة – المستوى التحصيلي المنخفض – وبين قدراته الداخلية المتمثلة في مستوى ذكائه العادي، فيظهر القصور واضحا في اللغة الشفوية التعبيرية، والفهم، والقراءة، والحساب، والاتجاهية، والسلوك الاجتماعي المقبول.

**٢. خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم.**

يصنف(الخطيب، ٢٠١٥، ٥٧-٦١) خصائص وسمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى:

أ. الخصائص اللغوية حيث يعاني الطلبة من صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

ب. الخصائص السلوكية والاجتماعية حيث يعاني الطلبة من التعبيرات الانفعالية والغضب والاندفاعية، كما قد يظهر النشاط الزائد، وكذلك القصور في الاستيعاب الاجتماعي، والسلوك غير الاجتماعي.

ج. الخصائص الحركية المتمثلة في مشكلات التوازن العام، فنجد الطفل يرتطم بالأشياء ويتعثر بسهولة ويجد صعوبة في الامساك ورمي الأشياء.

د. الخصائص المعرفية متمثلة في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية.

هـ. الخصائص الإدراكية المنقسمة للإدراك السمعي والبصري فهؤلاء الطلبة لديهم مشكلة في التمييز بين الأشياء وإدراك علاقات الأشياء، وربطها مع بعضها البعض.

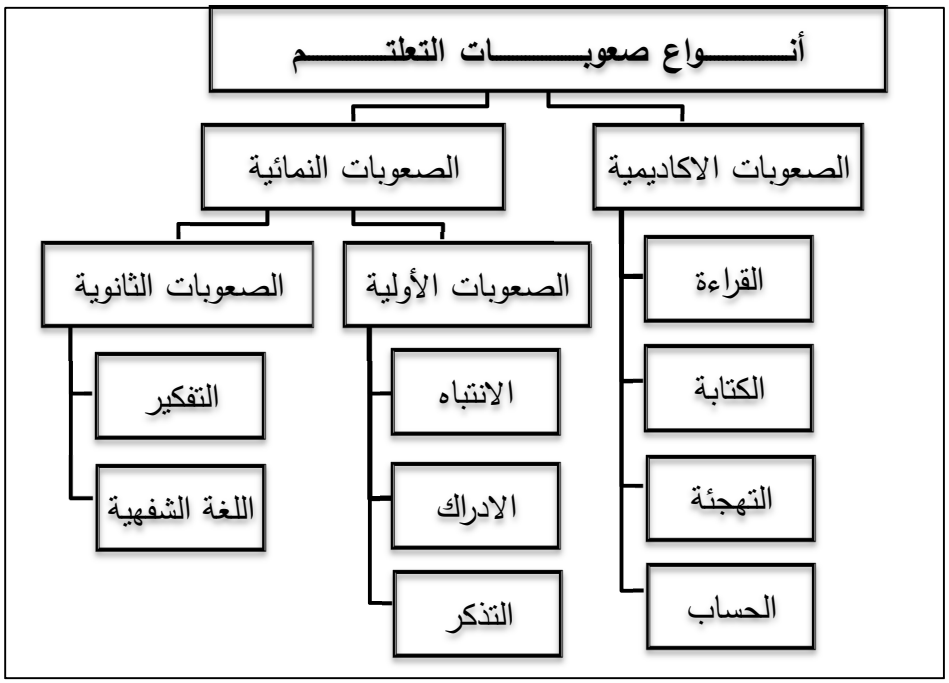
و. صعوبات في عمليات التفكير فقد يعاني هؤلاء الطلبة من مشكلات في التفكير، وخاصة التفكير المجرد ويواجهون مشكلات في التنظيم وتسلسل الأفكار، ولا بد لنا من التذكير بأن هناك علاقة بين التفكير واللغة وأن العلاقة بينهما ديناميكية فيما بينهم.

## ٣. تصنيف صعوبات التعلم.

كما يكاد يكون هناك اتفاق على تصنيف صعوبات التعلم إلى تصنيفين رئيسيين هما:

أ. صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilities ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو اكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة ويكون السبب الرئيسي لها (علي،٢٠٠٥،٢٣)

ب. صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities وهي تشمل الصعوبات الخاصة بالقراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي والصعوبات الخاصة بالكتابة (السعيد،٢٠١٠،٩٩-١٠٠)، كما أنها نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية أو أن عدم قدرة التلميذ على تعلم تلك القدرات يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل التعليمية التالية(علي،٢٠١١،٥٧). والشكل التوضيحي رقم(٢) يوضح تصنيف صعوبات التعلم (حسين،٢٠٠٩،٦٣):

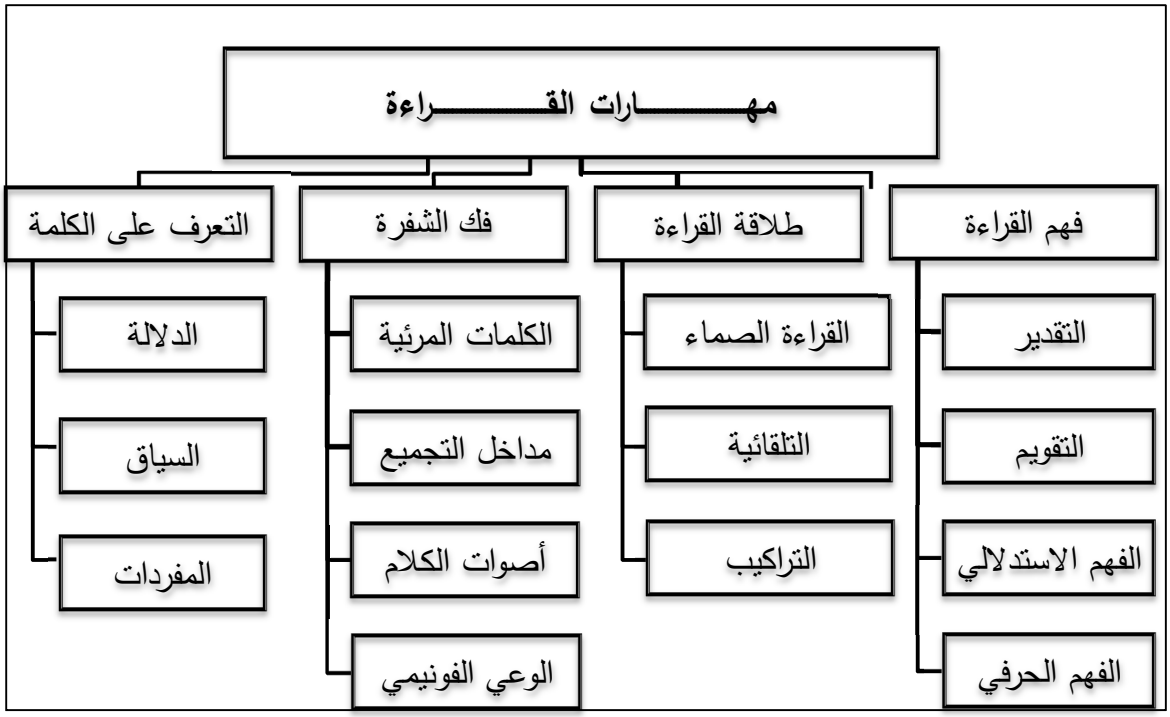



**شكل (٢) توضيحي لتصنيف صعوبات التعلم**

وسوف نسلط الضوء على الصعوبات الأكاديمية الخاصة بالقراءة، والحساب باعتبارها من مصطلحات ومتغيرات الدراسة الحالية:

أ. **صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة "عسر القراءة" Dyslexia** تعد القراءة مشكلة أساسية بالنسبة لأغلب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتقدر نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات القراءة بحوالي ٩٠%(بيندر،٢٠١١،٣١٣)، وتبدو واضحة المعالم عند حوالي ١٠% من الذكور، حيث يعانون منها أكثر من الإناث، وقد يكون هذا عائدا إلى مراكز اللغة في الدماغ والتي تتميز بأنها أكثر نضجا عند الإناث حتى سن البلوغ وسنيين المراهقة الأولى(السعيد،٢٠١٠،١٦١). وتعرف حالة عجز أو عسر القراءة بأنها" حالة من الصعوبة الحادة في تعلم القراءة تعزى إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي أو لأسباب جينية أو وراثية أو نتيجة لاضطرابات في النضج العصبي الوظيفي، وتعبر عن نفسها في عدم القدرة أو العجر عن تعلم القراءة من خلال الأساليب العادية للتدريس داخل الفصل المدرسي(الزيات،١٩٩٨،٤٣٤).

ويمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسيين هما: التعرف على الكلمة والفهم القرائي، وكلا المكونين أو العمليتين متكاملتين(علي،٢٠٠٥). وبينما يتم التركيز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعلم القراءة، يتم التركيز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل اللاحقة لتعلم القراءة (بيندر،٢٠١١،٣١٧). والشكل التوضيحي رقم (٣) التالي يوضح تقسيم مهارات القراءة(بيندر،٢٠١١،٣١٧):




**شكل(٣) توضيحي لمهارات القراءة**

**ب. صعوبة التعلم الخاصة بالحساب dyscalculia** يعرفها دليل التعامل مع أطفال الصعوبات الخاصة بالتعلم الصادر عن مكتب التربية والتعليم بولاية فرجينيا (٢٠١٤) Students with Virginia's Guidelines for EducatingSpecific Learning Disabilitie بأنها عدم القدرة على فهم وتذكر مفاهيم الرياضيات، والقواعد والصيغ والمهارات الحسابية الأساسية، وتسلسل العمليات. ويشير (بطرس،٢٠٠٨،٣١٢-٣١٧) أن من العوامل المساهمة في صعوبات الحساب هو قصور في اللغة التي ترتبط بتحصيل المفاهيم الحسابية والعمليات الرياضية، كما يسهم القصور في التميز البصري – المكاني، والتكامل الحسي، والانتباه، وتكوين المفهوم أيضا في حدوث الصعوبة، بالإضافة إلى عدم القدرة على حل المشكلات ووضع فروض لحلها. كما أن مشكلات الذاكرة تسبب له عدم القدرة على الاحتفاظ بالحقائق الحسابية أو المعلومات الجديدة، وأيضا تجعله ينسى خطوات الحل خاصة في المسائل متعددة الخطوات، وتعيق تذكره لمعنى الرموز الرياضية (الخطيب،٢٠١٥،٧٣).

### ٤. نسبة انتشار صعوبات التعلم.

ومما لاشك فيه أن معرفة حجم المشكلة أمر ضروري للعاملين في الإدارات التربوية لكي يحسنوا التعامل معها، وتقديم خدمات في مجالها، تشخيصا وعلاجا، وتشير بعض الدراسات أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح بين(١%-٣٠%)، إلا أن هذه النسب تتأثر بالمفهوم والمحكات والأساليب والأداة المستخدمة في التشخيص (الوقفي،٢٠٠٤)، وتتفاوت نسبة الصعوبات التعليمية تفاوتا جذريا بين الطلبة الذكور والإناث بنسبة (١:٤) لصالح الذكور، وإذا قورنت نسبة انتشار صعوبات التعلم بغيرها من نسب فئات التربية الخاصة نجدها تمثل(٥١,١%) من المجموع الكلي لفئات التربية الخاصة (الوقفي،٢٠٠٣).

أما بالحديث عن نسب انتشار صعوبات التعلم في سلطنة عُمان والكشف المبكر للصعوبات، فإن احصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي(٢٠١٣/٢٠١٤) تشير إلى أن عدد طلبة ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الاولى قد بلغ (١٢٨٧٩) طالبًا وطالبة، يمثلون ما نسبته (١٠,٥%) من مجموع طلبة السلطنة في ذلك العام الدراسي، كما كشفت دراسة (المعمرية،٢٠١٥) أن نسبة انتشار الصعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط قد بلغت(٦%)، وأن(١٣,١٥%) من أطفال ما قبل المدرسة في نفس المحافظة معرضين لاحقا للمعاناة من صعوبات نمائية.

ونلخص ما سبق بالقول أن الوصول إلى تعريف محدد وواضح لصعوبات التعلم كان تحديا صعبا للعاملين في هذا الميدان، لأنه تم دراسته من قبل عدد كبير من المهتمين في المجال الطبي والاجتماعي والتربوي، فتعددت التعريفات بتعدد التخصصات، الا أننا نجد لابد من تناول المكونات الخمسة الاساسية التالية في كل تعريف لنصل لتفريد سليم لهذه الفئة من الطلبة من بقية فئات التربية الخاصة وهي: اضطراب العمليات النفسية الاساسية، الذكاء، مكون القصور الاكاديمي، المكون الانفعالي والاجتماعي، ومكون الاستبعاد). كما يتميز طلبة ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص اللغوية، والخصائص السلوكية والاجتماعية كالغضب والاندفاعية، والخصائص الحركية المتمثلة في مشكلات التوازن العام، والخصائص المعرفية متمثلة في انخفاض التحصيل الواضح في

واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية، والخصائص الإدراكية المتمثلة في التمييز بين الأشياء وإدراك علاقات الأشياء، وربطها مع بعضها البعض، وصعوبات في عمليات التفكير.

## رابعًا: علاقة الطالب – المعلم بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.

على الرغم من تنامي الوعي بأهمية الخبرات الاجتماعية والعلاقات الارتباطية للأطفال، فقد ركزت دراسات قليلة نسبيا على الأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من العجز عن التعلم، واهتمت بجودة علاقاتهم الاجتماعية مع معلميهم، وقد يكون من المهم بشكل خاص اختبار هذه الروابط بين هذه الفئة من الطلبة(Murray&Greenberg,2001,25). حيث قدرة الأطفال على تكوين والحفاظ على الأساليب والاستراتيجيات المناسبة لمواجهة البيئة الاجتماعية في سنوات المدرسة المبكرة هي عوامل مهمة في تأسيس مسار أكاديمي، وأداء سلوكي مقبول(Hamre&Pianta,2001,625). وعلاوة على ذلك، كما تم ذكره سابقا فإن الطلبة من هذه الفئة يعانون من خطر تطور المشكلات الاجتماعية الإضافية واختلال التكيف لديهم، ولكن للأسف لا يهتم الكثير من العاملين بالمجال باعتبار القصور في الكفاءة الاجتماعية على أنه من خصائص ذوي العجز عن التعلم، فتقع خارج الخصائص المميزة لتصنيف الصعوبة المحددة مما لا يتم الانتباه لوجودها ومعاناة الطالب منها. فعلى سبيل المثال على الرغم من أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلمlearning disabilities معروفين من قبل معلميهم بوجود تضارب بين الأداء الإدراكي والإنجازات فإن العديد من هؤلاء الطلبة أيضا قد تعرضوا لمشاكل سلوكية, وإهمال، تؤدي إلى تراكم الصعوبات لديهم (Murray&Greenberg,2001,25).

فهؤلاء الأطفال الذين لديهم القدرة الناجحة على اجتياز البيئة الاجتماعية المبكرة في المدرسة يحصلون على بداية أفضل ويستمرون في الاستفادة من معرفتهم الاجتماعية وخبرتهم حيث يتقدمون خلال صفوف الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي، وبذلك فإن مهارات التكيف الاجتماعي في الفصل والتي تتضمن التآلف وحب المدرسة والتنافس الشريف والمشاركة في البيئة المدرسية والتحكم في الذات ترتبط بنجاح الأطفال في المدرسة، وإنه من الواضح – على الأقل في الصفوف الأولية–

تأثر التكيف الاجتماعي في الفصل بالعلاقات بين المعلمين والطلبة، وبالتالي فإننا نظن أن جودة العلاقة بين الطالب والمعلم حتى في وقت مبكر في مسيرة الطفل المدرسية يمكن أن تتنبأ بالمشكلات والنجاحات اللاحقة(Hamre&Pianta,2001,625).

فقد قام بيرش ولاد(Birch& Ladd ,1997 ) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة علاقة الطالب– المعلم، ومستوى التكيف الاجتماعي لدى عينة من (٢٠٦) طالبًا متوسط أعمارهم (٥.٥٨)، وقد أشارت أهم النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين الاتكالية في علاقة الطالب–المعلم بصعوبات التكيف المدرسي، وانخفاض التحصيل الدراسي، والاتجاه السلبي نحو المدرسة.

كما أجرى فاليسكي (Valeski,2000) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وعلاقة الطالب– المعلم وعلاقتهما بالإنجاز الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية، وخلصت الدراسة أن التغيرات في مستوى الكفاءة الاجتماعية تتنبأ بجودة علاقة الطالب–المعلم عام بعد عام دراسي، وتسهم المشاركة الصفية في الانجاز الاكاديمي.

وهدفت دراسة ماراي وجرين برج (Murray &Greenberg,2001) للكشف عن طبيعة العلاقات مع المعلمين وروابط التكيف المدرسي العاطفي والاجتماعي للأطفال ذوي وغير ذوي الإعاقة، وقد أشارت أهم النتائج أن طلبة صعوبات التعلم(LD)، والتخلف العقلي البسيط(MMD) يواجهون مخاطر أكبر في البيئة المدرسية مقارنة بالطلبة العاديين، ووجود علاقة دالة بين علاقة الطالب–المعلم والتكيف الاجتماعي والعاطفي والمدرسي لدى الطلبة ذوي الاعاقة والعاديين.

ودرس إيسنهاورا(Eisenhower,et al.,2007) علاقة الطالب– المعلم المبكرة للأطفال ذوي وغير ذوي الإعاقة الذهنية، ومساهمة كل من الكفاءة السلوكية، الكفاءة الاجتماعية، التنظيم الذاتي في هذه العلاقة لعينة اشتملت على(٥٨) طفلاً من ذوي الإعاقة، و(٨٢) طفلاً عاديًا من ولايتي بنسلفانيا وكاليفورنيا خضعوا للدراسة من سن الثالثة حتى السادسة، وكشفت النتائج أن الكفاءة السلوكية والاجتماعية تتنبأ بعلاقة الطالب–المعلم لذوي وغير ذوي الاعاقة الذهنية.

ومن جهة أخرى ولإثبات تبادلية العلاقة والتأثير بين علاقة الطالب- المعلم والكفاءة الاجتماعية، أجرى بيري(Perry,2008) دراسة هدفت لاستكشاف تأثير علاقة الطالب- المعلم على كل من المشاركة المدرسية، والكفاءة الأكاديمية، ونمو السلوك الاجتماعي لطلبة الصفوف الاولية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، شملت(٨٠) طالبًا من الصف الثالث في ثلاث مدارس مختلفة بولاية نيويورك، وأظهرت أهم نتائجها أن علاقة الطالب- المعلم تتنبأ بالمشاكل السلوكية، والكفاءة الأكاديمية.

لقد قدم واضعي نظرية الارتباط دليلا جوهريا يدعم فكرة أن الأطفال يطورون أساليب عمل فريدة خاصة بعلاقاتهم الاجتماعية، اعتمادا على خبراتهم المبكرة في العلاقات مع البالغين ومقدمي الرعاية، والذي بدوره يساعد على تشكيل التطور المبكر، والفعالية في خبرات الأطفال المدرسية، فعلى سبيل المثال الأطفال الذين يرتبط لديهم الأمان بمقدمي الرعاية في الصفوف الأولية يشاركون بصورة أكثر فعالية في التفاعل بين الأقران، واستكشاف البيئة المدرسية، ويكون لديهم تقدير أكبر للذات كما يظهرون قابلية أكبر لتكوين صداقات ويكونوا محبوبين أكثر بين أقرانهم ويظهرون المشاعر السلبية والمواقف العدوانية بصورة أقل عن أقرانهم الذين لا يشعرون بالأمان، حيث يتعرضون لخطر الكفاءة الاجتماعية المنخفضة وانخفاض تقديرهم لذاتهم. وبالتالي فإن العلاقات المبكرة مع البالغين تلعب دورا هاما في تكوين الكفاءات الاجتماعية والتي غالبا ما تترجم إلى تكيف إيجابي في الصفوف الأولية(Hamre&Pianta,2001,625)، وبذلك يمكن القول إن التطور الإدراكي هام بالنسبة للأطفال الصغار لتهيئتهم للمدرسة، ولتكيفهم الاجتماعي، ولكن لا يمكن تجاهل علاقة الطالب بالمعلم التي تدعم تطورهم الانفعالي والاجتماعي(Waajid,2005,9).

وأخيرا فإنه من الواضح أن العلاقة بين الطلبة والمعلمين تعزز من قدرات الطلبة للتعبير عن أفكارهم وزيادة شعور الثقة والأمان لديهم، كما أنه من الواضح أن علاقة الطالب-المعلم ليست أحادية الاتجاه في التأثير، فبالرغم من ان المعلم هو مصدر السلطة في العلاقة ولكن سلوكيات الطالب ومستوى كفاءته الاجتماعية تؤثر على سلوك المعلم والعكس بالعكس. وبالتالي يمكن القول أنه كلما كان طرفي علاقة الطالب- المعلم أكثر فعالية، فإن ذلك يجعل من الطلبة أكثر فعالية في اكتساب المهارات الخاصة بهم، وجعل التعليم تعاونيا.

## الدراسات السابقة

سيتم في هذا الفصل إلقاء الضوء على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة من خلال توضيح أهداف تلك الدراسات والعينات التي طبقت عليها وأهم الأدوات التي استخدمتها، فضلاً عن النتائج التي توصلت إليها، وسيتم تعرض الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية من خلال ثلاثة محاور هي:

**المحور الأول:** يستعرض الدراسات التي سلطت الضوء على علاقة الطالب– المعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات.

**المحور الثاني:** يستعرض الدراسات التي سلطت الضوء على الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

**المحور الثالث:** يستعرض الدراسات التي سلطت الضوء على علاقة الطالب–المعلم بالكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

نستعرض الدراسات من الأقدم حتى الأحدث منها:

### المحور الأول: الدراسات التي سلطت الضوء على علاقة الطالب– المعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

١. دراسة ولفسون (Wolfson,2009) هدفت الدراسة لتقييم المساهمات الفردية والجماعية للطلبة والمعلمين في علاقة الطالب– المعلم وأبعادها الفرعية لدى عينة من الصفين الأول والثاني، حيث بلغ عدد طلبة الصف الأول (٩٦) طالبًا، و(٤٤) طالبًا للصف الثاني من مدارس منطقة بيتسبرغ. وقد سجل الوالدين السلوكيات التي أظهرها أطفالهم باستخدام مقياس ملاحظة سلوكيات الطفل (Achenbach,1981; CBCL)، وسجلوا اندماجهم الاجتماعي باستخدام قائمة (Buss and Plomin,1984;EAS)، وقد قيّم المعلمين جودة ونوعية علاقاتهم مع الطلبة باستخدام مقياس علاقة الطالب– المعلم(Pianta,2001;STRS). وأظهرت أهم النتائج وجود ارتباط إيجابي بين المشاكل السلوكية والصراع في علاقة الطالب– المعلم، ووجود ارتباط سلبي بين العدوان والقرب في العلاقة بالمعلم.

٢. دراسة دي تيسو (DeTeso,2011) سعت الدراسة لمعرفة مدى مساهمة علاقة الطالب –المعلم في تحسين مهارة الفهم القرائي لعينة من طلبة الصف الثاني مع التركيز على المتغيرات الأخرى التي تؤثر في الفهم القرائي، وقد تكونت العينة من (٢٢٥) طالبًا، و(١٤) معلمًا من سبع مدارس مختلفة بمدينة غرينتش، وتم استخدام مقياس ليكرت والملاحظة من قبل المعلمين لتقييم جودة علاقة الطالب بالمعلم، وتقارب الأقران، ومدى تفاعلهم في الصف. وكذلك بطاقة الملاحظة (CLASS) لتسجيل المتغيرات الصفية مثل الدعم العاطفي، وتنظيم غرفة الصف، واعطاء التعليمات المساعدة. وخلصت الدراسة إلى عدم مساهمة جودة علاقة الطالب–المعلم في تحسين مهارة الفهم القرائي لأفراد العينة.

٣. دراسة (Knoell,2012) هدفت لتعرف على طبيعة علاقة الطالب – المعلم من وجهة نظر طلبة الصف الخامس في مدرستين ابتدائيتين ذاتيّ مستوى مادي مختلف. واشتملت عينة الدراسة على (٥١٥) طالبًا من مدرستين في وسط غرب لينكولن. تم استخدام مسح الخرائط الصفية (CMS) لفهم طبيعة علاقة الطالب– المعلم من وجهة نظر الطلبة، كما تم استخدام مقياس التقدم الأكاديمي (MAP) للتأكد من المستوى الأكاديمي لأفراد العينة. وأشارت أهم النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في طبيعة علاقة الطالب–المعلم من وجهة نظر الطلبة بين المدرستين، إلا أنه توجد فروق دالة في الشعور بتأثير المعلم على حياة الطلبة من وجهة نظرهم لصالح المدارس الثرية، وأيضا وجود ارتباط دال إحصائيا بين التقدم الأكاديمي وتصور الطلبة لعلاقتهم بمعلميهم لدى طلبة المدارس الثرية.

٤. دراسة سبيلت وآخرون ( Spilt ,et al ,2012) تناولت الدراسة أثر متغير الجنس للمعلم والطالب في جودة علاقة الطالب– المعلم، فتكونت عينة الدراسة من(١٤٩٣) طالبا، و(٦٤٩) معلما قيّموا علاقتهم بالطلبة من خلال مقياس علاقة الطالب– المعلم (STRS–F). وأشارت أهم النتائج إلى أن علاقة الطلبة أكثر صراعا واتكالية بالمعلمين مقارنة بالمعلمات، وأن الطلبة الذكور يصطدمون أكثر مع المعلمين من الجنسين مقارنة بالطالبات.

٥. دراسة دروجلي(Drugli,2013 ) هدفت الدراسة لمعرفة مدى ارتباط القرب والصراع في علاقة الطالب- المعلم بالعوامل الديموغرافية، والمشاكل السلوكية، والصحة العقلية، والأداء المدرسي لعينة اشتملت على (٨٢٥) طالبًا وطالبة من الصف الأول حتى السابع في عدد من المدارس النرويجية. وقد قيّم المعلمين جودة ونوعية علاقاتهم مع الطلبة باستخدام مقياس علاقة الطالب-المعلم STRS (بيانتا، ٢٠٠١). وأظهرت أهم النتائج وجود ارتباط قوي بين الصراع في علاقة الطالب-المعلم والصحة العقلية والمشاكل السلوكية، ووجود تباين كبير بين المتغيرات الديموغرافية في تأثيرها على القرب في علاقة الطالب- المعلم.

٦. دراسة جافيديا- باين وآخرون(Gavidia_Payne,et al,2014) هدفت الدراسة إلى تقصي الفروقات في مفهوم الذات بين أطفال المدن والقرى في ولاية فيكتوريا وأستراليا، والتعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات، ومشاركة الوالدين المدرسية، وعلاقة الطالب-المعلم. تضمنت عينة الدراسة (٢١٩) طالبًا تتراوح أعمارهم بين (٧-١٤) سنة. وتم استخدام ثلاثة مقاييس في الدراسة هي على التوالي: مقياس مفهوم الذات ( BYI-SCD)، إستبانة مشاركة الوالدين المدرسية(إعداد الباحث)، ومقياس علاقة الطالب- المعلم النسخة القصيرة (Pianta,Stuhlman,2004;STRS_SF). وأشارت أهم النتائج إلى عدم وجود فروق كبيرة دالة في مستوى مفهوم الذات بين طلبة الريف والمدن، ووجود فروق دالة في طبيعة العلاقة الارتباطية بين علاقة الطالب- المعلم، ومفهوم الذات، ومشاركة الوالدين المدرسية بين طلبة الريف والمدن.

٧. دراسة لوكاس مولينا وآخرون (Lucas-Molina,et al,2015) تناولت الدراسة العلاقة الغير إيجابية بين المعلم والطالب ووجود ظاهرة تحرش الأقران. اشتملت عينة الدراسة (١٨٦٤) طالبًا وطالبة تراوحت اعمارهم بين(٨-١٣) سنة، ومن (٤٩) معلمًا من (٢٧) مدرسة عامه في اسبانيا، حيث قيّم المعلمون جودة علاقتهم بالطلبة من خلال تقارير ذاتية، والطلبة المشاركون أيضا قدموا تقارير ذاتية قيّموا من خلالها علاقتهم بالمعلمين ومدى تعرضهم لتحرش الأقران. وخرجت الدراسة بنتيجة وجود علاقة ارتباطية بين ظاهرة تحرش الأقران والعلاقة الغير الإيجابية بين المعلم والطالب، وأن الدعم المقدم من المعلم للطلبة أدى إلى تقليص هذه الظاهرة والحد منها.

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت علاقة الطالب- المعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات اتضح الاتي:

- من حيث الهدف الرئيسي لدراسات هذا المحور، فبعضها بحث في طبيعة العلاقة بين علاقة الطالب- المعلم ومتغيرات الدراسة الاخرى التي ارتبطت بها، مثل دراسة (Drugli,2013)، ودراسة (Lucas-Molina,et al,2015)، ودراسة(Knoell,2012)، ودراسة (Birch& Ladd ,1997)، وأخرى هدفت إلى التحقق من مدى مساهمة علاقة الطالب-المعلم في متغيرات الدراسة الأخرى التي ارتبطت بها مثل دراسة(Murray &Greenberg,2000)، ودراسة (DeTeso,2011)، ودراسة(Knoell,2012)، وأخرى هدفت إلى التحقق من مدى مساهمة متغيرات الدراسة الأخرى في جودة علاقة الطالب- المعلم كدراسة(Wolfson,2009)، ودراسة (Spilt ,et al ,2012).

- جميع العينات المستخدمة في دراسات هذا المحور هي من طلبة مدارس التعليم الأساسي، وتراوحت بين طلبة الصفوف من الاول وحتى السابع، جميعهم من الطلبة العاديين ما عدا دراسة( Murray &Greenberg,2000) اشتملت عينة من الطلبة العاديين وذوي الإعاقة.

- اختلفت دراسات هذا المحور في قياس علاقة الطالب- المعلم وأبعادها الفرعية، حيث استخدم بعضها مقياس علاقة الطالب – المعلم (STRS) لبيانتا(٢٠٠١) كدراسة (Birch& Ladd ,1997)، ودراسة(Wolfson,2009) ، ودراسة (Drugli,2013)، كما استخدمت دراسة( Spilt ,et al ,2012) النسخة المعدلة من مقياس علاقة الطالب- المعلم (STRS-F)، وتم استخدام بطاقات الملاحظة في دراسة(DeTeso,2011)، ودراسة (Lucas-Molina,et al,2015)، واستخدمت دراسة (Murray &Greenberg,2000) مقياس الناس في حياتي (PIML)، واستخدمت دراسة (Knoell,2012) مسح الخرائط الصفية(CMS) من خلال تطبيقه في مقابلات شبة منتظمة للطلبة.

- من حيث النتائج كشفت الدراسات التي تناولت علاقة الطالب- المعلم عن وجود علاقة بين علاقة الطالب- المعلم والعديد من المتغيرات الاخرى، فقد أوضحت نتائج دراسة (Birch& Ladd 1997), عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الاتكالية في علاقة الطالب- المعلم وصعوبات التكيف المدرسي، وانخفاض التحصيل الدراسي، والاتجاه السلبي نحو المدرسة، وبينت دراسة (Lucas-Molina,et al,2015) عن وجود علاقة موجبة بين بين ظاهرة تحرش الأقران والعلاقة الغير الإيجابية بين المعلم والطالب، وبينت دراسة (Wolfson,2009) عن وجود علاقة سالبة بين العدوان والقرب في العلاقة بالمعلم، وعلاقة موجبة بين الصراع في علاقة الطالب- المعلم والمشاكل السلوكية، وأشارت دراسة (Knoell,2012) إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين التقدم الأكاديمي وتصور الطلبة لعلاقتهم بمعلميهم لدى طلبة المدارس الثرية.

- كذلك من حيث النتائج كشفت الدراسات التي تناولت علاقة الطالب-المعلم عن وجود فروق دالة إحصائيا في طبيعة علاقة الطالب-المعلم بين أفراد العينات، فكشفت دراسة (Murray &Greenberg,2000) أن الطلبة ذوي الاضطراب الانفعالي (ED)، والتخلف العقلي البسيط(MMD) هم الأقل رضا عن علاقاتهم بمعلميهم، وأن طلبة صعوبات التعلم (LD)، والتخلف العقلي البسيط(MMD) يواجهون مخاطر أكبر في البيئة المدرسية مقارنة بالطلبة العاديين، وأوضحت نتائج دراسة (Spilt ,et al ,2012) أن علاقة الطلبة أكثر صراعا واتكالية بالمعلمين مقارنة بالمعلمات، وأن الطلبة الذكور يصطدمون أكثر مع المعلمين من الجنسين مقارنة بالطالبات، وأشارت دراسة (Knoell,2012) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في طبيعة علاقة الطالب-المعلم من وجهة نظر الطلبة بين المدرستين، الإ أنه توجد فروق دالة في الشعور بتأثير المعلم على حياة الطلبة من وجهة نظرهم لصالح المدارس الثرية.

- وبينت نتائج بعض الدراسات عن عدم مساهمة جودة علاقة الطالب-المعلم في تحسين مهارة الفهم القرائي كما في دراسة (DeTeso,2011).

## المحور الثاني: الدراسات التي سلطت الضوء على الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

١. دراسة تور – كاسبا(Tur–Kaspa,1993) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى مهارات معالجة المعلومات الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام نموذج دودج للكفاءة الاجتماعية (Dodge,1986 ) كإطار عمل نظري، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، (٢٩) طالبًا منخفض التحصيل الدراسي، (٣٣) طالبًا متوسط التحصيل الدراسي من الصف الثالث والرابع، والصف السابع والثامن في مدارس مدينة شيكاغو، واستخدمت الدراسة المقاييس التالية: مقياس مهارات معالجة المعلومات الاجتماعية(SIPS;Dodge,1986)، ومقابلة المساهمات الاجتماعية (Sobol et al., 1983) ، ومقياس تقييم اللغة (Bryan, 1991) لتقييم مهارات التعبير بالمفردات اللغوية واستيعابها، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي(WM ;Walker,McConnell,1988;1991). وقد أشارت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الخطوات الخمس لمعالجة المعلومات لصالح الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتوسط، واستخدام عوامل خارجية لتبرير النجاح والفشل الاجتماعي لصالح طلبة صعوبات التعلم، وعزو النجاح لأسباب شخصية لصالح طلبة ذوي صعوبات التعلم.

٢. دراسة جوردن (Jordan,1998) سعت الدراسة لاستقصاء مدى إدراك المعلم لتأثيرات منهج المهارات الاجتماعية على الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على (٥٦) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم تم تدريسهم في صفوف تربوية خاصة في (٨) مدارس تعليم أساسي بمدينة لويزيانا الشمالية الشرقية، كما تم تطبيق تصميم شبه تجريبي لهذه الدراسة. وقد تلقى أفراد العينة البرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية من معلمي التربية الخاصة لمدة (٤٠–٤٥) دقيقة يوميا لما يزيد عن (١٠) أسابيع وفق منهج والكر للمهارات الاجتماعية (ACCEPTS; Walker,at al. ,1988). وكاختبارات قبلية وبعدية لتقييم الكفاءة الاجتماعية لأفراد العينة تم استخدم اختبار(ACCEPTS) لتحديد المستوى، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي(WM ;Walker,McConnell,1995)، وكذلك اختبار من إعداد

المعلمين لقياس السلوك الاجتماعي. وخلصت الدراسة أن منهج المهارات الاجتماعية لم يقدم الدعم المناسب لرفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد العينة، وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون ضعفا في المهارات الاجتماعية.

٣. دراسة براون (Brown,1999) حاولت الدراسة التعرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم المتقبلين من قبل أقرانهم من وجهة نظر المعلمين والأقران، وتم اتباع النموذج الشامل في الكفاءة الاجتماعية الذي اقترحه فون وهوجان (1990) Vaughn and Hogan كإطار العمل النظري في الدراسة، وقد شملت الدراسة(٣٢٠) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الصف الرابع والخامس في (٤) مدارس ابتدائية مختلفة بمدينة مونتريال. ولتميز طلبة صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين تم استخدام النسخة القصيرة من مقياس وكسلر للأطفال (WISC–III ; Wechsler, 1991)، ومقياس الانجاز الموحد ( WRAT–3; Wilkinson, 1993)، ومقياس العلاقات الاجتماعية لأشر ودودج (Asher, Dodge ,1986) لتقييم تقبلهم اجتماعيًا من وجهة نظر الأقران، ومقياس التصور الذاتي( SPPLD; &Harter,1988 Renick) للتقييم الذاتي للطلبة لمدى تكيفهم الاجتماعي، ومقياس المهارات الاجتماعية للمعلمين لغريشيام وإليوت (SSRS–T ;Gresham & Elliott, 1990). وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات محددة في الكفاءة الاجتماعية حسب تقييم الأقران لصالح الطلبة العاديين، ووجود تباين في مستوى صعوبات التعلم تبعا لمتغير الجنس، وكذلك تباين في صفات السلوك الاجتماعي بين طلبة صعوبات التعلم والعاديين من وجهة نظر المعلمين.

٤. دراسة أندرسون (Anderson,2000) هدفت الدراسة لمعرفة ما اذا كان بإمكان المهارات الاجتماعية وفعالية الذات أن تتنبأ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتضمنت العينة (٢١) طالبًا، و(١٢) طالبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف من الثالث حتى السادس في مدرسة تعليم أساسي بمدينة تكساس. وقد تم اشتقاق مقياس فعالية الذات من مقياس المفهوم الذاتي للطالب (SSCS;Gresham,1995)، بينما تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية للمعلمين (SSRS–T) كمقياس للمهارات الاجتماعية، وتم استخدام مقياس تصنيف الحالات

الاجتماعيــة المشــكل(TOPS) كمقيــاس للكفــاءة الاجتماعيــة. وخلصــت الدراســة أن المهــارات الاجتماعية والمشاكل السلوكية والجنس تتنبأ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بفعالية الذات التي لم يثبت أنها مؤشر ذو فائدة في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية لأفراد العينة.

٥. دراسة عواد وشريت(٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين الطلبة المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، وهل توجد فروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس، تكونت العينة للدراسة من(٤٢) طالبًا وطالبة من المتفوقين، و(٧٦) طالبًا وطالبة من العاديين، و(٣٢) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، طبق عليهم قائمة المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ المتفوقين، وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة لــذوي صــعوبات الــتعلم (إعــداد: البــاحثين)، واختبــار المصــفوفات المتتابعــة الملونــة لــرافن (إعداد: عبدالفتاح القرشي، ١٩٨٧)، ومقياس والكر – مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي (WM;Walker,McConnell,1995). وخلصت الدراسة بوجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الاجتماعية لصالح الطلبة المتفوقين، كما لم يوجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس.

٦. دراسة (نصر،٢٠٠٥) هدفت لدراسة تأثير كل من نوع الصعوبة، والجنس، وتفاعلاتهما على أبعاد الكفاءة الاجتماعية لطلبة الصف الرابع الابتدائي، وضمت عينة الدراسة(٢٧) طالبًا من العاديين، و(٢٤) طالبًا ذو عسر قرائي، و(٢٤) طالبًا ذو عسر حساب في الصف الرابع في (١٢) مدرسة ابتدائية بكفر الشيخ، واستخدم الباحث مقياس الكفاءة الاجتماعية (إعداد الباحث) لتقييم الكفاءة الاجتماعية ومدى تحقق أبعادها لدى أفراد العينة. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الاجتماعية وبعض أبعادها لصالح الطلبة العاديين، ولم يكن هناك تأثير دال للجنس على مدى تحقق أبعاد الكفاءة الاجتماعية.

٧. دراسة بول (Ball,2012) هدفت الدراسة للتعرف إلى طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. تضمنت عينة الدراسة (٧٦) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم في الصفين السابع والثامن بمدرسة في

بالمديل، كاليفورنيا. وقد تم استخدام مقياس مفهوم الذات المطور (DOSC-S; Michael, 1989),Smith, & Michael ، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي (WM;Walker,McConnell,1995). وأشارت أهم النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس.

٨. دراسة يوكاي يوكسل (Yukay Yuksel,2013) هدفت الدراسة لاستقصاء مستوى السلوك الاجتماعي لطلبة مرحلة التعليم الأساسي من حيث المستوى الصفي، ووجود صعوبات التعلم، والذكاء. حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٣) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، و(٨٣) طالبًا من العاديين، تراوحت أعمارهم بين(٧-٩) سنوات في الصف الأول وحتى الثالث بمدارس في مدينة اسطنبول، واستخدم الباحث اختبار وكسلر للذكاء ( WISC-R) ومقياس السلوك الاجتماعي في المدرسة (SSBS ; Kenneth, W. Merrell ,1993). أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الاجتماعية تبعا لمتغير الصف، ووجود فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث، ووجود فروق دالة في مستوى السلوك المعادي للمجتمع تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما وجدت الدراسة أن معدل الذكاء يمكن أن يتنبأ بالكفاءة الاجتماعية والأكاديمية، والسلوك المعادي للمجتمع.

٩. دراسة المكانين وآخرون(٢٠١٤) هدفت الدراسة للتعرف على المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والاقران، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثاني حتى السادس الملتحقين بغرف المصادر في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب بالأردن، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون ببناء مقياس بصورتين أحداهما للمعلمين وثانيهما للطلبة العاديين للحكم على المشكلات السلوكية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تم استخدام مقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي(Walker-McConnell) ترجمة أحمد عواد(٢٠٠٢) لتقييم الكفاءة الاجتماعية لأفراد العينة، وقد أظهرت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مستوى شيوع المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بين المعلمين والأقران، وإلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين المشكلات السلوكية والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والأقران.

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات يتضح الاتي:

- من حيث الهدف الرئيسي لدراسات هذا المحور، فبعضها بحث في طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية ومتغيرات الدراسة الاخرى التي ارتبطت بها، مثل دراسة (Ball,2012)، ودراسة المكانين وآخرون(٢٠١٤)، ودراسة (المكانين وآخرون،٢٠١٤)، وهدفت دراسات أخرى للتعرف على الفروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية وتحقق أبعادها لدى أفراد العينة تبعا لمتغيرات أخرى كدراسة(Kaspa,1993)، ودراسة(Brown,1999) عواد وشريت(٢٠٠٤)، ودراسة نصر (٢٠٠٥)، ودراسة(Ball,2012)، ودراسة(Yukay Yuksel,2013 )، وأخرى هدفت إلى التحقق من مدى مساهمة متغيرات الدراسة الأخرى في الكفاءة الاجتماعية وإمكانية التنبؤ بها، كدراسة (Anderson,2000)، ودراسة(Yukay Yuksel,2013 ).

- جميع العينات المستخدمة في دراسات هذا المحور تضمنت طلبة من ذوي صعوبات التعلم من طلبة الصفوف من الثاني وحتى الثامن في مدارس التعليم الأساسي.

- اختلفت دراسات هذا المحور في قياس مستوى الكفاءة الاجتماعية وأبعادها الفرعية، حيث استخدم بعضها مقياس والكر – مكونيل(WM;Walker,McConnell,1995) كدراسة(Jordan,1998)، ودراسة عواد وشريت(٢٠٠٤)، ودراسة (Ball,2012)، كما استخدمت دراسة(Tur-Kaspa,1993) مقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي (WM; Walker,McConnell,1988;1991)، وتم استخدام مقياس التصور الذاتي (SPPLD; Renick &Harter,1988) ومقياس المهارات الاجتماعية (SSRS-T; Gresham & Elliott, 1990)

- في دراسة (Brown,1999)، واستخدمت دراسة (Anderson,2000) مقياس تصنيف الحالات الاجتماعية المشكل(TOPS)، واستخدمت دراسة نصر (٢٠٠٥) مقياس الكفاءة الاجتماعية من إعداد الباحث، كما استخدمت دراسة (Yukay Yuksel,2013 ) مقياس السلوك الاجتماعي في المدرسة (SSBS ;Kenneth, W. Merrell ,1993)، واستخدمت دراسة المكانين وآخرون(٢٠١٤) مقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي(WM) ترجمة أحمد عواد(٢٠٠٢).

- من حيث النتائج كشفت الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية عن وجود علاقة بين الكفاءة الاجتماعية والعديد من المتغيرات الاخرى، فقد أشارت نتائج دراسة(Ball,2012) إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، وأشارت دراسة المكانين وآخرون (٢٠١٤) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين المشكلات السلوكية والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين والأقران.

- كذلك من حيث النتائج كشفت الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الاجتماعية بين أفراد عيناتها، فكشفت دراسة (Tur-Kaspa,1993) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الخطوات الخمس لمعالجة المعلومات لصالح الطلبة ذوي المستوى التحصيلي المتوسط، واستخدام عوامل خارجية لتبرير النجاح والفشل الاجتماعي لصالح طلبة صعوبات التعلم، وعزو النجاح لأسباب شخصية لصالح طلبة ذوي صعوبات التعلم، وكشفت دراسة (Brown,1999) عن وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات محددة في الكفاءة الاجتماعية حسب تقييم الأقران لصالح الطلبة العاديين، وكذلك تباين في صفات السلوك الاجتماعي بين طلبة صعوبات التعلم والعاديين من وجهة نظر المعلمين، أوضحت نتائج دراسة عواد وشريت (٢٠٠٤) عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الاجتماعية لصالح الطلبة المتفوقين، كما لم يوجد فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، وخلصت دراسة (نصر،٢٠٠٥) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءة الاجتماعية وبعض أبعادها لصالح الطلبة العاديين، ولم يكن هناك تأثير دال للجنس على مدى تحقق أبعاد الكفاءة الاجتماعية، أما دراسة (Ball,2012) فقد توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في كل من مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، وكشفت دراسة (Yukay Yuksel,2013) عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الكفاءة الاجتماعية تبعا لمتغير الصف، ووجود فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث.

- وأيضا من حيث النتائج كشفت الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية عن مدى مساهمة متغيرات الدراسة الأخرى في الكفاءة الاجتماعية وإمكانية التنبؤ بها كدراسة (Anderson,2000) التي خلصت إلى أن المهارات الاجتماعية والمشاكل السلوكية والجنس تتنبأ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بفعالية الذات التي لم يثبت أنها مؤشر ذو فائدة في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية لأفراد العينة، ودراسة (Yukay Yuksel,2013) التي وجدت أن معدل الذكاء يمكن أن يتنبأ بالكفاءة الاجتماعية.

## المحور الثالث: يستعرض الدراسات التي سلطت الضوء على علاقة الطالب – المعلم بالكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

١. دراسة بيرش ولاد (Birch& Ladd ,1997 ) قام بيرش ولاد (Birch& Ladd ,1997 ) بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة علاقة الطالب– المعلم، ومستوى التكيف الاجتماعي لدى عينة من (٢٠٦) طالبًا متوسط أعمارهم (٥.٥٨)، وقد استخدم الباحثان مقياس علاقة الطالب– المعلم(STRS) لاستقصاء طبيعة علاقة هؤلاء الطلبة بمعلميهم، ومقياس المعلمين لتقييم التكيف المدرسي(TRSSA). وقد أشارت أهم النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين الاتكالية في علاقة الطالب– المعلم بصعوبات التكيف المدرسي، وانخفاض التحصيل الدراسي، والاتجاه السلبي نحو المدرسة.

٢. دراسة فاليسكي(Valeski,2000) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية وعلاقة الطالب– المعلم وعلاقتهما بالإنجاز الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية. شملت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبًا خضعوا لدراسة طولية امتدت من رياض الأطفال حتى الصف الثالث في عدد من المدارس المختلفة بولاية كاليفورنيا. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس سلوك الطفل (CBS; Ladd and Profilet, 1996) لتقييم الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي لأفراد

العينة، ومقياس علاقة الطالب- المعلم (STRS;Pianta & Steinberg,1992; Pianta, 1994; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995)، ومقياس المشاركة الاكاديمية وهو جزء من مقياس تقييم التكيف الاجتماعي للمعلمين(TRSSA; Ladd, and colleagues,1997 )، وقام المعلمون بتقييم المستوى الأكاديمي للطلبة من خلال الاختبارات التحصيلية في مادتي القراءة والحساب لكل مستوى صفي خلال الخمس سنوات. وخلصت الدراسة أن التغيرات في مستوى الكفاءة الاجتماعية تتنبأ بجودة علاقة الطالب-المعلم عام بعد عام دراسي، وتسهم المشاركة الصفية في الانجاز الاكاديمي.

٣. دراسة ماراي وجرين برج(Murray &Greenberg,2001) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة علاقة الطالب-المعلم بالتكيف الاجتماعي والعاطفي للطلبة من ذوي الإعاقة والعاديين بلغ عددهم (٢٨٩) طالبًا من الصفين الخامس والسادس، حيث تم استخدام مقياس الناس في حياتي (PIML; Cook, Greenberg, & Kusche, 1995) لفهم طبيعة علاقة الطلبة بمعلميهم والبيئة المدرسية، ومقياس تقييم الطفل للمعلمين (TCRS; Hightower et al., 1986) بغرض تقييم كفاءتهم الاجتماعية وتكيفهم المدرسي. وقد أشارت أهم النتائج أن الطلبة ذوي الاضطراب الانفعالي (ED)، والتخلف العقلي البسيط (MMD) هم الأقل رضا عن علاقاتهم بمعلميهم، وأن طلبة صعوبات التعلم (LD)، والتخلف العقلي البسيط (MMD) يواجهون مخاطر أكبر في البيئة المدرسية مقارنة بالطلبة العاديين، ووجود علاقة دالة بين علاقة الطالب-المعلم والتكيف الاجتماعي والعاطفي والمدرسي لدى الطلبة ذوي الاعاقة والعاديين.

٤. دراسة واجد (Waajid,2005) هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاستعداد للمدرسة، والكفاءة الاجتماعية- العاطفية وعلاقة الطالب- المعلم لدى أطفال ما قبل المدرسة. اشتملت عينة الدراسة على (٥٨) طفلا تراوحت أعمارهم بين(٣-٤) سنوات من ثلاث مدارس مختلفة بولاية فرجينيا. تم استخدام مقياس علاقة الطالب- المعلم ;(STRS; Pianta,1988) للتعرف على طبيعة علاقة الطالب- المعلم، ومقياس الكفاءة الاجتماعية- العاطفية لأطفال ما قبل المدرسة (PSP;LaFreniere & Dumas, 1996) لقياس مستوى الكفاءة الاجتماعية- العاطفية لأفراد

العينة، ومقياس الاستعداد للمدرسة (DIAL; Mardell-Czudnowski, Goldenberg,1998). وأشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة دالة احصائيا بين كل من مستوى الكفاءة الاجتماعية- العاطفية، وطبيعة علاقة الطالب- المعلم بداية العام الدراسي وبين الاستعداد للمدرسة، ووجود علاقة إيجابية بين القرب في علاقة الطالب- المعلم والكفاءة العاطفية لأفراد العينة.

٥. دراسة إيسنهاورا (Eisenhower,et al.,2007) هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في طبيعة علاقة الطالب- المعلم للأطفال ذوي وغير ذوي الإعاقة الذهنية، مع الأخذ بالاعتبار مساهمة كل من الكفاءة السلوكية، والاجتماعية، والتنظيم الذاتي في هذه العلاقة، واشتملت عينة الدراسة على(٥٨) طفلا من ذوي الإعاقة، و(٨٢) طفلا عاديا من ولايتي بنسلفانيا وكاليفورنيا خضعوا للدراسة من سن الثالثة حتى السادسة. في سن السادسة خضع أفراد العينة لمقياس ملاحظة سلوك الطفل-التفاعل بين الطفل والوالدين (PCIRS;Belsky, Woodworth, & Crnic, 1996)، ومقياس علاقة الطالب-المعلم(STRS; Pianta, 2001) ، ومقياس تقييم المهارات الاجتماعية للوالدين والمعلم (SSRS-P and SSRS-T; Gresham & Elliott, 1990)، وقائمة سلوك الأطفال للأعمار(٦-١٨) ونموذج تقرير للمعلم(CBCL and TRF;Achenbach, 1991). وكشفت النتائج أن علاقة الطالب-المعلم لذوي الاعاقة الذهنية أقل قربا، وأكثر صراعا واعتمادا مقارنة بغير ذوي الاعاقة، كما أشارت النتائج إلى أن الكفاءة السلوكية والاجتماعية تتنبأ بعلاقة الطالب- المعلم لذوي وغير ذوي الاعاقة الذهنية.

٦. دراسة بيري(Perry,2008)هدفت الدراسة لاستكشاف تأثير علاقة الطالب- المعلم على كل من المشاركة المدرسية، والكفاءة الأكاديمية، ونمو السلوك الاجتماعي لطلبة الصفوف الاولية من وجهة نظر المعلمين والطلبة، حيث شملت الدراسة (٨٠) طالبًا من الصف الثالث في ثلاث مدارس مختلفة بولاية نيويورك. واستخدمت الدراسة مقياس علاقة الطالب- المعلم(Pianta,1992 STRS;) لتصور المعلمين للعلاقة، ومقياس الطلاقة في القراءة الجهرية CBMORF; Shinn & Shinn, 2002) لتصور الطلبة للعلاقة مع معلميهم، ومقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية نسخة المعلمين(ACES_TF; DiPerna & Elliott, 2000)، ومقياس تقييم المهارت الاجتماعية-

المشاكل السلوكية(SCRS-BP; Gresham & Elliot, 1990). أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين وجهة نظر المعلمين والطلبة حول طبيعة علاقة الطالب- المعلم، كما أظهرت النتائج أن علاقة الطالب- المعلم تتنبأ بالمشاكل السلوكية، والكفاءة الأكاديمية للطلبة.

٧. دراسة تشانغ ونورمي(Zhang ,Nurmi,2012) هدفت الدراسة الى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين علاقة الطالب- المعلم والكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الصينيون. وتضمنت عينة الدراسة (١١٨) طفلاً من ثلاث مدارس مختلفة بمدينة بكين. استخدمت الدراسة مقياس علاقة الطالب- المعلم(STRS; Pianta & Steinberg, 1992)، ولتقييم الكفاءة الاجتماعية لأفراد العينة في المدرسة استخدم الباحثان مقياس تقييم السلوك المدرسي المبكر للمعلمين(ESBRS—T; Caldwell & Pianta, 1991)، ومقياس تقييم السلوك المدرسي المبكر للوالدين (ESBRS—P; Caldwell & Pianta,1991) لتقييم الكفاءة الاجتماعية في المنزل. أشارت أهم النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين علاقة الطالب-المعلم والكفاءة الاجتماعية، ووجود مستوى عالي من القرب في علاقة الطالب-المعلم، ومستوى منخفض من الصراع بعد ثلاثة شهور من الالتحاق بالمدرسة، كذلك وجود علاقة دالة إحصائيا بين القرب في علاقة الطالب- المعلم والكفاءة الاجتماعية في المنزل لأفراد العينة في السنة الثانية من إلتحاقهم بالمدرسة.

٨. دراسة دمركي وباكلولو(Demirkaya& Bakkaloglu,2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في طبيعة علاقة الطالب-المعلم لأطفال ما قبل المدرسة من ذوي وغير ذوي الاحتياجات الخاصة، والتعرف على المتغيرات التي من الممكن أن تتنبأ بعلاقة الطالب- المعلم. تضمنت عينة الدراسة(٥٤) طفلاً من غير ذوي الاحتياجات الخاصة، و(٥٤) طفلاً من ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس مدينة أنقرة. تم استخدام مقياس علاقة الطالب – المعلم (STRS;Pianta,2001)، ومقياس السلوك لأطفال ما قبل المدرسة والروضة (PKBS-2). أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الصراع في علاقة الطالب- المعلم لصالح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن المهارات الاجتماعية والمشاكل السلوكية تتنبأ بالقرب والصراع في علاقة الطالب- المعلم.

بعد العرض السابق للدراسات التي تناولت علاقة الطالب- المعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية يتضح الآتي:

- من حيث الهدف الرئيسي هدفت جميع دراسات هذا المحور إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين علاقة الطالب- المعلم والكفاءة الاجتماعية، واضافت دراسة(Eisenhower,et al.,2007)، ودراسة(Demirkaya& Bakkaloglu,2015) التحقق من مدى مساهمة الكفاءة الاجتماعية ومتغيرات أخرى بعلاقة الطالب- المعلم، ودراسة
- جميع العينات المستخدمة في دراسات هذا المحور هي من أطفال ما قبل المدرسة، ما عدا دراسة(Murray &Greenberg,2001) فقد تكونت عينتها من طلبة الصف الخامس والسادس من ذوي وغير ذوي الاعاقة.
- اتفقت دراسات هذا المحور في الأداة المستخدمة لقياس علاقة الطالب-المعلم وهي مقياس علاقة الطالب- المعلم(STRS) ما عدا دراسة(Murray &Greenberg,2001) فقد استخدمت مقياس الناس في حياتي (PIML; Cook, Greenberg, & Kusche, 1995)، الإ أنها اختلفت في الأدوات التي تم استخدامها في قياس الكفاءة الاجتماعية، فاستخدمت دراسة (Birch& Ladd 1997, مقياس المعلمين لتقييم التكيف المدرسي(TRSSA)، أما دراسة (Valeski,2000) فقد استخدمت مقياس سلوك الطفل (CBS; Ladd and Profilet, 1996)، أما دراسة (Murray &Greenberg,2001) فقد استخدمت مقياس تقييم الطفل للمعلمين (TCRS; Hightower et al., 1986)، وفي دراسة(Waajid,2005 ) مقياس الكفاءة الاجتماعية-العاطفية لأطفال ما قبل المدرسة (PSP;LaFreniere & Dumas, 1996) ، وفي دراسة (Eisenhower,et al.,2007) مقياس وقائمة سلوك الأطفال للأعمار(٦-١٨) ونموذج تقرير للمعلم (CBCLand TRF;Achenbach, 1991)، واستخدمت دراسة(Perry,2008) مقياس تقييم الكفاءة الأكاديمية نسخة المعلمين(ACES_TF; DiPerna & Elliott, 2000)، كما استخدمت دراسة (Zhang Nurmi,2012, مقياس تقييم السلوك المدرسي المبكر للمعلمين (ESBRS—T; Caldwell & Pianta, 1991)، واستخدمت دراسة(Demirkaya& Bakkaloglu,2015) مقياس السلوك لأطفال ماقبل المدرسة والروضة(PKBS-2).

- من حيث النتائج كشفت جميع دراسات المحور عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين علاقة الطالب-المعلم والكفاءة الاجتماعية أو أحد أبعادها، فكشفت دراسة(Birch& Ladd ,1997) عن وجود ارتباط إيجابي قوي بين الاتكالية في علاقة الطالب-المعلم بصعوبات التكيف المدرسي، وانخفاض التحصيل الدراسي، والاتجاه السلبي نحو المدرسة، وكشفت دراسة(Waajid,2005) عن وجود علاقة إيجابية بين القرب في علاقة الطالب-المعلم والكفاءة العاطفية لأفراد عينة الدراسة، وكشفت دراسة(Zhang ,Nurmi,2012) عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين القرب في علاقة الطالب-المعلم والكفاءة الاجتماعية في المنزل لأفراد العينة في السنة الثانية من إلتحاقهم بالمدرسة.

- كما بينت النتائج أن الكفاءة الاجتماعية تعمل كمتنبئ بعلاقة الطالب-المعلم كما دراسة(Valeski,2000)، ودراسة(Eisenhower,et al.,2007) ، ودراسة. (Demirkaya& Bakkaloglu,2015).

- وأظهرت دراسة(Perry,2008) أن علاقة الطالب-المعلم تتنبأ بالمشاكل السلوكية، والكفاءة الأكاديمية للطلبة.

## تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة:

- نجد وفرة الدراسات الأجنبية التي تناولت علاقة الطالب- المعلم، وندرة الدراسات العربية - حسب علم الباحثة - التي تناولت علاقة الطالب- المعلم خاصة بحصرها في الأبعاد الثالثة(الصراع، القرب، الاتكالية)، وتكاد تكون معدمة لفئة طلبة ذوي صعوبات التعلم، كذلك وفرة الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بمتغيرات أخرى لطلبة ذوي صعوبات التعلم، مما يدلل على أنها بعد من أبعاد تشخيص صعوبات التعلم لا يمكن تجاهله، وبذلك تعتبر الدراسة الحالية من أولى الدراسات العربية والعُمانية - على حد علم الباحثة - التي تناولت طبيعة علاقة الطالب- المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- من حيث الهدف من الدراسة فقد تشابهت الدراسة الحالية مع جميع دراسات المحور الثالث التي تناولت الارتباط بين متغيري علاقة الطالب- المعلم والكفاءة الاجتماعية.

- ومن حيث الفئة المستهدفة فقد تشابهت الدراسة الحالية مع جميع دراسات المحور الثاني التي تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- أما بالنسبة لأدوات البحث المستخدمة في الدراسة الحالية، فقد استخدمت مقياس علاقة الطالب- المعلم(STRS) كما دراسة(Wolfson,2009)، ودراسة (Drugli,2013)، ودراسة(Birch& Ladd ,1997 )، ودراسة(Valeski,2000)، ودراسة(Waajid,2005)، ودراسة (Eisenhower,et al.,2007)، ودراسة(Perry,2008)، ودراسة (Zhang ,Nurmi,2012)، ودراسة(emirkaya& Bakkaloglu,2015)، كما استخدمت الدراسة الحالية مقياس والكر- مكونيل للكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي(WM) كدراسة(Tur-Kaspa,1993)، ودراسة (Jordan,1998)، ودراسة عواد وشريت(٢٠٠٤)، ودراسة(Ball,2012)، ودراسة المكانين وآخرون(٢٠١٤).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في:

١. تحديد متغيرات الدراسة وتعريف المصطلحات.

٢. اختيار الأدوات المناسبة للدراسة( مقياس علاقة الطالب–المعلم ومقياس الكفاءة الاجتماعية).

٣. تحديد منهج الدراسة وإجراءاتها والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

٤. صياغة أسئلة الدراسة الحالية بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة.

٥. الاستفادة من كيفية عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها.

٦. الوصول لبعض المصادر والمراجع العربية والأجنبية المتصلة بموضوع الدراسة.

وختامًا وبناءً على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الطالب– المعلم بالكفاءة الاجتماعية والتي خلصت إلى وجود علاقة دالة بين علاقة الطالب– المعلم والكفاءة الاجتماعية، فإن أبعاد علاقة الطالب–المعلم تسهم في تحسين مستوى الكفاءة الاجتماعية للطلبة، مما يزيد من منطقية الربط بين المتغيرين معا في هذه الدراسة.

# الفصل الثالث

# منهجية وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات الدراسة
- الأساليب الإحصائية

# الفصل الثالث

# منهجيـــــة وإجـــــراءات الدراســـــة

يعرض هذا الفصل المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية، ومجتمع وعينة الدراسة، كذلك يتضمن عرضا لأدوات الدراسة وإجراءات ترجمتها وإعدادها، وإيجاد الخصائص السيكومترية لها، وإجراءات تطبيقها على عينة الدراسة، ويختتم الفصل بعرض الأساليب الاحصائية المتبعة لمعالجة البيانات وتحليلها والاجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

## أولا: منهج الدراسة:

الدراسة الحالية تتبع المنهج الوصفي وهي من الدراسات الارتباطية، وهذا النوع من الدراسات يفيد في تقدير العلاقة بين متغير أو أكثر من ناحية وفي التعرف على مدى هذه العلاقة من ناحية أخرى (العزاوي، ٢٠٠٨). حيث تسعى الباحثة في هذه الدراسة لإيجاد طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة ببعضها(علاقة الطالب– المعلم والكفاءة الاجتماعية) ومتغير نوع الصعوبة كمتغير مستقل، ومحاولة اكتشاف مدى إسهام علاقة الطالب– المعلم بالتنبؤ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية، مع التنويه أن العلاقة بين المتغيرين لا تعني علاقة سبب ونتيجة.

## ثانيا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة صعوبات التعلم بالصف الثاني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية والبالغ عددهم (٤٥٤) طالب وطالبة وفقا لسجلات معلمات برنامج معالجة صعوبات التعلم– معلمات غرف المصادر– في المحافظة للعام الأكاديمي ٢٠١٦/٢٠١٧م، حيث بلغ عدد طلبة ذوي صعوبة القراءة (١٦٩) طالبًا وطالبة، وعدد طلبة صعوبة الحساب (٨٣) طالبًا وطالبة، بينما بلغ عدد طلبة صعوبة القراءة والحساب معا (٢٠٢) طالبًا وطالبة. وقد استجابت عينة عشوائية من معلمات غرفة المصادر في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية البالغ عددهن في مجتمع الدراسة المتيسر(٢١٣) معلمة على أداتي الدراسة، بحيث (٥٨) معلمة بنسبة (٥١,٣%) هن

معلمات معالجة صعوبة قراءة، و(٥٥) معلمة بنسبة (٤٨,٧%) هن معلمات معالجة صعوبة حساب. والجدول رقم(١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة من الطلبة حسب متغير نوع الصعوبة.

**جدول رقم (١)**

**أفراد المجتمع من الطلبة موزعين حسب نوع الصعوبة**

| | صعوبة القراءة | صعوبة الحساب | صعوبة القراءة والحساب معا | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| **طلبة صعوبات التعلم بالصف الثاني** | ١٦٩ (٣٧,٣%) | ٨٣ (١٨,٢%) | ٢٠٢ (٤٤,٥%) | ٤٥٤ (١٠٠%) |

## ثالثا: عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عينتين:

١. **العينة الاستطلاعية:** وتكونت من (٣٠) طالبًا وطالبة، و(١٥) معلمة غرفة مصادر من معلمات برنامج معالجة صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية، بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتيّ الدراسة.

٢. **العينة الأساسية:** تم اختيار عينة الدراسة من معلمات غرف المصادر في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية بالطريقة العشوائية البسيطة، وباستخدام معادلة ريتشارد جيجر Richard Jaguar لتحديد حجم العينة من المجتمع المتيسر، فقد استجابت على أداتي الدراسة (١٤٠) معلمة غرف مصادر، بحيث (٧٠) معلمة هن معلمات معالجة صعوبة القراءة يمثلن ما نسبته(٥٠%)، و(٧٠) معلمة هن معلمات معالجة صعوبة الحساب وقد اختارت كل معلمة غرفة مصادر بشكل عشوائي لطالب أو طالبين من طلابها، وذلك عن طريق اختيار رقما أو رقمين عشوائيا من سجل أسماء طلبة صعوبات التعلم بالصف الثاني الملتحقين ببرنامج المعالجة في مدارس الحلقة الأولى، فبلغ عددهم(٢٠٨) طالبًا وطالبة ممثلين ما نسبته تقريبا (٤٦% ) من مجتمع الدراسة من الطلبة، والجدول رقم(٢) يبين توزيع أفراد العينة من الطلبة حسب نوع الصعوبة.

**الجدول رقم (٢)**

**أفراد عينة الدراسة من الطلبة موزعين حسب نوع الصعوبة**

| | صعوبة قراءة | صعوبة حساب | صعوبة قراءة وحساب معا | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| **طلبة صعوبات التعلم بالصف الثاني** | ٥٤ (٢٦%) | ٣٧ (١٨%) | ١١٧ (٥٦%) | ٢٠٨ (١٠٠%) |

## رابعا: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة مقياسان للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، وتمثلت في:

**المقياس الأول:** مقياس علاقة الطالب– المعلم لبيانتا (Pianta,2001)، وترجمة وتكييف الباحثة.

**المقياس الثاني:** مقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي والكر– مكونيل (Walker & McConnell,1988) ، وترجمة وتكييف الباحثة.

وفيما يلي وصف لإجراءات وخطوات تكييفها وموائمتها للبيئة العُمانية:

١. مراجعة الأدبيات التربوية والنفسية لمقياسيّ الدراسة، وقد وجدت _وفق علم الباحثة_ ندرة في الدراسات العربية التي استخدمت هذين المقياسين، وفي ضوء ذلك ارتأت الباحثة أن تكون هذه الدراسة وأدواتها إضافة للأدب العربي.

٢. ترجمة المقياسين من اللغة الانجليزية ملحق(٣)،(٤) إلى اللغة العربية من قبل مدرب تربوي في اللغة الانجليزية، ومترجمة معتمدة في اللغة الانجليزية، ثم تم الجمع بين الترجمتين، والخروج بالنسخة النهائية العربية للمقياسين ملحق (٥)،(٦).

٣. المراجعة اللغوية للنسخة العربية المترجمة، ولم يتم إضافة أي تغيير لوضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية من قبل المترجمين.

٤. الترجمة العكسية للنسخة العربية إلى لغتها الاصلية (الإنجليزية) من قبل مترجم معتمد، لضمان التطابق بين الترجمتين ملحق(٧)،(٨)، وقد وجدت الباحثة بعض الاختلافات البسيطة بين الترجمتين، نظرا لاختلاف خصائص اللغتين، إلا أنه لم يتم تغيير صياغة أي عبارة في المقياسين.

٥. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة من خلال تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية (سيتم التفصيل لاحقا).

٦. الوصول للصورة النهائية للمقياسين ملحق(١١)،(١٢).

أ. **الأداة الأولى:** مقياس علاقة (الطالب – المعلم)Student –Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta,2001)

هو عبارة عن أداة لمعلم الصفوف الاولية في المرحلة الابتدائية من عمر (٤–٨) سنوات، يتألف من(٢٨) عبارة يستخدم لتقييم فهم المعلم لعلاقة طالب معين معه، خصوصا فيما يتعلق بأبعاد ثلاثة هي: **الصراع Conflic** : هي الدرجة التي يدرك فيها المعلم أن علاقته مع الطالب أنها سلبية وخلافية، و**القرب Closeness** : هي الدرجة التي يدرك فيها المعلم أن علاقته بالطالب أنها علاقة ود ومحبة ودفء عاطفي وتواصل مفتوح، **والاتكالية(الاعتمادية) Dependency** : هي الدرجة التي يدرك فيها المعلم أن طالبًا معين أنه معتمدا عليه بشكل كلي، ويطلب المساعدة عندما لا تكون ضرورية، **الدرجة الكلية(جودة العلاقة):** وهي وجهة نظر المعلم الكلية لعلاقة طالب معين معه، والعلامات العالية للمجموع توحي بأن العلاقة إيجابية بشكل عال، والتي تعكس نقص ملحوظ في الخلاف والاتكالية. وتعتبر دراسة(Pianta,2001) هي الدراسة الأصلية للمقياس، وضمت عينة مكونة من (١٣٥٣) طالبًا وطالبة، و(٢٧٥) معلما ومعلمة استجابوا للمقياس، وبلغ صدق أبعاد المقياس الثالثة كالتالي: (٠,٨٨، ٠,٧٨، ٠,٦٤) والمجموع الكلي (٠,٧٤)، كما تمتع المقياس بثبات على أبعاده كالتالي: (٠.٩٢، ٠.٨٨، ٠.٧٦ ) وللمجموع الكلي (٠,٨٧) (العنزي،٢٠٠٧)(البستنجي،٢٠١٣) (STRS–Professional Manual).

والجدول رقم (٣) يبين توزيع العبارات على أبعاد المقياس.

**الجدول رقم (٣)**

**توزيع عبارات مقياس علاقة الطالب– المعلم**

| أبعاد المقياس | العبارات | المجموع | الملاحظات |
|---|---|---|---|
| **الصراع** | ٢،١١، ١٣، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦ | ١٢ | البعد في الاتجاه السالب |
| **القرب** | ١، ٣، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٢، ١٥، ٢١، ٢٧، ٢٨ | ١١ | |
| **الاتكالية (الاعتمادية)** | ٦، ٨، ١٠، ١٤، ١٧ | ٥ | البعد في الاتجاه السالب |
| | **المجمـــــوع** | | **٢٨** |

**١. تصحيح المقياس:**

يستخدم المقياس سلم التقدير من(٥) درجات حسب تدريجات ليكرت (ينطبق تماما، ينطبق لحد ما، محايد، لا ينطبق لحد ما، لا ينطبق تماما)، وبالتالي استخدم المقياس مفتاح التصحيح المعتمد على تدريج ليكرت الخامسي، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

تراوحت درجات بعد الصراع المكون من(١٢) عبارة بين(١٢–٦٠) درجة، بحيث تمثل الدرجة (١٢) أقل درجة يحصل عليها الطالب في بعد الصراع، وتمثل الدرجة (٦٠) أعلى درجة يحصل عليها الطالب على هذا البعد.

تراوحت درجات بعد القرب المكون من (١١)عبارة بين (١١–٥٥) درجة، بحيث تمثل الدرجة(١١) أقل درجة يحصل عليها الطالب في بعد القرب، وتمثل الدرجة (٥٥) أعلى درجة يحصل عليها الطالب على هذا البعد.

تراوحت درجات بعد الاتكالية (الاعتمادية) المكون من (٥) عبارات بين (٥–٢٥) درجة، بحيث تمثل الدرجة (١١) أقل درجة يحصل عليها الطالب في بعد الاتكالية، وتمثل الدرجة (٢٥) أعلى درجة يحصل عليها الطالب على هذا البعد.

| |
|---|
| الدرجة الكلية الخام = (٧٢– الدرجة الخام للصراع) + (الدرجة الخام للقرب) + (٣٠ – الدرجة الخام للاتكالية) |

وبالنسبة للثوابت فإن (٧٢) في بعد الصراع هو ناتج (الدرجات المحتملة ١٢+٦٠)، أما الثابت(٣٠) في بعد الاتكالية فهو ناتج (الدرجات المحتملة ٥+ ٢٥). وبذلك تستخدم هذه الثوابت لتفسير المعاني المختلفة للدرجات العالية والمنخفضة على كل بعد(العنزي،٢٠٠٧)(البستنجي،٢٠١٣)(STRS-Professional Manual).

**٢. الخصائص السيكومترية للمقياس:**

لمعرفة صدق وثبات المقياس، قامت الباحثة باختيار عينة بلغت (٣٠) طالبًا وطالبة من خارج العينة الاساسية للدراسة، وتم تطبيق المقياس على العينة مرتين حيث كانت الفترة بين التطبيق الاول والثاني أسبوعين، حيث تم استخراج صدق وثبات المقياس ويتضح ذلك من خلال الاتي:

**أ. صدق المقياس:** تم استخدام طريقتين للتحقق من صدق المقياس هما:

- **الصدق الظاهري:** وقد تم التحقق منه من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم(٦) ملحق(٢) من الأساتذة الجامعيين المختصين في التربية وعلم النفس لمعرفة مدى صلاحية المقياس من حيث السلامة اللغوية ووضوح التعليمات ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تقيسه، مع الحرص على إضافة التعديلات والملاحظات التي أشاروا إلى ضرورة مراعاتها ملحق (٩).

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط بين متوسط درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وقد أشارت النتائج إلى ان جميع العبارات تتمتع بدرجة ارتباط قوية مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس. والجدول(٤) يبين معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

**جدول(٤)**

**معاملات ارتباط عبارات مقياس علاقة الطالب-المعلم بالدرجة الكلية للمقياس**

| العبارة | معامل الارتباط بيرسون | العبارة | معامل الارتباط بيرسون |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٤٣٢** | ١٥ | ٠,٤١٧** |
| ٢ | ٠,٦٩٦** | ١٦ | ٠,٦٨١** |
| ٣ | ٠,٢٦٦** | ١٧ | ٠,٣٢١** |
| ٤ | ٠,٣١٧** | ١٨ | ٠,٥٢٩** |
| ٥ | ٠,٤٦٦** | ١٩ | ٠,٢٥٧** |
| ٦ | ٠,٣١٤** | ٢٠ | ٠,٥٨٧** |
| ٧ | ٠,٥٦٠** | ٢١ | ٠,١٥٠** |
| ٨ | ٠,٣٢٢** | ٢٢ | ٠,٥٥٢** |
| ٩ | ٠,٢١٣** | ٢٣ | ٠,٤١٠** |
| ١٠ | ٠,٣٧٧** | ٢٤ | ٠,٥٤٧** |
| ١١ | ٠,٥٣٠** | ٢٥ | ٠,٤٤٨** |
| ١٢ | ٠,٢٦٥** | ٢٦ | ٠,٥٦٢** |
| ١٣ | ٠,٤٦٨** | ٢٧ | ٠,٣٠٨** |
| ١٤ | ٠,٣٦١** | ٢٨ | ٠,٥٩٦** |

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

كذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس علاقة الطالب-المعلم من خلال حساب معامل الارتباط معامل ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط درجة كل عبارة من عبارات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته، ويوضح الجدول(٥) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته.

**جدول(٥)**

**معامل ارتباط بيرسون لعبارات مقياس علاقة الطالب– المعلم بالدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته**

| البعد الأول: الصراع | | البعد الثاني: القرب | | البعد الثالث: الاتكالية | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة | الارتباط |
| ٢ | ٠,٧٢٢** | ١ | ٠,٥٨٢** | ٦ | ٠,٣٩٩** |
| ١١ | ٠,٦٥٥** | ٣ | ٠,٦٠٢** | ٨ | ٠,٦٢٠** |
| ١٣ | ٠,٥٤٥** | ٤ | ٠,٣٦٩** | ١٠ | ٠,٦٤٣** |
| ١٦ | ٠,٧١٢** | ٥ | ٠,٥٨٧** | ١٤ | ٠,٦١٧** |
| ١٨ | ٠,٥٩٥** | ٧ | ٠,٥٧٦** | ١٧ | ٠,٧٠٥** |
| ١٩ | ٠,١٨٣** | ٩ | ٠,٦٢٥** | | |
| ٢٠ | ٠,٦١٤** | ١٢ | ٠,٥٨٣** | | |
| ٢٢ | ٠,٦٤٣** | ١٥ | ٠,٥٧٤** | | |
| ٢٣ | ٠,٣٧٦** | ٢١ | ٠,٤٠٥** | | |
| ٢٤ | ٠,٦١٧** | ٢٧ | ٠,٦٩٩** | | |
| ٢٥ | ٠,٦١٥** | ٢٨ | ٠,٦٧٨** | | |
| ٢٦ | ٠,٦٩١** | | | | |

** عند مستوى دلالة α ≤ ٠,٠١

وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠١) بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في المقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين عبارات بعد الصراع والدرجة الكلية للبعد بين (٠,١٨٣ ) و(٠,٧٢٢)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين عبارات بعد القرب والدرجة الكلية للبعد بين(٠,٣٦٩) و(٠,٦٩٩)، وتراوحت معاملات الارتباط بين عبارات بعد الاتكالية والدرجة الكلية للبعد بين(٠,٣٩٩) و(٠,٧٠٥). وبالتالي لم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس.

كذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس علاقة الطالب– المعلم من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس الثلاثة والدرجة الكلية وكانت جميعها دالة إحصائيا مما يدل ذلك على تمتع المقياس بالصدق. والجدول(٦) يبين معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول رقم (٦)**

**معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس علاقة الطالب- المعلم والدرجة الكلية للمقياس**

| أبعاد المقياس | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|
| **الصراع** | *٠,٨٨ |
| **القرب** | *٠,٥٥ |
| **الاتكالية** | *٠,٥٧ |

*دالة إحصائيا عن مستوى ( α≤ ٠,٠١)

**٢. ثبات المقياس:**

ويتضح ذلك من خلال الاتي

من اجل حساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة الفالكرونباخ وطريقة اعادة الاختبار ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم(٧)

**جدول رقم (٧)**

**معامل الثبات لمقياس علاقة الطالب بالمعلم من خلال طريقة الفالكرونباخ وطريقة اعادة الاختبار**

| محاور المقياس | طريقة الفالكرونباخ | طريقة اعادة الاختبار |
|---|---|---|
| **القرب** | ٠,٨٣٥ | **٠,٩١٩ |
| **الاتكالية** | ٠,٧٧٥ | **٠,٩٠٨ |
| **المجموع الكلي** | ٠,٨٣٦ | **٠,٨٩٨ |

**دالة عند مستوى (α≤٠.٠١)

نلاحظ ان معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين( ٠,٧٧٥- ٠,٨٣٥)، أما معامل ثبات ألفا للمقياس ككل بلغ (٠,٨٣٦)، أيضا معاملات الثبات للأبعاد بطريقة إعادة الاختبار تراوحت ما بين(٠,٨٨٢-٠,٩٠٨)، أما معامل الثبات للمقياس ككل فقد بلغ (٠,٨٩٨) وتعد هذه القيمة مقبولة للثبات وصالحة لأغراض الدراسة.

**ب. الأداة الثانية:** مقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي والكر – مكونيل ( WM; Walker& McConnell,1988).

يقيم المعلم من خلاله المهارات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وتتكون الأداة من(٤٣) عبارة إيجابية لوصف المهارات الاجتماعية، وتنقسم إلى ثلاث مستويات فرعية هي: **السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم:** يشمل تقييم الحساسية، التعاطف، التعاون، ضبط النفس، والنضج لدى الطفل ويتكون من(١٦) عبارة، **والسلوك الاجتماعي المقبول للأقران:** يتناول القيم والعلاقات في المواقف الاجتماعية، ويشمل دعوة الأقران للعب، المشاركة في الانشطة، والمصالحات عندما يتطلب الامر، ويضم(١٧) عبارة من عبارات المقياس، **والتكيف المدرسي:** يشمل عرض مهارات الدراسة المستقلة، والاستماع بعناية لتوجيهات المعلم، ويضم(١٠) عبارات. وتعتبر دراسة (Walker &McConnell,1988) هي الدراسة الأصلية للمقياس، وشملت (١٨١٢) طالبًا من رياض الأطفال حتى الصف السادس في مدينة نيويورك، وتمتع المقياس بصدق تراوح بين (٠,٦٩ –٠,٨٩) لأبعاده الثلاثة والمجموع الكلي، وبثبات بلغ فوق (٠,٩٥) لأبعاده الثلاثة، و(٠,٩٤) للمجموع الكلي للمقياس(Worthington,Harrison,1990).

وتتوزع العبارات كما في الجدول (٨)

**الجدول رقم (٨)**

**توزيع عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية**

| أبعاد المقياس | العبـــــــارات | المجموع |
|---|---|---|
| **السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم** | ٥، ٩، ١٠، ١٢، ١٦، ١٨، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠ | ١٦ |
| **السلوك الاجتماعي المقبول للأقران** | ١، ٢، ٤، ٦، ٨، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ١٧، ٢٥، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٤١ | ١٧ |
| **التكيف المدرسي** | ٣، ٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٧، ٣٣، ٤٢، ٤٣ | ١٠ |
| | **المجمـــــوع** | **٤٣** |

**٣. تصحيح المقياس:**

يستخدم المقياس سلم التقدير من(٥) درجات حسب تدريجات ليكرت، تم احتساب درجة الطالب على المقياس بجمع درجاته على كل بعد وجمع درجاته على جميع الأبعاد لحساب الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية، وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٤٣-٢١٥) درجة، لتعّبر الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى الكفاءة الاجتماعية، وانخفاض في السلوك اللاتكيفي لدى أفراد العينة، واعتمدت الباحثة في التصحيح على حساب مدى المستويات الخماسي (Worthington,Harrison,1990).

**٤. الخصائص السيكومترية للمقياس:**

ولمعرفة صدق وثبات المقياس، قامت الباحثة باختيار عينة بلغت(٣٠) طالبًا وطالبة من خارج العينة الاساسية للدراسة، وتم تطبيق المقياس على العينة مرتين حيث كانت الفترة بين التطبيق الاول والثاني أسبوعين، حيث تم استخراج صدق وثبات المقياس ويتضح ذلك من خلال الاتي:

أ. **صدق المقياس:** تم استخدام طريقتين للتحقق من صدق المقياس هما:

**الصدق الظاهري:** وقد تم التحقق منه من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٦) ملحق(٢) من الأساتذة الجامعيين المختصين في التربية وعلم النفس لمعرفة مدى صلاحية المقياس من حيث السلامة اللغوية ووضوح التعليمات ومدى انتماء كل عبارة للبعد الذي تقيسه، مع الحرص على إضافة التعديلات والملاحظات التي أشاروا إلى ضرورة مراعاتها ملحق (١٠).

**صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال حساب معامل الارتباط بين متوسط درجة كل عبارة ومتوسط الدرجة الكلية للمقياس، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع العبارات تتمتع بدرجة ارتباط قوية مع متوسط الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل ذلك على أن نتائج المقياس تتمتع بالصدق، والجدول(٩) يوضح معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

**جدول رقم (٩)**

**معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية للمقياس**

| العبارة | معامل ارتباط بيرسون | العبارة | معامل ارتباط بيرسون | العبارة | معامل ارتباط بيرسون |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٦٠٠** | ١٧ | ٠,٥٦٧** | ٣٣ | ٠,٦٨٢** |
| ٢ | ٠,٦٠١** | ١٨ | ٠,٤٣٠** | ٣٤ | ٠,٦١٣** |
| ٣ | ٠,٥٦٢** | ١٩ | ٠,٥٤٠** | ٣٥ | ٠,٦٣٧** |
| ٤ | ٠,٥٢٩** | ٢٠ | ٠,٥٤٠** | ٣٦ | ٠,٣٧٠** |
| ٥ | ٠,٣٤٢** | ٢١ | ٠,٦٤٨** | ٣٧ | ٠,٦٣٦** |
| ٦ | ٠,٦٠٢** | ٢٢ | ٠,٣٢٠** | ٣٨ | ٠,٥٠٨** |
| ٧ | ٠,٦١١** | ٢٣ | ٠,٤٨٩** | ٣٩ | ٠,٦٠٥** |
| ٨ | ٠,٤٥٩** | ٢٤ | ٠,٧٤٢** | ٤٠ | ٠,٤٨٤** |
| ٩ | ٠,٤٩٦** | ٢٥ | ٠,٤٤٦** | ٤١ | ٠,٦٣١** |
| ١٠ | ٠,٤٨٦** | ٢٦ | ٠,٣٣٢** | ٤٢ | ٠,٥٣٢** |
| ١١ | ٠,٥٧٩** | ٢٧ | ٠,٥١٦** | ٤٣ | ٠,٦٢٢** |
| ١٢ | ٠,٤٠٨** | ٢٨ | ٠,٦٠٤** | | |
| ١٣ | ٠,٤٧٢** | ٢٩ | ٠,٤٨٥** | | |
| ١٤ | ٠,٤٧١** | ٣٠ | ٠,٥٢١** | | |
| ١٥ | ٠,٥٠٣** | ٣١ | ٠,٢٢٦** | | |
| ١٦ | ٠,٦٥٨** | ٣٢ | ٠,٥٥٣** | | |

* دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

كذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال حساب معامل الارتباط معامل ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط درجة كل عبارة من عبارات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته. ويوضح الجدول(١٠) معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته.

**جدول(١٠)**

**معامل ارتباط بيرسون عبارات مقياس الكفاءة الاجتماعية بالدرجة الكلية للبعد الذي تندرج تحته**

| البعد الأول | | البعد الثاني | | البعد الثالث | |
|---|---|---|---|---|---|
| السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم | | السلوك الاجتماعي المقبول للأقران | | التكيف المدرسي | |
| رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة | الارتباط |
| ٥ | ٠,٣٨٥** | ١ | ٠,٦٣١** | ٣ | ٠,٦٨١** |
| ٩ | ٠,٥٥١** | ٢ | ٠,٦٥٤** | ٧ | ٠,٦٨٣** |
| ١٠ | ٠,٢٨٤** | ٤ | ٠,٥٧٢** | ١٩ | ٠,٧٢٤** |
| ١٢ | ٠,٥١٨** | ٦ | ٠,٦٧٧** | ٢٠ | ٠,٧٠٣** |
| ١٦ | ٠,٦٠٤** | ٨ | ٠,٥٤٥** | ٢١ | ٠,٧٤٩** |
| ١٨ | ٠,٦١٢** | ١١ | ٠,٦٣٤** | ٢٣ | ٠,٤٥١** |
| ٢٢ | ٠,٥٢٦** | ١٣ | ٠,٥٧٩** | ٢٧ | ٠,٦٣٢** |
| ٢٤ | ٠,٦٤٨** | ١٤ | ٠,٥٤٠** | ٣٣ | ٠,٧٦١** |
| ٢٦ | ٠,٣٥٧** | ١٥ | ٠,٦١٦** | ٤٢ | ٠,٧٦٧** |
| ٢٨ | ٠,٥٨١** | ١٧ | ٠,٦٥٧** | ٤٣ | ٠,٧٣٨** |
| ٢٩ | ٠,٦٢١** | ٢٥ | ٠,٥١٤** | | |
| ٣١ | ٠,٤١١** | ٣٠ | ٠,٥٤٦** | | |
| ٣٦ | ٠,٤٤٨** | ٣٢ | ٠,٥٦٨** | | |
| ٣٧ | ٠,٧٠٠** | ٣٤ | ٠,٥٧٤** | | |
| ٣٩ | ٠,٥٧١** | ٣٥ | ٠,٦٧٢** | | |
| ٤٠ | ٠,٥٣٧** | ٣٨ | ٠,٤٤٩** | | |
| | | ٤١ | ٠,٦٧٣** | | |

** عند مستوى دلالة α ≤ ٠,٠١

وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠١) بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه في المقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين عبارات بعد السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٢٨٤) و(٠,٧٠٠)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين عبارات بعد السلوك الاجتماعي المقبول للأقران والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٤٤٩) و(٠,٦٧٧)، وتراوحت معاملات الارتباط بين عبارات بعد التكيف المدرسي والدرجة الكلية للبعد بين (٠,٤٥١) و(٠,٧٦٧). وبالتالي لم يتم استبعاد أي عبارة من عبارات المقياس.

كذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاده الثلاثة والدرجة الكلية، وكانت جميعها مرتفعة ودالة إحصائيا مما يدل ذلك على تمتع المقياس بالصدق وانه يقيس ما وضع لقياسه. والجدول(١١) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول رقم(١١)**

**معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس**

| أبعاد المقياس | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|
| **السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم** | *٠,٨٦ |
| **السلوك الاجتماعي المقبول للأقران** | *٠,٩٢ |
| **التكيف المدرسي** | *٠,٨٣ |

* دالة إحصائيا عن مستوى (α≤ ٠,٠١)

**٢. ثبات المقياس:**

ويتضح ذلك من خلال الاتي:

من اجل حساب ثبات المقياس تم استخدام طريقة الفالكرونباخ، وطريقة اعادة الاختبار, والجدول (١٢) يوضح ذلك:

**جدول رقم (١٢)**

**معامل الثبات لمقياس الكفاءة الاجتماعية من خلال طريقة الفالكرونباخ وطريقة إعادة الاختبار**

| أبعاد المقياس | طريقة الفالكرونباخ | طريقة اعادة الاختبار |
|---|---|---|
| السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم | ٠,٨٢٤ | **٠,٧٠٩ |
| السلوك الاجتماعي المقبول للأقران | ٠,٧٠١ | **٠,٦٥٤ |
| التكيف المدرسي | ٠,٨٣٣ | **٠,٩٠٠ |
| المقياس ككل | ٠,٨٤٤ | **٠,٦٩٣ |

* دالة عند مستوى (α≤٠,٠١)

نلاحظ أن معاملات ثبات ألفا لكرونباخ لأبعاد المقياس تراوحت ما بين (٠,٧٠١– ٠,٨٣٣)، اما معامل ثبات ألفا للمقياس ككل بلغ (٠,٨٤٤)، أيضا معاملات الثبات للأبعاد بطريقة بطريقة إعادة الاختبار تراوحت ما بين(٠,٦٥٤–٠,٩٠٠)، أما معامل الثبات للمقياس ككل فقد بلغ (٠,٦٩٣) وتعد هذه القيمة مقبولة للثبات وصالحة لأغراض الدراسة.

## رابعا: إجراءات الدراسة:

أ. بداية قامت الباحثة بالتعاون مع قسم التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بحافظة الداخلية بحصر عدد طلبة صعوبات التعلم بالصف الثاني في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المحافظة من خلال رابط إلكتروني أعدته الباحثة وتم إرساله لكل مدارس الحلقة الأولى بالمحافظة.

ب. قامت الباحثة بتعيين خمس مندوبات عنها من معلمات غرف المصادر في مدارس المحافظة، ليقمن بالإشراف على عملية التطبيق على أفراد العينة الأساسية واستلام الاستبانات، وقد جرت عملية التطبيق بصورة طبيعية.

ج. وتم اعتماد حساب مدى المستويات الخماسي وفق المعادلة التالية لمقياسيّ علاقة الطالب–المعلم والكفاءة الاجتماعية:

أعلى استجابة في الفقرة – أقل استجابة في الفقرة/٥، لأن المقياسين يستخدمان سلم التقدير (٥) حسب تدريجات ليكرت.

د. ومن ثم الاعتماد على معيار التصحيح الموضح في الجدول رقم(١٣) لتفسير نتائج درجات الكفاءة الاجتماعية.

**جدول رقم (١٣)**

**معيار تصحيح مقياس علاقة الطالب– المعلم ومقياس الكفاءة الاجتماعية**

| المستوى | منخفض جدا | منخفض | متوسط | مرتفع | مرتفع جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| الدرجات | ١–١,٧٩ | ١,٨٠–٢,٥٩ | ٢,٦٠–٣,٣٩ | ٣.٤–٤,١٩ | ٤,٢٠–٥ |

## خامسا: الأساليب الإحصائية:

تم بعد تجميع الاستبانات وتفريغها من قبل الباحثة، إدخال البيانات في برنامج المعالجة الإحصائية (SPSS)، وسيتم اعتماد الاختبارات الإحصائية التالية لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة:

أ. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لاختبار جودة ونوعية علاقة الطالب –المعلم ومستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد العينة.

ج. معامل ارتباط بيرسون، لاختبار ارتباط علاقة الطالب–المعلم بمتغير الكفاءة الاجتماعية وأبعادهما، ولاختبار طبيعة العلاقة بينها.

د. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة على مقياسيّ علاقة الطالب – المعلم والكفاءة الاجتماعية حسب متغير نوع الصعوبة، وكذلك لاختبار دلالات الفروق في درجات أبعاد المقياسين حسب متغير نوع الصعوبة.

هـ. تحليل الانحدار البسيط (Simple Regression) لاختبار تأثير علاقة الطالب–المعلم على الكفاءة الاجتماعية.

# الفصل الرابع

# عرض النتائـــج ومناقشتهـــا

**أولا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

**ثانيا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

**ثالثا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

**رابعا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

**خامسا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس**

**سادسا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس**

# الفصل الرابع

# عرض ومناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً ومناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة والتي هدفت للتعرف على طبيعة علاقة الطالب- المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الاولى من التعليم الاساسي بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان.

## اولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي نص على الاتي:

**ما مستوى علاقة الطالب- المعلم لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم؟**

من اجل الاجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام المعيار التالي في الجدول (١٤).

**جدول (١٤)**

**المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الاول للدراسة حسب المتوسط الحسابي**

| المتوسط الحسابي | مستوى جودة العلاقة |
|---|---|
| ٤,٢٠-٥٠٠ | عالي جداً |
| ٣,٤٠- ٤,١٩ | عالي |
| ٢,٦٠- ٣,٣٩ | متوسط |
| ١,٨٠- ٢,٥٩ | منخفض |
| ١,٠٠-١,٧٩ | منخفض جداً |

حيث يظهر الجدول(١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة علاقة الطالب بالمعلم بالنسبة لمحاور مقياس العلاقة بين الطالب والمعلم.

**الجدول (١٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وطبيعة علاقة الطالب بالمعلم بالنسبة لمحاور مقياس علاقة الطالب– المعلم**

| م | ابعاد مقياس علاقة الطالب بالمعلم | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | طبيعة العلاقة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | **الصراع** | ٤,٠١ | ٠,٥٦٠ | مستوى منخفض جدا من الصراع |
| ٢ | **القرب** | ٣,٦٨ | ٠,٥٧٦ | مستوى عالي من القرب |
| ٣ | الاتكالية | ٣,٦٨ | ٠,٦٣٩ | مستوى منخفض من الاتكالية |
| | المجموع الكلي | ٣,٨٢ | ٠,٤١٨ | مستوى عالي من الجودة |

يتضح من خلال الجدول السابق أن مستوى علاقة الطالب بالمعلم بالنسبة لمحور الصراع كانت ذات مستوى منخفض جدا من الصراع – علما أن البعد سالب– حيث بلغ المتوسط الحسابي(٤,٠١) وهذا معناه ان علاقة عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمعلم علاقة تخلو من الصراع، كذلك يتضح من الجدول السابق ان علاقة الطالب بالمعلم بالنسبة لمحور القرب كانت ذات مستوى عالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,٦٨)، وبالنسبة لمحور الاتكالية كانت العلاقة اتكالية بمستوى منخفض – علما أن البعد سالب– حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,٦٨)، وبالنسبة للمجموع الكلي كانت العلاقة ايجابية ذات مستوى عالي من الجودة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٢).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء فعالية برامج التأهيل التربوي المقدمة لمعلمات معالجة صعوبات التعلم (الدورة التأسيسية المكثفة في صعوبات التعلم لمعلمات بكالوريوس التربية، دبلوم صعوبات التعلم، بكالوريوس التربية الخاصة)، التي كانت كفيلة بإكساب المعلمات الخلفية النظرية الكافية عن خصائص هؤلاء الطلبة، وكذلك أساليب واستراتيجيات التدريس المناسبة لهم، وبالتالي التكيف مع تحديات التعامل معهم، وهذا ما ذهب إليه (Westbrook(2012،(Wolfson,2009) بأن برامج التأهيل عالية الجودة تسهم في زيادة حساسية المعلم لاحتياجات الطالب، مما يضمن إيجابية علاقة الطالب–المعلم. حيث أشار (Wolfson,2009,12) إن احساس المعلم باحتياجات الطفل من الممكن أن تعزز القرب في العلاقات بين الطالب والمعلم، ولقد تم ربط حساسية المعلم

بجودة الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتم تحديد حساسية المعلم كعنصر تطويري ملائم للرعاية المبكرة والتعليم، وكأحد سمات المعلم المحتمل تعزيزها للقرب في علاقة الطالب- المعلم.

إن حساسية المعلم لاحتياجات وخصائص الطلبة من ذوي صعوبات التعلم تكفل للمعلم احتواء الصراع والاتكالية في علاقة الطالب- المعلم الناتجة عن المشكلات الاجتماعية والسلوكية التي يتسمون بها عن غيرهم كالنشاط الحركي الزائد(العطية،٢٠١٢)، (المكانيين وآخرون،٢٠١٤)، والتغيرات الانفعالية السريعة والقهرية أو عدم الضبط، وتكرار غير مناسب لسلوك ما، والانسحاب الاجتماعي، والسلوك الغير اجتماعي، والسلوك الغير ثابت(العطية،٢٠٧،٢٠١٢).

## ثانيا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي نص على الاتي:

**ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم؟**

من اجل الاجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لمحاور المقياس ويتضح ذلك من خلال الجدول (١٦) :

**جدول (١٦)**

**المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الثاني للدراسة حسب المتوسط الحسابي**

| المتوسط الحسابي | مستوى الكفاءة الاجتماعية |
|---|---|
| ٤,٢٠-٥٠٠ | عالي جداً |
| ٣,٤٠- ٤,١٩ | عالي |
| ٢,٦٠- ٣,٣٩ | متوسط |
| ١,٨٠- ٢,٥٩ | منخفض |
| ١,٠٠-١,٧٩ | منخفض جداً |

*** استمد هذا المعيار من قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) التي تمثل تدرجات المقياس المستخدم**

حيث يظهر الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية

**جدول (١٧)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لمحاور مقياس الكفاءة الاجتماعية**

| م | ابعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى الكفاءة الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|
| ١ | السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم | ٣,٣٢ | ٠,٥٠٥ | متوسط |
| ٢ | السلوك الاجتماعي المقبول للطلاب | ٣,١٦ | ٠,٦٠٩ | متوسط |
| ٣ | التكييف | ٣,٣١ | ٠,٧٢٩ | متوسط |
| | المجموع الكلي | ٣,٢٥ | ٠,٥٢٥ | متوسط |

يتضح من خلال الجدول السابق ان مستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لعينة الدراسة من طلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم بالنسبة لمحاور المقياس متوسط حيث تراوح المتوسط الحسابي بين(٣,٣٢) و(٣,١٦) حيث كان مستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لمحور السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,٣٢) وبالنسبة لمستوى الكفاءة الاجتماعية لمحور السلوك الاجتماعي المقبول للطلاب متوسط ايضا حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,١٦) وبالنسبة لمستوى الكفاءة الاجتماعية لبعد التكيف المدرسي كان متوسطا حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,٣١) وبالنسبة للمجموع الكلي لمستوى الكفاءة الاجتماعية كانت متوسطا ايضا حيث بلغ المتوسط الحسابي(٣,٢٥).

وتأتي نتائج الدراسة الحالية متفقة مع ما توصلت إليه دراسة (نصر،٢٠٠٥) بأن طلبة صعوبات التعلم أقل كفاءة من الطلبة العاديين، ودراسة (المكانين، وآخرون، ٢٠١٤) التي وجدت أن ارتفاع درجة الكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المجالات المتعلقة بمشاركة أقرانهم اللعب والضحك والحديث، وأقلها ما يرتبط بالاستفادة من أوقات الفراغ بطريقة ملائمة، ودراسة جوردن (Jordan,1998) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون ضعفا في المهارات الاجتماعية، ودراسة عواد وشريت(٢٠٠٤) التي أشارت أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات أقل مقارنة بالطلبة العاديين.

وتستنتج الباحثة في ضوء نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة، أن طلبة صعوبات التعلم يجيدون مجالات من الكفاءة الاجتماعية ويخفقون في مجالات أخرى، وليسوا مخفقين في كل مجالات وأبعاد الكفاءة. ويمكن أن تفسر الباحثة المستوى المتوسط من الكفاءة الاجتماعية لعينة الدراسة والغير مرتفع في ضوء إظهار طلبة صعوبات التعلم لنمط مختلف في معالجة المعلومات الاجتماعية، كاختيار الحلول الذاتية الضعيفة وأنماط مساهمة اجتماعية تختلف عن العاديين، وميلهم في استخدام عوامل خارجية لتبرير نجاحهم وفشلهم الاجتماعي مقارنة بزملائهم العاديين، وفي الوقت نفسه عزو نجاحهم لأسباب شخصية(Tur-Kaspa,1993)، وضعف المهارات الاجتماعية(Jordan,1998). بالإضافة أن لديهم قصورا في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر الرئيسي للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين( أبو الفضل،عطا،٣٧٣،٢٠١٤).

والملاحظة الميدانية للممارسات التدريسية تشير إلى أن طلبة ذوي صعوبات التعلم في كثير من الأحيان يظهرون سوء السلوك الاجتماعي في الفصول الدراسية، كإثارة الفوضى أو العدوان أو الانسحاب، فنجد المعلمات يصفنهم أنهم غير فاعليين، وتتفق نتائج دراسة مورجان (Morgan,1997) مع هذا الطرح حيث وجد أن المعلمين يميلون لتقييم المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم بالسلبية أكثر من أقرانهم العاديين. كما وجدت الباحثة عدم وجود مناهج تكاملية قائمة على المهارات الاجتماعية، تخلق بيئة اجتماعية تعليمية لطلبة ذوي صعوبات التعلم تعمل على رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة.

## ثالثاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي نص على الاتي:

**هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) في مستوى علاقة الطالب- المعلم بالنسبة لأبعاد المقياس تعزى لمتغير نوع الصعوبة (القراءة - الحساب- القراءة والحساب معا)؟**

من اجل الاجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الاحادي(One Way Anova) حيث يوضح الجدول(١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات بالنسبة لمستوى العلاقة بين المعلم والطالب تبعاً لمتغير نوع الصعوبة، كما يوضح الجدول رقم (١٩) تحليل التباين الاحادي لنفس المتغير.

**جدول رقم (١٨)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى علاقة الطالب بالمعلم لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع الصعوبة**

| المحاور | نوع الصعوبة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الصراع | القراءة | ٥٤ | ٤,٠٨٤٩ | ٠,٤٦٦٧٩ |
| | الحساب | ٣٧ | ٣,٩٧٠٧ | ٠,٥٣٢٩٥ |
| | القراءة والحساب | ١١٧ | ٣,٩٩٦٢ | ٠,٦٠٣٠٦ |
| القرب | القراءة | ٥٤ | ٣,٧٣٠٦ | ٠,٥٩٠٢١ |
| | الحساب | ٣٧ | ٣,٦٥٨٥ | ٠,٥٣٤١٤ |
| | القراءة والحساب | ١١٧ | ٣,٦٦٩٢ | ٠,٥٨٤٧٩ |
| الاتكالية | القراءة | ٥٤ | ٣,٨٠٧٤ | ٠,٥١٢٤٣ |
| | الحساب | ٣٧ | ٣,٥٩٤٦ | ٠,٥٥٤٧٥ |
| | القراءة والحساب | ١١٧ | ٣,٦٥٨٥ | ٠,٧٠٣٢٤ |
| الكلي | القراءة | ٥٤ | ٣,٨٩٦٢ | ٠,٣٩٤١٣ |
| | الحساب | ٣٧ | ٣,٧٨٠٩ | ٠,٣٥٨٧٤ |
| | القراءة والحساب | ١١٧ | ٣,٨٠٧٤ | ٠,٤٤٢٣٧ |

يتضح من خلال الجدول السابق ان هنالك بعض الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى العلاقة بين الطالب والمعلم لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع الصعوبة ومن اجل التأكد من ان هذه الفروق داله احصائيا تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي وذلك من خلال الجدول(١٧):

**جدول (١٩)**

**تحليل التباين لطبيعة العلاقة بين المعلم والطالب لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع الصعوبة**

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الصراع** | بين المجموعات | ٠,٨٢ | ٢ | ٠,١٩١ | ٠,٦٠٦ | ٠,٥٤٦ |
| | داخل المجموعات | ٦٨,٦٨٨ | ٢٠٨ | ٠,٣١٥ | | |
| | المجموع الكلي | ٦٩,٠٧٠ | ٢١٠ | | | |
| **القرب** | بين المجموعات | ٠,١٦٩ | ٢ | ٠,٠٨٥ | ٠,٢٥٣ | ٠,٧٧٦ |
| | داخل المجموعات | ٧٢,٨٤٩ | ٢٠٨ | ٠,٣٣٤ | | |
| | المجموع الكلي | ٧٣,٠١٩ | ٢١٠ | | | |
| **الاتكالية** | بين المجموعات | ١,٢٠٣ | ٢ | ٠,٦٠١ | ١,٤٧ | ٠,٢٣١ |
| | داخل المجموعات | ٨٨,٧٩٢ | ٢٠٨ | ٠,٤٠٧ | | |
| | المجموع الكلي | ٨٩,٩٩٥ | ٢١٠ | | | |
| **الكلي** | بين المجموعات | ٠,٣٨٦ | ٢ | ٠,١٩٣ | ١,١٠٣ | ٠,٣٣٤ |
| | داخل المجموعات | ٣٨,١١٠ | ٢٠٨ | ٠,١٧٥ | | |
| | المجموع الكلي | ٣٨,٤٩٥ | ٢١٠ | | | |

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في مستوى علاقة الطالب بالمعلم لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع الصعوبة في جميع محاور المقياس وهذا معناه تشابه علاقة الطالب بالمعلم لجميع محاور المقياس على اختلاف نوع الصعوبة.

وقد يعود السبب أن أفراد عينة الدراسة باختلاف الصعوبات التي يعانون منها، فهم مشتركون في عدد من الخصائص والمتغيرات الديموغرافية (الصف، العمر، البيئة الصفية،، وأساليب معلمة غرفة المصادر)، حيث يمكن أن يتنبأ العمر، والبيئة الصفية، وأساليب معلم برنامج المعالجة، وتأهيلها التربوي الجيد بعلاقات آمنة وإيجابية مع المعلمة(Westbrook,2012)، تشمل جميع هؤلاء الطلبة باختلاف نوع الصعوبات التي يعانون منها.

بالإضافة إلى ذلك فإن جميع طلبة صعوبات التعلم باختلاف نوع صعوبتهم (قراءة، حساب، قراءة وحساب معا) فهم يحتاجون لتكوين علاقات آمنه مع معلماتهم تحقق لهم الشعور بالأمان وتقلل من خطر تفاعلهم الغير ناجح مع بيئتهم المدرسية، حيث أشار(Birch&ladd,1997) أن في ضوء خصائص هؤلاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات أكاديمية أو تأخر، ربما يشعرون بقدرة أقل على العمل بدون

مساعدة وإرشاد المعلم، محاولين بذلك استخدام المعلم كمصدر دعم في البيئة التي يشعرون فيها بالوحدة، كما يمكن للعلاقات الإيجابية مع المعلمين أن تكون بمثابة أساسا آمنا للأطفال الصغار، حيث يصبحون أكثر قدرة على اللعب، حيث يدركون أنه في حال كانت الأمور صعبة أو في حال أصابهم انزعاج، بإمكانهم أن يعولوا على مدرسيهم أنهم سوف يستجيبوا لمشكلاتهم(Bear,et al,2006,50).

## رابعاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

والذي نص على الاتي:

**هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لأبعاد المقياس تعزى لنوع الصعوبة (القراءة- الحساب- القراءة والحساب معا)؟**

من اجل الاجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الاحادي(One Way Anova) حيث يوضح الجدول(٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات بالنسبة لمستوى الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير نوع الصعوبة، كما يوضح الجدول رقم (٢١) تحليل التباين الاحادي لنفس المتغير.

**جدول (٢٠)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع الصعوبة**

| المحاور | نوع الصعوبة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| **السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم** | القراءة | ٥٤ | ٣,٢٦٨٥ | ٠,٥٠٠٨٣ |
| | الحساب | ٣٧ | ٣,٣٣٩٥ | ٠,٤٤٠٣٥ |
| | القراءة والحساب | ١١٧ | ٣,٣٢٥٠ | ٠,٣٥٢٦٢ |
| **السلوك الاجتماعي المقبول للطلاب** | القراءة | ٥٤ | ٣,١٢٤٢ | ٠,٦١٧٧٦ |
| | الحساب | ٣٧ | ٣,١٣٦٧ | ٠,٤٨٥٢٨ |
| | القراءة والحساب | ١١٧ | ٣,١٨٣٧ | ٠,٦٤٠٥٠ |
| **التكييف المدرسي** | القراءة | ٥٤ | ٣,٢٣٥٢ | ٠,٧٤٧١١ |
| | الحساب | ٣٧ | ٣,٤٦٧٦ | ٠,٦٥٧٤٦ |
| | القراءة والحساب | ١١٧ | ٣,٣٠٥٤ | ٠,٧٣٩٦١ |
| **الكلي** | القراءة | ٥٤ | ٣,٢٠٣٧ | ٠,٥٢٩٩٣ |
| | الحساب | ٣٧ | ٣,٢٨٩١ | ٠,٤٤٣٩١ |
| | القراءة والحساب | ١١٧ | ٣,٢٦٤٦ | ٠,٥٤٦٢٤ |

يتضح من خلال الجدول السابق ان هنالك بعض الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع الصعوبة ومن اجل التأكد من أن هذه الفروق داله احصائيا تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي، وذلك من خلال الجدول(٢١).

**جدول (٢١)**

**تحليل التباين لمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير نوع الصعوبة**

| المحاور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| السلوك الاجتماعي المقبول للمعلم | بين المجموعات | ٠,١٥٢ | ٢ | ٠,٠٧٦ | ٠,٢٩٥ | ٠,٧٤٥ |
| | داخل المجموعات | ٥٥,٩٩٧ | ٢٠٨ | ٠,٢٥٧ | | |
| | المجموع الكلي | ٥٦,١٤٨ | ٢١٠ | | | |
| السلوك الاجتماعي المقبول للطلاب | بين المجموعات | ٠,١٦٢ | ٢ | ٠,٠٨١ | ٠,٢١٦ | ٠,٨٠٦ |
| | داخل المجموعات | ٨١,٦٢٤ | ٢,٨ | ٠,٣٧٤ | | |
| | المجموع الكلي | ٨١,٧٨٧ | ٢١٠ | | | |
| التكييف المدرسي | بين المجموعات | ١,٢١٧ | ٢ | ٠,٦٠٩ | ١,١٤٧ | ٠,٣٢٠ |
| | داخل المجموعات | ١١٥,٧١٠ | ٢٠٨ | ٥٣١ | | |
| | المجموع الكلي | ١١٦,٩٢٨ | ٢١٠ | | | |
| الكلي | بين المجموعات | ٠,١٩٧ | ٢ | ٠,٠٩٨ | ٠,٣٥٥ | ٠,٧٠٢ |
| | داخل المجموعات | ٦٠,٤٦٩ | ٢٠٨ | ٠,٢٧٧ | | |
| | المجموع الكلي | ٦٠,٦٦٦ | ٢١٠ | | | |

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلال($\alpha \leq ٠,٠٥$) في مستوى العلاقة الاجتماعية لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع الصعوبة في جميع أبعاد المقياس وكذلك المجموع الكلي وهذا معناه تقارب مستويات الكفاءة الاجتماعية بالنسبة لعينة الدراسة على اختلاف نوع الصعوبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نصر(٢٠٠٥) التي تناولت الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية تبعا لمتغير نوع العينة والجنس ليكون لصالح الطلبة العاديين وعدم وجود فروق بين طلبة صعوبة القراءة، وصعوبة الحساب في الكفاءة الاجتماعية. وترجح الباحثة السبب لهذه النتيجة أنه عندما يدخل الأطفال البيئة المدرسية يتوقع منهم عرض أشكال من السلوك السليم تبعا لما يطلبه

المعلمون الذين يمثلون السلطة الضابطة من خلال البيئة المدرسية(العطية، ٢٠١٢،٢٠٥)، إلا أن طلبة صعوبات التعلم بمختلف أنواع الصعوبة لديهم فهم يعانون قصورا في مهارات التواصل التي تعد بمثابة المؤشر الرئيسي للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين (أبو الفضل،عطا،٣٧٣،٢٠١٤)، وبالتالي فإنه من المتوقع أن تميل المعلمات لتقييم مستوى الكفاءة الاجتماعية لجميع أفراد العينة باختلاف نوع الصعوبة على أنه متوسط ويحكمن بوجود قصور في مجال السلوك الاجتماعي المقبول لدى المعلم والذي يتترجم في الحساسية للآخرين، والتعاطف، والتعاون، والسيطرة على النفس، والنضج الاجتماعي لدى الطالب، ووجود قصور في مجال السلوك الاجتماعي المدرسي المقبول لدى الأقران الذي يتترجم في التواصل والضحك واللعب مع الأقران، ومشاركة الأنشطة، وصنع الصدقات (العطية،٢٠١٢،٢٠٥)، ووجود قصور في مجال التكيف المدرسي الذي يتضمن التآلف، والميل للمدرسة، والتنافس الشريف، والمشاركة في البيئة المدرسية والتحكم في الذات(Hamre&Pianta,2001,626).

## خامساً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

**هل تختلف طبيعة علاقة الطالب- المعلم بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف نوع الصعوبة التي** يعاني **منها الطالب(قراءة/حساب/قراءة وحساب معا)؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسط استجابات مقياس علاقة الطالب- المعلم ومتوسطات مقياس الكفاءة الاجتماعية وفقا لمتغير نوع الصعوبة (قراءة، حساب، قراءة وحساب معا) لملاحظة اختلاف وقوة الارتباط والجدول (٢٢) يوضح معاملات ارتباط بيرسون.

**جدول(٢٢)**

**معاملات ارتباط بيرسون بين متوسط استجابات مقياس علاقة الطالب- المعلم ومتوسطات مقياس الكفاءة الاجتماعية وفقا لمتغير نوع الصعوبة (ن=٢٠٨)**

| نوع الصعوبة | ن | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| قراءة | ٥٤ | ٠,٤٦* |
| حساب | ٣٧ | ٠,٣٧* |
| قراءة وحساب معا | ١١٧ | ٠,٢٤* |

*دالة عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥

نلاحظ من خلال جدول (٢٠) أن طبيعة علاقة الطالب- المعلم بالكفاءة الاجتماعية علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا تختلف باختلاف نوع الصعوبة التي يعاني منها الطالب (قراءة، حساب، قراءة وحساب معا)، حيث كانت هذه العلاقة اقوى لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة إذ بلغ معامل الارتباط (٠,٤٦)، ويشير معامل التحديد($R^2$= ٠,٢١ ) إلى أن(٢١%) من التباين في الكفاءة الاجتماعية للطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة يمكن عزوه إلى علاقة الطالب- المعلم، في المقابل كانت علاقة الطالب- المعلم بالكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة الذي يعانون من صعوبة القراءة والحساب معا هي الأضعف بمعامل ارتباط بلغ(٠,٢٤) ويشير معامل التحديد($R^2$= ٠,٠٦) إلى أن (٦%) من التباين في الكفاءة الاجتماعية للطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة والحساب معا يمكن عزوه إلى علاقة الطالب- المعلم.

وتجد الباحثة منطقية هذه النتيجة في ما يتعلق بكون العلاقة بين علاقة الطالب- المعلم بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة صعوبة القراءة والحساب معا هي الأقل ارتباطا، لما يعانون منه من إخفاقات أكاديمية متكررة في مادتين دراسيتين أكثر من طلبة الصعوبات المفردة، والتي تؤثر بشكل مباشر على تقدير الذات لديهم، حيث أن المفهوم الذاتي لدى الأطفال يتعلق بالقدرة الأكاديمية(Gavidia-Payne,et al. ,2015)، كما أن الكفاءة الاجتماعية ترتبط بمفهوم الذات الاكاديمية لدى الطلبة (أبو الفضل وعطا،٢٠١٤).

ومن ناحية أخرى فإن جودة علاقة الطالب بالمعلم تسهم في تكوين مفهوم ذاتي إيجابي لديهم (Gavidia-Payne,et al. ,2015), إلا أنه بوجود قدرة أكاديمية منخفضة يصاحبها تقدير ذات منخفض وكفاءة اجتماعية منخفضة، فهناك إمكانية ضعف ارتباط وتأثير قوة الروابط الاجتماعية مع المعلمين على الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي لهؤلاء الطلبة. وختاما فإن الثوابت الاجتماعية والعاطفية ترتبط بالنجاح الاكاديمي، كما أن القدرات الأكاديمية الأساسية غير فعالة، عندما لا يتطور الأطفال من الناحية الاجتماعية والعاطفية(Westbrook,2012).

## سادسا: عرض ومناقشة نتائج السؤال السادس:

والذي نص على الاتي:

**ما درجة اسهام أبعاد علاقة الطالب- العلم في التنبؤ بالكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم من** وجهة **نظر معلماتهم؟**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين علاقة الطالب- المعلم والكفاءة الاجتماعية وبلغ (٠,٣٠٥) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبه وداله احصائياً بين المجموع الكلي لمقياس علاقة الطالب بالمعلم ومستوى الكفاءة الاجتماعية.

ولاختبار مدى إسهام درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس علاقة الطالب بالمعلم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية تم استخدام تحليل التدريجي، حيث يوضح الجدول(٢٣) ذلك.

**جدول (٢٣)**

**نتائج تحليل تباين الانحدار التدريجي في مدى اسهام درجات أبعاد مقياس علاقة الطالب بالمعلم في التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية**

| المتغير المستقل (محاور مقياس العلاقة | المتغير التابع (الكفاءة الاجتماعية) | قيمة الارتباط R | معامل التحديد مربعR | قيمة ف | مستوى الدلالة | قيمة ت | مستوى الدلالة | قيمة بيتا Beta غير المعيارية | الثابت |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القرب | الكفاءة الاجتماعية | ٠,٤٧٤ | ٠,٢٢٤ | ٦٣,٣٥٩ | *٠,٠٠٠ | ٧,٩٦٠ | *٠,٠٠٠ | ٠,٤٣٢ | ١,٦٦٤ |

* دالة عند مستوى (α≤ ٠,٠٥)

يتضح من خلال الجدول السابق ان قيمة ف المحسوبة بالنسبة لمحور القرب تساوي (٦٣,٣٥٩) وهي داله عند مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥) مما يعنى ان البيانات مناسبة لنموذج الانحدار التدريجي بالنسبة لهذا المحور، حيث تم استبعاد محوري الصراع والاتكالية لعدم وجود علاقة ارتباطية مع مقياس الكفاءة الاجتماعية.

كذلك يتضح من خلال الجدول السابق ان معامل الارتباط (R) بين بعد القرب ومقياس الكفاءة الاجتماعية يساوي (٠,٤٧٤) وبلغ معامل التحديد مربع (R)(٠,٢٢٤) مما يعني ان المتغير المستقل وهو بعد القرب يفسر ما نسبته (٢٢,%) من التباين الحاصل في المتغير التابع وهو الكفاءة الاجتماعية.

كذلك يتضح من خلال الجدول السابق ان المتغير المستقل وهو بعد القرب كان معنويا من الناحية الاحصائية حيث بلغت قيمة ت(٧,٩٦٠) وهي داله عند مستوى اقل من (٠,٠٥) حيث يمكن التوصل الى معادلة الانحدار من خلال Beta غير المعيارية وهي كالتالي:

**محور القرب = ث + أ × الكفاءة الاجتماعية**

وبالتالي يمكن التعويض بالمعادلة من خلال الاتي:

محور القرب = ١,٦٦٤ + ٠,٤٣٢ × الكفاءة الاجتماعية

حيث يمكن القول ان زيادة علاقة الطالب بالمعلم بالنسبة لمحور القرب بمقدار درجة واحدة ترافقه زيادة في الكفاءة الاجتماعية بمقدار(٠,٤٣٢).

وجود علاقة ارتباطية موجبه وداله احصائياً بين المجموع الكلي لمقياس علاقة الطالب بالمعلم ومستوى الكفاءة الاجتماعية، يعنى انه كلما كانت علاقة الطالب بالمعلم ايجابيه ادى ذلك الى ارتفاع في مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة – يثبت إسهام علاقة الطالب– المعلم بالكفاءة الاجتماعية– بما يتفق مع نتائج دراسة (Valeski,2000) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقية طردية بين الكفاءة الاجتماعية وعلاقة الطالب– المعلم، ودراسة(Eisenhower,et al.,2007) التي وجدت أن هناك علاقة ارتباطية بين صفات الطفل الاجتماعية والسلوكية وبين علاقة الطالب– المعلم، ودراسة (Blacher,et al.,2009) التي أشارت أن هناك ارتباط بين القرب في علاقة الطالب– المعلم وبين المستوى العالي من المهارات الاجتماعية، ودراسة(Demirkaya&Bakkaloglu,2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والمشاكل السلوكية وبين القرب والصراع في علاقة الطالب– المعلم، ودراسة واجد(Waajid,2005) التي أشارت لوجود علاقة إيجابية بين القرب في علاقة الطالب– المعلم والكفاءة العاطفية لأفراد العينة، ودراسة بيري(Perry,2008) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين علاقة الطالب– المعلم والمشاكل السلوكية، والكفاءة الأكاديمية.

أما ما يخص نتيجة تنبؤ بعد القرب في علاقة الطالب المعلم بالكفاءة الاجتماعية فتتفق هذه النتيجة مع دراسة واجد(Waajid,2005) التي أشارت أن القرب في علاقة الطالب- المعلم يتنبأ بالكفاءة العاطفية لأفراد العينة، ودراسة بيري(Perry,2008) التي أشارت إلى أن علاقة الطالب- المعلم تتنبأ بالمشاكل السلوكية، والكفاءة الأكاديمية، ودراسة (Blacher,et al.,2009) التي أشارت أن جودة علاقة الطالب- المعلم تسهم لاحقا في التغيير في كل من المشاكل السلوكية والمهارات الاجتماعية للطالب.

وتفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء نظرية الارتباط التي تؤكد على أهمية الخبرات الاجتماعية والارتباطية لدى الأطفال في سن المدرسة الذين يعانون من الإعاقة، وكفاءة علاقاتهم الاجتماعية مع معلميهم، والروابط المدرسية, ووجد كل من بيانتا وستنبرج Pianta&Steinberg أن الأطفال الذين يظهرون حماسا وانفتاحا أكبر في العلاقات مع المعلمين في روضة الأطفال لديهم مهارات اجتماعية واضحة، وقدرة على تحمل الإحباط، ولديهم عادات عمل ناجحة لعام كامل لاحقا خلال الصف الأول(Murry&Greenberg,2001).وقد يعود السبب كما ذكر بيانتاPianta لوضوح تأثر التكيف الاجتماعي في الفصل بالعلاقات بين البالغين والأطفال في الصفوف الابتدائية، ويتضمن ذلك العلاقات بين الطفل والمعلم (Hamre&Pianta,2001). لذلك يتوقع أن جودة العلاقة بين الطفل والمعلم حتى في وقت مبكر في مسيرة الطفل المدرسية يمكن أن تتنبأ بالمشكلات والنجاحات اللاحقة(Hamre&Pianta,2001). على سبيل المثال الأطفال الذين يرتبط لديهم الأمان بالمعلمين في الابتدائية يشاركون بصورة أكثر فعالية في التفاعل بين الأقران، واستكشاف البيئة المدرسية، ويكون لديهم تقدير أكبر للذات، كما يظهرون قابلية أكبر لتكوين صداقات، ويكونوا محبوبين أكثر بين زملائهم، والأطفال الذين يشعرون بالارتباط الغير آمن والإيجابي يتعرضون لخطر الكفاءة الاجتماعية المنخفضة وانخفاض تقديرهم لذاتهم، وبالتالي فإن العلاقات المبكرة مع البالغين تلعب دورا هاما في تكوين الكفاءات الاجتماعية والتي غالبا ما تترجم إلى تقويم إيجابي في الفصول المدرسية الابتدائية(Hamre&Pianta,2001). ويشير العنزي(٢٠٠٧، ٤) إلى أهمية العلاقة بين المعلم

والطالب في العملية التدريسية ومالها من دور كبير في تطوير الكفايات الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية في مرحلة ما قبل المدرسة والابتدائية للطالب، حيث أن معرفة العلاقة بين المعلم والطالب تتيح فرصة للعاملين في المدرسة للتركيز على بعد الكفايات الاجتماعية والعاطفية المهمة لتطور التكيف المدرسي.

وبناءً على ما تقدم فإنه يمكن القول أن هذه الدراسة قد تميزت عن غيرها من الدراسات السابقة بتناولها لطبيعة علاقة الطالب– المعلم بالكفاءة الاجتماعية، حيث لم تتناولها دراسة عربية من قبل–على حد علم الباحثة–، كما تميزت بدراسة أثر نوع الصعوبة على كل من علاقة الطالب بالمعلم والكفاءة الاجتماعية، كذلك تكييفها لمقياس علاقة الطالب– المعلم لبيانتا(Pianta,2001)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي والكر – مكونيل(Walker & McConnell,1988) على البيئة العُمانية.

## التوصيات:

بناءً على ما تقدم من نتائج توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بالآتي:

١. التأكيد على أهمية المحافظة على إيجابية علاقة الطالب بالمعلم عند الهيئة التدريسية بمدارس الحلقة الأولى، باعتبارها عامل وسيط في الانجاز والتكيف المدرسي لطلبة صعوبات التعلم بشكل خاص وطلبة الفئات الطلابية الأخرى من خلال البرامج الإرشادية والدورات التدريبة.

٢. التأكيد على أهمية تقديم معلمة غرفة المصادر لأوراق عمل تهدف لتبصير الهيئة الإدارية والتدريسية وأولياء الأمور لاعتبار القصور في الكفاءة الاجتماعية كمنبئ بصعوبات التعلم.

٣. التأكيد على مدى مساهمة جودة علاقة الطالب–المعلم في تحقيق الكفاءة الاجتماعية لطلبة ذوي صعوبات التعلم، من خلال إقامة البرامج الإرشادية، والدورات التدريبية للهيئة الإدارية والتدريسية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الاساسي.

## البحوث المقترحة:

١. دراسة مقارنة في طبيعة علاقة طلبة ذوي صعوبات التعلم بمعلمات الصف العادي، وبين معلمات غرف المصادر.

٢. دراسة علاقة الطالب– المعلم لطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء متغيرات ديموغرافية جديدة ومرتبطة بواقع الميدان التربوي كمتغير(المؤهل التربوي، الجنس، الصف).

٣. دراسة علاقة الطالب– المعلم ومتغيرات تابعة أخرى، على سبيل المثال (مفهوم الذات الاكاديمية، دافعية الانجاز، المنهاج الدراسي، أساليب واستراتيجيات التدريس، أنماط التعلم).

٤. تصميم برنامج معالجة لطلبة صعوبات التعلم، قائم على أسلوب القصة لإكساب طلبة صعوبات التعلم مهارات الكفاءة الاجتماعية.

# قائمة المصادر والمراجع

## المراجع العربية:


إبراهيم، سليمان عبدالواحد(٢٠١٠). سيكولوجية صعوبات التعلم( ذوي المحنة التعليمية.. بين التنمية والنتيجة). ط(١).الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

أبو الفضل، محفوظ عبدالستار وعطا، أسامة أحمد (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي في تنمية الكفاءة الاجتماعية وأثره على مفهوم الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية. مجلة الطفولة والتربية، ٢٠(٢)،٣٥١-٤٣٦.

أبو حلاوة، محمد السعيد(٢٠٠٩). تعريف مقياس الكفاءة الاجتماعية مراجعة لأدبيات المجال. كلية التربية بدمنهور. جامعة الاسكندرية. مصر.

البستنجي،محمود محمد محمد(٢٠١٣). الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب(STRS) لأطفال ما قبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية. جامعة الأزهر. مجلة كلية التربية،١٥٢(١)،٤٨١-٥٢٩.

بطرس، بطرس حافظ(٢٠٠٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية.(ط١).الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

بيندر، وليام ن(٢٠١١).صعوبات التعلم الخصائص، التعرف، واستراتيجيات التدريس. ترجمة عبدالرحمن سليمان، السيد التهامي، محمود الطنطاوي.(ط١).القاهرة: عالم الكتب.

حسين، محمد عبدالمؤمن(٢٠٠٩). صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد.(ط١). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الخطيب، عاكف عبدالله(٢٠١٥). مدخل إلى صعوبات التعلم دليل عملي لمعلمي صعوبات التعلم.(ط ١).إربد:عالم الكتب الحديث.

خيرالله، سحر عبدالوهاب(٢٠١٣). الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية: برامج إرشادية للآباء والمعلمين. ط(١). عُمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الزعبي، رفعه رافع (٢٠١٣).انهماك الطلبة في تعلم اللغة الانجليزية وعلاقته بكل من علاقة الطلبة بعلمي اللغة الانجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩(٢)،٢٢١-٢٤١.

الزيات، فتحي مصطفى(١٩٩٨). صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.(ط١). القاهرة: دار النشر للجامعات.

السعيد، هلا(٢٠١٠). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج.(ط١).القاهرة : مكتبة الانجلو.

السيد، عبدالحميد سليمان (٢٠٠٨). صعوبات التعلم النمائية. ط(١).القاهرة: عالم الكتب.

طاهر، محمود عبدالكريم(٢٠١٤). قياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين برياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. بحث غير منشور. كلية التربية الأساسية. الجامعة المستنصرية. مصر.

العزاوي، رحيم يونس كرو(٢٠٠٨). مقدمة في منهج البحث العلمي.(ط١). عُمان: دجلة.

عبدالوهاب، أماني عبدالمقصود(٢٠٠٨). الكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة: بين التشخيص والتحسين. الإسكندرية: مكتبة الأنجلو المصرية.

العطية، أسماء عبدالله (٢٠١٢). برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. بحث غير منشور. كلية التربية. جامعة قطر. قطر.

علي، صلاح عميرة (٢٠٠٥).صعوبات التعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج.(ط١).حولي: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

علي، محمد النوبي محمد (٢٠١٠). مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط(١). عُمان :دار الصفاء للنشر والتوزيع.

علي، محمد النوبي محمد (٢٠١١). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات. ط(١). عُمان :دار الصفاء للنشر والتوزيع.

العنزي، ماجد ثقيل(٢٠٠٧). الخصائص السيكو مترية لمقياس العلاقة بين الطالب والمعلم (STRS) للصفوف الاولية للمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة. الأردن.

عواد، أحمد، شريت، أشرف(٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس،٢٣(٧)، ٥٣-٧٦.

القويدر، ذكريات غازي قويدر(٢٠١٠). أثر برنامج جائزة الملك عبدالله الثاني للياقة البدنية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم في الأردن. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عُمان العربية. الأردن.

كامل، محمد علي (٢٠٠٥). صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

الكفوري، صبحي عبدالفتاح(٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الاولى من التعليم الاساسي. قسم الصحة النفسية كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. مصر.

محمود، جيهان عثمان(٢٠٠٩). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. كلية التربية. جامعة طيبة. المملكة العربية السعودية.

محمود, ايمان عبد الوهاب(٢٠١٢). الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. دراسات نفسية، ٢٢(١)، ٧٥-١٠٣.

المعمرية، ثرياء سيف(٢٠١٥).الكشف المبكر عن معدلات انتشار صعوبات النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة في محافظة مسقط. رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عُمان.

المقداد، قيس وآخرون (٢٠١٤). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الاردن(من وجهة نظر المعلمين ). المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٣)، ٢٥٣- ٢٧٠.

المكانين، هشام، عبداللات، بسام، النجادات، حسين (٢٠١٤). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من جهة نظر المعلمين والاقران. المجلة الاردنية في العلوم التربوية،١٥(٤)، ٥٠٣-٥١٦.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). صعوبات التعلم. ط(٢).عُمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٦). سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية.عُمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نصر، أحمد محمد (٢٠٠٥).الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين "دراسة تحليلية مقارنة من منظور الخدمة الاجتماعية". بحث منشور. المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بكفر الشيخ. مصر.

هالاهان، د. وآخرون(٢٠٠٧). صعوبات التعلم ( مفهومها – طبيعتها – التعليم العلاجي).ترجمة عادل عبدالله محمد. ط(١). عُمان: دار الفكر.

الهدابية، أمل محمد(٢٠١٣). فعالية برنامج تدريبي لمعلمات العلوم قائم على نظرية الأنماط الشخصية في تطوير علاقة المعلم–الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف (٥–١٢) بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عُمان.

الوقفي، راضي (٢٠٠٤).أساسيات التربية الخاصة.(ط١).عُمان: جهينة للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي(٢٠٠٣). صعوبات التعلم (النظري والتطبيقي ).ط(١). عُمان: كلية الأميرة ثروت.

## المراجع الأجنبية:

Anderson, J.(2000). *Self-efficacy and social skills as predictors of social competency of student with learning disabilities*. Unpublished ph.D.thesis. Texas A&M University-Commerce. USA.

Ball, R.(2012). *The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents*. Unpublished Ph.D. thesis. Fielding Granuate University. USA.

Bear, G., Minke, K., Thomas, A.(2006). *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention.* Michigan: National Association of School Psychologists.

Benowitz, J.(2010). *Social Competence of Student with Learning Disabilities Using a Risk-Resilience Model*.Ph.D. Dissertation.Fordham University. USA.

Birch, S., Ladd ,G.(1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*,35(1),61-79.

Brown,A. (1999). *Social Competence in Peer-Accepted Children with Learning Disabilities*. Unpublished Ph.D. thesis. McGill University. Canada.

De Teso,J.(2011). *Student-Teacher relationships As predictors of reading comprehension gains in 2nd grade*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Columbia.USA.

Drugli,M.(2013). How are Closeness and Conflict in Student–Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6–13?. *Scandinavian Journal of Educational Research*,57(2),217-225.

Eisenhower ,A.,Baker,B.,Blacher,J.(2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral , social and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*,45(4),363-383.

Elvira F., Simone D., Mayra M. , Roel J.(2010). Class Size Effects on The Number and Types of Student-Teacher Interactions in Primary Classrooms. *The Journal of Classroom Interaction*,45(2),30-38.

Gavidia_Payne,S.,Denny,B.,Davis,K.,Francis,A.,Jackson,M.(2014). Children's self-concept: parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia. *Social Psychology Education* ,(18),121-136.

Granot,D.(2014).The contribution of homeroom teacher's attachment styles and of student's maternal attachment to the explanation of attachment-like relationships between teachers and student with disabilities. *American Journal of Education Research*, 9(2);764-774.

Hamre,B. ,Pianta,R.(2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2):625-638.

Jeffrey,L. ,Chen,Q. ,Hughes,J.(2010). Child Effortful Control, Teacher-student Relationships, and Achievement in Academically At-risk Children: Additive and Interactive Effects. *Early Child Research* Quarterly, 25(1),51–64.

Jerome,E., Hamre, B. ,Pianta, R. (2009).Teacher-Child Relationships from kindergarten to sixth grade : early childhood predictors of teacher –perceived conflict and closeness. *Social Development*,18(4), 915–945.

Jordan,s..(1998).*Teacher Perception of The Effects of A Social Skills Curriculum on The Social Competence of Primary_ Age Students with Learning Disabilities*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Northeast Louisiana. USA.

Knoell, C.(2012). The role of the student-teacher relationship in the lives of fifth graders: A mixed methods analysis. *ETD collection for University of Nebraska – Lincoln*. University of Nebraska. USA.

Lucas-Molina, B., Williamson, A., Pulido,R. & Perez-Albeniz, A.(2015). Effects of Teacher-student Relationships on Pear Harassment: Amultilevel Stady. *Psychology in the School*,52(3),298-315.

Morgan,A.(1997).*Social Skills of Male Students with Learning Disabilities as A Function of Intellingence*. Unpublished Ph.D. thesis. Indiana University of Pennsylvania.USA.

Murry ,C. & Greenberg,M.(2001). Relationships with teachers and bonds with school:Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*,(38),245-41.

Murry,C. & Greenberg, M.( 2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*, 39(4),220–233.

Myers,S.& Pianta,R.( 2008). Development Commentary: Individual and contextual influences on Student-teacher relationships and children's early problem behaviors**.** *Journal of Clinical & Adolestcent Psychology*,(37),600-608.

Ogelman,H., Seven,S.(2014).The reliability-validity studies for the Student-Teacher Relationship Scale (STRS). European Journal of Research on Education,2(2), 179-185.

Perry,L.(2008). *Student-Teacher Relationships: The Impact of Student's Relationships with teachers on Student School Engagement, academic Competence and Behavior*. Unpublished Ph.D. thesis. Syracuse University. USA.

Pianta,R.(2001).Student-Teacher Scale-Professional Manual. *Psychological Assessment Resources.* Virginia University.

Piciullo, T.(2009).*School Membership, Parent Academic Expectations, Peer relationships, Student-Teacher Relationships, Academic Self-Concept, and Academic Achievement among Ninth Grade Student from Low, Average and High Need Schools*. Unpublished Ph.D. thesis. Dowling College. USA.

Rimm-Kaufman ,S.(2011). Improving students relationships with teacher to provide essential supports for learning.American Psychological Association.*Retrieved from http://www.apa.orgg/education/k12/relationships.aspx*

Ruegg,E.(2003). Social competence transition plans and children with learning disabilities. *Essays in Education*,(7).

Spilt,J ,Koomen,H. ,Jak,S.(2011). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50(3),63-78.

Tur-Kaspa,Hana(1993). *Social Information Processing Skills Of Students With Learning Disabilities*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Illionis. Chicago.

Valance,D.(1994). *Factors mediating the relation between language skills and social competence in children with language learning disabilities: A developmental-*

*organizational perspective*. Unpublished Ph.D. thesis. Granduate programme in psychology.York University.Toronto.

Valeski,T.(2000). *Young children's social competence and relationships with teachers: Pathways to early academic success*. University of California. Los Angeles.

Virginia Department of Education.(2014). *Virginia's Guidelines for EducatingStudents withSpecific Learning Disabilities*. Virginia: Virginia Department of Education.

Waajid,B.(2005). *The relationship between preschool children's school readiness, social-emotional competence and student-teacher*. Unpublished Ph.D. thesis. Virginia commonwealth University.USA

Worthing,L., Harrison,P.(1990).Walker-MCconnell Scale of Social Competence and School Adjustment. *Diagnostique*,15(1),43-53.

Westbrook,A.(2012). *Relationships and learning in early childhood education : A Structural Equation Model*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Southern Mississippi. USA.

Wolfson,M.(2009). *Correlates of closeness and conflict in early elementary teacher-student relationships*. Unpublished Ph.D. thesis. University of Pittsburgh. USA.

Yukay Yuksel,M.(2013). An Investigation of Social Behaviors of Primary School Children in terms of Their Grade, Learning Disability and Intelligence Potential. *Educational Sciences: Theory and Practice*,13(2),781-793.

Zhang,X. ,Nurmi ,J.(2012). Teacher–child relationships and social competence: A two-year longitudinal study of Chinese preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*,33, 125–135.

# الملاحـــــــــــــق

## ملحق(١)

## رسالة تسهيل مهمة

الفاضلات/ مديرات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي(١-٤) المحترمات

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

**الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة حاكمة العبرية**

إشارة لرسالة المكتب الفني للدراسات والتطوير نود إفادتكم بأن الفاضلة/ حاكمة بنت خالد بن علي العبرية، طالبة دراسات عليا ماجستير بكلية العلوم والآداب، بجامعة نزوى، تقوم بإجراء دراسة حول (**العلاقة بين الطالب والمعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان**)، وترغب المذكورة في تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمات وطلبة صعوبات التعلم بمدارس التعليم الأساسي (١-٤) التابعة لمدارس المحافظة.

عليه المرجو التكرم بتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة، وذلك وفق الإجراءات المعمول بها لديكم.

وفي حالة وجود أي استفسار يمكنكم الاتصال بالباحثة مباشرة على هاتف رقم (٩٩٤٦٧٠٧٠)

شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

# ملحق(٢)

## أسماء المحكمين والمشاركين في إجراءات تكييف وموائمة مقياس علاقة الطالب المعلم ومقياس الكفاءة الاجتماعية على البيئة العُمانية

| م | اسم المحكم | التخصص | الدرجة العلمية | جهة العمل |
|---|---|---|---|---|
| ١ | د. سامر رضوان | الإرشاد النفسي | أستاذ مساعد | جامعة نزوى |
| ٢ | د. عبدالحافظ عامر | إرشاد وتوجيه | أستاذ مساعد | جامعة السلطان قابوس |
| ٣ | د. مها العاني | علم النفس | أستاذ مساعد | جامعة السلطان قابوس |
| ٤ | د. أحمد الفواعير | تربية خاصة | أستاذ مشارك | جامعة نزوى |
| ٥ | د. خولة السعايدة | مناهج البحث والتقويم | أستاذ مشارك | جامعة نزوى |
| ٦ | د. سميرة الهاشمية | علم النفس والارشاد النفسي | أستاذ مشارك | جامعة السلطان قابوس |
| ٧ | أ. سيف بن سعيد العبري | تربية لغة إنجليزية | ماجستير تربية لغة إنجليزية | وزارة التربية والتعليم |
| ٨ | عائشة بنت سليمان العبري | ترجمة | بكالوريوس ترجمة | جامعة نزوى |

# ملحق(٣)

## النسخة الأصلية الأجنبية لمقياس علاقة الطالب – المعلم

**STRS Student-Teacher Relationship Scale™ Response Form**

Teacher's name _____ Gender: M F Ethnicity _____ Date ___/___/___

Child's name _____ Grade _____ Gender: M F Ethnicity _____ Age _____

Please reflect on the degree to which each of the following statements currently applies to your relationship with this child. Using the point scale below, CIRCLE the appropriate number for each item. If you need to change your answer, DO NOT ERASE! Make an X through the incorrect answer and circle the correct answer.

| 1 Definitely does not apply | 2 Does not really apply | 3 Neutral, not sure | 4 Applies somewhat | 5 Definitely applies |
|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. I share an affectionate, warm relationship with this child. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. This child and I always seem to be struggling with each other. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. If upset, this child will seek comfort from me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. This child is uncomfortable with physical affection or touch from me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. This child values his/her relationship with me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. This child appears hurt or embarrassed when I correct him/her. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. When I praise this child, he/she beams with pride. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. This child reacts strongly to separation from me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. This child spontaneously shares information about himself/herself. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. This child is overly dependent on me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. This child easily becomes angry with me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. This child tries to please me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. This child feels that I treat him/her unfairly. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. This child asks for my help when he/she really does not need help. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. It is easy to be in tune with what this child is feeling. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. This child sees me as a source of punishment and criticism. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. This child expresses hurt or jealousy when I spend time with other children. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. This child remains angry or is resistant after being disciplined. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. When this child is misbehaving, he/she responds well to my look or tone of voice. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Dealing with this child drains my energy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. I've noticed this child copying my behavior or ways of doing things. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. When this child is in a bad mood, I know we're in for a long and difficult day. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. This child's feelings toward me can be unpredictable or can change suddenly. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Despite my best efforts, I'm uncomfortable with how this child and I get along. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. This child whines or cries when he/she wants something from me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. This child is sneaky or manipulative with me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. This child openly shares his/her feelings and experiences with me. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. My interactions with this child make me feel effective and confident. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

# ملحق (٤)

## النسخة الاجنبية الأصلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية

| Subscale | Item | Rating Format: Never | | Sometimes | | Frequently |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (3) | 7. Has good work habits, e.g., is organized, makes efficient use of class time, etc. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 8. Asks questions that request information about someone or something. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 9. Compromises with peers when situation calls for it. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 10. Responds to teasing or name calling by ignoring, changing the subject, or some other constructive means. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 11. Spends recess and free time interacting with peers. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 12. Accepts constructive criticism from peers without becoming angry. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 13. Plays or talks with peers for extended periods of time. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 14. Voluntarily provides assistance to peers who require it. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 15. Assumes leadership role in peer activities. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 16. Is sensitive to the needs of others. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 17. Initiates conversation(s) with peers in informal situations. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 18. Expresses anger appropriately, e.g., reacts to situation without becoming violent or destructive. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (3) | 19. Listens carefully to teacher instructions and directions for assignments. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |

| Subscale | Item | Rating Format: Never | | Sometimes | | Frequently |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (3) | 20. Answers or attempts to answer a question when called on by the teacher. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (3) | 21. Displays independent study skills, e.g., can work adequately with minimum teacher support. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 22. Appropriately copes with aggression from others, e.g., tries to avoid a fight, walks away, seeks assistance, defends self. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (3) | 23. Responds to conventional behavior management techniques, e.g., praise, reprimands, timeout. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 24. Cooperates with peers in group activities or situations. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 25. Interacts with a number of different peers. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 26. Uses physical contact with peers appropriately. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (3) | 27. Responds to requests promptly. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 28. Listens while others are speaking, e.g., as in circle or sharing time. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 29. Controls temper. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 30. Compliments others regarding personal attributes, e.g., appearance, special skills, etc. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 31. Can accept not getting her / his own way. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 32. Is socially perceptive, e.g., "reads" social situations accurately. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (3) | 33. Attends to assigned tasks. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |

| Subscale | Item | Rating Format: Never | | Sometimes | | Frequently |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (2) | 34. Plays games and activities at recess skillfully. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 35. Keeps conversation with peers going. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 36. Finds another way to play when requests to join others are refused. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 37. Is considerate of the feelings of others. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 38. Maintains eye contact when speaking or being spoken to. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 39. Gains peers' attention in an appropriate manner. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (1) | 40. Accepts suggestions and assistance from peers. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (2) | 41. Invites peers to play or share activities. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (3) | 42. Does seatwork assignments as directed. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
| (3) | 43. Produces work of acceptable quality given her / his skill level. | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |

# ملحق(٥)

## النسخة المترجمة لمقياس علاقة الطالب –المعلم

**١. بيانـــــــــــات المعلـــــــــــم:**

اســـم المعلـــم: ..... التخصص:.....

المؤهلات التربوية: دكتـــوراه: ☐ ماجســـــــــتير: ☐ بكـــــالوريوس: ☐

دبلـــــوم صـــــعوبات الـــــتعلم: ☐ دبلـــوم التربيـــة: ☐

ســـــــــــنوات الخبـــــــــــرة: .....

سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم: .....

**٢. معلومـــــــــــات التلميـــــــــــذ/ة**

التاريخ: ☐ ملتحق ببرنامج معالجة صعوبات التعلم في المدرسة: نعم ☐ لا ☐

اسـم الطالـب: ..... المعلـم: .....

الجنس: ذكـــــر: ☐ أنثـــى: ☐ الصف: ..... نوع الصعوبة: .....

العمـر: بالسـنوات: ..... بالأشهر: .....

**٣. توجيهات التقييم:**

عزيزتي المعلمة يرجى قراءة كل من العبارات التالية بحرص وتقييم نوعية وجودة علاقة طالب صعوبات التعلم بك وفق لها، وذلك بوضع دائرة حول الدرجة التي تنطبق على علاقتك الحالية مع تلميذك لكل عبارة من عبارات المقياس الذي بين يديك.

| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|
| **لا ينطبق تماما** | **لا ينطبق لحد ما** | **محايد(غير متأكد)** | **ينطبق لحد ما** | **ينطبق تماما** |

| م | العبـــــــــــارات | التقييم |
|---|---|---|
| ١ | توجد علاقات حميمة دائما بيني وبين هذا التلميذ. | |
| ٢ | يوجد صراع دائما بيني وبين هذا التلميذ. | |
| ٣ | يجد التلميذ راحته عندي عندما يشعر بالقلق. | |
| ٤ | لا يتقبل هذا التلميذ أي لمسة حنان مني. | |
| ٥ | يقدر هذا التلميذ علاقته بي ويحترمها. | |

| م | العبـــــــــــــارات | التقييم |
|---|---|---|
| ٦ | يشعر هذا التلميذ بالارتباك عندما أصحح له أخطاءه. | |
| ٧ | يشعر هذا التلميذ بالفخر عندما أثني عليه. | |
| ٨ | يكون رد فعله عنيفا عندما ينفصل عني. | |
| ٩ | يحدثني هذا التلميذ عن أحواله وأموره بشكل عفوي. | |
| ١٠ | يعتمد عليَ هذا التلميذ أكثر مما ينبغي. | |
| ١١ | يغضب هذا التلميذ مني بسهولة. | |
| ١٢ | يحاول هذا التلميذ ارضائي دائما. | |
| ١٣ | يشعر هذا التلميذ بأني أعامله بشكل غير عادل. | |
| ١٤ | يطلب هذا التلميذ مساعدتي حتى وإن لم يكن في حاجة إليها. | |
| ١٥ | يكون الانسجام مع ما يشعر به هذا التلميذ سهلا. | |
| ١٦ | يعتبرني هذا التلميذ مصدر للعقاب والنقد. | |
| ١٧ | يشعر هذا التلميذ بالغيرة عندما أقضي وقت مع التلاميذ الآخرين | |
| ١٨ | يبقى هذا التلميذ غضبا ومقاوما بعد تعرضه للعقاب. | |
| ١٩ | يستجيب هذا التلميذ لنظرتي ونبرة صوتي عندما يسيء التصرف. | |
| ٢٠ | التعامل مع هذا التلميذ يستنزف طاقتي. | |
| ٢١ | يقلد هذا التلميذ سلوكي وطريقة تعاملي مع الاشياء. | |
| ٢٢ | عندما يكون هذا التلميذ في مزاج سيء أعرف أننا سنواجه يوم طويلا وصعبا. | |
| ٢٣ | لا يمكن التنبؤ بمشاعر هذا التلميذ تجاهي فهي تتغير بشكل مفاجئ. | |
| ٢٤ | أشعر بعدم الارتياح لطريقة تعاملي مع هذا التلميذ رغم أنني أبذل قصارى جهدي. | |
| ٢٥ | يبكي هذا التلميذ عندما يريد شيئا مني. | |
| ٢٦ | هذا التلميذ متلاعب معي. | |
| ٢٧ | يشاركني هذا التلميذ مشاعره وخبراته بوضوح | |
| ٢٨ | يشعرني التعامل مع هذا التلميذ بالثقة والفعالية. | |

# ملحق(٦)

## النسخة المترجمة لمقياس والكر ماكونل للكفاءة الاجتماعية والتكيف في المدرسة

## مقياس تقييم المهارات الاجتماعية للمعلمين

## هيل ام. والكر  سكوت ار. ماكونل

**١. معلومـــــــات الطالـــــــب/ة الســـــــكانية:**

التاريخ: ☐ نوع الصف الدراسي: عادي: ☐ مصادر: ☐ دراسة ذاتية: ☐

اسـم الطالـب: ..... المعلـم: .....

الجنس: ذكـــــر: ☐ أنثـى: ☐ الصـف: .....

العمـر: بالسـنوات: ..... بالأشهر: .....

**٢. توجيهات التقييم**

يرجى قراءة كل من النقاط التالية بحرص وتقييم حالة سلوك الطفل وفق لها. في حال لم تشهد مهارة أو كفاءة سلوكية معينة ذكرت في أحد النقاط تصدر من الطفل، اختر المربع الأول "أبدا". وإذا أظهر الطفل مهارة ما بمعدل عالٍ اختر المربع الخامس "غالبا". وفي حالة كون معدل تكرار الطفل بين المعدلين السابقين، اختر ٢أو ٣ أو ٤، موضحا تقديرك الأفضل لمعدل التكرار.

يرجى الإجابة على جميع النقاط. وفضلا لا تضع العلامات بين الارقام في مقياس التقييم.

ضع علامة على أحد الأرقام بين ١–٥ لتوضيح معدل التكرار حسب تقديرك.

**٣. النقاط ونُسُق التقييم**

**نسق التقييم**

**أبدًا  أحيانًا  غالبًا**

| المقياس الفرعي | النقـــــــــــــاط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ١. يحاول الأطفال الآخرون التواصل مع الطفل لمشاركته في أنشطتهم. | | | | | |
| ٢ | ٢. يتبادل الأنشطة مع أقرانه ليحافظ على استمرارية التفاعل. | | | | | |
| ٣ | ٣. يستغل وقت فراغه جيدا. | | | | | |
| ٢ | ٤. يضحك مع أقرانه. | | | | | |
| ١ | ٥. يظهر الشفقة نحو الآخرين. | | | | | |
| ٢ | ٦. يصنع صداقات مع الأطفال الآخرين بسهولة. | | | | | |
| ٣ | ٧. لديه عادات عمل جيدة، مثلا: منظم، يستغل وقت الحصة الدراسية، إلخ. | | | | | |

| المقياس الفرعي | النقـــــــــــــاط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ٨. يطرح أسئلة تطلب معلومات عن أشخاص أو أشياء. | | | | | |
| ١ | ٩. يقبل تطبيق حل وسط مع أقرانه عندما يتطلب الموقف. | | | | | |
| ١ | ١٠. يتجاوب مع الاغاظة أو مناداته بالألقاب بالتجاهل، أو تغيير الموضوع، أو طرق بناءة أخرى. | | | | | |
| ٢ | ١١. يقضي وقت فراغه في التفاعل مع أقرانه. | | | | | |
| ١ | ١٢. يتقبل النقد البناء من أقرانه دون ان يغضب. | | | | | |
| ٢ | ١٣. يتكلم ويلعب مع أقرانه لفترات طويلة. | | | | | |
| ٢ | ١٤. يتطوع لتقديم المساعدة لأقرانه الذين يحتاجونها. | | | | | |
| ٢ | ١٥. يأخذ دور القائد في الأنشطة مع أقرانه. | | | | | |
| ١ | ١٦. حساس تجاه حاجات الآخرين. | | | | | |
| ٢ | ١٧. يبدأ بالحوارات مع أقرانه في الحالات غير الرسمية. | | | | | |
| ١ | ١٨. يعبر عن غضبه بصورة مقبولة، مثلا: يتجاوب مع الموقف دون أن يصب عدوانيا أو مُحطِما. | | | | | |
| ٣ | ١٩. يستمع جيدا لإرشادات المعلم وتوجيهاته في القيام بالتكاليف. | | | | | |
| ٣ | ٢٠. يجيب أو يحاول الإجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم. | | | | | |
| ٣ | ٢١. يظهر مهارات تعلم مستقلة، مثلا: يؤدي عمله بشكل كاف مع مساعدة بسيطة من المعلم. | | | | | |
| ١ | ٢٢. يتعامل بشكل صحيح مع عدوانية الآخرين، مثلا: يحاول تجنب الشجار، أو يبتعد عنه، يسعى لطلب المساعدة، ويدافع عن نفسه. | | | | | |
| ٣ | ٢٣. يتفاعل مع تقنيات ادارة السلوك التقليدية، مثلا: المدح، والتأنيب، والحرمان من وقت اللعب. | | | | | |
| ١ | ٢٤. يتعاون مع أقرانه في الأنشطة الجماعية. | | | | | |
| ٢ | ٢٥. يتفاعل مع عدد من الأقران المختلفين. | | | | | |
| ١ | ٢٦. يستعمل التواصل الجسدي مع أقرانه بشكل جيد. | | | | | |
| ٣ | ٢٧. يستجيب للطلبات فورا. | | | | | |
| ١ | ٢٨. يستمع عندما يتحدث الآخرون، مثالا: عند الجلوس معا أو في وقت المشاركة. | | | | | |
| ١ | ٢٩. يتحكم بأعصابه. | | | | | |
| ٢ | ٣٠. يمدح الصفات الشخصية في الآخرين، مثل: المظهر، المهارات المتميزة. | | | | | |
| ١ | ٣١. يتقبل عدم حدوث الأشياء وفق رغبته. | | | | | |
| ٢ | ٣٢. ذكي اجتماعيًا، مثلا: يقرأ المواقف الاجتماعية بدقة. | | | | | |
| ٣ | ٣٣. يهتم بالمهام الموكلة إليه. | | | | | |

| المقياس الفرعي | النقـــــــــــــاط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ٣٤. يلعب ويؤدي الانشطة في وقت فراغه بمهارة. | | | | | |
| ٢ | ٣٥. يستطيع الحفاظ على استمرارية الحوار مع أقرانه. | | | | | |
| ١ | ٣٦. يجد طريقة أخرى للعب عندما يرفض الآخرون انضمامه إليهم. | | | | | |
| ١ | ٣٧. يراعي مشاعر الآخرين. | | | | | |
| ٢ | ٣٨. يحافظ على التواصل بالعينين عندما يتحدث إلى أو يتحدث إليه الآخرون. | | | | | |
| ١ | ٣٩. يجذب انتباه أقرانه بسلوك جيد. | | | | | |
| ١ | ٤٠. يتقبل اقتراحات ومساعدات أقرانه. | | | | | |
| ٢ | ٤١. يدعو أقرانه لمشاركته اللعب أو الأنشطة. | | | | | |
| ٣ | ٤٢. يؤدي أعماله الصفية وفق التعليمات. | | | | | |
| ٣ | ٤٣. يؤدي عملا بجودة مقبولة وفق مستوى مهاراته. | | | | | |

# ملحق(٧)

## الترجمة العكسية لمقياس علاقة الطالب – المعلم

| | |
|---|---|
| 1 | I share a warm relationship with this student. |
| 2 | There are permanent clashes between me and this students. |
| 3 | This student finds relief with me when his/she is worried. |
| 4 | This student does not accept any sympathy from me. |
| 5 | This student respects and appreciates me. |
| 6 | This student gets confused when I correct his mistakes. |
| 7 | This student shows pride when I praise him/her. |
| 8 | This student overreact when he is separated from me. |
| 9 | This student talks to me about himself spontaneously. |
| 10 | This student depends on me more than he should. |
| 11 | This student gets angry at me easily. |
| 12 | This student always tries to satisfy me. |
| 13 | This student feels that I am not fair to him/her. |
| 14 | This student asks for my help even when he/she is not in need for it. |
| 15 | It is easy to sympathize with what this student is feeling. |
| 16 | This student considers me a source of punishment and criticism. |
| 17 | This student feels jealous when I spend time with other students. |
| 18 | This student gets angry and resistant after punishment. |
| 19 | This student reacts to my gaze and tone of voice. |
| 20 | Dealing with this student exhausts me. |
| 21 | This student imitates me and my ways of dealing with things. |
| 22 | When this student is in a bad mood, I know that we will be having a tough day. |
| 23 | This student's feelings towards me are hard to predict, as they change constantly. |
| 24 | I am not satisfied with the way I am dealing with this student, although I am doing my best. |
| 25 | This student cries when he needs something from me. |
| 26 | This student is a manipulator when it comes to dealing with me. |
| 27 | This student shares his/her feelings and experiences with me clearly. |
| 28 | Dealing with this student makes me feel confident and effective. |

# ملحق(٨)

## الترجمة العكسية لمقياس الكفاءة الاجتماعية

| | |
|---|---|
| 1 | Other students try to communicate with this student to involve him/her in their activities. |
| 2 | This student shares his/her activities with other students to maintain this interaction. |
| 3 | This student exploits his/her free time very well. |
| 4 | This student smiles with his/her peers. |
| 5 | This student shows sympathy towards others. |
| 6 | This student makes friendships with other students easily. |
| 7 | This student has good working habits; well organized and utilizes the class lessons perfectly, etc. |
| 8 | This student asks questions about people and things. |
| 9 | This student accepts compromises when the situation demands one. |
| 10 | This student deals with teasing or name calling with ignoring, changing the subject, or other positive ways. |
| 11 | This student spends his/her free time in interacting with his/her peers. |
| 12 | This student accepts constructive criticism from his/her peers without getting angry. |
| 13 | This student plays with his/her peers for long time. |
| 14 | This student offers help to his/her peers when they are in need for it. |
| 15 | This student takes the lead in doing activities with his/her peers. |
| 16 | This student thinks about other's needs. |
| 17 | This student starts conversations with his peers in informal situations. |
| 18 | This student expresses his/her anger in an accepted way, ex: reacts without getting angry or devastated. |
| 19 | This student listens carefully to the teacher's instruction and guidelines for school duties. |
| 20 | This student answers the questions asked by the teacher and always tries to find solutions. |
| 21 | This student reacts positively with other students' aggressiveness, ex: tries to avoid fight, asks for help, or defend him/herself. |
| 22 | This student cooperates with his/her peers in group activities. |
| 23 | This student listens carefully to the teacher's instruction and guidelines for school duties. |
| 24 | This student answers the questions asked by the teacher and always tries to find solutions. |
| 25 | This student interacts with a number of different peers. |
| 26 | This student uses nonverbal communication effectively with his peers. |
| 27 | This student responds to the requests immediately |

| | |
|---|---|
| 28 | This student listens to others, ex: when sitting together, or in sharing time. |
| 29 | This student controls his/her temper. |
| 30 | This student praises personal characteristics, ex: appearance, special skills. |
| 31 | This student praises personal characteristics, ex: appearance, special skills. |
| 32 | This student accepts that things does not always go the way he/she wishes. |
| 33 | This student accurately reads social situations, ex: details, people, and feelings. |
| 34 | This student completes activities in his/her free time skillfully. |
| 35 | This student can keep the continuity of a conversation with his/her peers. |
| 36 | This student finds another way to play when his/her peers refuses to let him/her join them. |
| 37 | This student considers others' feelings. |
| 38 | This student makes eye contact when he/she is speaking and when he/she is spoken to. |
| 39 | This students attracts attention of his/her peers with his/her good behavior. |
| 40 | This student accepts suggestions and aids form his/her peers. |
| 41 | This student invite his/her peers to play or to do an activity. |
| 42 | This student does his/her class assigments according to the instructions. |
| 43 | This student does his/her work with a good quality according to his/her abilities. |

# ملحق (٩)

## التعديلات المقترحة من المحكمين لمقياس علاقة الطالب – المعلم

**١. بيانـــــــــات المعلـــــــــم:**

اســـم المعلـــم: ..... التخصص:.....

المؤهلات التربوية: دكتـــوراه: ☐ ماجســـــــــتير: ☐ بكـــــالوريوس: ☐

دبلـــــوم صـــــعوبات الـــــتعلم: ☐ دبلـــوم التربيـــة: ☐

ســـــــــــنوات الخبـــــــــــرة: .....

سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم: .....

**٢. معلومـــــــــــات التلميـــــــــــذ/ة**

التاريخ: ☐ نوع الصف الدراسي: عادي: ☐ مصادر: ☐ دراسة ذاتية: ☐

اسـم الطالـب: ..... المعلـم: .....

الجنس: ذكـــــر: ☐ أنثـــى: ☐ الصف: ..... نوع الصعوبة: .....

العمـر: بالسـنوات: ..... بالأشهر: .....

**٣. توجيهات التقييم:**

عزيزتي المعلمة يرجى قراءة كل من العبارات التالية بحرص وتقييم نوعية وجودة علاقة طالب صعوبات التعلم بك وفق لها، وذلك بوضع دائرة حول الدرجة التي تنطبق على علاقتك الحالية مع تلميذك لكل عبارة من عبارات المقياس الذي بين يديك.

| ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|
| **لا ينطبق تماما** | **لا ينطبق لحد ما** | **محايد(غير متأكد)** | **ينطبق لحد ما** | **ينطبق تماما** |

| م | العبـــــــــارات | التغيير المقترح |
|---|---|---|
| ١ | توجد علاقات انسانية دائما بيني وبين هذا التلميذ. | توجد علاقات حميمة دائما بيني وبين هذا التلميذ. |
| ٢ | يوجد صراع دائما بيني وبين هذا التلميذ. | |
| ٣ | يجد التلميذ راحته عندي عندما يشعر بالقلق. | |
| ٤ | لا يتقبل هذا التلميذ أي لمسة حنان مني. | |
| ٥ | يقدر هذا التلميذ علاقته بي ويحترمها. | |
| ٦ | يشعر هذا التلميذ بالارتباك عندما أصحح له أخطاءه. | |

| م | العبـــــــــــارات | التغيير المقترح |
|---|---|---|
| ٧ | يشعر التلميذ بالفخر عندما أثني عليه | |
| ٨ | يكون رد فعله عنيفا عندما ينفصل عني. | |
| ٩ | يشركني هذا التلميذ في أخباره بشكل عفوي. | يحدثني عن أحواله وأموره بشكل عفوي |
| ١٠ | يعتمد علي هذا التلميذ أكثر مما ينبغي. | |
| ١١ | يغضب هذا التلميذ مني بسهولة. | |
| ١٢ | يحاول هذا التلميذ ارضائي دائما. | |
| ١٣ | يشعر هذا التلميذ بأني أعامله بشكل غير عادل. | |
| ١٤ | يطلب هذا التلميذ مساعدتي حتى وإن لم يكن في حاجة إليها. | |
| ١٥ | من السهل أن تكون منسجما مع ما يشعر به هذا التلميذ. | يكون الانسجام مع ما يشعر به هذا التلميذ سهلا. |
| ١٦ | يعتبرني هذا التلميذ مصدر للعقاب والنقد. | |
| ١٧ | يشعر هذا التلميذ بالغيرة عندما أقضي وقت مع التلاميذ الآخرين | |
| ١٨ | يبقى هذا التلميذ غضبا ومقاوما بعد تعرضه للعقاب. | |
| ١٩ | يستجيب هذا التلميذ لنظرتي ونبرة صوتي عندما يسيء التصرف. | |
| ٢٠ | التعامل مع هذا التلميذ يستنزف طاقتي. | |
| ٢١ | لاحظت أن هذا التلميذ يقلد سلوكي وطريقة تعاملي مع الاشياء. | |
| ٢٢ | عندما يكون هذا التلميذ في حالة نفسية سيئة أعرف أننا سنواجه يوم طويل وصعب. | عندما يكون هذا التلميذ في مزاج سيء أعرف أننا سنواجه يوم طويلا وصعبا. |
| ٢٣ | لا يمكن التنبؤ بمشاعر هذا التلميذ تجاهي فهي تتغير بشكل سريع. | لا يمكن التنبؤ بمشاعر هذا التلميذ تجاهي فهي تتغير بشكل مفاجئ. |
| ٢٤ | أشعر بعدم الارتياح لطريقة تعاملي مع هذا التلميذ رغم أنني أبذل قصارى جهدي. | |
| ٢٥ | يبكي هذا التلميذ عندما يريد شيئا مني. | |
| ٢٦ | هذا التلميذ متلاعب معي. | |
| ٢٧ | يشاطرني هذا التلميذ مشاعره وخبراته بوضوح | يشاركني هذا التلميذ مشاعره وخبراته بوضوح |
| ٢٨ | يشعرني التعامل مع هذا التلميذ بالثقة والقدرة على التأثير. | |

# ملحق(١٠)

## التعديلات المقترحة من المحكمين لمقياس والكر ماكونل للكفاءة الاجتماعية والتكيف المدرسي

## مقياس تقييم المهارات الاجتماعية للمعلمين

## هيل ام. والكر سكوت ار. ماكونل

## التعديلات المقترحة من المحكمين لمقياس علاقة الطالب – المعلم

**١. بيانـــــــــات المعلـــــــــم:**

اســـم المعلـــم: ..... التخصص:.....

المؤهلات التربوية: دكتـــوراه: ☐ ماجســـــــــتير: ☐ بكـــــالوريوس: ☐

دبلـــــوم صـــــعوبات الـــــتعلم: ☐ دبلـــوم التربيـــة: ☐

ســـــــــنوات الخبـــــــــرة: .....

سنوات الخبرة في مجال صعوبات التعلم: .....

**٢. معلومـــــــــــات التلميـــــــــــذ/ة**

التاريخ: ☐ ملتحق ببرنامج معالجة صعوبات التعلم في المدرسة: نعم ☐ لا ☐

اسـم الطالـب: ..... المعلـم: .....

الجنس: ذكـــــر: ☐ أنثـــى: ☐ الصف: ..... نوع الصعوبة: .....

العمـر: بالسـنوات: ..... بالأشهر: .....

**٣. توجيهات التقييم:**

عزيزتي المعلمة يرجى قراءة كل من العبارات التالية بحرص وتقييم حالة سلوك الطفل وفق لها. في حال لم تشهد مهارة أو كفاءة سلوكية معينة ذكرت في أحد العبارات تصدر من الطفل، اختاري المربع الأول "أبدا". وإذا أظهر الطفل مهارة ما بمعدل عالٍ، اختاري المربع الخامس "غالبا". وفي حالة كون معدل تكرار الطفل للسلوك بين المعدلين السابقين، اختاري ٢أو ٣ أو ٤، موضحة تقديرك الأفضل لمعدل التكرار.

عزيزتي المعلمة يرجى الإجابة عن جميع العبارات. وفضلا لا تضعي العلامات بين الارقام في مقياس التقييم.

ضع علامة على أحد الأرقام من ١–٥ لتوضيح معدل تكرار السلوك حسب تقديرك.

| المقياس الفرعي | العبـــــــــــــارات | التغيير المقترح |
|---|---|---|
| ٢ | ١. يحاول الأطفال الآخرون التواصل مع الطفل لمشاركته في أنشطتهم. | |
| ٢ | ٢. يتبادل الأنشطة مع أقرانه ليحافظ على استمرارية التفاعل. | يتبادل الطفل الأنشطة مع أقرانه ليحافظ على استمرارية التفاعل. |
| ٢ | ٣. يضحك مع أقرانه. | يضحك الطفل مع أقرانه. |
| ١ | ٤. يظهر الشفقة نحو الآخرين. | يظهر الطفل الشفقة نحو الآخرين. |
| ٢ | ٥. يصنع صداقات مع الأطفال الآخرين بسهولة. | يصنع الطفل صداقات مع الأطفال الآخرين بسهولة. |
| ٢ | ٦. يطرح أسئلة تطلب معلومات عن أشخاص أو أشياء. | يطرح الطفل أسئلة توفر له المعلومات عن أشخاص أو أشياء. |
| ١ | ٧. يقبل تطبيق حل وسط مع أقرانه عندما يتطلب الموقف. | يقبل الطفل تطبيق حل وسط مع أقرانه عندما يتطلب الموقف. |
| ١ | ٨. يتجاوب مع الاغاظة أو مناداته بالألقاب بالتجاهل، أو تغيير الموضوع، أو طرق بناءة أخرى. | يتجاوب الطفل مع الاغاظة أو مناداته بالألقاب بالتجاهل، أو تغيير الموضوع، أو طرق بناءة أخرى. |
| ٢ | ٩. يقضي وقت فراغه في التفاعل مع أقرانه. | يقضي الطفل وقت فراغه في التفاعل مع أقرانه. |
| ١ | ١٠. يتقبل النقد البناء من أقرانه دون ان يغضب. | يتقبل الطفل النقد البناء من أقرانه دون ان يغضب. |
| ٢ | ١١. يتكلم ويلعب مع أقرانه لفترات طويلة. | يلعب الطفل مع أقرانه لفترات طويلة. |
| ٢ | ١٢. يتطوع لتقديم المساعدة لأقرانه الذين يحتاجونها. | يتطوع الطفل لتقديم المساعدة لأقرانه الذين يحتاجونها. |
| ٢ | ١٣. يأخذ دور القائد في الأنشطة مع أقرانه. | يأخذ الطفل دور القائد في الأنشطة مع أقرانه. |
| ١ | ١٤. حساس تجاه حاجات الآخرين. | يراعي الطفل حاجات الآخرين. |
| ٢ | ١٥. يبدأ بالحوارات مع أقرانه في الحالات غير الرسمية. | يبدأ الطفل بالحوارات مع أقرانه في محادثاته اليومية معهم. |
| ١ | ١٦. يعبر عن غضبه بصورة مقبولة، مثلا: يتجاوب مع الموقف دون أن يصبح عدوانيا أو مُحطِما. | يتجاوب الطفل مع الموقف دون أن يصبح عدوانيا أو محطما. |
| ١ | ٢٢. يتعامل بشكل صحيح مع عدوانية الآخرين، مثلا: يحاول تجنب الشجار، أو يبتعد عنه، يسعى لطلب المساعدة، ويدافع عن نفسه. | يتعامل الطفل بشكل صحيح مع عدوانية الآخرين، كأن: يحاول تجنب الشجار، أو يبتعد عنه، يسعى لطلب المساعدة، ويدافع عن نفسه. |
| ١ | ١٧. يتعاون مع أقرانه في الأنشطة الجماعية. | يتعاون الطفل مع أقرانه في الأنشطة الجماعية. |

| المقياس الفرعي | العبـــــــــــــارات | التغيير المقترح |
|---|---|---|
| ٢ | ١٨. يتفاعل مع عدد من الأقران المختلفين. | يتفاعل الطفل مع عدد من الأقران المختلفين عنه. |
| ١ | ١٩. يستعمل التواصل الجسدي مع أقرانه بشكل جيد. | يستعمل الطفل التواصل الجسدي مع أقرانه بشكل جيد. |
| ١ | ٢٠. يستمع عندما يتحدث الآخرون، مثالا: عند الجلوس معا أو في وقت المشاركة. | يصغي الطفل عندما يتحدث الآخرون، عند الجلوس معا أو في وقت المشاركة. |
| ١ | ٢١. يتحكم بأعصابه. | يتحكم الطفل في انفعالاته. |
| ٢ | ٢٢. يمدح الصفات الشخصية في الآخرين، مثل: المظهر، المهارات المتميزة. | يمدح الطفل الصفات الشخصية في الآخرين، مثل: المظهر، المهارات المتميزة. |
| ١ | ٢٣. يتقبل عدم حدوث الأشياء وفق رغبته. | يتقبل الطفل عدم حدوث الأشياء وفق رغبته. |
| ٢ | ٢٤. ذكي اجتماعيًا، مثلا: يقرأ المواقف الاجتماعية بدقة. | يتمتع الطفل بذكاء اجتماعي. |
| ٢ | ٢٥. يلعب ويؤدي الانشطة في وقت فراغه بمهارة. | يؤدي الطفل الانشطة في وقت فراغه بمهارة. |
| ٢ | ٢٦. يستطيع الحفاظ على استمرارية الحوار مع أقرانه. | يستطيع الطفل الحفاظ على استمرارية الحوار مع أقرانه. |
| ١ | ٢٧. يجد طريقة أخرى للعب عندما يرفض الآخرون انضمامه إليهم. | يجد الطفل طريقة أخرى للعب عندما يرفض الآخرون انضمامه إليهم. |
| ١ | ٢٨. يراعي مشاعر الآخرين. | يراعي الطفل مشاعر الآخرين. |
| ٢ | ٢٩. يحافظ على التواصل بالعينين عندما يتحدث إلى أو يتحدث إليه الآخرون. | يحافظ الطفل على التواصل بالعينين عندما يتحدث إلى أو يتحدث إليه الآخرون. |
| ١ | ٣٠. يجذب انتباه أقرانه بسلوك جيد. | يجذب الطفل انتباه أقرانه بأسلوب ملائم. |
| ١ | ٣١. يتقبل اقتراحات ومساعدات أقرانه. | يتقبل الطفل اقتراحات ومساعدات أقرانه. |
| ٢ | ٣٢. يدعو أقرانه لمشاركته اللعب أو الأنشطة. | يدعو الطفل أقرانه لمشاركته اللعب أو الأنشطة. |

# ملحق (١١)

## الصورة النهائية لمقياس علاقة الطالب – المعلم

*علاقة الطالب – المعلم

| م | العبارات | درجة التقييم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | لا ينطبق تماما | لا ينطبق لحد ما | غير متأكد | ينطبق لحد ما | ينطبق تماما |
| ١. | توجد علاقات دافئة دائما بيني وبين هذا التلميذ. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢. | يوجد صراع دائم بيني وبين هذا التلميذ. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣. | يجد هذا التلميذ راحته عندي عندما يشعر بالقلق. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٤. | لا يتقبل هذا التلميذ أي عطف مني. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٥. | يقدر هذا التلميذ علاقته بي ويحترمها | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٦. | يشعر هذا التلميذ بالارتباك عندما أسمح له أخطاءه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٧. | يشعر هذا التلميذ بالفخر عندما أثني عليه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٨. | يكون رد فعل هذا التلميذ مبالغا فيه عندما يبتعد عني. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٩. | يحدثني هذا التلميذ عن أحواله وأموره بشكل عفوي. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٠. | يعتمد علي هذا التلميذ أكثر مما ينبغي. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١١. | يغضب هذا التلميذ مني بسهولة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٢. | يحاول هذا التلميذ إرضائي دائما | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٣. | يشعر هذا التلميذ بأني أعامله بشكل غير عادل | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٤. | يطلب هذا التلميذ مساعدتي حتى وإن لم يكن في حاجة إليها | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٥. | يكون الانسجام مع ما يشعر به هذا التلميذ سهلا. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٦. | يعتبرني هذا التلميذ مصدر العقاب والنقد. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٧. | يشعر هذا التلميذ بالغيرة عندما أقضي وقت مع التلاميذ الآخرين. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٨. | يبقى هذا التلميذ غاضبا ومقاوما بعد تعرضه للعقاب. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١٩. | يستجيب هذا التلميذ لنظرتي ونبرة صوتي عندما يسيء التصرف. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٠. | تعاملي مع هذا التلميذ يستنزف طاقتي. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢١. | يقلد هذا التلميذ سلوكي وطريقة تعاملي مع الأشياء. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٢. | عندما يكون هذا التلميذ في مزاج سيئ أعرف أننا سنواجه يوما طويلا وصعبا. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٣. | لا يمكن التنبؤ بمشاعر هذا التلميذ تجاهي فهي تتغير بشكل سريع. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٤. | أشعر بعدم الارتياح لطريقة تعاملي مع هذا التلميذ رغم أنني أبذل قصارى جهدي. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٥. | يبكي هذا التلميذ عندما يريد شيئا مني. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٦. | هذا التلميذ متلاعب معي. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٧. | يشاطرني هذا التلميذ مشاعره وخبراته بوضوح. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢٨. | يشعرني التعامل مع هذا التلميذ بالثقة والفعالية. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |

# ملحق(١٢)

## الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الاجتماعية

***الكفاءة الاجتماعية**

| المقياس الفرعي | العبارات | التقييم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أبدا | ← | | → | دائما |
| ٢ | ١. يحاول التلاميذ الآخرون التواصل مع هذا التلميذ لمشاركته في أنشطتهم. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٢. يتبادل هذا التلميذ الأنشطة مع أقرانه ليحافظ على استمرارية التفاعل. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٣. يستغل هذا التلميذ وقت فراغه جيدا. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٤. يضحك هذا التلميذ مع أقرانه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٥. يظهر هذا التلميذ الشفقة نحو الآخرين. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٦. يصنع هذا التلميذ صداقات مع الأطفال الآخرين بسهولة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣ | ٧. لدى هذا التلميذ عادات عمل جيدة، مثلا: منظم، يستغل وقت الحصة الدراسية، الخ. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٨. يطرح هذا التلميذ أسئلة تطلب معلومات عن أشخاص أو أشياء. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٩. يقبل هذا التلميذ تطبيق حل وسط مع أقرانه عندما يتطلب الموقف. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ١٠. يتجاوب هذا التلميذ مع الاغاظة أو مناداته بالألقاب بالتجاهل، أو تغيير الموضوع، أو طرائق بناءة أخرى. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ١١. يقضي هذا التلميذ وقت فراغه في التفاعل مع أقرانه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ١٢. يتقبل هذا التلميذ النقد البناء من أقرانه دون أن يغضب. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ١٣. يلعب هذا التلميذ مع أقرانه لفترات طويلة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ١٤. يتطوع هذا التلميذ لتقديم المساعدة لأقرانه الذين يحتاجونها. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ١٥. يأخذ هذا التلميذ دور القائد في الأنشطة مع أقرانه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ١٦. يراعي هذا التلميذ حاجات الآخرين. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ١٧. يبدأ هذا التلميذ بالحوارات مع أقرانه في الحالات غير الرسمية. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ١٨. يعبر هذا التلميذ عن غضبه بصورة مقبولة، مثلا: يتجاوب مع الموقف دون أن يصيح عدوانيا أو محطما. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣ | ١٩. يستمع هذا التلميذ جيدا لارشادات المعلم وتوجيهاته في القيام بالتكاليف. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣ | ٢٠. يجيب هذا التلميذ أو يحاول الاجابة على الأسئلة التي يطرحها المعلم. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣ | ٢١. يظهر هذا التلميذ مهارات تعلم مستقلة، مثلا: يؤدي عمله بشكل كاف مع مساعدة بسيطة من المعلم. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٢٢. يتعامل هذا التلميذ بشكل صحيح مع عدوانية الآخرين، مثلا: يحاول تجنب الشجار، أو يبتعد عنه، يسعى لطلب المساعدة، ويدافع عن نفسه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣ | ٢٣. يتفاعل هذا التلميذ مع تقنيات ادارة السلوك التقليدية، مثلا: المدح، والتأنيب، والحرمان من وقت اللعب. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٢٤. يتعاون هذا التلميذ مع أقرانه في الأنشطة الجماعية. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٢٥. يتفاعل هذا التلميذ مع عدد من الأقران المختلفين. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٢٦. يستعمل هذا التلميذ التواصل الغير لفظي مع أقرانه بشكل جيد. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٢٧. يستجيب هذا التلميذ للأوامر فورا. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٢٨. يستمع هذا التلميذ عندما يتحدث الآخرون، مثلا: عند الجلوس معا أو في وقت المشاركة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٢٩. يتحكم هذا التلميذ في إنفعالاته. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٣٠. يمدح هذا التلميذ الصفات الشخصية في الآخرين، مثل: المظهر، المهارات المتميزة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٣١. يتقبل هذا التلميذ عدم حدوث الأشياء وفق رغبته. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٣٢. يقرأ هذا التلميذ المواقف الاجتماعية بدقة مثلا: التفاصيل، الأشخاص، المشاعر المرافقة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣ | ٣٣. يهتم هذا التلميذ بالمهام الموكلة إليه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٣٤. يؤدي هذا التلميذ الانشطة في وقت فراغه بمهارة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٣٥. يستطيع هذا التلميذ الحفاظ على استمرارية الحوار مع أقرانه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٣٦. يجد هذا التلميذ طريقة أخرى للعب عندما يرفض الآخرون الضمامه إليهم. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٣٧. يراعي هذا التلميذ مشاعر الآخرين. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٣٨. يحافظ هذا التلميذ على التواصل بالعينين عندما يتحدث إلي أو يتحدث إليه الآخرون. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٣٩. يجذب هذا التلميذ انتباه أقرانه بسلوك جيد. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ١ | ٤٠. يتقبل هذا التلميذ اقتراحات ومساعدات أقرانه. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٢ | ٤١. يدعو هذا التلميذ أقرانه لمشاركته اللعب أو الأنشطة. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣ | ٤٢. يؤدي هذا التلميذ أعماله الصفية وفق التعليمات. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
| ٣ | ٤٣. يؤدي هذا التلميذ عملا بجودة مقبولة وفق مستوى مهاراته. | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |

# Abstract


**Student-Teacher Relationship and Social Competence for Students with Learning Disabilities in The Sight of their Teachers in AL-Dakhilyah Governorate First Cycle Schools.**

By: Hakma Khalid Ali Al-Abri

Supervision: Dr. Feton Kharnob

This study aims to address the nature of student-Teacher relationship to social

Competence for students with learning disabilities in the sight of their teachers in AL-Dakhilyah Governorate First Cycle Schools according to disability type The current study aims at identifying the nature of the student-teacher relationship and the social effectiveness for students with learning difficulties from the point of view of their teachers in Cycle one schools in Al Dakhiliyah Governorate according to the kind of difficulty. The study was carried out on a random sample of teachers of resource rooms in Cycle one schools in Al Dakhiliyah Governorate. The sample is composed of (70) teachers treating the difficulty of reading, and (70) teachers treating the difficulty of Mathematics. Each resource room's teacher responded to the two study tools through randomly choosing one or two students with learning difficulties in Class 2 who joined the treatment programme, and so their total number is (208) male and female students. The study uses two scales – that of the scale of the student-teacher relationship scale (STRS) for assessing the quality of the student-teacher relationship, the social effectiveness scale and school adaptation (WM) for assessing the social effectiveness for the sample of students.

The study showed a positive relation between Learning Resources Room Teachers and students with learning disabilities, a medium level of relation dependency, and a medium level of social competence. There was no significant differences in student-teacher relation nature could be referred to disability type. The results also showed that student-teacher relationship could predict the social competence of the second grade students with learning disabilities in the sight of their teachers.



**Key words**: Student-Teacher Relationships, Social Competence, Learning Disabilities.