# مجلة العلوم التربوية

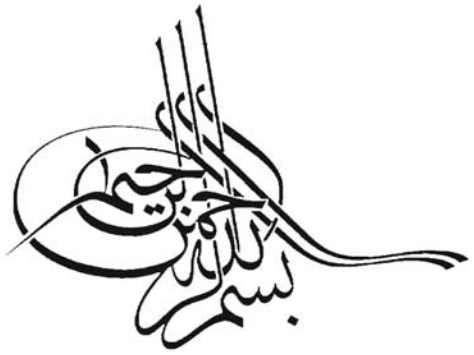
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثاني والعشرون
رجب ١٤٤١هـ

الجزء الثالث

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa


بسم الله الرحمن الرحيم

# أثر كل من الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة

د. بندر بن عبد العزيز بن عثمان الحصان - د. عمر بن خليل بن موسى عطيات

قسم التربية الخاصة - كلية التربية

جامعة المجمعة

# أثر كل من الإعاقة العقلية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة

**د. بندر بن عبد العزيز بن عثمان الحصان - د. عمر بن خليل بن موسى عطيات**
**قسم التربية الخاصة - كلية التربية**
**جامعة المجمعة**

**تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٠/٢/٢هـ** **تاريخ قبول البحث: ١٤٤٠/٣/١٤هـ**

## ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، العمر، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، فئة الإعاقة، مكان العمل). وللتحقق من هدف الدراسة، تم تطبيق استبيان ورقي وإلكتروني لجمع البيانات حول علاقة المعلم والطالب وتم نشره على معلمي الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في جميع المراحل الدراسية للجنسين في مراكز وبرامج التربية الخاصة بمنطقة الرياض، حيث جُمعت ١٨٣ مشاركة. تم تطبيق عدد من التحليلات الإحصائية المتنوعة في هذه الدراسة، والتي أنتجت ثلاث نتائج رئيسية، (أ) وجود صراع في العلاقة بين بعض المعلمين والطلاب ذوي اضطراب التوحد في مراكز وبرامج التربية الخاصة، (ب) وجود درجة عالية من الحميمية والاتكالية عند الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، (ج) تأثير بعض المتغيرات على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب. كما تم مناقشة النتائج وآثارها وتوصيات الدراسة والدراسات المستقبلية.

**الكلمات المفتاحية:** العلاقة بين المعلمين والطلاب، الإعاقة الفكرية، اضطراب التوحد

**المقدمة:**

تُعد العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب ذات أثرٍ بالغٍ في تحسين مخرجات العملية التعليمية. وقد أشار عدد من الدراسات ذات الصلة إلى أن هذه العلاقات الإيجابية قد تكون ذات تأثير مفيد، وبشكل خاص مع الطلاب المعاقين (Avcıoğlu, 2017; Rey, Smith, Yoon, Somers, & Barnett, 2007). وللعلاقة ما بين المعلم وطلابه تأثيرٌ كبيرٌ على جوانب مختلفة من التكيف الدراسي للطلاب، والمشاركة المدرسية، والإنجاز الأكاديمي. وعند تناول موضوع العلاقة ما بين المعلم والطالب تجدر الإشارة إلى وجود عوامل مؤثرة على تكوين هذه العلاقة بين شركاء العلاقة (المعلم والطلاب): خصائص الأفراد (على سبيل المثال، التاريخ النمائي والعوامل البيولوجية)، وعمليات تبادل المعلومات (على سبيل المثال، السلوكيات التفاعلية)، والتأثيرات الخارجية، والتصورات الذهنية للمعلم والطلاب حول أنفسهم (Roorda, 2012).

ومن المعروف وجود خصائص وسمات شخصية وسلوكية مختلفة لدى الطلاب المعاقين، الأمر الذي قد يشكل تحدياً كبيراً في عملية تطوير مثل هذه العلاقات، فعلى سبيل المثال قد يجد المعلمون صعوبة في تكوين علاقات وثيقة مع هؤلاء الطلاب بسبب بعض المظاهر السلوكية لديهم، أو تأخرهم في تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، مما قد يؤدي إلى الشعور بشيء من التوتر ومزيدٍ من العمل الشاق المبذول بسبب حاجة طلبتهم لوقت وجهد أكبر في عملية التعلم (Baker, 2006).

وبالرغم من ذلك، يوجد العديد من المعلمين ممن هم على دراية ووعي بأهمية وجود علاقات إيجابية بينهم وبين طلبتهم. ويستمد هذا الوعي من التجربة المشتركة للتفاعلات المباشرة مع الطلاب الذين يستجيبون بشكل إيجابي لزيادة الاهتمام الشخصي والدعم المقدم من قبل المعلمين، هذه المعرفة المهنية من شأنها أن توفر نقطة انطلاقٍ مهمة للاعتراف بأهمية ودور العلاقات بين المعلم والطالب كمصدر قوي لنجاح العملية التعليمية داخل البيئات المدرسية والتعليمية المختلفة (Murray, Waas, & Murray, 2008).

وللعلاقات والسلوكيات التفاعلية وأساليب الاتصال الإيجابية بين المعلمين والطلاب داخل الغرف الصفية وظيفة غاية في الأهمية؛ إذ تؤثر هذه الممارسات على سلوك الطلاب ذوي الإعاقة تجاه بعضهم البعض؛ نظراً لكون المعلم نموذجاً لهم، فالتفاعل الاجتماعي المتبادل بين المعلمين والطلاب ضمن بيئة المدرسة والغرفة الصفية يؤثر على إنجازاتهم وعملية تعلمهم، وكذلك السلوك بين الطلاب أنفسهم (Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007). وقد أثبتت الدراسات أن الطلاب ذوي الإعاقة ممن أُسِسُوا وفقاً لعلاقات إيجابية مع معلميهم، قد حققوا نواتج تعليمية وانفعالية جيدة إذا ما قورنت بهؤلاء الذين لم ينجحوا في إقامة علاقات إيجابية مع معلميهم (Avcıoğlu, 2017).

وبالتالي، يصبح من الأهمية بمكان أن يراعي المعلمون السلوكيات التفاعلية في الغرف الصفية لخلق بيئة الفصول الدراسية الإيجابية، فذلك له تأثيرٌ بالغٌ على سلوك الطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصل بالرغم من وجود خصائص سلوكية مختلفة جداً لديهم. حيث تتأثر هذه العلاقة بالصفات

الفردية للطلاب، وكذلك سلوكيات المعلمين ومواقفهم تجاه الطلاب في الصف، فالبيئة الصفية الإيجابية يمكن أن تؤثر أيضاً على إعجاب الطلاب واحترامهم للمعلم وانصياعهم لأوامره وتعليماته، إذ يمكن للمعلمين ممن يحظون باحترام وإعجاب طلبتهم التأثير إيجابياً عليهم. ونتيجة لذلك تزيد السلوكيات الإيجابية التفاعلية لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Murray & Pianta, 2009).

هذا وقد أشارت نتائج عدد من الدراسات بالارتباط المباشر بالسلوك التفاعلي ما بين المعلم وطلابه داخل الغرف الصفية مع النتائج الإيجابية للمخرجات التعليمية. وفي الوقت نفسه، تظهر هذه الدراسات أنه عندما يغير المعلمون سلوكهم بشكل إيجابي يمكن أن يتغير سلوك الطالب إيجابياً أيضاً نتيجة للإدارة الفعالة للفصول الدراسية. وتعني هذه النتيجة أن سلوكيات المعلم تؤثر على سلوك الطالب، وخاصة السلوك الاجتماعي، ومع ذلك فإن العامل الأكثر أهميةً هو المعلمون الذين يحرصون على تلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقة في الغرفة الصفية وخارجها ما أمكن ذلك (Avcıoğlu, 2017; O'Connor, Dearing, & Collins, 2011). فعلى سبيل المثال، أشارت دراسة كورن ووادرد وتكر (Korn, Woodard, & Tucker, 2016) إلى أن المعلمين الذين يتمتعون بسمات وصفات إيجابية (كالحب، والطيبة، والصدق، ولإحسان، والعدل)، ويعملون مع الأفراد ذوي اضطراب التوحد والإعاقات النمائية، تزيد من بناء العلاقة مع طلابهم وتحسن وتزيد من تقدمهم، وتتجنب المخرجات السلبية، وتدعم التعاون وتحقيق الاحتياجات الفردية للطلاب.

هذا ومن الممكن أن تكون العلاقة ما بين المعلم والطلاب ذوي الإعاقة قاعدة آمنة للمساعدة ودعم الطلاب نحو التكيف مع إعدادات المدرسة، وبالتالي تطورهم الإيجابي، بالإضافة إلى شعورهم بالأمن وزيادة دافعيتهم لتطوير قدراتهم على التنظيم الذاتي من الناحية الانفعالية والسلوكية، إذ يجب على المعلم أن يدرك بدقة طبيعة احتياجات الطلاب ورغباتهم ويتصرف بطريقة داعمة لهم (Skalicka, Belsky, Stenseng, & Wichstrom, 2015). وهكذا، تتميز العلاقات عالية الجودة بمستويات عالية من التقارب والحميمية ومستويات منخفضة من الصراع، الأمر الذي يُفترض فيه أن يعزز قدرات الطلاب الذاتية والإيجابية، وكذلك تساعدهم وتشجعهم على التماس الدعم من الآخرين عند حاجته دون الاعتمادية الكاملة على الآخرين من المعلمين ومقدمي الرعاية، مع تمكينهم من إدارة عواطفهم بطريقة مقبولة اجتماعياً (O'Connor et al., 2011).

ونتيجة لمثل هذه التجارب الداعمة للعلاقات المتينة، ينبغي أن يكون الدافع لذلك في اكتساب السلوك المناسب لدى الطلاب ذوي الإعاقة. فليس من المستغرب - إذا وجدت علاقات إيجابية بين المعلمين والطلاب - سيوفر لهم الحماية من تطور مشاكل سلوكية معينة. وعلى النقيض من ذلك، يتوقع في حال وجود مستويات عالية من الصراع و / أو مستويات منخفضة من التقارب مع المعلم أن يشكل الطلاب سلوكاً عدوانياً متزايداً مع مرور الوقت، وقد تؤدي علاقات المعلمين الطلابية ذات الجودة المنخفضة إلى أن يكون المعلمون أقل حساسية تجاههم، وأن يقدموا لهم دعماً أقل، وأن يحاولوا التحكم في سلوكهم، مما قد يؤدي إلى حلقات من التفاعل والتعامل

القسري، وبالتالي تعزيز وتطوير استراتيجيات سلبية لتنظيم انفعالاتهم أو حل النزاعات (Sutherland & Oswald, 2005). ويشار كذلك إلى أن العلاقات السلبية المبنية على عدم التقبل بين المعلمين وطلبتهم قد ينتج عنها الكثير من المشاكل السلوكية والصعوبات التعليمية التي يُظهرها الطلاب ذوي الإعاقة، ومن هنا يأتي التأكيد على إيجابية العلاقة بين المعلمين وطلبتهم على اعتبار أنها إحدى الركائز الأساسية لتعزيز النمو المعرفي والسلوكي لهؤلاء الطلاب ونجاحهم في عملية التعلم (شعيب، ٢٠١٤).

لقد ثبت تأثير العلاقة الإيجابية ما بين المعلمين وطلبتهم على تنمية قدرات الطلاب وإمكاناتهم، خاصةً خلال السنوات الأولى من المدرسة، من خلال تعزيز كفايات الطلاب لتحقيق النجاح في المدرسة وكيفية تطوير تمثيلات إدراكية ومعرفية دقيقة لأنفسهم كمتعلمين، ويتضح هذا التأثير جلياً لدى الطلاب ذوي الإعاقة (Prino, Pasta, Giovanna, Gastaldi, & Longobardi, 2016). وقد تتأثر طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب بعدد من العوامل التي تؤدي إلى تفاوت كبير بقوة وطبيعة هذه العلاقة.

ومن بين العوامل التي قد تؤثر في طبيعة العلاقة ما بين المعلم والطلاب، الخصائص السلوكية؛ فالصفات السلوكية ذات أهمية خاصة لدى الطلاب ذوي الإعاقة - وخصوصاً ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد - في مراحل العمر المبكرة. إذ إنه فشلت الكثير من العلاقات ما بين المعلمين وطلابهم بسبب عدم نضج القدرات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة في سنوات الدراسة الأولى، بسبب الصعوبات التي تواجه هذه الفئة من الطلاب في التنظيم الذاتي الناجم عن عوامل خارجية (مثل العدوانية، وفرط النشاط

الزائد، والاندفاعية) والمشاكل الداخلية من مثل (القلق والاكتئاب)، ولا سيما تلك التي تؤثر على نوعية العلاقة مع المعلم بطريقة سلبية، حيث أشارت عدد من الدراسات إلى أن العوامل الخارجية، على وجه الخصوص، هي التي تؤثر بشكل كبير على نوعية العلاقة مع المعلم بطريقة سلبية (Baker, 2006; Henricsson & Rydell, 2004; Mash & Barkley, 1996).

وعلاوة على ذلك، يمكن لضعف القدرة على التعلم في بعض الأحيان أن تعيق نمو العلاقة الإيجابية مع المعلم خصوصاً مع أولئك الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي. ومن ناحية أخرى، تشكل عملية تلبية حاجات الطلاب من قبل المعلمين، وخاصة من حيث الدعم العاطفي، بمثابة إجراءات وقائية؛ لأنها تحفز الطلاب على المشاركة بشكل أكثر فعالية في الأنشطة المدرسية، فنتيجة لذلك قد تؤثر على قدراتهم التعليمية والتفاعلية بطريقة إيجابية (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008).

وبالتالي، تمثل ضعف القدرة على التعلم أو وجود إعاقة معينة لدى الطلاب ذوي الإعاقة نقاط ضعف لديهم، من شأنها أن تقلل من جودة طبيعة العلاقة بين الطالب والمعلم. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لتحليل الطريقة التي تؤثر بها الصعوبات الخاصة التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة (من حيث النوع والمدى) على تصور المعلم لنوعية العلاقة مع طلبته ذوي الإعاقة (Baker, 2006).

وهناك العديد من المؤشرات في الأدب التربوي التي تشير بأن جودة العلاقة العاطفية بين المعلم والطلاب تعتمد على مستوى وشدة الاضطراب أو المشكلة السلوكية التي يعاني منها الطلاب. كما تشير تلك الدراسات إلى أن علاقة كل

من المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة أكثر نزاعاً وأقل قرباً وإيجابية من أقرانهم الطلاب العاديين (Longobardi, Prino, Pasta, Gastaldim, & Quaglia, 2012; Rudasill, Reio, Stipanovic, & Taylor, 2010). وعلاوة على ذلك - وبما أن التكامل بين الطلاب ذوي الإعاقة ومعلميهم يعتمد على فئة ودرجة أو مستوى الإعاقة - فقد أشارت الدراسات إلى وجود مستويات أدنى وبسيطة في العلاقات ما بين الطلاب ذوي الإعاقات البسيطة مع معلميهم مقارنةً مع علاقة اقرانهم ذوي الإعاقات الشديدة مع معلميهم، إذ اتسمت علاقاتهم بالمحدودة والمعقدة وصعبة التطوير (Thijs, Koomen, Roorda, & Hagen, 2011).

وتستند معظم المعارف حول طبيعة العلاقات بين المعلمين والطلاب خلال سنوات المدرسة الأولى إلى تقارير ووجهة نظر المعلم نفسه حول هذه العلاقة. وقد استخدمت - معظم الدراسات المسحية الوصفية التي استهدفت دراسة التفاعل بين المعلم والطالب أو سلوكيات المعلمين نحو طلبتهم بشكل عام وطلابهم ذوي الإعاقة بشكل خاص - مقاييس وتصنيفات عالمية لإجراء تقييم شامل لجودة هذه العلاقات (Palermo, Hanish, Martin, Fabes, & Reiser, 2007).

كما تم تحديد العوامل المتعلقة بالطلاب فيما يتعلق بتأسيسهم لعلاقات تفاعلية إيجابية مع معلميهم والتي تم تناولها في كثير من الدراسات، واعتبرت ذات أثر على العلاقات بين الطلاب والمعلمين والمتمثلة في الجنس، والعرق، والمزاج، والمشكلات السلوكية، والسلوك الاجتماعي، والاحتياجات الخاصة (Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015; Howell, 2010; Skalicka et al.,

2015)، وأشير أيضاً إلى أن المعلمين يميلون إلى إقامة علاقات أوثق وأقل تعارضاً مع الطالبات الإناث، ووجد أن علاقاتهم مع الأولاد أكثر تعارضاً وأقل ارتبطاً. كما وجد أيضاً أن الطلاب من نفس عرق معلميهم لديهم علاقات أوثق وأقل تعارضاً، ويعتمدون على معلميهم بشكل أكبر. وفي الدراسة الوحيدة التي أجريت لدراسة مزاج الطلاب، وجد أن الطلاب الذين يعانون من مزاج صعب لديهم علاقات أقل ترابطاً مع معلميهم (Kıldan, 2011; Rudasill et al., 2010).

وبالرغم من أن صفوف الدمج باتت البديل التربوي الأكثر شيوعاً على نحو متزايد للطلاب ذوي الإعاقة، فإن آثار وجودهم داخل الغرفة الصفية على العلاقات بينهم وبين معلميهم لم يتم دراستها بشكل كافٍ. ومن هنا جاء الاهتمام بضرورة البحث في هذا المجال وتوسيع الدراسة فيه من حيث أثر الإعاقة على طبيعة العلاقة ما بين المعلمين وطلبتهم ضمن البيئات التربوية المختلفة ولا سيما بيئة الدمج (Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015).

وبما أن الأبحاث أثبتت بوضوح أهمية رعاية المعلم لطلابه من ذوي الإعاقة ودوره الأساسي في تنمية وتطوير العلاقات الإيجابية في الفصول الدراسية، مع ظهور الحاجة إلى قياس أو وصف ماهية هذه العلاقات وآثارها على تحصيل الطلاب وتعديل سلوكهم (على سبيل المثال، Prino et al., 2016; Skalicka et al., 2015). في محاولة لربط ممارسات التدريس في الفصول الدراسية مع علاقات الطلاب مع معلميهم، بما في ذلك تفاعل المعلمين مع طلابهم، حيث أصبحت طبيعة العلاقة بين المعلم وطلابه وسيلة لتقييم المعلم ومساءلته. فكان التقييم عبارة عن طبيعة العلاقة وحول كيفية

تفاعل الطلاب ذوي الإعاقة مع المعلمين وكيفية استجابة المعلمين لهؤلاء الطلاب (Early et al., 2005).

لقد اكتسبت مؤخراً الدراسات التي تستهدف العلاقات بين الطلاب ذوي الاعاقة ومعلميهم والعوامل التي تؤثر على هذه العلاقات أهمية متزايدة (على سبيل المثال، Kıldan, 2011; Palermo et al., 2007; Rudasill et al., 2010). وذلك من خلال دراستها لعدة عوامل تتعلق بالمعلمين، والفصول الدراسية، والآباء، والطلاب والتي تؤثر على طبيعة العلاقة بين الطلاب والمعلمين. وقد حاول عدد من الباحثين التعرف على العوامل المتعلقة بالمعلمين في عدد قليل من الدراسات من خلال دراسة عوامل سنوات الخبرة، والكفاءة الذاتية، ومستوى الاكتئاب أو الاحتراق النفسي لديهم، والمواقف تجاه الحياة، ومجال التدريس. حيث أظهرت زيادة الخبرة لتكون فعّالة على تطوير العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمعلمين، وقد وجد أن انخفاض كفاءة المعلم الذاتية وارتفاع مستويات الاكتئاب يؤدي إلى علاقات سلبية بين الطلاب والمعلمين (Kıldan, 2011; Rudasill et al., 2010; Thijs et al., 2011).

وبالرغم من الأهمية الكبيرة التي أُعطيت لتقديم خدمات التربية الخاصة ولمشاريع دمج الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام من خلال القوانين والتشريعات في المملكة العربية السعودية، وارتباط نجاح استراتيجية الدمج وكذلك جزء كبير من خدمات التربية الخاصة بشكل عام بطبيعة العلاقة بين المعلمين وطلبتهم، إلا أن الدراسات –على حد علم الباحثَيْن- قليلاً ما تطرقت إليها. ولذلك، فإن الهدف من الدراسة الحالية هو التحقق في

الاختلافات التي ينظر إليها المعلمون في علاقاتهم مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.

* * *

**مشكلة الدراسة**

شهدت المملكة العربية السعودية انفتاحاً كبيراً ومبكراً في مجال الاهتمام بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنهم الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية والأفراد ذوو اضطراب التوحد، تمثلت في مجالات عدة منها: توفير أماكن الرعاية المناسبة لهم من مراكز وصفوف خاصة ملحقة بالمدارس العادية وكوادر مؤهلة من المعلمين والاختصاصيين القادرين على التعامل مع خصائص كل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير المستلزمات المختلفة من أجهزة وأدوات تساعدهم لتحقيق أعلى مستوى من الأهداف، ولضمان جودة الخدمات المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، ولأهمية تكوين وبناء العلاقة الإيجابية، كان لابد من معرفة وتحديد مستوى طبيعة هذه العلاقة وأثر وجود هذه الإعاقات على الطلاب والمعلمين.

وتعد طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية الناجحة، لما تنطوي عليه من أهمية بالغة، ولما لها من أثر بالغ في تطور الطالب من النواحي المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء، سواءً لدى الطلاب العاديين أو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد (Avcıoğlu, 2017; Rey et al., 2007). حيث تتضح جلياً قيمة هذه العلاقة في ميدان تقديم خدمات التربية الخاصة لكل من معلمي التربية الخاصة في برامج الدمج ومراكز التربية الخاصة مع طلبتهم من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، بسبب طبيعة التحديات التي تواجه كلا الطرفين في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرجو تحقيقها. وكلما اتصفت هذه العلاقة بالإيجابية من كلا الطرفين كلما انعكس ذلك إيجاباً على مستوى تقبل

كل منهما للآخر ؛ إذ كلما تقبل الطالب معلمه ، ارتفعت درجة تقبله لما يقدمه له هذا المعلم من ناحية ويسعي لتحقيق كافة ما يطلبه منه هذا المعلم من ناحية أخرى (Murray & Pianta, 2009; O'Connor et al., 2011). لذلك ، جاءت هذه الدراسة لتوضح أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وأثر ذلك على طبيعة الخدمات المقدمة لهم ، وبشكل أكثر تحديداً سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات الآتية :

١. ما أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥) في أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وفقا لمتغيرات (الجنس ، العمر ، عدد سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي ، فئة الإعاقة ، مكان العمل).

**أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مدى أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة ، ومن ثم تقديم التوصيات المناسبة لحل تلك المشاكل التي تحول دون وجود علاقة إيجابية وفاعلة بين كل من المعلم والمتعلم في صفوف الدمج وفي مراكز ومؤسسات التربية الخاصة التي تضم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد ، وبشكل أكثر دقة هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١ .التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط كلاً من المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في برامج ومراكز التربية الخاصة.

٢. التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط كلاً من المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في برامج ومراكز التربية الخاصة في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، العمر، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، فئة الإعاقة، مكان العمل).

٣. الكشف عن أهم العوامل التي تعيق وجود علاقة إيجابية وفاعلة بين طرفي العملية التعليمية من معلم ومتعلم ضمن بيئة برامج ومراكز التربية الخاصة.

**أهمية الدراسة**

**الأهمية النظرية**

تبرز أهمية الدراسة الحالية في ندرة الدراسات التي تتعلق بتقييم أثر الإعاقة بشكل عام، وأثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد بشكل خاص في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، الأمر الذي جعل لهذه الدراسة أهمية خاصة تبرز بقوة تطبيقها وسد حاجة صانعي القرار للمعلومات والتوصيات التي توفرها هذه الدراسة، بالإضافة إلى رفد المكتبة العربية وميدان التربية الخاصة بدراسة تعزز البحث في مجال العلاقة بين المعلم والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.

**الأهمية التطبيقية**

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما قدمته من نتائج وبيانات تسهم في معرفة واقع العلاقة بين المعلمين وطلابهم ذوي الاحتياجات

الخاصة (الإعاقة الفكرية، واضطراب التوحد) ومدى فعاليتها وإيجابيتها لما لذلك من أثر على جودة الخدمات التربوية المقدمة لهم، وما يترتب على ذلك من إجراءات وقرارات ينبغي اتخاذها فيما يتعلق بجوانب القصور في إيجاد هذه البيئة الإيجابية الداعمة للعلاقات الفاعلة بين طرفي العملية التعليمية. ومن جانب آخر سعت هذه الدراسة إلى تقصي الأسباب والعوامل التي تحول دون تحقيق علاقة مثالية بين المعلم والطلاب ضمن بيئة التعلم، وكذلك وضعت التوصيات اللازمة لإرشاد المعلمين ومساعدتهم على تعزيز علاقاتهم مع طلبتهم من ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد.

لقد قام الباحثان بمراجعة واستعراض الأدب السابق والمتعلق بطبيعة العلاقة بين كل من المعلم وطلابه بشكل عام، وتلك الدراسات التي بحثت حول العلاقة ما بين المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة، وقد اتضح للباحثَيْن ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع؛ لذا حاولت الدراسة الحالية البحث في هذا الموضوع مع وجود بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع العلاقة بين المعلمين وطلابهم العاديين، ومقارنة تلك العلاقة مع طلابهم من ذوي الإعاقة، أو مقارنة طبيعة العلاقة ما بين المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة بشكل عام على مختلف فئات الإعاقة، وقد اشتملت الدراسات السابقة ذات العلاقة ضمن الأدب السابق على البحث في مستويات العلاقة ما بين معلمي التربية الخاصة وطلابهم متلقي خدمات التربية الخاصة (على سبيل المثال، صعوبات التعلم، فرط الحركة ونقص الانتباه، ومتلازمة داون). وكذلك حول أثر تأهيل المعلمين ودافعيتهم تجاه القيام بواجبات وظيفتهم كعوامل ومتغيرات من شأنها أن تؤثر على العلاقة الفاعلة

والإيجابية ما بين المعلمين وطلبتهم، وما إلى ذلك من مواضيع في ذات السياق. ومن هنا يعرض الباحثان عدداً من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة.

في دراسة قام بها شعيب (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على نوع وشدة العلاقة بين المعلم والطالب في مجال التربية الخاصة بمدينة نجران، وتحديد أثر مجموعة من العوامل التي من شأنها أن تؤثر في العلاقة بين المعلم والطالب في برامج التربية الخاصة بمدينة نجران، مثل: جنس المعلم، ونوع إعاقة التلميذ، سنوات خبرة المعلم، الإعداد الأكاديمي للمعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٦ معلماً ومعلمة من معلمي الطلاب ذوي الاعاقات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التفاعل الإيجابي بين المعلمين والمعلمات العاملين ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران، لصالح المعلمين الذكور مقارنة بالمعلمات الإناث، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستويات العلاقة تعزى لمتغير نوع الإعاقة، أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة للمعلم، فقد أشارت النتائج إلى عدم تأثر العلاقة بين المعلم والطالب في مدارس التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب عامل خبرة المعلم أو المعلمة، وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستويات العلاقة بين المعلمين والطلاب كما يدركها المعلمون العاملون ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران بحسب الإعداد الأكاديمي لهؤلاء المعلمين.

وفي دراسة أخرى أُجريت من قبل ديمركايا و باكلولو ( Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015) حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين كل من المعلمين وطلابهم العاديين وذوي الإعاقة في مرحلة ما قبل المدرسة، وتحديد المتغيرات

التي تتنبأ بطبيعة العلاقة ما بين الطلاب والمعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠ معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة، ومن ٥٤ طالباً من ذوي الإعاقة، و٥٤ طالباً من العاديين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة كان لديهم مستويات عالية من الصراع، وأقل درجة في بعد الحميمية مع معلميهم مقارنة مع أقرانهم العاديين، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين في بعد الاعتمادية.

وقامت برينو وآخرون (Prino et al., 2016) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من اضطراب التوحد، ومتلازمة داون، وصعوبات التعلم، ونقص الانتباه والنشاط الزائد على العلاقة ما بين المعلم والطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٥٤ طالبٍ من ذوي الإعاقة، حيث تم تطبيق استبيان علاقة المعلم والطالب (STRS) وطُلب من معلمي هؤلاء الطلاب الإجابة عليه. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الروابط الاجتماعية التي شكلها الطلاب ذوي الإعاقة تختلف في بعد واحد على الأقل من تلك التي شكلها الأطفال ضمن المجموعة الضابطة، باستثناء الطلاب من ذوي متلازمة داون، وقد تدنت الدرجات على بعد الحميمية في حالة الطلاب ذوي اضطراب التوحد المزمنة، وفرط الحركة ونقص الانتباه، وعلاوة على ذلك، اتسمت العلاقات مع مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذوي فرط الحركة ونقص الانتباه بمستوى أعلى من الصراع والتبعية.

أما الدراسة التي أجرتها هوويل (Howell, 2010) فقد هدفت إلى دراسة طبيعة العلاقة ما بين المعلمين وطلابهم ذوي اضطراب التوحد في المرحلة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٩٠ طالباً من الطلاب ذوي اضطراب

التوحد من الطلبة الملتحقين في عدد من المدارس الأهلية والمدارس الحكومية. وقد بحثت هذه الدراسة عن طبيعة العلاقة في ضوء عدد من المتغيرات (خصائص الصفوف الدراسية، والطفل، والأسرة، والمعلم)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً في طبيعة العلاقة بين المعلم وطلابه من ذوي اضطراب التوحد تُعزى لمتغيرات خصائص الطفل والصفوف الدراسية، وقد أشارت النتائج أيضاً إلى أن الطلاب الأكثر شدة في الإعاقة وفي البيئات التعليمية الأكثر تقييداً كانت مستويات علاقاتهم متدنية، وكانت لديهم مخاوف ومحدودية في بناء العلاقات الاجتماعية. على وجه التحديد، تم تصنيف الطلاب في البيئات التعليمية المقيدة على أنها تعاني مزيداً من الصراع وأقل تقارباً وحميمية مع المعلم.

وكذلك هدفت دراسة هوفمان (Hoffman, 2010) إلى فحص العلاقة ما بين المعلمين وطلابهم ذوي الإعاقة ضمن بيئات الدمج، وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين من معلمي التعليم العام، وشملت أيضاً ستة طلاب من ذوي الإعاقة وثلاثة عشر طالباً من الطلاب العاديين. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أربعة من المعلمين الخمسة قللوا في فعاليتهم ودافعيتهم الذاتية في العمل مع الطلاب ذوي الإعاقة، وكانت وجهات نظرهم حول دور المعلم في الصف متباينة على نطاق واسع، ووصف المعلمون انطباعاتهم عن طلاب التعليم العام من الناحية الأكاديمية بأنها مرتفعة مع وجود مستويات متباينة من العلاقة، ولكن معظمهم كان لديهم توقعات أكاديمية أقل لطلابهم ذوي الإعاقة.

وفي دراسة قام بها سكاليكا وآخرون (Skalicka et al., 2015) هدفت إلى دراسة العلاقات التبادلية في طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم ذوي الاضطرابات السلوكية، حيث تم قياس مستويات العلاقات ثنائية الاتجاه بين مشاكل الطلاب السلوكية ومستويات الصراع والحميمية ما بين المعلمين والطلاب، وقد تكونت عينة الدراسة من ٨١٩ طالبٍ من طلاب الصف الأول. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض معدلات المشاكل السلوكية والصراع بين المعلمين وطلابهم ذوي الإعاقة ضمن المجموعات التعليمية الصغيرة (أقل من ١٥ طالباً)، وأشارت الدراسة إلى ارتباط ارتفاع مستويات العلاقة التبادلية الإيجابية ما بين المعلمين وطلابهم ذوي المشاكل السلوكية الأقل شدة؛ ويكمن استخلاص تفاوت طبيعة العلاقات بين المعلمين وطلابهم ذوي الإعاقة من العلاقة السلبية إلى شيءٍ من الإيجابية بحسب شدة الإعاقة والمكان التعليمي وعدد مختلف من المتغيرات التي تؤثر على طبيعة تلك العلاقة.

**المنهجية**

تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تسعى هذه الدراسة إلى استخدام الأسلوب الكمي لتقييم مدى أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، وطبق الباحثان أداة الدراسة باستخدام الأسلوب التقليدي المباشر (الورقة والقلم) بتوزيع الاستبيان على معلمي التربية الخاصة في جميع مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في مدينة الرياض لجميع المراحل الدراسية للذكور والإناث (٨٢ برنامجا في التربية

الخاصة بمجموع ٥٠٩ معلمٍ ومعلمة). كما تم استخدام الاستبيان الإلكتروني من خلال برنامج (Google Survey).

**بناء أداة الدراسة (الاستبانة)**

لأغراض الدراسة قام الباحثان ببناء أداة الدراسة (الاستبانة) لجمع البيانات حول العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وقد اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

أولاً: قام الباحثان بالاطلاع على الأدب السابق المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، إذ تمت الاستعانة في بناء الاستبيان الحالي بكل من استبيان العلاقة بين المعلم والطالب (STRS) في نسخته الأخيرة من إعداد (Pianta, 2001) والذي يهتم بدراسة علاقة المعلمين مع طلابهم في غرفة الصف من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية (الصراع، الحميمية، الاعتمادية)، بالإضافة إلى الرجوع إلى النسخة المطورة من استبيان العلاقة بين المعلم والطالب والمعد من قبل فريق برنامج (Head Start) في جامعة بنسلفانيا (Whitaker, Dearth-Wesley, & Gooze, 2015). حيث يقيس بعد الصراع العلاقة السلبية الخلافية بين المعلم والطلاب، ويقيس بعد الحميمية علاقة المحبة والود والتواصل الإيجابي بين المعلم والطلاب، وأخيراً يقيس بعد الاعتمادية درجات اتكالية الطلاب على معلميهم المبالغ فيها (Pianta, 2001).

ثانياً: تم التوصل إلى إعداد أداة مكونة من ٣٠ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد شكلت الأداة بصورتها الأولية.

ثالثاً: تم عرض الأداة بصورتها الأولية على ١٠ محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في ميدان التربية الخاصة، وقد تباينت آراء المحكمين ما بين، حذف بعض الفقرات، أو تعديلها، أو إضافة فقرات جديدة.

رابعاً: تم إجراء التعديلات الموصي بها من قبل المحكمين، سواءً بالإضافة أو الحذف أو التعديل وأصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من ٢٥ فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (الصراع، الحميمية، الاعتمادية) يقابلها سلم تقديري مكون من خمس درجات هي: لا ينطبق اطلاقاً، ينطبق بشكل بسيط، ينطبق نوعاً ما، ينطبق بشكل كبير، ينطبق بشكل كامل. والجدول ١ يوضح أبعاد الأداة وعدد فقرات كل بعد بصورتها النهائية.

**الجدول (١) توزيع أبعاد الدراسة وعدد فقراتها بصورتها النهائية**

| البعد | عدد الفقرات |
|---|---|
| الصراع | ٩ |
| الحميمية | ٩ |
| الاعتمادية | ٧ |

**صدق وثبات أداة الدراسة**

تمَّ التوصل إلى صدق الأداة التي تمَّ بناؤها وتطويرها باستخدام أسلوبي صدق المحتوى وصدق البناء، وقد تم التحقق من دلالات صدق المحتوى بالاعتماد على مراجعة المُحكّمين؛ إذ تم توزيع الأداة على عشرة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية بقسم التربية الخاصة في كل من جامعة المجمعة، والجامعة الأردنية، ومعلمي التربية الخاصة، وطلب منهم مراجعة الأداة وإبداء آرائهم في مدى ملاءمة الأداة لأهدافها ومدى وضوح فقراتها وانتمائها للأبعاد التي تندرج ضمنها، ليتحقق بذلك صدق المحتوى وصدق البناء، وقد

أجمع المحكمون على انتماء الفقرات للأبعاد التي تنتمي إليها وأظهرت الملاحظات بعد استعادة أداة الدراسة اتفاق المحكمين بنسبة (٨٨٪).

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاستبيان، وإعادة تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من ١٢ معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في كلتا المرتين، ثم تم استخراج دلالات ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا، وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٨)، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات على الأبعاد الرئيسة ما بين (٠,٨٤ – ٠,٩١). والجدول ٢ يبين قيم معاملات الثبات التي تم التوصل إليها باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا لكل بُعد بالإضافة للثبات الكلي.

**جدول (٢) قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا**

| البعد | ثبات الإعادة | معامل الثبات |
|---|---|---|
| الصراع | ٠,٨٦ | ٠,٨٤ |
| الحميمية | ٠,٨٩ | ٠,٩١ |
| الاعتمادية | ٠,٨٨ | ٠,٩ |
| معامل الثبات الكلي للأداة | ٠,٨٧ | ٠,٨٨ |

**عينة الدراسة وإجراءاتها**

تم توزيع الاستبيان على معلمي التربية الخاصة في جميع مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد في منطقة الرياض لجميع المراحل الدراسية للذكور والإناث، تم اختيار منطقة الرياض لسببين رئيسيين: أولاً، وفقاً للهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية (٢٠١٦م)، أكثر من ربع سكان المملكة العربية السعودية يسكنون

في منطقة الرياض. بالإضافة إلى ذلك، منطقة الرياض تحتوي على أكبر تجمع للمعلمين (٣٨,٥٣٧ معلمٍ ومعلمة) على مستوى المملكة، وتحتوي على ٨٢ برنامجاً في التربية الخاصة بمجموع ٥٠٩ معلمٍ ومعلمة (وزارة التعليم، ٢٠١٦). ثانياً، تطبيق هذا الاستبيان في منطقة الرياض كان منطقياً وفقاً لتواجد الباحثَيْن فيها، حيث فرصة الحصول على أكبر عدد من الاستجابات، وذلك من خلال متابعة استجابة المشاركين، والتأكيد على المشاركة من خلال زيارة المدارس، وتذكير المشاركين للحصول على أكبر قدر من المشاركة. تم استبعاد معلمي التعليم العام وإداري المدرسة بسبب أن جميع من يعملون في برامج ومراكز التربية الخاصة –عدا معلمي التربية الخاصة – لا يعملون بشكل مباشر مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، وبالتالي، عدم المشاركة والتعامل المباشر مع الطلاب قد لا يعطي استجابات دقيقة تفيد أهداف هذه الدراسة.

**جمع وتحليل البيانات**

بعد الحصول على السماح الأخلاقي الخاص بالاستبيان من جامعة المجمعة، تم توزيع الاستبيان. قام الباحثان بتوزيع الاستبانات على جميع برامج ومراكز التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب التوحد (الذكور والإناث) بمنطقة الرياض، حيث تضمن الاستبيان وصف مختصر عن الدراسة، والوقت المتوقع لإتمام المشاركة في الاستبيان. ولضمان الحصول على أكبر قدر من المشاركات، تم التواصل مع مشرفي ومديري مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب التوحد وإرسال دعوة المشاركة الإلكتروني

للاستبيان لهم، حيث تم الطلب منهم بإرسال رسالة المشاركة التي تحتوي على رابط المشاركة على مجموعات مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بمعلمي ومعلمات الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد الخاصة بمدارسهم مع التأكيد على المشاركة لمرة واحدة فقط (إما ورقياً أو الكترونياً). تم إرسال رسائل تذكيرية لمدراء ومشرفي مراكز وبرامج التربية الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة الفكرية والطلاب ذوي اضطراب التوحد مرة كل أسبوع لمدة أسبوعين، وأخيراً تم إرسال آخر رسالة تذكيرية لهم بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ استلام الاستبيان.

بعد الانتهاء من جمع الاستجابات، تم تصدير البيانات إلى البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليلها. تم استخدام طرق إحصائية متنوعة لتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة، أولاً، تحليل المعلومات الوصفية مثل: المتوسطات الحسابية، والتكرار، والانحرافات المعيارية، اُستخدمت لتحليل المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة لمعرفة أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل. ثانياً، لبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت". ثالثاً، لتحليل التباين الظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة بسبب اختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل)، تم استخدام تحليل التباين المتعدد على

المجالات الثلاثة (الصراع، الحميمية، الاعتمادية). أخيراً، لبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه.

**استخراج واحتساب الدرجات**

تم إعطاء درجة لكل استجابة، حيث تم تحويل سلم الإجابة اللفظي الخماسي إلى سلم رقمي، وذلك بإعطاء الإجابة (ينطبق بشكل كامل) خمس درجات، (ينطبق بشكل كبير) أربع درجات، (ينطبق نوعاً ما) ثلاث درجات، (ينطبق بشكل بسيط) درجتين، (لا ينطبق اطلاقاً) درجة واحدة. ومن ثم تم استخراج درجة كلية لكل معلم عن طريق جمع الدرجات المتحققة على جميع فقرات الأداة، وهكذا فإن أعلى درجة ممكنة على الأداة هي ١٢٥ درجة وتعكس مستوى العلاقة بصورته القصوى وأدنى درجة هي ٢٥ درجة، وتعكس مستوى العلاقة بصورته الدنيا.

**النتائج**

تتحقق هذه الدراسة من مدى أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة. تم عرض النتائج في هذا الجزء على الترتيب التالي: (أ) عدد الاستجابات، (ب) البيانات العامة للمشاركين، (ج) أثر الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، (د) طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في ضوء عدد من المتغيرات.

**عدد الاستجابات**

بلـغ عـدد المـشاركات الـتي تم جمعهـا ١٩٢ اسـتمارة. تم اسـتبعاد تـسعة استمارات بسبب أن المشاركين أجابوا عـن أقـل مـن تـسع فقـرات مـن فقـرات الاستبيان الخمسة والعشرين مع عدم تقـديم أي بيانـات في المعلومـات العامـة، حيث بلغ العدد النهائي ١٨٣ استجابة.

**البيانات العامة للمشاركين**

من مجموع أفراد العينة الذين أكملوا الاستبيان، ٣٧٪ (ن = ٥٥) حاصـلين علـى مؤهـل دراسـات عليـا، بينمـا ٧٠٪ (ن = ١٢٨) حاصـلين علـى شـهادة البكالوريوس في التربية الخاصة كأعلى شهادة. سبعة عشر بالمئة مـن المـشاركين (ن = ٣١) لديهم أقل مـن خمـس سـنوات خـبرة تدريـسية، و٣١٪ (ن = ٥٦) لديهم بين خمس إلى تـسع سـنوات خـبرة تدريـسية، و٥٢٪ (ن = ٩٦) لـديهم أكثر من ١٠ سنوات خبرة تدريسية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكريـة أو ذوي اضطراب التوحد. بلغت مجموعة من أعمار المشاركين ٢٧٪ (ن = ٤٩) بين ٢٠ إلى ٢٩ عاماً، وأربعة وثلاثون بالمئة من المشاركين (ن = ٦٣) بلغـت أعمـارهم بين ٣٠- ٣٩ عاماً، في حـين بلغـت أعمـار المجموعـة المتبقيـة ٣٩٪ (ن = ٧١) أكثـر مـن أربعـين عامـاً. بلـغ عـدد المعلمـين والمعلمـات المـشاركين ٦١٪ (ن = ١١١) لـذوي الإعاقـة الفكريـة، بينمـا بلـغ عـدد معلمـين ومعلمـات ذوي اضـطراب التوحـد ٣٩٪ (ن = ٧٢). ثمانيـة وسـتون بالمئـة مـن المـشاركين (ن = ١٢٥) يعملون في مراكز تربية خاصة، واثنـان وثلاثـون بالمئـة منهم (ن = ٥٨) يعملون في برامج تربية خاصة ملحقة بالمدارس العادية. وحيث بلـغ عـدد ٥٤٪ (ن = ٥٨) من المشاركين ممن يُدرِّسون في المرحلة الابتدائية، وواحد وعـشرون

بالمئة (ن = ٣٨) يُدرِّسون في المرحلة المتوسطة، وبلغ عدد المشاركين الذين يُدرِّسون في المرحلة الثانوية ٢٥٪ (ن = ٤٦). واحد وتسعون بالمئة من المشاركين كانوا ذكوراً (ن = ١٦٧)، وبلغ عدد الإناث المشاركات ٩٪ (ن = ١٦). تفاصيل البيانات العامة للمشاركين مبين في الجدول ٣.

**جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١٦٧ | ٩١,٣ |
| | انثى | ١٦ | ٨,٧ |
| العمر | ٢٠- ٢٩ عاما | ٤٩ | ٢٦,٨ |
| | ٣٠- ٣٩ عاما | ٦٣ | ٣٤,٤ |
| | ٤٠ عاما فأكثر | ٧١ | ٣٨,٨ |
| عدد سنوات الخبرة | اقل من ٥ سنوات | ٣١ | ١٦,٩ |
| | من ٥ - ٩ سنوات | ٥٦ | ٣٠,٦ |
| | من ١٠ سنوات فأكثر | ٩٦ | ٥٢,٥ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | ١٢٨ | ٦٩,٩ |
| | دراسات عليا | ٥٥ | ٣٠,١ |
| فئة الإعاقة | عقلية | ١١١ | ٦٠,٧ |
| | توحد | ٧٢ | ٣٩,٣ |
| مكان العمل | مركز تربية خاصة | ١٢٥ | ٦٨,٣ |
| | برنامج تربية خاصة ملحق بالمدرسة العادية | ٥٨ | ٣١,٧ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الابتدائية | ٩٩ | ٥٤,١ |
| | المتوسطة | ٣٨ | ٢٠,٨ |
| | الثانوية | ٤٦ | ٢٥,١ |
| المجموع | | ١٨٣ | ١٠٠ |

## أثر الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول "ما أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج

التربية الخاصة؟" تم الطلب من المعلمين بتقييم مدى طبيعة العلاقة مع طلابهم وفقاً لعناصر الاستبيان الموزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية (الصراع، الحميمية، الاعتمادية) وفقاً لمقياس ليكرت (Likert scale) الخماسي حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، وأشارت البيانات أن الاستجابات في بعد الصراع تقع في ينطبق بشكل بسيط للإعاقة الفكرية (س= ٢,٠٩، ع= ٠,٥١) وبين ينطبق بشكل بسيط و ينطبق نوعاً ما للتوحد (س= ٢,٣٥، ع= ٠,٥٢). كما أشارت البيانات أنه في بعد الحميمية تقع بين ينطبق نوعاً ما وينطبق بشكل كبير للإعاقة الفكرية (س= ٣,١٩، ع= ٠,٦٢) وتقع في ينطبق نوعاً ما للتوحد (س= ٢,٩٥، ع=٠,٧٣). كما أظهرت البيانات أن الاستجابات في بعد الاعتمادية تقع في ينطبق نوعاً ما للإعاقة الفكرية (س= ٢,٩٤، ع=٠,٦٧) وبين ينطبق بشكل بسيط وينطبق نوعاً ما للتوحد (س= ٢,٧٢، ع= ٠,٧٥). ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول ٤ أدناه يوضح ذلك.

**جدول (٤) أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد**
**في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة**

| | فئة الإعاقة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الصراع | عقلية | ١١١ | ٢,٠٩ | ٠,٥١ | -٣,٣٠٢ | ١٨١ | ٠,٠٠١ |
| | توحد | ٧٢ | ٢,٣٥ | ٠,٥٢ | | | |
| الحميمية | عقلية | ١١١ | ٣,١٩ | ٠,٦٢ | ٢,٤٢٥ | ١٨١ | ٠,٠١٦ |
| | توحد | ٧٢ | ٢,٩٥ | ٠,٧٣ | | | |
| الاعتمادية | عقلية | ١١١ | ٢,٩٤ | ٠,٦٧ | ٢,٠٧٥ | ١٨١ | ٠,٠٣٩ |
| | توحد | ٧٢ | ٢,٧٢ | ٠,٧٥ | | | |

يتبين من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الإعاقة في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وجاءت الفروق لصالح اضطراب التوحد في الصراع (س= ٢,٣٥ ، ع=٠,٥٢)، ت(٧٢) = - ٣,٣٠٢، $\alpha$= ٠,٠٠١ ، ولصالح الإعاقة الفكرية في كل من الحميمية (س= ٣,١٩ ، ع=٠,٦٢)، ت(١١١) = ٢,٤٢٥ ، $\alpha$= ٠,٠١٦ والاعتمادية (س= ٢,٩٤ ، ع=٠,٦٧)، ت(١١١) = ٢,٠٧٥ ، $\alpha$= ٠,٠٣٩.

**طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم من ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في ضوء عدد من المتغيرات**

للإجابة عن تساؤل الدارسة الثاني "هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) في أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وفقا لعدد من المتغيرات؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر كل

من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل، وفقاً للاتي:

**أولاً: الإعاقة الفكرية.** يبين الجدول ٥ تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر الإعاقة الفكرية في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل.

**جدول (٥) أثر الإعاقة الفكرية في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة حسب المتغيرات**

| المتغير | الفئات | | الصراع | الحميمية | الاعتمادية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | س | ٢,٠٨ | ٣,١٤ | ٢,٨٩ |
| | | ع | ٠,٥٠ | ٠,٥٩ | ٠,٦٤ |
| | انثى | س | ٢,١٧ | ٣,٧ | ٣,٥٤ |
| | | ع | ٠,٦٥ | ٠,٦٧ | ٠٧٧. |
| العمر | ٢٠- ٢٩ عاما | س | ٢,٣ | ٣,٢٤ | ٣ |
| | | ع | ٠,٦٤ | ٠,٥٧ | ٠,٥٩ |
| | ٣٠- ٣٩ عاما | س | ٢,٠٨ | ٣,٢٣ | ٢,٩٦ |
| | | ع | ٠,٤٧ | ٠,٧٠ | ٠,٧٦ |
| | ٤٠ عاما فأكثر | س | ٢,٠٤ | ٣,١٥ | ٢,٩١ |
| | | ع | ٠,٥ | ٠,٥٨ | ٠,٦٤ |
| عدد سنوات الخبرة | اقل من ٥ سنوات | س | ٢,٣٦ | ٣,٣٩ | ٣,١٨ |
| | | ع | ٠,٨ | ٠,٩٣ | ٠,٦٦ |
| | ٥ - ٩ سنوات | س | ٢,١٨ | ٣,٣١ | ٢,٩٨ |
| | | ع | ٠,٥٤ | ٠,٥١ | ٠,٧٣ |
| | ١٠ سنوات فأكثر | س | ٢,٠٥ | ٣,١٥ | ٢,٩٢ |
| | | ع | ٠,٤٩ | ٠,٦٣ | ٠,٦٦ |

| المتغير | الفئات | | الصراع | الحميمية | الاعتمادية |
|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | س | ٢,١٤ | ٣,٢٢ | ٢,٩١ |
| | | ع | ٠,٥٢ | ٠,٥٣ | ٠,٦٧ |
| | دراسات عليا | س | ١,٩٩ | ٣,١٢ | ٣ |
| | | ع | ٠,٥٠ | ٠,٧٦ | ٠,٦٩ |
| مكان العمل | مراكز تربية خاصة | س | ٢,١١ | ٣,١٩ | ٢,٨٥ |
| | | ع | ٠,٥٤ | ٠,٥٥ | ٠,٥٦ |
| | برامج ملحقة بالمدرس العادية | س | ٢,٠٦ | ٣,١٩ | ٣,٠٤ |
| | | ع | ٠,٤٨ | ٠,٧ | ٠,٦٩ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الابتدائية | س | ٢,٢١ | ٣,١٧ | ٢,٩ |
| | | ع | ٠,٥١ | ٠,٥٦ | ٠,٦ |
| | المتوسطة | س | ٢,٠٩ | ٣,٣٨ | ٣,٠٢ |
| | | ع | ٠,٤١ | ٠,٣٥ | ٠,٦٧ |
| | الثانوية | س | ١,٨٨ | ٣,٠٧ | ٢,٩٤ |
| | | ع | ٠,٥٤ | ٠,٨٢ | ٠,٨ |

ملاحظة. س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين على المجالات كما هو مبين في جدول ٦. واتضح بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في الحميمية، ف(١٠٩ ، ١) = ٦,٩ ، $\alpha$ =٠,٠١ ، وكذلك في الاعتمادية، ف(١٠٩ ، ١) = ٨,٩٤ ، $\alpha$ =٠,٠٠٤ ، وجاءت الفروق لصالح الإناث حسب المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في الصراع. كما أنه تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لأثر العمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل في جميع المجالات. كما أن النتائج أظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha$ = ٠,٠٥) تعزى لأثر المرحلة الدراسية في جميع المجالات باستثناء مجال الصراع ف(١٠٨ ، ٢) = ٤,٧٧ ، $\alpha$ =٠,٠١١.

**جدول (٦) تحليل التباين للمتغيرات على الصراع والحميمة والاعتمادية**

| مصدر التباين | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الصراع | ٠,٠٥٥ | ١ | ٠,٠٥٥ | ٠,٢٢٢ | ٠,٦٣٨ |
| | الحميمية | ٢,٤٩٦ | ١ | ٢,٤٩٦ | ٦,٨٩٦ | ٠,٠١٠ |
| | الاعتمادية | ٣,٨٩٩ | ١ | ٣,٨٩٩ | ٨,٩٤١ | ٠,٠٠٤ |
| العمر | الصراع | ٠,٢٤٢ | ٢ | ٠,١٢١ | ٠,٤٨٥ | ٠,٦١٧ |
| | الحميمية | ٠,١٥٠ | ٢ | ٠,٠٧٥ | ٠,٢٠٧ | ٠,٨١٣ |
| | الاعتمادية | ٠,٢٥١ | ٢ | ٠,١٢٥ | ٠,٢٨٧ | ٠,٧٥١ |
| عدد سنوات الخبرة | الصراع | ٠,١٠١ | ٢ | ٠,٠٥١ | ٠,٢٠٣ | ٠,٨١٦ |
| | الحميمية | ٠,٧٨٨ | ٢ | ٠,٣٩٤ | ١,٠٨٨ | ٠,٣٤١ |
| | الاعتمادية | ٠,٧٥٧ | ٢ | ٠,٣٧٨ | ٠,٨٦٨ | ٠,٤٢٣ |
| المؤهل العلمي | الصراع | ٠,١٨٢ | ١ | ٠,١٨٢ | ٠,٧٢٨ | ٠,٣٩٦ |
| | الحميمية | ٠,١٩٦ | ١ | ٠,١٩٦ | ٠,٥٤٢ | ٠,٤٦٣ |
| | الاعتمادية | ٠,١٤٣ | ١ | ٠,١٤٣ | ٠,٣٢٩ | ٠,٥٦٨ |
| مكان العمل | الصراع | ٠,٠٥٢ | ١ | ٠,٠٥٢ | ٠,٢٠٨ | ٠,٦٥ |
| | الحميمية | ٠,٠٣٣ | ١ | ٠,٠٣٣ | ٠,٠٩١ | ٠,٧٦٤ |
| | الاعتمادية | ٠,٧٥٨ | ١ | ٠,٧٥٨ | ١,٧٣٩ | ٠,١٩ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الصراع | ٢,٣٧٨ | ٢ | ١,١٨٩ | ٤,٧٦٦ | ٠,٠١١ |
| | الحميمية | ١,٣٥٦ | ٢ | ٠,٦٧٨ | ١,٨٧٣ | ٠,١٥٩ |
| | الاعتمادية | ٠,٣٥٦ | ٢ | ٠,١٧٨ | ٠,٤٠٨ | ٠,٦٦٦ |
| الخطأ | الصراع | ٢٥,٢٠٢ | ١٠١ | ٠,٢٥ | | |
| | الحميمية | ٣٦,٥٦٠ | ١٠١ | ٠,٣٦٢ | | |
| | الاعتمادية | ٤٤,٠٥٠ | ١٠١ | ٠,٤٣٦ | | |
| الكلي | الصراع | ٢٨,٨١٨ | ١١٠ | | | |
| | الحميمية | ٤١,٦٩٤ | ١١٠ | | | |
| | الاعتمادية | ٤٩,٩٨٢ | ١١٠ | | | |

ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول ٧. حيث

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وجاءت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية (س ٢,٢١ ، α = ٠,٣٣).

**جدول (٧) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المرحلة الدراسية على الصراع**

| المرحلة الدراسية التي تدرسها | المتوسط الحسابي | الابتدائية | المتوسطة | الثانوية |
|---|---|---|---|---|
| الابتدائية | ٢,٢١ | | | |
| المتوسطة | ٢,٠٩ | ٠,١٣ | | |
| الثانوية | ١,٨٨ | ٠,٣٣❖ | ٠,٢ | |

ملاحظة. ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

**ثانياً: اضطراب التوحد.** يبين الجدول ٨ تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر اضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل.

## جدول (٨) أثر اضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة حسب المتغيرات

| المتغير | الفئات | | الصراع | الحميمية | الاعتمادية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | س | ٢,٣٦ | ٢,٩٣ | ٢,٦٩ |
| | | ع | ٠,٥٢٢ | ٠,٧٢١ | ٠,٧٥٦ |
| | انثى | س | ٢,١٧ | ٣,١ | ٣,٠٢ |
| | | ع | ٠,٥١٣ | ٠,٨٥٧ | ٠,٦٦٢ |
| العمر | ٢٠- ٢٩ عاما | س | ٢,٣٩ | ٣,١٢ | ٢,٩١ |
| | | ع | ٠,٥٦٤ | ٠,٦١٨ | ٠,٨١٤ |
| | ٣٠- ٣٩ عاما | س | ٢,٣١ | ٢,٨٨ | ٢,٥٧ |
| | | ع | ٠,٤٨ | ٠,٨١٨ | ٠,٧٤١ |
| | ٤٠ عاما فأكثر | س | ٢,٣ | ٢,٦٣ | ٢,٥٢ |
| | | ع | ٠,٥٠٨ | ٠,٧٥ | ٠,٤٦١ |
| عدد سنوات الخبرة | اقل من ٥ سنوات | س | ٢,٢٥ | ٣,٠٨ | ٢,٨٤ |
| | | ع | ٠,٤٦١ | ٠,٧٨٧ | ٠,٩٥٧ |
| | ٥ - ٩ سنوات | س | ٢,٤٤ | ٢,٩٦ | ٢,٧ |
| | | ع | ٠,٥٧ | ٠,٦٥٢ | ٠,٦٣٨ |
| | ١٠ سنوات فأكثر | س | ٢,٣ | ٢,٦٣ | ٢,٥٢ |
| | | ع | ٠,٥٠٨ | ٠,٧٥ | ٠,٤٦١ |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | س | ٢,٣٢ | ٣,٠٣ | ٢,٧٤ |
| | | ع | ٠,٥٤٧ | ٠,٦٩٢ | ٠,٨٢٦ |
| | دراسات عليا | س | ٢,٤٢ | ٢,٧ | ٢,٦٤ |
| | | ع | ٠,٤٣٩ | ٠,٨٠٢ | ٠,٤٦٣ |
| مكان العمل | مراكز تربية خاصة | س | ٢,٣٥ | ٣,٠٣ | ٢,٧٥ |
| | | ع | ٠,٥٢٢ | ٠,٦٣٥ | ٠,٧٤١ |
| | برامج ملحق بالمدرسة العادية | س | ٢,٣ | ٢,١٤ | ٢,٤١ |
| | | ع | ٠,٥٤٧ | ١,٠٨١ | ٠,٨٢٢ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الابتدائية | س | ٢,٢٨ | ٢,٨٥ | ٢,٧ |
| | | ع | ٠,٤٨١ | ٠,٧٩٦ | ٠,٨٣٣ |
| | المتوسطة | س | ٢,٦٥ | ٣,٠١ | ٢,٧٩ |
| | | ع | ٠,٤٧٨ | ٠,٦١٥ | ٠,٦٠١ |
| | الثانوية | س | ٢,٢٩ | ٣,٢ | ٢,٧٣ |
| | | ع | ٠,٦٢٢ | ٠,٥٣٩ | ٠,٥٩٨ |

ملاحظة. س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين على المجالات كما هو مبين في جدول ٩. وأظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية في جميع المجالات. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر العمر في جميع المجالات باستثناء مجال الصراع ف(١٠٩ ،١) = ٤,٧٨ ، α =٠,٠٣٣ ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر مكان العمل في جميع المجالات باستثناء مجال الحميمية ف(١٠٨ ،٢) = ٩,٩٢ ، α =٠,٠٠٣ ، وجاءت الفروق لصالح مراكز التربية الخاصة.

**جدول (٩) تحليل التباين للمتغيرات على الصراع والحميمة والاعتمادية**

| مصدر التباين | المجالات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الصراع | ٠,١١٢ | ١ | ٠,١١٢ | ٠,٤٣٣ | ٠,٥١٣ |
| | الحميمية | ١,٧٢٥ | ١ | ١,٧٢٥ | ٣,٨٩٩ | ٠,٠٥٣ |
| | الاعتمادية | ١,١٨٢ | ١ | ١,١٨٢ | ٢,٠٨٨ | ٠,١٥٣ |
| العمر | الصراع | ١,٢٣٢ | ١ | ١,٢٣٢ | ٤,٧٧٦ | ٠,٠٣٣ |
| | الحميمية | ٠,٠٧٧ | ١ | ٠,٠٧٧ | ٠,١٧٣ | ٠,٦٧٩ |
| | الاعتمادية | ١,٠٨٢ | ١ | ١,٠٨٢ | ١,٩١١ | ٠,١٧٢ |
| عدد سنوات الخبرة | الصراع | ٠,٦٢ | ١ | ٠,٦٢ | ٢,٤٠٥ | ٠,١٢٦ |
| | الحميمية | ٠,٠٤٩ | ١ | ٠,٠٤٩ | ٠,١١١ | ٠,٧٤ |
| | الاعتمادية | ٠,٠٤٤ | ١ | ٠,٠٤٤ | ٠,٠٧٨ | ٠,٧٨١ |
| المؤهل العلمي | الصراع | ٠,٣٤٨ | ١ | ٠,٣٤٨ | ١,٣٥ | ٠,٢٥ |
| | الحميمية | ٠,٥٢٩ | ١ | ٠,٥٢٩ | ١,١٩٧ | ٠,٢٧٨ |
| | الاعتمادية | ٠,٠٥٥ | ١ | ٠,٠٥٥ | ٠,٠٩٧ | ٠,٧٥٧ |
| مكان العمل | الصراع | ٠,٠٠٠٠١ | ١ | ٠,٠٠٠٠١ | ٠,٠ | ٠,٩٩٦ |
| | الحميمية | ٤,٣٨٧ | ١ | ٤,٣٨٧ | ٩,٩١٧ | ٠,٠٠٣ |
| | الاعتمادية | ٠,٨٠٦ | ١ | ٠,٨٠٦ | ١,٤٢٤ | ٠,٢٣٧ |
| المرحلة الدراسية التي تدرسها | الصراع | ١,٤٧٧ | ٢ | ٠,٧٣٩ | ٢,٨٦٤ | ٠,٠٦٥ |
| | الحميمية | ١,٢٥ | ٢ | ٠,٦٢٥ | ١,٤١٢ | ٠,٢٥١ |
| | الاعتمادية | ٠,٢٣٢ | ٢ | ٠,١١٦ | ٠,٢٠٥ | ٠,٨١٥ |
| الخطأ | الصراع | ١٦,٢٤٦ | ٦٣ | ٠,٢٥٨ | | |
| | الحميمية | ٢٧,٨٧ | ٦٣ | ٠,٤٤٢ | | |
| | الاعتمادية | ٣٥,٦٧ | ٦٣ | ٠,٥٦٦ | | |
| الكلي | الصراع | ١٩,٢٧٣ | ٧١ | | | |
| | الحميمية | ٣٧,٨٠٢ | ٧١ | | | |
| | الاعتمادية | ٣٩,٩١٧ | ٧١ | | | |

ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في الجدول ١٠. حيث

تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥) بين فئة العمر ٢٠- ٢٩ عاما و٤٠ عاما فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة العمر ٢٠- ٢٩ عاما (س ٢,٣٩ ، α = ٠,٠٩).

**جدول (١٠) المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر العمر على الصراع**

| العمر | المتوسط الحسابي | ٢٠- ٢٩ عاما | ٣٠- ٣٩ عاما | ٤٠ عاما فأكثر |
|---|---|---|---|---|
| ٢٠- ٢٩ عاما | ٢,٣٩ | | | |
| ٣٠- ٣٩ عاما | ٢,٣١ | ٠,٠٨ | | |
| ٤٠ عاما فأكثر | ٢,٣ | ٠,٠٩❖ | ٠,٠١ | |

ملاحظة. ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥

* * *

**مناقشة النتائج**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة في ضوء عدد من المتغيرات (الجنس، العمر، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، فئة الإعاقة، مكان العمل). وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول والذي نصه: " ما أثر كل من الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة؟" إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر الإعاقة في طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب في مراكز وبرامج التربية الخاصة، وجاءت هذه الفروق لصالح فئة اضطراب التوحد في بُعد الصراع (س= ٢,٣٥ ، ع=٠,٥٢)، ت(٧٢) = - ٣,٣٠٢، α= ٠,٠٠١ ، في حين جاءت الفروق لصالح الاعاقة الفكرية في كل من بُعد الحميمية (س= ٣,١٩، ع=٠,٦٢)، ت(١١١) = ٢,٤٢٥، α= ٠,٠١٦ وكذلك في بُعد الاعتمادية (س= ٢,٩٤ ، ع=٠,٦٧)، ت(١١١) = ٢,٠٧٥ ، α= ٠,٠٣٩. وبناءً على ذلك، يمكن القول بأن هذه النتيجة قد جاءت منطقية وتحاكي الواقع الميداني نوعاً ما، فبسبب طبيعة المشاكل السلوكية التي من شأنها أن تبدو واضحة لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد كالسلوك النمطي والتكراري، والعجز عن التواصل اللغوي والاجتماعي، أن تشكل عاملاً مهماً في معايشة المعلم للصراع القائم فيما بينهم خلال عملية التدريس وتعديل السلوك. أما فيما يتعلق بمجيء الفروق في كل من بُعدي الحميمية والاعتمادية لصالح معلمي الإعاقة الفكرية فمن الممكن أن تعزى إلى كون

الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية قد يستشعرون اهتمام مقدمي الرعاية بهم وحرصهم على تلبية احتياجاتهم التدريبية والتأهيلية مما قد يولد شيئاً من الحميمية بين كلا الطرفين ولا سيما إذا ما كان هؤلاء الطلاب على سبيل المثال من ذوي متلازمة داون وهم ممن شكلوا نسبةً لا بأس بها من ضمن عينة الدراسة ؛ نظراً لما يتسم به أفراد هذه الفئة من سمات اجتماعية قد تعزز الحميمية والتقبل الإيجابي بين كلا الطرفين، أما فيما يتعلق بِبُعد الاعتمادية، وبكون النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة لصالح معلمي الإعاقة الفكرية فمن الممكن أن يفسر ذلك بأن الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية يتسمون بالسمات الاجتماعية الفاعلة التي تؤثر إيجاباً على طبيعة العلاقة بينهم وبين معلميهم، والتي تقود لاعتمادهم الكبير على المعلمين في أغلب حوائجهم، فهم مرتبطون انفعالياً مع معلميهم، ويبحثون عنهم حتى في غير أوقات التدريس، وكذلك يعتمدون ويهتمون لرأي معلميهم بشكل كبير، ومتعاونون في تنفيذ تعليماتهم، وبالتالي فقد جاءت دلالات اعتماديتهم على معلميهم في كثير من الأحيان نتيجة تحاكي الواقع الميداني وتمثله، وقد اتفقت نتائج الدراسة فيما يتعلق بعدم وجود فروق ذات دلالة على بعد الحميمة لدى معلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد مع الدراسة التي أجراها كل من برينو وآخرون (Prino et al., 2016) ودراسة هوويل (Howell, 2010) في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج تلك الدراسة التي قام بها سيكاليكا وآخرون (Skalicka et al., 2015).

أما فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني والذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى ($\alpha$ =٠,٠٥) في أثر كل من الإعاقة الفكرية

واضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب في مراكز وبرامج التربية الخاصة وفقا لمتغيرات (الجنس، والعمر، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل)؟" فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$ = ٠.٠٥) تُعزى لأثر متغير الجنس في كل من بُعدي الحميمية والاعتمادية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت الفروق لصالح المعلمات الإناث، بينما لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الصراع. وعند النظر فيما أشارت إليه نتائج الدراسة، من الممكن أن يعزى ذلك إلى كون المعلمات الإناث هن أكثر عاطفيةً تجاه طلابهن من المعلمين الذكور، مما يولد علاقة حميمية ومتينة فيما بينهم يعززها التقارب العاطفي والمشاعر الإيجابية التي يعبرن عنها بشكل مباشر تجاه طلابهن من ذوي الإعاقة الفكرية، أما عند الحديث عن الفروق لصالح المعلمات الإناث على بُعد الاعتمادية فلابد من الإشارة إلى كون هذه الاعتمادية على المعلمات من قِبل هؤلاء الطلاب، غالباً ما تتولد بسبب طبيعة العلاقة الحميمة فيما بينهم، وسعي المعلمات بشكل دائم إلى تلبية متطلبات طلابهن ذوي الإعاقة، بالإضافة إلى كون الاعتمادية على الآخرين من أفراد الأسرة أو مقدمي الرعاية والخدمات هي إحدى أبرز خصائص الأفراد ذوي الاعاقة، وبالتالي فقد جاءت دلالات اعتماديتهم على معلماتهم في كثير من الأحيان نتيجة تحاكي الواقع الميداني وتمثله.

أما فيما يتعلق بعدم إشارة النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في بُعد الصراع لدى المعلمات الإناث، فمن شأن ذلك أن يُعزى أيضاً إلى ما توصلت إليه النتائج حول حميمية العلاقة فيما بينهم وبالتالي تتضاءل فرص الصراع

بين المعلمات وطلابهن. وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع تلك الدراسة التي قام بها شعيب (٢٠١٤) ويشار هنا إلى أنه لم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى متغير الجنس، الأمر الذي من شأنه أن يُبرز هذا الجانب المهم في طبيعة العلاقة. أما فيما يتعلق بمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات.

هذا وقد أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغير عمر المعلم في جميع المجالات لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ويُفسر ذلك بكون معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية باختلاف فئاتهم العمرية هم على مسافة واحدة من طلبتهم، وبكونهم متكيفين ضمن بيئة عملهم، ولا يعيشون أي صراع فيما بينهم وبين طلبتهم، مع تقبلهم لاعتمادية طلابهم ضمن حدودها المقبولة في ضوء خصائص وسمات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، بينما أشارت النتائج المتعلقة بمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر العمر في جميع المجالات باستثناء مجال الصراع، وقد جاءت هذه الفروق لصالح الفئة العمرية ( ٢٠- ٢٩ ) عاماً، ويمكن تفسير ذلك بكون المعلمين ضمن هذه المرحلة العمرية هم حديثو العهد نسبياً بمهنة تدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد مقارنةً بزملائهم الأكبر سناً، بالإضافة لما يعانيه هؤلاء المعلمون من صراع ناجم عن السمات السلوكية الأساسية لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد وما يعانون من صعوبات في مجال الإدارة الصفية والتدريس، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية فيما يتعلق ببعد الصراع

مع نتائج الدراسة التي قام بها كل من ديمركايا و باكلولو ( Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015).

أما فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات خبرة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ومعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في جميع المجالات. ويرى الباحثان بأن متغير عمر المعلم ومتغير عدد سنوات الخبرة هما متغيران متوازيان؛ إذ من شأن عامل العمر أن يلعب دوراً مهماً بعامل عدد سنوات الخبرة، وقد تكون العلاقة فيما بينها غالباً هي علاقة طرديةً كلما ازداد عمر المعلم ازدادت سنوات خبرته، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي اجراها شعيب (٢٠١٤)، في حين اختلفت مع دراسة هوويل (Howell, 2010) التي أشارت إلى احتمالية أن يكون المعلمون الأكثر خبرة أكثر قدرة على تقييم الطلاب على أنهم اعتماديون.

وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات سواءً لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد. ويرى الباحثان بأن المؤهل العلمي للمعلم من شأنه أن يهيئه بجميع الكفايات اللازمة لمعلم التربية الخاصة للعمل من الناحية النظرية، أما الناحية العملية فيكتسبها المعلم من خلال خبراته اليومية التي يعيشها ويمارسها في بيئة العمل، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه الدراسة الحالية من عدم وجود فروق ما بين مستويات العلاقة بين المعلمين وطلابهم من شأنها أن تُعزى للمؤهل العلمي سواء كان بالشهادة الجامعية

الأولى أو بمؤهل عالٍ، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي أجراها شعيب (٢٠١٤).

أما فيما يتعلق بمتغير المكان التعليمي وأثره على طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر مكان العمل في جميع المجالات لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، في حين أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر مكان العمل في جميع المجالات باستثناء مجال الحميمية، وجاءت الفروق لصالح أماكن العمل في مراكز التربية الخاصة. ويفسر الباحثان ذلك بكون خصائص الطلاب ذوي اضطراب التوحد ضمن بيئة البرنامج الملحق بالمدرسة العادية تختلف عنها ضمن بيئة مراكز التربية الخاصة، مع أن ما يواجه معلمي التربية الخاصة متقارب إلى حد كبير، إلا أن عدد الطلاب ضمن بيئة المراكز قد تكون أقل منه ضمن بيئة البرامج الملحقة بالمدارس العادية؛ إذ التدريس ضمن مجموعات صغيرة يولد حميمية ما بين المعلمين وطلابهم. هذا وقد اختلفت هذه النتيجة مع تلك النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من ديمركايا وباكلولو (Demirkayaa & Bakkaloglu, 2015) وأشارت إلى وجود فروق في العلاقة ما بين الطلاب المعاقين ومعلميهم في مراكز التربية الخاصة، وكذلك بين الطلاب المعاقين في البرامج الملحقة بالمدارس العادية ومعلميهم. ودراسة هوويل (Howell, 2010) التي أشارت إلى أن تصنيف الطلاب في البيئات التعليمية المقيدة من مثل مراكز التربية الخاصة على أنها تعاني من مزيد من الصراع، وأقل تقارباً وحميميةً ما بين المعلم وطلابه.

وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر المرحلة الدراسية التي يُدَرِّسُها معلمو الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية ومعلمو الطلاب ذوي اضطراب التوحد في جميع المجالات، باستثناء مجال الصراع لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وجاءت الفروق لصالح المرحلة الابتدائية، ويفسر الباحثان ذلك بكون طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية لم يخضعوا بعد لبرامج أكاديمية مكثفة ولبرامج تعديل سلوك من شأنها أن تكسبهم مهارات سلوكية تكيفية أو معرفية لتسهل عملية اندماجهم، مما يولد بعضاً من مشاعر الصراع ما بين الطلاب ومعلميهم، فلذلك تفشل الكثير من العلاقات ما بين المعلمين وطلابهم بسبب عدم نضج القدرات الاجتماعية للطلاب ذوي الإعاقة في سنوات الدراسة الأولى. ويشار هنا إلى أنه لم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى متغير المرحلة الدراسية، الأمر الذي من شأنه أن يسلط الضوء على هذا الجانب المهم.

**محدودية الدراسة**

كان هنالك عدد من محددات الدراسة. أولاً، بسبب توزيع الطلاب المعاقين على البرامج التعليمية حسب الفئة، أصبح من الصعوبة التحقق من هدف الدراسة على فئات متعددة من المعاقين (مثل، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية)، حيث أُقتصر في هذه الدراسة على الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، والطلاب ذوي اضطراب التوحد. فلو اشتملت الدراسة على التعرف على أثر إعاقات متعددة على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، ستعطي النتائج صورة أكثر شمولياً. ثانياً، على الرغم من أن منطقة الرياض – مكان تطبيق الدراسة - تعد من أكبر مناطق المملكة

العربية السعودية في الكثافة السكانية، إلا أن الدراسة الحالية لو تم تطبيقها على مختلف مناطق المملكة لأعطت نتائج قد تفيد في نواحي أخرى مختلفة باختلاف هذه المناطق وطبيعة سكانها. أخيراً، من الصعوبة من أن تقاس بشكل دقيق طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب وذلك بسبب التفاوت في العلاقة بين المعلم وطلابه، فقد تكون طبيعة العلاقة بين المعلم وبعض الطلاب علاقة طبيعية وجيدة، بينما قد تكون العلاقة على العكس مع طلاب آخرين، حيث من الصعوبة بمكان أن تقاس العلاقة الشخصية مع كل طالب على حدة، ويعتد باستجابات المعلمين التي بُنيت على مجمل طبيعة العلاقة مع طلابهم.

* * *

**التوصيات**

هنالك العديد من التوصيات والآثار التي يمكن استخلاصها من نتائج الدراسة:

- أهمية وجود علاقات إيجابية بين المعلمين وطلابهم ذوي اضطراب التوحد والتي تُعد مصدراً مهماً لنجاح العملية التعليمية. حيث تؤثر هذه العلاقة المتينة بين المعلم وطلابه على سلوك المتعلمين وتحقق نتائج تعليمية وسلوكية جيدة كما تمت الإشارة إلى ذلك مسبقاً. فتمثلت إحدى النتائج المهمة لهذه الدراسة في تأثير اضطراب التوحد في طبيعة العلاقة بين المعلمين وطلابهم. حيث أشارت النتائج إلى التأثير السلبي لهذه الإعاقة على بناء علاقة إيجابية بين المعلمين وطلابهم.

- أهمية بناء علاقة حميمية بين المعلمين الذكور وطلابهم. حيث أشارت النتائج وجود تفاعل كبير في العلاقات الإيجابية بين عنصر المعلمات وطلابهن ذوي الإعاقة الفكرية ويعكس ذلك نجاح المعلمات في بناء هذه العلاقة المتينة التي تعود بالتأثير الإيجابي في العملية التعليمية ككل. وتجدر الإشارة إلى أن المعلمين فبالرغم من عدم وجود صراع في العلاقة مع طلابهم، إلا أن بناء علاقة حميمية مع طلابهم يعتبر ذا أهمية بالغة، فكلما زادت حميمية العلاقة بين المعلم والطلاب كلما انعكس ذلك إيجاباً على مستوى تقبل كل منهما للآخر، وبالتالي ارتفعت درجة تقبله لما يقدمه له هذا المعلم، وكذلك يسعي لتحقيق كافة ما يطلبه منه.

- أهمية التغلب على أثر الصراع في العلاقة بين المعلمين والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية وكذلك لحديثي الخبرة التدريسية وذلك من خلال الأمور التالية:

أولاً، تكثيف برامج تعديل السلوك مع الحرص على تقديم البرامج الأكاديمية بالطريقة المناسبة لهذه الفئة، قد يساعد في إكسابهم مهارات سلوكية تكيفية أو معرفية لتسهل عملية اندماجهم، مما قد ينعكس بالأثر الإيجابي على طبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب.

ثانياً، تقبل المعلمين لطبيعة هذه الفئة بجوانب قصورها المختلفة، فهذا التقبل يساعد المعلمين والطلاب في بناء علاقة إيجابية تنعكس آثارها على العملية التعليمية للطلاب، وعلى المعلمين أنفسهم في جوانب متعددة كالعمل في بيئة تعليمية مناسبة.

أخيراً: حصول المعلمين على دورات تدريبية أثناء العمل في ذات المجال (مثل، التعرف على خصائص واحتياجات الأفراد المعاقين، التعرف على الفروق الفردية بين الأفراد المعاقين، برامج تعديل السلوك) قد تساعد المعلمين في إعدادهم في شتى الجوانب للتعامل مع هذه الفئة من الطلاب، حيث يكون لها أثر كبير في التأثير على طبيعة العلاقة مع الطلاب.

**الدراسات المستقبلية**

بعض القضايا تحتاج إلى مزيد من التحقق والتفصيل في الدراسات المستقبلية. على سبيل المثال، تم اختصار عينة الدراسة الحالية على معلمين ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد، ولكن هناك حاجة للتحقق من أثر الإعاقات الأخرى على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب. بالإضافة

إلى ذلك، هذه الدراسة استطلعت رأي المعلمين الذين يعملون في المدراس مع الطلاب من خلال المشاركة في الاستبيان، فعمل دراسات أخرى باستخدام المنهج النوعي وذلك لتسليط الضوء بجمع بيانات تفصيلية قد تعطي نتائج تفصيلية عن أثر الإعاقة على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، فنجد من خلال الدراسة الحالية على سبيل المثال أن اضطراب التوحد له أثر على طبيعة العلاقة بين المعلمين والطلاب، ولكن الأبحاث النوعية تعطي بيانات عميقة وتفصيلية عن ذلك الأثر.

* * *

## الخاتمة

في الختام، العلاقة الإيجابية الفاعلة بين المعلم والطلاب ذوي الإعاقة لها تأثير كبير على نجاح مخرجات العلمية التعلمية. ولذلك، من الأهمية بمكان أن تكون علاقة المعلمين مع طلابهم قوية ومتينة من خلال تذليل جميع العقبات التي تؤثر على طبيعة العلاقة. ومن هذا المنطلق، يجب على المعلمين أن يكتسبوا المعارف ويطوروا من مهاراتهم الأساسية للعمل مع هذه الفئة قبل الانخراط في الميدان والبدء في عملية التدريس، والتركيز على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب التوحد للمساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة.

* * *

## المراجع


- شعيب، ع. (٢٠١٤). العلاقة بين المعلم والتلميذ ببرامج التربية الخاصة بمدينة نجران والعوامل المرتبطة بها. مجلة التربية الخاصة بمركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية بجامعة الزقازيق بمصر، ٧، ٤٥١- ٤٧٤.
- الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). المسح الديموجرافي. مأخوذ من https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_5.pdf
- وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). نسبة أعداد المعلمين في منطقة الرياض. مأخوذ من http://www.arriyadh.com/ar/AboutArriy/Left/Statistics/getdocument.aspx?f=/openshare/ar/AboutArriy/Left/Statistics/Statistics3.doc_cvt.htm
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. Educational Sciences: Theory and Practice, 17, 463–492.
- Baker, J. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of School Psychology, 44, 211–229.
- Demirkayaa, P., & Bakkaloglu, H. (2015). Examining the student-teacher relationships of children both with and without special needs in preschool classrooms. Educational Sciences: Theory and Practice, 15, 159-175.
- Early, D., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M., Chang, F., Clifford, R., … Weaver, W. (2005). Prekindergarten in eleven states: NCEDL□s Multi-State Study of Prekindergarten and Study of State-Wide Early Education Programs. Retrieved from http://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NCEDL_PreK-in-Eleven-States_Working-Paper_2005.pdf
- 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, 363-383.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perceptions. Merrill Palmer Quarterly, 50, 111-138.
- Hoffman., E. (2010). Relationships between inclusion teachers and their students perspectives from a middle school (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI 3409757)

- Howell. E. (2010). Elementary school children with characteristics of autism spectrum disorders: Predictors of the student-teacher-relationship (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI 3426133)
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 100, 1-14.
- Kıldan, A. (2011). An examination of teacher-child relation according to various variables. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 103-120.
- Korn, M., Woodard, C., & Tucker, C. (2016). Positive character traits of special education staff: Commonalities and Applications. International Journal of Special Education, 31(3).
- Longobardi, C., Prino, L., Pasta, T., Gastaldi, F., & Quaglia, R. (2012). Measuring the quality of teacher-child interaction in autistic disorder. European Journal of investigation in health psychology and education, 2, 103-114.
- Mash, E., & Barkley, R. (1996). Child psychopathology. New York, NY: Guilford Press.
- Murray, C., & Pianta, R. (2009). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. Theory intro Practice, 46, 105–112.
- Murray, C., Waas, G., & Murray, K. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher–child relationships and school adjustment. Psychology in the Schools, 45, 562–578.
- O'Connor, E., Dearing, E., & Collins, B. (2011). Teacher– child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. American Educational Research Journal, 48, 120–162.
- Palermo, F., Hanish, L., Martin, C., Fabes, R., & Reiser, M. (2007). Preschoolers' academic readiness: What role does the teacher-child relationship play? Early Childhood Research Quarterly, 22, 407-422.
- Pianta, R. (2001). STRS, Student-teacher relationship scale. Psychological Assessment Resources, Inc. Florida. USA.
- Prino, L., Pasta, T., Giovanna, F., Gastaldi, M., & Longobardi, C. (2016). The effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention deficits on the student-teacher relationship. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14, 89-106.
- Rey, R., Smith, A., Yoon, J., Somers, C., & Barnett, D. (2007). Relationships between teachers and urban African American children: The role of informant. School Psychology International, 28, 346-364.
- Roorda, D. (2012). Teacher-child relationships and interaction processes: Effects on students' learning behaviors and reciprocal influences between teacher and child. Retrieved from https://pure.uva.nl/ws/files/1856546/110203_thesis.pdf

- Rudasill, K., Reio Jr, T., Stipanovic, N., & Taylor, J. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. Journal of School Psychology, 48, 389-412.
- Skalicka, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student–teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. Child Development, 86, 1557–1570.
- Sutherland, K., & Oswald, D. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. Journal of Child and Family Studies, 14, 1–14.
- Thijs, J., Koomen, H., Roorda, D., & Hagen, J. (2011). Explaining teacher-student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach. Journal of Applied Developmental Psychology, 32, 34-43.
- Whitaker, R., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. (2015). Workplace stress and the quality of teacher–children relationships in Head Start. Early Childhood Research Quarterly, 30, 57-69.

❊ ❊ ❊

## List of References:


- Shoaib, A. (2014). Relationship between teacher and student in special education schools in Najran city and the related variables. Special Education Journal in Information of Education, Psychology, and Environment Center in Education College in Zagazeq University in Egypt, 7, 451-474.
- General Authority of Statistics in Saudi Arabia. (2016). Demographic Survey. Retrieved from https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/ar-demographic-research-2016_5.pdf
- Ministry of Education in Saudi Arabia. (2016). Teachers' statistics in Riyadh. Retrieved from


❊ ❊ ❊

# The Effect of Intellectual Disability and Autism Disorder on Teachers-Students' Relationship in Special Education Programs and Centers

**Dr. Bandar bin Abdulaziz bin Othman Al-Hussan**
**Dr. Omar bin Khalil bin Musa Attiyat**
Department of Special Education,
College of Education, Majmaah University

**Abstract:**

The current study aimed to determine the effect of intellectual disability or autism disorder on the relationship between teachers and students with respect to a number of variables (gender, age, years of experience, qualification, type of disability, and type of school). To elicit information specific to this purpose, a hard copy and web-based survey about the relationship between teachers and students were conducted and sent to both males and females special education teachers in Riyadh city, and 183 participations were collected. Varied data analysis generated three main findings: (a) there was a conflict in the relationship between some of teachers and students with autism disorder in institutions and mainstreamed schooling, (b) there was a high degree of closeness and dependency for students with intellectual disability, and (c) there were some effective variables on the relationship between teachers and students. Implications and recommendations for future research were discussed.

Keywords: Relationship between teachers and students, intellectual disability, autism disorder