الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لدى معلمي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر طلابهم

The social and emotional competence of teachers of intellectual disability from the point of view of their students.

أ/ ضويحي بن محمد بن عبد الله بن ضويحي[1]

[1] ماجستير تربية خاصة– المملكة العربية السعودية

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لدى معلمي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر طلابهم. وتكونت العينة من 20 طالبًا من المعاقين فكريًا بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، واستُخدم استفتاء الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية (نسخة الطالب)، إعداد/ Smetana (2020)، وترجمة/ الباحث. وتكون المقياس من 36 عبارة، وُزِّعت على خمسة أبعاد فرعية؛ هي: الوعي الذاتي (ن = 6)، والضبط الذاتي (ن = 8)، والوعي الاجتماعي (ن= 8)، ومهارات العلاقات (ن =7)، واتخاذ القرار (ن=7). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ جميع الأبعاد كانت بنسب انتشار أقل من 50%، وهي نسب منخفضة لوصف كفاءة المعلم الاجتماعية والانفعالية من حيث إدراك الطلاب لتلك الكفاءات. فاحتل بعد اتخاذ القرار الرتبة الأولى بنسبة 44%، يليها بعد الضبط الذاتي بنسبة 42.74، يليها بعد الوعي الذاتي بنسبة 41.50%، ثم بعد العلاقات بنسبة 36.14، وأخيرًا بعد الوعي الاجتماعي بنسبة 37%. ومن حيث طول الخلية (استجابات الطلاب) كانت جميع الأبعاد في النطاق الأول (غير مدرك)، والثاني (مدرك)، وهي نطاقات منخفضة مقارنة بالنطاق الرابع (مدرك جدًّا) والخامس (مدرك بقوة).

وبصفة عامة تشير نتائج الدراسة الحالية إلى انخفاض كفاءة المعلم الاجتماعية والانفعالية بناء على تقدير الطلاب المعاقين فكريًا بالمرحلة الثانوية بالرياض (المملكة العربية السعودية). وربما يرجع ذلك إلى صغر حجم العينة، حيث حاول الباحث الحصول على عينة أكبر، ولكن لم يتمكن من ذلك.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية، معلمي الإعاقة الفكرية، طلاب.

Abstract:

The study aimed to identify the social and emotional competence of teachers of intellectual disability from the viewpoint of their students. The sample consisted of 20 intellectually disabled students at the secondary stage in Riyadh, Saudi Arabia, and a questionnaire of socio-emotional competence (student copy) was used by Smetana (2020), and translation / researcher. The scale consisted of 36 statements, distributed on five sub-dimensions: self-awareness (n = 6), self-control (n = 8), social awareness (n = 8), relationship skills (n = 7), and decision-making (n = 8). The results of the study concluded that all dimensions were with prevalence rates of less than 50%, which are low rates to describe the teacher's social and emotional competence in terms of students' perception of these competencies. After making the decision, it ranked first with a rate of 44%, followed by self-control at a rate of 42.74%, followed by self-awareness by 41.50%, then after relationships with 36.14%, and finally after social awareness, at 37%. In terms of cell length (student responses), all dimensions were in the first (unaware) and second (aware) ranges, which are lower ranges compared to the fourth (highly aware) and fifth (strongly aware) ranges. In general, the results of the current study indicate a decrease in the social and emotional competence of the teacher based on the appreciation of the intellectually disabled students in the secondary stage in Riyadh (Kingdom of Saudi Arabia). This may be due to the small size of the sample, as the researcher tried to obtain a larger sample but was not able to do so.
Keywords: social-emotional competence, teachers of intellectual disabilities, students.

مقدمة الدراسة:

يمثل المعلمون شريحة مهنية ذات أهمية خاصة في المجتمع أجمعه، وفي العملية التربوية بوجه خاص؛ ولذلك يجب أن يبدأ أي إصلاح أو تطوير في التعليم بالمعلم؛ لأنَّه هو الذي سيقوم بتنفيذ السياسات التعليمية بعد إقرارها من قبل المتخصصين، وإذا تعرض المعلم إلى بعض الظروف التي لا يستطيع التحكم فإنَّ ذلك يؤدي إلى إحساسه بعدم القدرة على القيام بالمهام المطلوبة منه بالمستوى الذي تتوقعه إدارة المدرسة وصانعو القرار، هذا بالإضافة إلى ما يترتب على ذلك من آثار سلبية يتركها على الطلاب (السيد، 2001). ويتفق علماء التعليم وصانعو السياسات على أنَّ المعلمين يؤدون دورًا جوهريًّا في ضمان تمتع الطلاب بالنتائج الاجتماعية والأكاديمية وغيرها من النتائج الناجحة، وأثبتت الدراسات التجريبية أن المعلمين يسهمون بدور كبير في تعليم الطلاب وتطويرهم وتربيتهم (Darling– Hammond, 2012).

ونظرًا لأهمية المعلم ودوره في العملية التعليمية وتربية النشء زادت الضغوط الفيدرالية وسط دعوات للوكالات الحكومية لتطبيق المزيد من الرقابة المباشرة؛ لضمان أن تقوم قوة عاملة جيدة (معلمون) بتعليم أطفال الأمة بشكل فعَّال. وبينما يتفق أصحاب المصلحة على أن جودة المعلم جزء لا يتجزأ من نجاح المعلمين وإنجازات الطلاب؛ فإنهم يظلون منقسمين من حيث كيفية تحديد جودة المعلم وقياس فعاليته عمليًا (Strong et al., 2011).

ويظل المعلم هو العنصر الأكثر أهمية في منظومة التعليم، فالمعلمون هم المحركات التي تدفع التعلم الاجتماعي العاطفي للطلاب في المدارس والفصول الدراسية (Jennings & Greenberg,2009). ويُعَدُّ معلم التربية الخاصة، وعلى وجه التحديد معلم التربية الفكرية، واحدًا من المعلمين الذين يُلقى على عاتقهم مسؤولية تربية التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وتعليمهم. فيعمل هؤلاء المعلمون مع الطلاب الذين يواجهون بشكل روتيني تحديات أكاديمية متنوعة وتحديات مدرسية أخرى (Mamlin, 2012) .

وأكد Holdheide et al., (2010) أن المعلمين الذين يعملون مع الطلاب الذين لديهم تحديات وإعاقات في التعلم يلزمهم الكثير من المهارات والكفايات التي تنهض بهم إلى مستوى المعلم الفعَّال وذي الكفاءة. وتوصل Holdheide et al., (2010) إلى وجود علاقة بين إعداد معلم التربية الخاصة وممارسات التدريس. وتوصلت نتائج دراسة Billingsley (2004) إلى أن معلمي التربية الخاصة كثيرًا ما يقررون أن المناخ المدرسي السلبي يؤثر في قدراتهم على تلبية توقعات الأداء المطلوبة منهم. وأكد المعلمون أن عدم كفاية الوصول إلى الدعم والموارد المتخصصة أدى بدوره إلى تعطيل قدراتهم على تقديم تعليم جيد لتلبية احتياجات طلابهم التعليمية والسلوكية وغيرها. (Adera & Bullock, 2010)، ويواجه معلم الإعاقة الفكرية كثيرًا من التحديات؛ لذا كان من المهم أن يكون هؤلاء المعلمون مستعدين بشكل كافٍ لمجموعة التحديات المرتبطة بدعم الطلاب الذين يواجهون احتياجات تعليمية متنوعة للغاية (Thompson et al., 2006).

ولذلك يحتاج معلم الإعاقة الفكرية إلى اكتساب كثيرٍ من الكفاءات والمهارات الشخصية والمهنية، وهذا فضلًا عن الجوانب الأخرى التي تؤثر في أداء المعلم، والتي تعمل على تحسين مستوى المنتج التعليمي، أو إيجاد منتج تعليمي وفقًا للمعايير المطلوبة. فأكد Aldabas (2019) أن المعلمين يحتاجون كفاءات في تدريس الطلاب الذين يستخدمون أنظمة الاتصالات المعززة والبديلة فيما يتعلق بتحديد هذه الأنظمة وتقييمها وتنفيذها لدعم قدرات الاتصال للأطفال الذين يعانون من إعاقات اتصال شديدة.

وتعرف الكفاءة بأنها القدرة المثبتة على

الاختيار المناسب والتوليف واستخدام المعرفة والقدرات وغيرها من المقتنيات التي تتكون من القيم والمواقف لحل موقف في العمل أو التعليم بنجاح، وكذلك لتحقيق التنمية المهنية أو الشخصية بفعالية وكفاءة، وبهذا المعنى، فإن العناصر الهيكلية للكفاءة، هي: الأدوار المهنية أو مهام العمل/ التعلم التي ينبغي القيام بها، ومعايير الأداء، والسياق، والمعرفة، والقدرات، والخصائص الشخصية وخصائص المواقف. ولا تتعلق هذه العناصر الهيكلية بتطوير برامج التدريب المهني فحسب، بل تتعلق أيضًا بتنفيذها وتقييمها (Potolea &Toma, 2010, 2013) ، وتُنَظَّمُ كفاءات المعلمين في ثلاثة أنواع: (1)– الكفاءة العلمية/ المهنية؛ مما يعني المعرفة الشاملة بالموضوع الذي يُدَرَّس، وفي الوقت نفسه، القدرة على التعاون الممتاز مع خبراء آخرين؛ والقدرة على إشراك المكونات العاطفية والأخلاقية للعملية التعليمية جنبًا إلى جنب مع تلك المتعلقة بالتفاصيل والاستدامة والمناقشة حول الموضوعات المتعلقة بمجال المعرفة. (2)– الكفاءات المنهجية – القدرة على معرفة الطلاب، ومراعاة المتطلبات الخاصة بالعمر، وكذلك الخصائص الفردية، في عملية تخطيط الأنشطة التعليمية التربوية وتنفيذها؛ القدرة على تشكيل مكونات الشخصية الرئيسة وتطويرها لكل طالب؛ القدرة على التواصل مع الطلاب للتأثير فيهم، وتحفيزهم على التعلم؛ القدرة على إتاحة محتوى المادة التي تُدرس، القدرة على فهم موضوعات العلاقة التعليمية؛ القدرة على تدريب الطلاب على التدريب الذاتي والتعليم الذاتي. (3)– الكفاءات النفسية الاجتماعية التربوية– القدرة على تحسين العلاقات بين البشر والعلاقات الشخصية المطلوبة في العملية التعليمية، وتولي مجموعة الأدوار اللازمة لهذه العملية؛ وإقامة علاقات سهلة مع شركاء العملية؛ القدرة على تنظيم الطلاب فيما يتعلق بمهام التدريب وإقامة علاقات تعاونية، ومناخ مناسب داخل مجموعة الطلاب وحل النزاعات؛ القدرة على تحمل المسؤوليات؛ القدرة على التوجيه والتنظيم والتنسيق، وتقديم المشورة والتحفيز، لاتخاذ القرارات حسب الحالة؛ القدرة على التواصل بسهولة وفعالية لاستخدام القوة والسلطة بطريقة مناسبة جنبًا إلى جنب مع الفهم؛ تنوع الأساليب المستخدمة لتوعية الطلاب بضرورة التعلم، بالإضافة إلى إقامة علاقات فعالة مع المستفيدين وأولياء الأمور والمجتمعات والمؤسسات الأخرى.(Blândul & Bradea, 2017)

ونظرًا لأهمية الكفاءات الاجتماعية والانفعالية لدى المعلم، اهتم الباحثون بفحصها ودراستها من حيث أهميتها، ومعوقاتها، وعلاقتها بالطالب، فتعد الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية social–emotional competence للمعلمين من الكفاءات المهمة، التي ينبغي للمعلم اكتسابها، والتي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند إعداد المعلم، وخاصة معلم الإعاقة الفكرية. فأكد Schonert-Reichl, (2017) أن الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية للمعلمين ورفاهيتهم أمرٌ أساسيٌّ في الدعم الاجتماعي والانفعالي الذي يمكنهم تقديمه للطلاب. وتشير الدراسات إلى أن الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلم مرتبطة بخبرتهم في الاحتراق المهني، وهي مؤشر مهم لرفاهية المعلم. وفي الواقع، يميل المعلمون الذين لديهم مستويات أعلى من الاحتراق المهني إلى الحصول على درجات أقل في مقاييس الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية والعكس صحيح Rey et al., 2016).

مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ كفاءات المعلمين وسيلة لخدمة تنمية الأطفال والطلاب والمستفيدين الآخرين من عملية التدريس. (Potolea, & Toma,2013) وتظهر كفاءات المعلم الاجتماعية والانفعالية في تفاعلات المعلمين مع الطلاب؛ ولذا يؤثر في تجارب الطلاب وتعلمهم في الفصل الدراسي (Schonert-Reichl, 2017)، وتوصلت نتائج دراسة Solomon et al.

(2000) إلى أن الطلاب الذين يتمتعون بعلاقات داعمة ورعاية مع معلميهم ينخرطون بشكل أكبر في المدرسة. واختلفت طرق قياس الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلم، فاستخدمت معظم الدراسات جودة العلاقات بين الطلاب والمعلمين بوصفها مؤشرًا للكفاءة الاجتماعية والانفعالية عند المعلمين. (Solomon, et al.,2000). وحللت دراسة Roorda et a. (2017) العلاقات الموجبة بين المعلم والطالب (198 دراسة، 249،298 طالبًا)، وانتهت إلى أن العلاقات الإيجابية بين الطالب والمعلم تتنبأ بشكل كبير بتحقيق أكاديمي أفضل لدى الطلاب، وتم التوسط في هذا الارتباط من خلال مستويات أعلى من مشاركة الطلاب.

وكشفت دراسة مرجعية أخرى أن العلاقات السلبية كانت منبِّئة بنتائج أكاديمية أضعف، وتم التوسط في هذا الارتباط من خلال مستويات أقل من مشاركة الطلاب. (119 دراسة 355،325 طالبًا)، وكانت مؤشرات الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلمين (أي التعاطف، والدفء، وإقامة علاقات إيجابية مع الطلاب) مرتبطة بشكل كبير بنتائج أفضل للطلاب في المجالات العاطفية (على سبيل المثال، رضا الطلاب، والعقلية الصحيَّة) والمجالات السلوكية (على سبيل المثال، الدافع الإيجابي، والحضور، ومنع التسرب، والحد من السلوك التخريبي)، والمجالات المعرفية (مثل التحصيل الأكاديمي، والتفكير النقدي) (Cornelius-White, 2007).

ويتضح مما سبق أن الكفاءات الاجتماعية والانفعالية للمعلم على جانب كبير من الأهمية سواء فيما يتعلق بمشاركة المعلم في العملية التعليمية بصفة عامة، أو فيما يتعلق بأداء الطالب، وفي كل الأحوال يُعَدُّ الطالب هو العنصر الأهم في المنظومة التعليمية؛ ولذلك لم تكشف الدراسات عن مستوى إدراك الطلاب أنفسهم لكفاءات معلميهم الاجتماعية والانفعالية بصفة مباشرة.

وأكد Whitehead (2013) أن هناك نقصًا في الدراسات التي أدرجت وجهات نظر الطلاب حول كفاءة المعلم الاجتماعية والانفعالية من خلال سؤال الطلاب مباشرةً عن كيفية إدراكهم لكفاءة معلمهم في المجالات الاجتماعية والعاطفية؛ لذلك تحاول الدراسة الحالية سد هذه الفجوة البحثية من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: ما مستوى إدراك الطلاب المعاقين فكريًّا بالمرحلة الثانوية لكفاءات معلميهم الاجتماعية والانفعالية؟

أسئلة الدراسة: ما مستوى إدراك الطلاب المعاقين فكريًّا بالمرحلة الثانوية لكفاءات معلميهم الاجتماعية والانفعالية؟

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف مستوى إدراك الطلاب المعاقين فكريًّا بالمرحلة الثانوية لكفاءات معلميهم الاجتماعية والانفعالية.

أهمية الدراسة: تتمثل الأهمية النظرية فيما يأتي:

- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات النادرة التي اهتمت بفحص كفاءة المعلم من وجهة نظر الطلاب، وخاصة الطلاب المعاقين فكريًّا.
- وترجع الأهمية كذلك لكون متغير الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلم من المتغيرات المهمة لارتباطه بنجاح الطلاب، وقدرتهم على الأداء الأكاديمي.
- كما ترجع الأهمية لكون معلم الإعاقة الفكرية من العناصر المهمة في المنظومة التعليمية، ودراسة قدراته الاجتماعية– الانفعالية من الجوانب المهملة في البحث العلمي في حدود علم الباحث.
- ويؤخذ في الحسبان أن وجهة نظر الطلاب في تقييم معلمهم تُعَدُّ وجهة نظر جديدة في مجال الإعاقة الفكرية، قد تضع رأي الطالب المعاق

في بؤرة الاهتمام بدلًا من دراسة آراء المعلمين والآباء؛ إذ إنَّ الطالب المعاق المستفيد الأول.

وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

- تكشف الدراسة الحالية عن وجهة نظر الطلاب في مستوى الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى معلم الإعاقة الفكرية.
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير كفاءات المعلم الاجتماعية – الانفعالية مع الأخذ في الاعتبار وجهات نظر الطلاب في ذلك.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية في إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتدريبه ومعايير اختياره بما يلائم احتياجات الطلاب.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية –Social Emotional Competence : تعرف كفاءة المعلم الاجتماعية – الانفعالية على أنها مجموعة شاملة من المهارات والعمليات المترابطة، بما في ذلك العمليات العاطفية (على سبيل المثال، فهم العواطف وتنظيمها، وأخذ وجهات نظر الآخرين، وتعرف نقاط القوة والضعف العاطفية لديهم)، والمهارات الاجتماعية والشخصية (على سبيل المثال، فهم الإشارات الاجتماعية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين)، والعمليات المعرفية (على سبيل المثال، إدارة الضغوط، والتحكم في الانفعالات). Jennings & Greenberg, 2009; Jones et al., 2013). وتقاس إجرائيًا من خلال المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الطلاب المعاقين فكريًّا: ويقصد بهم الطلاب المعاقون فكريًّا المدرجون في برامج التربية الفكرية وفصول الدمج بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض في العام الدراسي 2020 / 2021.

حدود الدراسة: اقتصرت حدود الدراسة على ما يأتي:

(1)– الحدود الموضوعية: التزمت الدراسة الحالية بمتغير الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية كما حُدِّدَ في مصطلحات الدراسة.

(2)– **الحدود المكانية:** طُبِّقَتْ هذه الدراسة في مدينة الرياض.

(3)– **الحدود الزمانية:** طُبِّقَت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442 هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية –Social emotional competence :

تُعَدُّ الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية أحد الجوانب الرئيسة التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، كما يمكن عدها مؤشرًا جيدًا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد في التقبل الشخصي والاجتماعي، كما نجد أن تنوع أبعادها يكسبها أهمية خاصة حيث تساعد على التقبل الاجتماعي والتفاعل والتعاون الإيجابي، وذلك من منطق حاجة الفرد إلى غيره لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية سعيًا نحو تدعيم العلاقات الاجتماعية وضمان استمراريتها(الكلية، 2015). وتعرف الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين، وتنظيم الانفعالات والسلوكيات الخاصة بالفرد، والقدرة على حل المشكلات، والاتصال الفعال(Lentini, 2015) .

وتعرف الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية بأنها القدرة على فهم الجوانب الانفعالية والاجتماعية في حياة الفرد، وإدارتها، والتعبير عنها بطريقة تمكنه من الإدارة الناجحة لمهام الحياة، وتكوين العلاقات أو تشكيلها،

وحل المشكلات الحياة اليومية، والتكيف مع المطالب المختلفة(Weare & Gray, 2003) . وتعرف بأنها قدرة الفرد على فهم عن الأبعاد أو الجوانب الاجتماعية والانفعالية لحياته، وإدارتها، والتعبير عنها بطرق تمكنه من التعامل الناجح مع مهام الحياة الأساسية، مثل: التعلم، وتكوين الأصدقاء، وحل مشكلات الحياة اليومية، والتوافق مع متطلبات الحياة. وتشمل الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية: الوعي بالذات، وضبط الاندفاع أو التهور، العمل التعاوني، وحب الآخرين وتقديرهم، ومراعاة آرائهم وأفكارهم ومعتقداتهم والتعاطف معهم (الكلية، 2015، 397). وتعرف بأنها المعارف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة المشاعر الخاصة بالذات، ومشاعر الآخرين، وبناء العلاقات والصدقات مع الآخرين والحفاظ عليها(Marable, 2016) . كما ترتبط الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية بالدافعية وتقدير الذات والثقة واستراتيجيات المواجهة والصمود (Sollars, 2010, 49). وتتمثل الكفاءة الاجتماعية في القدرة على تأكيد الذات والإفصاح عنها، ومشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية، وإظهار الاهتمام بالآخرين، وفهم منظور الشخص الآخر (حبيب، 2003، 7).

وتتضمن الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية مجموعة من المهارات السلوكية والمعرفية والانفعالية الأساسية خلال مواقف متنوعة (Domitrovich et al., 2007, 69) وتتمثل في:

- الوعي بالذات Self– Awareness: وتتضمن تحديد الفرد لانفعالاته وفهمها، ومعرفة نقاط ضعفه وقوته، وامتلاكه لمستوًى مناسبٍ من الثقة بالذات.
- إدارة الذات Self– Management: وتتضمن قدرة الفرد على إدارة انفعالاته والتحكم فيها، والتعامل مع المواقف الضاغطة، وتنظيم انفعالاته والتعبير عنها.
- الوعي الاجتماعي Social Awareness: وتتضمن التعاطف مع الآخرين، وفهم انفعالاتهم.
- مهارات العلاقة Relationship Skills: تتضمن القدرة على إقامة العلاقات الإيجابية وتنميتها مع الآخرين، وكذلك القدرة على التعاون والعمل الجماعي والتواصل مع الآخرين.
- حل المشكلات واتخاذ القرارات Problem Solving and Decision Making: وتتضمن القدرة على إيجاد الحلول البديلة للمشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة سواء الاجتماعية أو الأكاديمية (Kim et al., 2011, 25; Baltaci et a., 2013, 2–3).

كما تتكون الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية من التعبير الانفعالي، وفهم الانفعال ومعرفته، وتنظيم الانفعال والسلوك، وحل المشكلات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية والعلاقات (Ren et al., 2016). ويرى Mantz, et al. (2016) أن الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية تتكون من خمسة مكونات، هي: الوعي بالذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، وإدارة العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة. كما يشير كل من Zhou and Ee (2012) إلى أن الكفاءة الاجتماعية –الانفعالية تنقسم على مستويين، هما: مستوى داخل الفرد، ومستوى بين الأفراد، فالأول يشير إلى فهم الانفعالات الخاصة وتنظيمها، والثاني يتضمن فهم مشاعر الآخرين، والعلاقة مع الآخرين، ومهارات اتخاذ القرارات المسؤولة. ويشير السعيد (2009، 22) إلى مكونات الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية، وهي المهارات الاجتماعية، والسلوك التكيفي، وتقبل الأقران، والمبادرة بالتفاعل، وإقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وتفهم نتائج العلاقات الاجتماعية المتبادلة، وتصحيح أخطاء

السلوك الاجتماعي.

وتشمل الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية مجموعة من الأبعاد: وهي الوعي بالذات، وضبط الاندفاع أو التهور، والعمل التعاوني، وحب الآخرين وتقديرهم، ومراعاة آرائهم وأفكارهم، ومعتقداتهم، والتعاطف معهم (عبد الواحد، 2015، 153). وتعد الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية عاملًا وقائيًا؛ إذ تساعد في توجيه الفرد وقيادته في مواجهة المحن والمشكلات التي تواجهه في حياته، كما أنها تعد سلوكًا اجتماعيًّا إيجابيًّا (Hamed, 2012, 13).

وتتضح أهمية الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية في أنها تساعد على الإحساس بالهناء الذاتي أو الرفاهية الذاتية، وتؤدي دورًا مهمًا في إدارة الفرد لانفعالاته، وتعمل على زيادة مستوى الصمود لدى الفرد في مواجهة الظروف والأحداث المستقبلية الضاغطة، وتؤدي دورًا مهمًا في تشكيل العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتساعد في اكتساب مهارات اجتماعية وانفعالية مهمة في إقامة العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتجعلهم أقل عنفًا واندماجًا في سلوك اتخاذ المخاطرة، كما تعمل على إعداد الفرد للمستقبل من خلال تزويدهم بمهارات النجاح في الحياة بصفة عامة والحياة المهنية بصفة خاصة(Tom, 2012 ; Saarni, 1999, 10).

الدراسات السابقة:

رجعتُ إلى الكثير من الدراسات، واقتصر العرض على الدراسات ذات الصلة المباشرة بالموضوع الحالي؛ ومنها دراسة Mao (2020) التي هدفت إلى تعرف دور المعتقدات الاجتماعية والانفعالية للمعلمين والعلاقة بين المعلم والطالب وتأثيرات القيادة للمديرين في الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية للطلاب، وطُبِّقت الدراسة في بكين، وتكونت العينة من 900 معلم من 9 مدارس ابتدائية، واستُخدم استبيان الطالب، (وتكونت الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية من ستة أبعاد، هي: الإدراك الذاتي، وإدارة الذات، وإدراك الآخرين، وإدارة الآخرين، والإدراك الجماعي، والإدارة الجماعية)، واستبيان المعلم (وتكون من ثلاثة أبعاد، هي: القدرة على التعلم، والالتزام، ودعم الثقافة. وأظهرت النتائج أن الكفاءات الاجتماعية والانفعالية لدى المعلم على علاقة وثيقة بين المعلمين والطلاب وقيادة الفعالة لمدير المدرسة، ويؤدي المعتقد الاجتماعي الانفعالي للمعلمين والعلاقة الحميمة بين المعلم والطالب سلسلة من الأدوار الوسيطة بين القيادة الأصيلة لمديري المدارس والقدرة الانفعالية والاجتماعية للطلاب. بعبارات أخرى، تؤثر القيادة الحقيقية لمديري المدارس في المعتقدات العاطفية الاجتماعية للمعلمين، وتؤثر بشكل أكبر في العلاقة الحميمة بين المعلم والطالب، وتؤثر في النهاية على القدرة الانفعالية والاجتماعية للطلاب، وهدفت دراسة Oberle, et al. (2020) إلى دراسة العلاقة بين احتراق المعلم في الفصل وإدراك الطلاب لكفاءته الاجتماعية – الانفعالية، وتكونت العينة من 676 طالبًا في الصفوف 4–7 في 35 فصلًا بالمرحلة الابتدائية، وأُجريت الدراسة في كندا، واستُخدم مقياس تقدير الطالب لكفاءة المعلم الاجتماعية الانفعالية، ومقياس الاحتراق تقدير المعلم، واستبيان ديموغرافي، وتُوصل إلى وجود علاقة بين إدراك الطلاب لكفاءة المعلم الاجتماعية والانفعالية واحتراق المعلم في الفصل الدراسي. ودراسة Lane (2020) هدفت إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلمين وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلم، وأداء الطلاب، وتكونت العينة من 26 معلمًا يدرسون لطلاب الصف الثالث وحتى الرابع، وتُوصل إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلمين وكل من الأداء الوظيفي لدى المعلم، وأداء الطلاب. ودراسة Fiorilli et al. (2017) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية للمعلمين والاحتراق النفسي: وتقييم الدور الوسيط للاحتراق النفسي، وكان المشاركون في الدراسة من المعلمين (ن = 149) من معلمي

المدارس الابتدائية، (87.2٪ إناث) ، بمتوسط عمر 45 عامًا ، ويتراوح عمرهم بين 20 إلى 60 عامًا. ، كان 4٪ لديهم خبرة مهنية من 1–5 سنوات، و 40٪ لديهم ما بين 6 و 15 عامًا ، و 56٪ كانوا يدرسون لأكثر من 15 عامًا. وجميع المشاركين كانوا في مدارس ذات فصول تقليدية يبلغ متوسط عدد طلابها 26 طالبًا. في ألمانيا، واستُخدم استفتاء الكفاءة الانفعالية Emotional competence questionnaire إعداد كل من / Doudin and Curchod–Ruedi (2010) ، واستفتاء المساندة الاجتماعية إعداد Doudin et al. (2011) ، وبطارية مسلاش للاحتراق النفسي، وتُوصل إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية والاحتراق النفسي. وأشارت النتائج إلى أن الاحتراق النفسي يتوسط جزئيًا في العلاقة بين الكفاءة الانفعالية والرضا الاجتماعي، بشكل عام، وأظهرت النتائج أن المعلمين معرضون لخطر الانفعالات الشديدة غير السارة فيما يتعلق بمتلازمة الاحتراق النفسي لديهم.

وأجرى كل من Hen and Goroshit (2016) دراسة هدفت إلى تعرف الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلمين، وتكونت العينة من 312 معلمًا من عدة مدارس (71٪ إناث و 29٪ ذكور) بمتوسط عمر 40.6 سنة، ومتوسط سنوات الخبرة في التدريس 14 سنة، من معلمي المدراس الابتدائية والثانوية، واستُخدم مقياس الكفاءة الذاتية الانفعالية، ومقياس الكفاءة في التدريس، وتُوصِّل إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية الانفعالية وكفاءة التدريس. وتُوصِّل إلى وجود ارتباط إيجابي قوي بين الكفاءات الاجتماعية – العاطفية، والآثار المباشرة وغير المباشرة (من خلال الكفاءة الذاتية للمعلمين) للكفاءة الذاتية الانفعالية على التعاطف. وتشير هذه النتائج إلى أن إيمان المعلمين بالقدرة على تنظيم عواطفهم يسهم في تعاطف المعلمين في كلا الاتجاهين. ودراسة Forcina, (2012) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية والضغوط لدى المعلمين، وتكونت العينة من 145 معلمًا (26 ذكورًا، 119 إناثًا) يعملون بالمدراس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، في جورجيا، وُزِّعوا وفق الخبرة التدريسية إلى خمس فئات: 0–3 سنوات ، 4–7 ، 8–11 ، 12–15 وأكثر من 15 عامًا من الخبرة. وكان 47.6٪ من المبحوثين لديهم أكثر من 15 عامًا من الخبرة في التدريس، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية والضغوط، ولا توجد علاقة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية والالتزام الوظيفي.

التعليق على الدراسات السابقة:

تختلف أهداف الدراسات السابقة من دراسة إلى أخرى، وبصفة عامة قدمت الأدبيات صيغًا مختلفة لدراسة الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلم، فهدفت دراسة Mao (2020) إلى تعرف دور المعتقدات الاجتماعية والانفعالية للمعلمين، والعلاقة بين المعلم والطالب، وتأثيرات القيادة للمديرين على الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية للطلاب، وهدفت دراسة Oberle, et al. (2020) إلى تعرف العلاقة بين احتراق المعلم في الفصل وإدراك الطلاب لكفاءته الاجتماعية – الانفعالية، ودراسة Lane (2020) هدفت إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلمين وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلم، ودراسة Fiorilli, et al. (2017) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية للمعلمين والاحتراق النفسي: وتقييم الدور الوسيط للاحتراق النفسي، ودراسة كل من Hen and Goroshit (2016) هدفت إلى تعرف الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلمين، ودراسة Forcina (2012) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية والضغوط لدى المعلمين. ويتضح من تحليل هذه الدراسات أنها تطرقت لدراسة الكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى المعلم، وكانت الغالبية

العظمي دراسات ارتباطية، ولم تحدد المستوى الفعلي لكفاءات المعلم، كما أن معظم الدراسات التي استطاع الباحث الحصول عليها اعتمد على تقدير المعلم لنفسه لوصف كفاءاته، ولم تتعرض لوجهة نظر المستفيدين بالدرجة الأولى من هذه الكفاءات، ويتضح أيضًا أنها لم تستهدف معلمي الإعاقة الفكرية على وجه التحديد؛ لذلك تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات من حيث الموضوع، وهو دراسة الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلم، وتختلف من حيث طبيعة الدراسة الحالية؛ إذ تعتمد الدراسة الحالية على تقيم مستوى أداء المعلم لكفاءاته، من خلال وجهة نظر طلبه المعاقين فكريًا.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعاقين فكريًا بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1442 هـ.

عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 20 طالبًا من مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 20 طالبًا[1] من المعاقين فكريًا بدرجة بسيطة، من الطلاب المدرجين بالمرحلة الثانوية، بمتوسط عمر 16.65 سنة، وانحراف معياري 1.75، وفي المدى العمري من 15 – 20 سنة، مدرجين في الصفوف من الأول إلى الثالث الثانوي، الصف الأول (ن = 6)، والصف الثاني (ن = 7)، والصف الثالث (ن = 7).

أداة الدراسة: لغرض الدراسة الحالية استُخدم استفتاء الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية (نسخة الطالب) إعداد/ Smetana (2020)، وترجمة/ الباحث. يتكون المقياس من 36 عبارة، وُزعوا على خمسة أبعاد فرعية، هي: الوعي الذاتي (ن = 6)، والضبط الذاتي (ن = 8)، والوعي الاجتماعي (ن= 8)، ومهارات العلاقات (ن =7)، واتخاذ القرار (ن=7). وتحقق الباحث من صدق الاستفتاء وثباته بعد طرق، منها: صدق المحتوى، حيث بُنِيَ المقياس في ضوء معايير الجمعية العالمية للتعلم الاجتماعي والانفعالي، ورأي المحكمين، وعن طريق التحليل العاملي، وأما الثبات فقد تُحقق منه عن طريق معامل ألفا–كرونباخ، وتراوحت قيم الثبات للأبعاد الفرعية ما بين 0.750 – 0.892

صدق استفتاء الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية وثباته (تقدير الطالب) في الدراسة الحالية:

ترجم الباحثُ الاستفتاء إلى اللغة العربية، وذلك من خلال مساعدة المختصين في اللغة الإنجليزية، ثم عرضه للتحكيم على مختصين في التربية الخاصة وعلم النفس وبعض المعلمين، وبعد إجراء التعديلات اللازمة أعدَّ نسخة صالحة للتطبيق، وكان التطبيقُ الأَوَّلِيُّ على عينة البحث الاستطلاعية، التي تكونت من 20 طالبًا من المعاقين فكريًا بالمرحلة الثانوية من مجتمع الدراسة؛ وذلك للتحقق من صدق الاستفتاء وثباته، وتُحقق من الصدق والثبات كما يأتي:

صدق المحكمين: تُحقق من صدق المحكمين من خلال عرضه للتحكيم على مختصين في التربية الخاصة وعلم النفس وبعض المعلمين، وقمتُ بعمل التعديلات اللازمة، حيث اقتصرت تعديلات المختصين على التعديلات اللغوية والصياغية.

صدق الاتساق الداخلي: تُحقق من صدق استبيان الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية عن طريق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات ارتباط العبارات بالبعد المنتمية له بعد حذف درجة العبارة. والجدول الآتي يوضح قيم الارتباط والدلالة الإحصائية:

[1] – حاول الباحث الحصول على عينة أكبر، ومتنوعة من الذكور والإناث، ولكن كانت هناك صعوبة في التطبيق على المعاقين فكريًا، فضلًا عن أزمة كورونا، التي منعت العديد من الطلاب من الحضور المباشر، وقلصت نسب الحضور بصفة عامة.

جدول (1) قيم معاملات ارتباط العبارات بالبعد المنتمية له

رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.771	0.01	13	0.671	0.01	25	0.514	0.05
2	0.813	0.01	14	0.594	0.05	26	0.751	0.01
3	0.906	0.01	15	0.870	0.01	27	0.566	0.01
4	0.690	0.01	16	0.762	0.01	28	0.685	0.01
5	0.720	0.01	17	0.732	0.01	29	0.785	0.01
6	0.814	0.01	18	0.882	0.01	30	0.685	0.01
7	0.599	0.01	19	0.822	0.01	31	0.785	0.01
8	0.775	0.01	20	0.781	0.01	32	0.475	0.05
9	0.595	0.01	21	0.751	0.01	33	0.466	0.05
10	0.665	0.01	22	0.855	0.01	34	0.648	0.01
11	0.458	0.05	23	0.495	0.05	35	0.784	0.01
12	0.455	0.05	24	0.444	0.05	36	0.529	0.05

يتضح من جدول (1) أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالبعد المنتمية له دالة عند مستوى 0.01 وعند مستوى 0.05، وهي قيم مناسبة لمعاملات ارتباط الاتساق الداخلي. وحُسِبَتْ معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستفتاء، والجدول الآتي (2) يوضح قيم الارتباط:

جدول (2) معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستفتاء

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الوعي الذاتي	0.909	0.01
الضبط الذاتي	0.741	0.01
الوعي الاجتماعي	0.896	0.01
العلاقات	0.701	0.01
الضبط الذاتي	0.552	0.05

ويتضح من الجدول (2) أن قيم ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية دالة عند مستوى 0.01، وعند مستوى 0.05، وهي قيم مناسبة للاتساق الداخلي.

الثبات:

تُحقق من الثبات عن طريق معاملات ثبات ألفا– كرونباخ كما في الجدول الآتي (3):

جدول (3)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية

أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	ألفا كرونباخ
الوعي الذاتي	0.680
الضبط الذاتي	0.780
الوعي الاجتماعي	0.771
مهارات العلاقات	0.722
اتخاذ القرار	0.825
الدرجة الكلية	0.848

ويتضح من قيم ثبات استبيان الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية أن قيم الثبات ملائمة، حيث تراوحت القيم بين 0.680 – 0.848 وهي قيم ثبات ملائمة لمعامل ألفا كرونباخ.

الأساليب الإحصائية: اعتُمد في الدراسة الحالية على المتوسط، والانحراف المعياري.

خطوات الدراسة: التزم الباحث بالخطوات الآتية:

(1)– دراسة الأدبيات المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية– الانفعالية وتحليلها.

(2)– مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة.

(3)– الحصول على التصاريح اللازمة من الجهات المختصة لإجراء الدراسة.

(4)– الحصول على أداة الدراسة وترجمتها ومراجعتها.

(5)– تحديد مجتمع الدراسة.

(6)– حساب صدق أداة الدراسة وثباتها.

(7)– اختيار عينة الدراسة.

(8)– تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة.

(9)– المعالجة الإحصائية للبيانات، واستخلاص نتائج الدراسة ومناقشتها.

(10)– تقديم التوصيات والمقترحات الخاصة بالدراسة على ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

(11)– كتابة التقرير النهائي للدراسة.

(12)– المراجعة اللغوية والإعداد النهائي للدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حُسِبَ المدى (5–1=4)، ثم قُسِّمَ على عدد خلايا المقياس؛ للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80)، بعد ذلك أُضِيفَتْ هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- النطاق الأول: من 1.00 إلى 1.80 يمثل (غير مدرك)
- النطاق الثاني: من 1.81 إلى 2.60 يمثل (مدرك)
- النطاق الثالث: من 2.61 إلى 3.40 يمثل (مدرك بدرجة متوسطة).
- النطاق الرابع: من 3.41 إلى 4.20 يمثل (مدرك جدًّا).
- النطاق الخامس: من 4.21 إلى 5.00 يمثل (مدرك بقوة).

إجابة السؤال الأول: ينصُّ السؤال الأول على "ما مدى إدراك الطلاب المعاقين فكريًّا لكفاءة الوعي الذاتي لمعلمهم"، وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم المتوسط والانحراف المعياري وترتيب الرتب، والجدول الآتي (4) يوضح ذلك:

جدول (4) مستوى وعي الطلاب لكفاءة الوعي الذاتي للمعلم

عبارات الوعي الذاتي	انحراف معياري	المتوسط	النسبة المؤية	الرتبة
1.يرحب معلمي ويدعوني إلى تقديم رأي (تغذية راجعه) حول أدائه.	0.995	1.60	32.00	4
.2				
3.يبدو أستاذي واثقًا من قدرته على تدريس المادة.	0.995	1.65	33.00	3
4.عندما يطرح الطلاب أسئلة، يشرح أستاذي الإجابة بصبر.	1.099	1.45	29.00	5
5.يعترف أستاذي صراحة بأخطائه وعيوبه في الفصل.	1.357	2.50	50.00	2
6.لا يعرف أستاذي المحتوى الذي يُدرسه لنا.	0.681	1.60	32.00	4
7.معلمي هادئ عندما يكون المراقب في الفصل.	1.268	3.85	77.00	1

إجابة السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على "ما مدى إدراك الطلاب المعاقين فكريًا لكفاءة الضبط الذاتي لمعلمهم"، وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم المتوسط والانحراف المعياري وترتيب الرتب، والجدول الآتي (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

مستوى وعي الطلاب لكفاءة الضبط الذاتي للمعلم

عبارات الضبط الذاتي	انحراف معياري	المتوسط	النسبة المؤية	الرتبة
8.إذا كان أستاذي في حالة مزاجية سيئة، لا يدع ذلك يؤثر في تعليمه لنا.	1.387	2.35	47.00	2
9.يكون أستاذي هادئًا عندما تحدث أشياء متعددة في الفصل.	1.455	2.30	46.00	3
10.يصبح معلمي غاضبًا بسهولة من الطلاب.	1.146	2.05	41.00	5
11.يتعامل أستاذي مع المواقف بطريقة إيجابية.	1.424	2.15	43.00	4
12.يمكن أن يتغير مزاج أستاذي فجأة.	0.813	1.85	37.00	7
13.عندما يكون أستاذي في حالة مزاجية سيئة؛ أعلم أننا سنقضي يومًا طويلًا وصعبًا في الفصل.	1.146	2.55	51.00	1
14.يرتبك معلمي بسهولة عندما تحدث أشياء مختلفة في الفصل.	1.076	1.70	34.00	8
15.ينزعج معلمي بسهولة من الطلاب في صفي.	1.089	2.00	40.00	6

إجابة السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث على "ما مدى إدراك الطلاب المعاقين فكريًا لكفاءة الوعي الاجتماعي لمعلمهم"، وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم المتوسط والانحراف المعياري وترتيب الرتب، والجدول الآتي (6) يوضح ذلك:

جدول (6) مستوى وعي الطلاب لكفاءة الوعي الاجتماعي للمعلم

عبارات الوعي الاجتماعي	انحراف معياري	المتوسط	النسبة المؤية	الرتبة
16.يستمع أستاذي إلى ما يقوله الطلاب.	0.995	1.70	34.00	4
17.أستاذي يفهم وجهة نظري.	1.056	2.35	47.00	2
18.أستاذي يسعى جاهدًا لتعرف خلفيتي واهتماماتي.	1.261	1.55	31.00	6
19.معلمي قادر على تعرف الاختلافات في أنماط تعلم الطلاب وقدراتهم واحتياجاتهم الخاصة.	1.081	1.70	34.00	4
20.يحاول أستاذي أن يفهم كيف يشعر ويفكر الطلاب.	1.214	1.20	24.00	7
21.أستاذي لا يستمع لما أقوله.	1.261	2.45	49.00	1
22.أستاذي لا يبذل جهدًا لمعرفة المزيد عني بوصفي شخصًا.	1.182	1.65	33.00	5
23.ينشئ معلمي بيئة آمنة عاطفيًا لجميع الطلاب.	1.276	2.30	46.00	3

إجابة السؤال الرابع: ينص السؤال الربع على " ما مدى إدراك الطلاب المعاقين فكريًا لكفاءة المهارات لمعلمهم" وللإجابة عن هذا السؤال استُخدِمَ المتوسط والانحراف المعياري وترتيب الرتب، والجدول التالي (7) يوضح ذلك:

جدول (7) مستوى وعي الطلاب لكفاءة المهارات للمعلم

عبارات المهارات	انحراف معياري	المتوسط	النسبة المؤية	الرتبة
24.أستاذي يهتم بكل طالب في الفصل.	1.261	2.10	42.00	4
25.عندما يختلف اثنان من الطلاب، يساعدهم معلمي في حل نزاعهم.	0.523	1.25	25.00	7
26.يشارك أستاذي بالكثير من المعلومات الشخصية.	1.276	1.35	27.00	6
27.لا يساعد معلمي الطلاب في حل نزاعاتهم مع الطلاب الآخرين.	0.745	2.95	59.00	2
28.إذا كنت مستاءً فسوف أطلب الراحة من معلمي.	1.342	3.05	61.00	1
29.أستاذي مصدر للعقاب أو النقد.	1.410	2.75	55.00	3
30.أنا أقدر علاقتي مع معلمي.	550.	1.50	30.00	5

إجابة السؤال الخامس: ينص السؤال الخامس على "ما مدى إدراك الطلاب المعاقين فكريًا لكفاءة اتخاذ القرار لمعلمهم"، وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم المتوسط والانحراف المعياري وترتيب الرتب، والجدول الآتي (8) يوضح ذلك:

جدول (8) مستوى وعي الطلاب لكفاءة اتخاذ القرار للمعلم

عبارات اتخاذ القرار	انحراف معياري	المتوسط	النسبة المؤية	الرتبة
31.سلوك الطالب في هذا الفصل تحت السيطرة.	0.745	1.35	27.00	7
32.أكره الطريقة التي يتصرف بها الطلاب في هذا الفصل.	1.146	1.95	39.00	3
33.سلوك الطالب في هذا الفصل يغضب معلمي.	1.191	2.00	40.00	2
34.يعد سلوك الطلاب في هذا الفصل مشكلة.	0.745	1.85	37.00	4
35.يتصرف زملائي بالطريقة التي يريدها معلمي.	0.761	1.40	28.00	6
36.يعامل الطلاب في هذا الفصل مع المعلم باحترام.	0.813	1.80	36.00	5
37.فصلنا يبقى مشغولًا ولا يضيع الوقت.	1.099	2.30	46.00	1

إجابة السؤال السادس: ينص السؤال السادس على "ما مدى إدراك الطلاب المعاقين فكريًا وفقًا لأبعاد الكفاءة الاجتماعية –الانفعالية لمعلميهم"، وللإجابة عن هذا السؤال استُخدم المتوسط والانحراف المعياري وترتيب الرتب، والجدول الآتي (8) يوضح ذلك:

جدول (8) مستوى وعي الطلاب وفقًا لأبعاد الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية لمعلميهم

أبعاد الكفاءة الاجتماعية – الانفعالية	انحراف معياري	المتوسط	متوسط المتوسطات	النسبة المؤية	الرتبة
1. الوعي الذاتي	0.955	12.45	2.075	41.50	3
2. الضبط الذاتي	1.202	17.10	2.137	42.74	2
3. الوعي الاجتماعي	1.590	14.80	1.85	37.00	5
4. العلاقات	0.906	12.65	1.807	36.14	4
5. اتخاذ القرار	0.861	15.40	2.2	44.00	1

مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من نتائج الجدول (4) الذي يتضمن مؤشرات إدراك الطلاب لكفاءة الوعي الذاتي للمعلم، أن إدراك الطلاب كان منخفضًا، ويكاد أن يكون غير موجود، فكانت العبارات أرقام (1, 2، 3، 5) في نطاق طول الخلية في المستوى الأدنى (من 1.00 إلى 1.80)، ويمثل الاستجابات التي كانت فيها استجابات الطلاب "غير مدرك" لكفاءة المعلم. وكان العبارة رقم (4) في النطاق الثاني الذي تضمن استجابات الطلاب "مدركًا" لكفاءة المعلم، ما عدا العبارة رقم 6 كانت في النطاق الرابع "مدرك جدًا" لكفاءة المعلم.

وفيما يتعلق بنسب انتشار إدراك الطلاب لمؤشرات كفاء الوعي الذاتي للمعلم، احتلت العبارة رقم (6) (معلمي هادئ عندما يكون المراقب في الفصل)، النسبة الأعلى 77 %، تليها العبارة رقم (4) (يعترف أستاذي صراحة بأخطائه وعيوبه في الفصل) بمستوى 50 %، وكانت باقي العبارات أقل من 50 %.

وبصفة عامة تشير تحليلات الدرجة الكلية لبعد (مؤشرات) كفاءة الوعي الذاتي للمعلم بالانخفاض، حيث كان متوسط المتوسطات 2.075 وهي درجة تقل في النطاق الثاني من طول الخلية "مدرك"، وكانت النسبة المؤية 41.50، وهي نسبة أقل من 50 % إذ إن المفترض أن يكون أداء المعلم أعلى بكثير من ذلك.

ويتضح من الجدول (5) أن جميع عبارات (مؤشرات) إدراك الطلاب لكفاءة الضبط الذاتي للمعلم من (7 – 14) ما عدا العبارة رقم 13 كانت في نطاق المستوى الثاني، (من 1.81 إلى 2.60 ويمثل مدرك)، والعبارة رقم 13 كانت في النطاق الأول (من 1.00 إلى 1.80، ويمثل غير مدرك). وهذه نطاقات منخفضة لمدى إدراك الطلاب حيث يمثل النطاق الخامس والرابع مستوى مرتفعة من الإدراك.

وفيما يتعلق بمستوى الانتشار وفقًا للنسبة المؤية كانت العبارة رقم (12) (عندما يكون أستاذي في حالة مزاجية سيئة، أعلم أننا نقضي يومًا طويلًا وصعبًا في الفصل). في المستوى الأول بنسبة 51 %، تليها العبارة رقم (8) (يكون أستاذي هادئًا عندما تحدث أشياء مختلفة في الفصل)، بنسبة 46 %، تليها العبارة رقم (10) (يتعامل أستاذي مع المواقف بطريقة إيجابية) بنسبة 43 %. وكانت أقل نسبة انتشار للعبارة رقم 13 (يرتبك معلمي بسهولة عندما تحدث أشياء مختلفة في الفصل) بنسبة انتشار 34 %.

ويبدو أن العبارة رقم (12) (عندما يكون أستاذي في حالة مزاجية سيئة، أعلم أننا نقضي يومًا طويلًا وصعبًا في الفصل) سيطرت على كل مؤشرات بعد كفاءة الضبط الذاتي للمعلم حيث كانت في الترتيب الأول بنسبة 51 %.

وبصفة عامة إدراك الطلاب لكفاءة الضبط الذاتي للمعلم كانت منخفضة حيث كان متوسط المتوسطات في النطاق الثاني (من 1.81 إلى 2.60، ويمثل مدرك)، وهذا نطاق منخفض جدًا بالنسبة لمستوى إدراك الطلاب، وفيما يتعلق بالنسبة، فقد كانت أقل من 50 %، وهذا المستوى غير مناسب لأداء المعلم، الذي تشير الأدبيات إلى أنه معد لمستوى أعلى من ذلك بكثير.

يتضح من الجدول (6) أن جميع عبارات كفاءات (مؤشرات) إدراك الوعي الاجتماعي للمعلم تتراوح بين نطاق المستوى الأول والثاني، وهي نطاقات تشير مستوى ضعيف من إدراك الطلاب لكفاءات معلمهم في الوعي الاجتماعي.

وفيما يتعلق بالنسبة المئوية احتلت العبارة رقم (20) (أستاذي لا يستمع لما أقوله). بنسبة 49% تلتها العبارة رقم (16) أستاذي يفهم وجهة نظري. بنسبة 47%، تلتها العبارة رقم (22) (ينشئ معلمي بيئة آمنة عاطفياً لجميع الطلاب). بنسبة 46%. وكانت أقل عبارة رقم (19) (يحاول أستاذي أن يفهم كيف يشعر ويفكر الطلاب)، بنسبة 24%.

ويبدو أن جميع عبارات (مؤشرات) إدراك الوعي الاجتماعي للمعلم منخفضة سواء من حيث طول الفئة، حيث كان الجميع في النطاق الأول والثاني، وهي نطاقات ضعيفة، ومن حيث النسبة المؤية كانت جميع المؤشرات أقل من 50%.

وفيما يتعلق بإجمالي بعد الوعي الاجتماعي كان في المستوى الضعيف، فمن حيث النطاق كان متوسط المتوسطات في بداية الطرف الأدنى من النطاق الثاني (وهو نطاق ضعيف) ومجازًا يمكن القول إن الدرجة تقع في النطاق الأول. وفيما يتعلق بالنسبة كانت أقل من 50%. حيث بلغت النسبة 37%.

ويتضح من الجدول (7) أن العبارات أرقام 18، 19، 20 كانت على الترتيب في الترتيب الأول والثاني والثالث، وهي تمثل نسبًا أعلى من 50%، ولكن من حيث نطاق استجابات الطلاب كانت في النطاق الثالث المتوسط (من 2.61 إلى 3.40) يمثل (مدرك بدرجة متوسطة). بالنسبة للعبارة رقم 19 فهذا المستوى قد يكون مناسب في متغيرات أخرى، ولكن في متغير العلاقات ككفاءات للمعلم مع طلابه يعد تقديرًا غير مناسب، أما العبارات أرقام 18، 20 فتعدُّ النسب فيها مرتفعة تبعًا لنوع العبارات حيث تمثل العبارات جانبًا سلبيًا، وحتى وإن كان في حدود المتوسط فإنَّه يمثل إشكالية.

ويتضح من الجدول (8) أن جميع القيم كانت في نطاق المستوى الأول والثاني، وهي مستوى نطاق ضعيف، ولكن إذا نظرنا إلى تحليل محتوى العبارة فقد يختلف الحكم بناء على المعنى، فالعبارات رقم 31، 32، 33، عبارات تشير إلى تصرف غير جيد من المعلم بنسب تتراوح بين 37% – 40%، من حيث المعنى يعد هذا المستوى مرتفعًا بوصفه قصورًا من المعلم. أما العبارات أرقام 30، 34، 36، والتي تتراوح النسب المئوية فيها أقل من 50%، فهي تمثل تصرفًا منخفضًا مما هو متوقع من المعلم سواء من حيث المعنى أو من حيث التقدير الكمي.

ويتضح من الجدول (8) الخاص بأبعاد استبيان الكفاءات الاجتماعية والانفعالية (أي الدرجة الكلية لكل بعد أن جميع الأبعاد كانت بنسب انتشار أقل من 50%)، وهي نسب منخفضة لوصف كفاءة المعلم الاجتماعية والانفعالية من حيث إدراك الطلاب لتلك الكفاءات. فاحتل بعد اتخاذ القرار الرتبة الأولى بنسبة 44%، يليها بعد الضبط الذاتي بنسبة 42.74، يليها بعد الوعي الذاتي بنسبة 41.50%، ثم بعد العلاقات بنسبة 36.14، وأخيرًا بعد الوعي الاجتماعي بنسبة 37%. ومن حيث طول الخلية (استجابات الطلاب) كانت جميع الأبعاد في النطاق الأول (غير مدرك) والثاني (مدرك)، وهي نطاقات منخفضة مقارنة بالنطاق الرابع (مدرك جدًا) والخامس (مدرك بقوة).

وبصفة عامة تشير نتائج الدراسة الحالية إلى انخفاض كفاءة المعلم الاجتماعية والانفعالية بناء على تقدير الطلاب المعاقين فكريًا بالمرحلة الثانوية بالرياض (المملكة العربية السعودية).

التوصيات:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعادة النظر في برامج تدريب المعلمين المهنية من خلال تضمينها الواقع الحالي لمستوى كفاءة المعلم الاجتماعية والانفعالية والعمل على تعزيزها.
- توعية المعلمين من خلال الندوات وورش العمل على أهمية الكفاءة الاجتماعية– الانفعالية لدى المعلم.
- تعزيز سبل التواصل بين معلم الإعاقة الفكرية وطلابه من ذوي الإعاقة.
- توعية قادة المدارس بأهمية تحسين سبل تعزيز كفاءة المعلم الاجتماعية والانفعالية والعمل على توفير البيئة المعززة لذلك.

المقترحات:

- إعادة تقيم مستوى كفاءة معلم الإعاقة الفكرية الاجتماعية الانفعالية على عينات أكبر من المعاقين فكريًا، وعينات متنوعة.
- تقيم مستوى كفاءة معلمي التربية الخاصة الاجتماعية والانفعالية من وجهة نظر طلابهم (إعاقات أخرى).
- فاعلية برنامج لتحسين كفاءة معلم الإعاقة الفكرية الاجتماعية والانفعالية.

مراجع الدراسة:

1- السعيد، محمد (2009). تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية مراجعة لأدبيات المجال. المكتبة الإلكترونية لأطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، 1-24.

2- السيد، منصور محمد السيد (2001). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى معلمي مدارس الأمل بمحافظة أسوان. مجلة كلية التربية بجامعة جنوب الوادي، 15، 80 – 103.

3- الكلية، نجلاء عبد الله إبراهيم (2015). أثر تنمية الكفاءة الاجتماعية- الانفعالية في خفض القلق الاجتماعي وتحسين الثقة بالذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 88 (25)، 391 – 427.

4- حبيب، مجدي (2003). اختبار الكفاءة الاجتماعية. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

5- عبد الواحد سليمان (2015). الكفاءة الاجتماعية- الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1 (47)، 145- 186.

المراجع الأجنبية:

6- Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15(1), 5-14. doi:10.1080/13632750903512365

7- Aldabas, R. A. (2019). Augmentative and Alternative Communication in Classrooms: Special Education Teacher Competences. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 81, 93.

8- Baltaci, A. P. D. H. Ş. (2013). Turkish 6th-8th Grade Students' social Emotional Learning Skills and Life Satisfaction. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 1-14.

9- Billingsley, B. S. (2004a). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education,* 38(1), 39-55. doi:10.1177/00224669040380010401.

10- Blândul, V. C., & Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. *Problems of education in the 21st century*, 75(4), 335.

11- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.

12- Darling-Hammond, L. (2012). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. John Wiley & Sons.

13- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.

14- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian journal of educational research*, 61(2), 127-138.

15- Forcina, L. C. (2012). Social Emotional Competence and

Teacher Stress. *Unpublished PhD Thesis,* Georgia Southern University.

16- Hamed, H. M. (2012). The relationship between self-efficacy beliefs and social-emotional competence in at-risk girls. *Unpublished PhD Thesis*, Rutgers University-Graduate School of Applied and Professional Psychology.

17- Hen, M., & Goroshit, M. (2016). Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships. *Cogent Education*, 3(1), 1151996.

18- Holdheide, L. R., Goe, L., Croft, A., & Reschly, D. J. (2010). *Challenges in evaluating special education teachers and English Language Learner specialists.* Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from http://www.tqsource.org

19- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/.

20- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *PHD.* Delta Kappan, 94(8), 62-65.

21- Kim, M. G., Pizzo, P. D., & Garcia, Y. (2011). The Path towards Social and Emotional Competence: Bobby and the Adults Who Are Important to Him. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since* 1978, 197, 24-27.

22- Lane, S. F. (2020). An Examination of the Relationship between the Social-Emotional Competence of Teachers and Performance (Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University).

23- Lentini, R. (2015). Promoting Children's Social Skills and Emotional Competence. http: *//www. virtuallabschool. org/legal*

24- Mamlin, N. (2012). *Preparing effective special education teachers.* New York: The Guilford Press.

25- Mantz, L, Bear, G, Yang, C., & Harris, A. (2016). The delaware social-emotional competency scale

programmes of adults. The Third National Conference on Adult Education, 19-21 March 2010, Timişoara. Retrieved 2/05/2017, from *https://pt. scribd.com/ document/336545347/volum-3-Educatia-adultilor-Sava-pdf.*

30- Potolea, D., & Toma, S. (2013). Standards for the teaching profession. Education Congress, 14-15 June 2013, Bucureşti. *Retrieved 2/05/2017, from http://www. congresuleducatiei. ro/ckfinder/userfiles/ files/*SToma_%20DPotolea.pdf.

31- Ren, L., Knoche, L., & Edwards, C. (2016). The relation between chinese preschoolers' social-emotional competence and preacademic skills. *Early Education and Development*, 1 – 21.http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/126,doi 10. 1080/10409289.2016.1151719

32- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: A mediator model. *PeerJ*, 4, e2087. https:// doi.org/ 10.7717/ peerj.2087.

33- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Journal of Child Individual Research*, (6), DOI 10.1007/s12187-016-9427-6.

26- Mao, Y. (2020). The Role of Teachers' Social-Emotional Beliefs and Teacher-Student Relationship in the Effects of Principals' Authentic Leadership on Students' Social-Emotional Competence. *Best Evidence in Chinese Education*, 6(1), 800-800.

27- Marable, E. (2016). Helping Families Promote Children's Social Emotional Competence Based on materials from Center for Social Emotional Foundation of Early Learning (CSEFEL) *dev.docslide.net*.

28- Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social–emotional competence. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1741-1756.

29- Potolea, D., & Toma, S. (2010). Competence: The concept and implications for the training

care. *The Internattional Journal of Emotional Education*, 2(1), 49-60.

38- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51.

39- Strong, M., Gargani, J., & Hacifazlioğu, Ö. (2011). Do we know a successful teacher when we see one? Experiments in the identification of effective teachers. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 367-382. doi:10.1177/0022487110390221

40- Thompson, S. J., Lazarus, S. S., Clapper, A. T., & Thurlow, M. L. (2006). Adequate yearly progress of students with disabilities: Competencies for teachers. *Teacher Education and Special Education,* 29, 137-147. doi:10.1177/088840640602900206

41- Tom, K. (2012). Measurement of teachers' social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher

H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.

34- Saari, C. (1999). A Skill based Model of emotional competence: A Developmental Perspective. A Paper presented at the Biennial meeting society for Research in child development.

35- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007.

36- Smetana, K. (2020). Examining the Perceptions of Teachers' Social-Emotional Competence and Well-Being on Classroom Management from the Perspective of Students and the Classroom Teacher. *Doctoral dissertation.* Western Illinois University).

37- Sollars, V. (2010). Social and emotional competence: Are preventive programmes necessary in early childhood education and

Rating scale. *P.H.D.,* School of the University of Oregon.

42- Weare, K. & Gray, G, (2003). What works in developing children's emotional and social competence and well-being? Research Report, *Education and Skills*, 1-113.

43- Whitehead, J. K. (2013). Investigating factor structure and validity evidence of a measure assessing students' perceptions of teachers' social and emotional competence *(Master of Arts).* University of British Columbia, Canada.

44- Zhou, M. & Ee, J. (2012). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education,* 2(4), 27-42. www.enseceurope.org/journal.