

الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب للفئة العمرية (4-8) سنوات في البيئة الأردنية

د. محمد إسماعيل القضاة

جامعة الطفيلة التقنية

تاريخ القبول: 2021/07/04

تاريخ الاستلام: 2021/06/13

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى اشتقاق الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب. ولتحقيق ذلك، تم اتباع المنهج الوصفي، إذ تم ترجمة فقرات المقياس، وعرضت على مجموعة من المحكمين وتم تعديل بعض الفقرات لتلائم البيئة الأردنية، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من معلمات رياض الاطفال والصفوف الثلاث الأولى بلغت (110) معلمات شكلن ما نسبته 12.5% من مجتمع الدراسة، حيث قامت كل معلمة بالتعبير عن علاقتها بأربع اطفال يتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من الصف الذي تدرسه المعلمة بحيث يكون اثنان من الذكور واثنين من الاناث وبالتالي تكونت عينة الدراسة من (438) طفلا وطفلة بعد استبعاد استجابيتين، أظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل، فسرت ما نسبته (70.087%) من التباين الكلي في الاداء على المقياس، كما تم حساب الثبات بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار حيث تم اختيار (14) معلمة بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة، حيث قامت كل معلمة بالتعبير عن علاقتها بأربع اطفال لتصبح عينة الاطفال مكونة من (56) طفلا كما تم حساب الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) وماكدونلد أوميجا، وبينت النتائج أنّ المقياس يتمتع بمعاملات ثبات بلغت (0.90) بطريقة الاختبار -إعادة الاختبار وللإبعاد (0.83 - 0.89)، أمّا طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) فقد بلغ للمقياس ككل (0.86) وللأبعاد (0.89 - 0.96)، كما بلغ معامل ماكدونلد أوميجا للمقياس ككل (0.90) وتراوح للأبعاد (0.90 - 0.96).

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، العلاقة بين المعلم والطالب، الأردن

The Psychometric characteristics of the Student- Teacher Relationship Scale of the Age Group (4-8) years in Jordan

Dr. Mohammad Ismaél Al-qudah
Tafila Technical University

Abstract:

This study aimed at assessing Psychometric characteristics of the Student- Teacher Relationship Scale (STRS) of of the age group (4-8) years, translated into Arabic, and validated by a panel of experts. Accordingly, some items were modified to fit in the Jordanian environment. a random cluster sample of 110 teachers was selected with a percentage of (12.5%) of the study population. Each teacher expressed her relationship with four children selected by the simple random method from the teacher's class, two males and two females. Thus, the study sample consisted of 438 children after excluding two responses. The Factor analysis results unveiled 3 factors that interpreted a percentage of (%70.087) of the whole variance. Reliability has been verified using test-retest method where (14) teachers were randomly selected from the study population. Each teacher expressed her relationship with four children so that the children sample became 56 students (males and females). Using the Test-retest method, the internal consistency (Cronbach Alpha) and (McDonald's Omega) procedures, the results unveiled that reliability coefficients for (STRS) were 0.90 via the test-retest method and (0.83-0.89) for the dimensions, 0.86 via the internal consistency method (Cronbach Alpha) and (0.89-0.96) for the dimensions, while the MacDonal Omega for the whole scale was (0.90), and (0.90 to 0.96) for the dimensions.

Keywords: Psychometric characteristics, Student-Teacher Relationship, Jordan

مقدمة:

تعتبر المراحل الأولى للطفل في المدرسة ذات أهمية بالغة تحتاج إلى رعاية خاصة بهدف إكساب الأطفال الخبرات اللازمة وتنميتهم في مختلف مجالات النمو: الجسدية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، ولذلك من الضروري بناء علاقات إيجابية بين المعلم وطلابه والتي تنعكس إيجاباً على تكيفهم المدرسي مما يساهم في تحقيق نموهم السليم وتطورهم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي، ولذلك لابد من وضع هذه العلاقة بعين الاعتبار لما لها من دور في تحديد مشاعر الطالب اتجاه المدرسة وتكيفه الأكاديمي وخاصة في المراحل الأولى من حياة الطفل داخل المدرسة.

إذ يرى بينيتا (Pianta, 1999) أن العلاقات بين البالغين والأطفال تؤثر في تطورهم الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي في مرحلة ما قبل المدرسة والمراحل الدراسية اللاحقة، فقد أشار كلاور (Klauser, 1985) إلى أن عملية التدريس هي عملية تفاعلية بين أشخاص وتؤثر هذه العملية في الخبرات الصفية والتطور الإنفعالي، ولذلك يجب إعطاء العلاقة بين المعلم والطفل أولوية وتكون هدفاً حاسماً في عملية التدريس، فنوعية العلاقة بين المعلم والطالب عامل حاسم في كفاءة الأطفال لأداء المهارات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية وكذلك المهارات الأكاديمية (Baker, 2006)، فالطلبة الذين يكوّنون علاقات قوية مع معلمهم، يتمتعون بخبرات تعلم أعلى ويندمجون بشكل أفضل بالمهام الصفية، وتساعد هذه العلاقات على الاستقرار النفسي عند الطلبة مما يزيد من دافعيتهم وأدائهم للمهام التعليمية (Lee, 2007). كما أنها تساهم في القضاء على المشاكل التي يعاني منها الطلبة مثل انعدام الدافعية وعدم المشاركة الصفية (Klem & Connell, 2004). ففي دراسة بيرري (Perry, 2009) أظهرت نتائجها أن علاقة المعلم - الطالب تنبأ بالمشكلات السلوكية وكذلك الكفاءة الأكاديمية للطلبة. لذلك تعتبر علاقة المعلم - الطالب عاملاً مهماً في تعلم الطلبة والمخرجات الأكاديمية (Agyekum, 2019).

عرفت يحيى علاقة المعلم - الطالب بأنها مجموعته من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير جو صفّي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية داخل الغرفة الصفية. أما بوستيك (Postic) فعرفها بأنها مجموعة الصلات الاجتماعية التي تربط المعلم بالطالب بهدف توجيههم نحو الأهداف المطلوبة (Tareef, Atoum, and Almomani, 2020)، أما بيرات فقد وصفها بأنها علاقة تتضمن تبادل لمعرفة قدرات الطلاب واهتماماتهم مع وجود توقعات عالية بشأنهم والذي يؤدي إلى بناء الارتباط العاطفي والثقة بين المعلم وطلابه (Al-dhafri and Al-hadabi, 2015).

يمكن تفسير علاقة المعلم بالطالب من وجهة نظر نظرية التعلق لبولبي (Bowlby, 1982) وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة على اعتبار أن المعلمين "مقدمو رعاية بديلون" وهي امتداد لعلاقة الطفل مع والديه، فالأطفال الذين يشعرون بالأمان العاطفي مع معلمهم يمكنهم التواصل بفعالية وأكثر قدرة على الانتباه للتعلم، وبما أن عملية التفاعل هي ثنائية الاتجاه فإنه من المهم فهم وأدراك مقدار مساهمة كل فرد في هذه التفاعلات وما هي العوامل المساهمة والمعيقة لهذه التفاعلات (Davis, 2003، Bowlby, 1982، Pianta, 1999)، إذ يعرف التعلق بأنه مشاعر قوية بين شخصين ويسعيان للحفاظ على العلاقة وتطويرها (Drewery and Bird, 2004)، وقد لاحظ بينيتا (Pianta, 1999) أن العلاقة بين المعلم والطفل تعتمد على مهارة الكبار في فهم إشارات الأطفال والاستجابة لها، ويلاحظ أن هذه النظرية ركزت على علاقة الطفل بوالديه كأساس آمن لتفاعل الطفل مع المعلم في المدرسة ولكنها تجاهلت دور العوامل الاجتماعية والثقافية والخصائص الشخصية ودور المناخ المدرسي والبيئة الصفية كمؤثرات مسهلة أو معيقة للعلاقة بين الطفل والمعلم (AL-abri, 2017)، لذلك طور بينيتا وولش (Pianta and Walsh, 1996) نموذج الأنظمة السياقية (Contextual Systems Model (CSM))، والذي يتماشى مع نظرية الأنظمة التطورية والتي تؤكد على أن تطور

الأشخاص يتم من خلال عمليات ديناميكية تتضمن تفاعلات الفرد مع بيئته، وأن هذه التفاعلات تعتمد على نوعين من العوامل هي: عوامل خاصة بالفرد مثل الجنس والمعتقدات والمزاج والميول، وعوامل بيئية مثل الأسرة و المدرسة والسيئات الثقافية والاجتماعية (Murray & Greenberg, 2006; Pianta & Walsh, 1996). وتمثل مرحلة ما قبل المدرسة انتقالاً بيئياً للأطفال الذين يصلون الى هذا المستوى من التعليم، لذلك لا يمكن اعتباره نظاماً منعزلاً بل هو جزء لا يتجزأ من النظام الاوسع للعلاقات الموجودة في السياقات البيئية (Hamre & Pianta, 2010)، ويؤكد الأدب النظري إلى الحاجة للنظر الى الاستعداد المدرسي من خلال منظور نمائي شامل يسلط الضوء على الدور المركز للعلاقات الاجتماعية (Mashburn, Hamre, Bowner, & Pianta, 2006)، ولذلك لا بد من قياس العلاقة بين المعلم والطفل لمعرفة طبيعتها ووكيفية تأثيرها على الأطفال.

قام بينتا (Pianta, 2001) بتطوير مقياس للعلاقة بين المعلم والطالب (student –teacher relationship scale STRS) لتقييم إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين أي يصف السلوك التفاعلي بين المعلم والطالب وهو مكون من ثلاثة علاقات هي: الصراع (conflict): ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالسلبية والخلاف، والتقارب (closeness): ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالعاطفية والتواصل المفتوح وينظر الطلبة الى المعلم كمصدر دعم داخل المدرسة، والإعتمادية (dependency): وتعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين يعتمد فيه الطالب على مساندة المعلم ويستجيب الطفل سلباً عند فصلة عن المعلم. يقوم المعلم فيه بالاستجابة على فقرات المقياس معبرا عن درجة انطباق فقرات المقياس على علاقته مع طالب معين، ويتكون المقياس من (28) فقرة ذات تدرج خماسي (لا ينطبق تماماً، لا ينطبق الى حد ما، محايد، ينطبق الى حد ما، ينطبق تماماً)، وتوزعت على العلاقات الثلاث: الصراع (12) فقرة وتكون أقل درجة على هذا البعد (12) وأقصى درجة هي (60)، علاقة التقارب (11) فقرة وتكون أقل درجة على هذا البعد (11) وأقصى درجة هي (55)، وعلاقة الاعتمادية (5) فقرات وتكون أقل درجة على هذا البعد 5 وأقصى درجة هي (25)، ويصلح للفئة العمرية من (4-8) سنوات، تعبر الدرجة الكلية للمقياس عن جودة العلاقة والدرجة العالية تعبر عن علاقة ايجابية مع الطالب. ويحتاج تطبيقه الى زمن يتراوح من (5 - 10) دقائق، وتحسب الدرجة الكلية من خلال العلاقة التالية:

الدرجة الكلية = (72 - الدرجة على مجال الصراع) + الدرجة على التقارب + (30 - الدرجة على مجال الاعتمادية)

حيث ان (72) هي ثابت ناتج عن جمع أدنى درجة وأعلى درجة على مجال علاقة الصراع (12+60)، كما أن (30) هي ثابت ناتج عن جمع ادنى درجة وأعلى درجة على مجال علاقة الاعتمادية (5+25) وتتراوح أقل درجة على المقياس (28) وأعلى درجة (140).

ويستخدم المقياس لمسح الصفوف بأكملها وتحديد المعلمين الذين يحتاجون للمساعدة من قبل المرشدين وحمائهم من الاحتراق النفسي، وكذلك إحالة الطلبة الذين يظهرون درجات عالية على بعد الصراع إلى برامج إرشادية وأن معرفة العلاقات في الصف توفر معلومات للمرشد لمخاطبة المعلم بخصوص تربيته مع طلبته (Al-Enezy, 2007) ونظراً لأهمية المقياس وموضوعه في التعرف على علاقة المعلم بالطالب فقد حظي باهتمام الباحثين سواء في استقصاء خصائصه السيكمترية واستخدامه في دراسات ذات علاقة في مختلف انحاء العالم ومنها:

دراسة بينتا (Pianta, 2001) التي هدفت الى تطوير مقياس علاقة الطالب-معلم (STRS) إذا تم تطبيق المقياس على (275) معلمة من عدة ولايات امريكية مثل كاليفورنيا وأريزونا و كولارادو وكارولينا الشمالية، وفيرجينيا، وليسكنسن

يمثلون العرقيات القوقازية والاسبانية والإفريقية ووعرقيات أخرى، عبروا عن علاقتهم في (1535) طفلا من ذوي الاعمار اربع سنوات وشهر وحتى ثمانية سنوات وثمانية اشهر بمتوسط عمري خمس سنوات، تم تحديد جنس 1496 طفلا منهم 788 ذكرا و 708 انثى ومن مختلف الاعراق: القوقازي (967 طفلا)، امريكي افريقي (276) طفلا، امريكي اسباني (154) طفلا، امريكي اسيوي (26) طفلا، و (112) طفلا لم يتم تحديد عرقهم، وقد قام كل معلم باعطاء تقدير عن علاقته بثمانية اطفال ما عدا 37 معلما قد عبروا عن علاقتهم بطفل واحد فقط.

أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن المقياس يتكون من 3 عوامل فسرت ما نسبته 48.8% من التباين وقد بلغت الجذور الكامنة لعلاقة الصراع 8.63 فسر ما نسبته 29.8% من التباين ولعلاقة التقارب 3.73 فسر ما نسبته 12.9% أما علاقة الاعتمادية فقد بلغ جذره الكامن 1.79 فسر ما نسبته 6.2% من التباين، كما كانت معاملات ارتباط العلاقات مع الدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا وبلغت حسب العلاقات (الصراع، و التقارب، والاعتمادية) (-0.91، 0.725، -0.347) على الترتيب، وأظهرت النتائج وجود فروق في علاقة الصراع والاعتمادية لصالح الطلبة ذوي العمر اكثر من 5 سنوات، في حين كانت الفروق ذات دلالة احصائية في مجال التقارب ولصالح ذوي العمر اقل من 5 سنوات، ووجد أن هناك فروق ذات دلالة احصائية ولصالح الذكور في بعد علاقة الصراع في حين كانت الفروق لصالح الإناث في بعد علاقة التقارب، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية على بعد علاقة الصراع بين الذكور والإناث، أما الدرجة الكلية للمقياس فقد ظهرت الفروق لصالح علاقة المعلمين بالطالبات بشكل عام مما يشير إلى أن علاقة الاناث بالمعلمين أكثر ايجابية من الطلبة الذكور.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لعرق الطالب ففي علاقة الصراع كانت لصالح الاطفال الامريكيين من اصل أفريقي، كما كانت النتائج على المقياس ككل تشير الى انخفاض الدرجات للأطفال الامريكيين من اصل افريقي الامر الذي يشير الى علاقات سلبية معهم، كما تم حساب الصدق التلازمي من خلال الارتباط بين مقياس علاقة الطلاب- المعلم و مقياس التقدير الطفل -المعلم (teacher-child rating scale) والذي يقيس المشكلات السلوكية و الكفاءة في الصف، وقد اظهرت النتائج وجود ارتباطات ذات دلالة احصائية إذ بلغ معامل الارتباط بين مقياس (STRS) والمشكلات السلوكية (-0.72) ومع الكفاءة الصفية (0.67)، كما تم التأكد من الصدق التنبؤي من خلال قدرة مقياس (STRS) على التنبؤ بدرجات الطلبة بالرياضيات واللغة وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباط ذو دلالة احصائية بين الدرجات على بعد علاقة الصراع ودرجاتهم في مهارتي الرياضيات واللغة أي أن الأطفال الذين يظهرون صراعا اكبر مع معلمهم كانت درجاتهم منخفضة في مهارتي الرياضيات واللغة بين درجات تقدير معلمي رياض الاطفال.

أما ثبات المقياس فقد تم التأكد منه من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت 24 طفلا وبإعادة التطبيق بفواصل زمني مقداره 4 أسابيع، فقد بلغت قيم الثبات لمجال الصراع 0.92 ولمجال التقارب 0.88 ولمجال الاعتمادية 0.76 وللمقياس ككل 0.89، كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا وقد بلغت القيم للمجالات (الصراع، التقارب، والاعتمادية) (0.92، 0.86، 0.64) على الترتيب وللمقياس ككل 0.89.

هدفت دراسة (Beyazkurk & Kesner, 2005) إلى مقارنة عبر ثقافية لعلاقة بين المعلمين الاتراك بطلبتهم والمعلمين الأمريكيين، إذ طبق مقياس علاقة الطالب- المعلم على عينة مكونة من 31 معلم امريكي و 40 معلم تركي قيموا علاقتهم 747 طفلا، وقد اشارت نتائج تحليل التباين المتعدد إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في علاقتي

التقارب والاعتمادية للمعلمين مع طلبتهم ولصالح المعلمين الأتراك في حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين الأتراك والمعلمين الأمريكيين في علاقة الصراع مع طلبتهم.

هدفت دراسة (Koomen et al., 2012) إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس علاقة الطالب - المعلم في البيئة الهولندية، حيث طبق المقياس على عينة مكونة من 2335 طفلاً من ذوي الفئة العمرية 3-12 سنة، و اشارت النتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن نموذج الثلاث عوامل هو أكثر مطابقة، كما اشارت النتائج إلى أن مقياس الاعتمادية اظهر اتساقاً داخلياً أعلى من المقياس الاصلي.

كما هدفت دراسة العنزي (Al-Enezy, 2007) التعرف إلى الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب للصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية في البيئة السعودية، حيث تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية بلغت 260 معلم ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية للمرحلة الابتدائية حيث عبر كل معلم عن علاقته بخمسة اطفال تم اختيارهم عشوائياً من الطلبة الذين يدرسون بالصف حيث بلغت عينة الطلبة 1300 طالباً وطالبة، وقد اشارت نتائج التحليل العاملي على تشبع فقرات المقياس على ابعاد المقياس الثلاث (الصراع، الحميمة، الاتكالية)، كما اشارت النتائج الى ارتباط بعدي الصراع والاعتمادية بمعاملات ارتباط دالة احصائياً وسلبية مع الدرجة الكلية للمقياس وكذلك ارتباط بعد الحميمة بعلاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بالدرجة الكلية للمقياس، في حين لم يرتبط بعد الاعتمادية بعلاقة دالة احصائياً ببعد الحميمة، كما اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة العلاقة بين الطالب والمعلم تعزى للجنس ولصالح الذكور في بعدي الصراع والاتكالية ولصالح الاناث في علاقة الحميمة، و اشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة العلاقة بين الطالب والمعلم تعزى للمستوى الصفّي ولصالح طلبة الصفين الثاني والثالث في علاقة الصراع والاتكالية، ولصالح الصف الأول في علاقة الحميمة، أما نتائج الثبات فقد اشارت الى تمتع المقياس بدرجات ثبات مرتفعة حيث بلغ بطريقة الاستقرار للمقياس ككل 0.89 وللابعاد (0.84 - 0.92)، وبطريقة الاتساق الداخلي 0.83 للمقياس ككل، وللابعاد (0.92 - 0.95).

هدفت دراسة سوليم وزملائه (Solheim et al., 2012) إلى التحقق من صدق مقياس العلاقة بين المعلم والطالب في النرويج، حيث طبق المقياس على عينة بلغت 925 طفلاً من النرويج منهم 458 انثى و 467 ذكراً، وقد اشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى ضعف مؤشرات البنية الثلاثية للمقياس، ولكن اعطت مؤشرات افضل لخمس وعشرين فقرة مع ثلاث ابعاد، كما أظهرت النتائج أن النسخة المعدلة لها صدق تلازمي جيد، اما الصدق التمييزي لبعد الاعتمادية والصراع لم تكن مرضية ويعود ذلك الى ضعف بعد الاعتمادية.

وفي دراسة دورلجي وهيمدال (Drugli, & Hjemdal. 2012) التي هدفت الى استقصاء البنية العاملية لمقياس علاقة الطالب-معلم في البيئة النرويجية، حيث تم تطبيق المقياس على عينة 863 طفلاً من ذوي الفئة العمرية 6 - 13 سنة، وتم استخدام التحليل العملي التوكيدي والذي اشارت نتائجه الى ضعف البنية العملية الثلاثية للمقياس الاصلي في البيئة النرويجية، في حين دعمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي بنية الصيغة المختصرة من المقياس والمكونة من 15 فقرة وعاملين (التقارب والصراع)، كما تمتعت الصيغة المختصرة من المقياس بصدق تلازمي جيد.

أما دراسة سيفين واوجلان (seven & ogelman, 2014) التي هدفت التعرف إلى ثبات وصدق مقياس علاقة الطالب - معلم في تركيا، حيث تم تطبيق المقياس على عينة بلغت 280 معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الاساسية الدنيا وقد اشارت نتائج التحليل العاملي وجود 3 عوامل فسرت مانسبته 42.35% من التباين كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة الاختبار اعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل 0.84 ولمجالات (الصراع،

التقارب، الاعتمادية) (0.85، 0.80، 0.81) على الترتيب، كما تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا حيث بلغت للمقياس ككل 0.92 وللمجالات (الصراع، التقارب، الاعتمادية) (0.86، 0.80، 0.65).

هدفت دراسة (Fraire et al., 2013) الى فحص الصدق العاملي للنسخة الايطالية من مقياس العلاقة الطالب- معلم، حيث طبق المقياس على عينة مكونة 210 معلما عبروا عن علاقتهم في 1256 طفلا يمثلون الاعمار من 3-9 سنوات، وقد اشارت نتائج التحليل العاملي الى ان المقياس يتكون من ثلاث عوامل بعد حذف 6 فقرات ليتكون المقياس من 22 فقرة موزعة على الابعاد الثلاث الصراع 10 فقرات، التقارب 8 فقرات، الاعتمادية 4 فقرات، كما تم التأكد من صدق البناء من خلال ارتباط الاداء على مقياس علاقة الطالب-المعلم والتحصيل الاكاديمي حيث بلغ معامل ارتباط بعد التقارب مع التحصيل الاكاديمي 0.32 في حين بلغ معامل الارتباط بين التحصيل وبعد الصراع -0.25 ومع بعد الاعتمادية -0.20، أما ثبات الاتساق الداخلي فقد بلغ للابعاد الصراع، التقارب، الاعتمادية (0.86، 0.91، 0.69) على الترتيب.

كما هدفت دراسة البستجي (AL-bustanje, 2013) التعرف إلى الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلمة وطفل ما قبل المدرسة (STRS) في البيئة السعودية، الذي يتكون من (28) فقرة تقيس ثلاثة اختبارات فرعية هي: (الصراع، الحميمية، الإتكالية) حيث تمت هذه الدراسة على عينة عشوائية من معلمات مرحلة رياض الأطفال بمدينة جدة تكونت من (90) معلمة، حيث قامت كل معلمة بالاستجابة على المقياس بتقدير علاقتها مع ثلاثة أطفال من ذكور وثلاثة فتيات من الإناث بالفصل بشكل عشوائي، وبالتالي بلغ عدد الأطفال ككل (540) طفلا وطفلة شكلوا العينة المعيارية للمقياس وكان (270) من الذكور و(270) من الإناث. وتحقق لأبعاد المقياس الثلاثة مؤشرات ثبات لمفهوم الاستقرار فقد بلغ للبعد الأول (الصراع) 0.95 وللبعد الثاني (الحميمية) 0.94 وللثالث (الإتكالية) 0.92 وللمقياس ككل (0.96)، وتحققت مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس ككل وللعينة الكلية (0.94) ولعلاقة الصراع (0.94) ولعلاقة الحميمية (0.93) والإتكالية (0.959)، كما تم التأكد من الصدق العاملي للمقياس حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي إلى تشبع الفقرات بشكل مقبول على مجالات المقياس الفرعية الثلاث، حيث فسر المقياس ما نسبته (72.694%) من مجمل التباين الكلي. كما اشارت النتائج الى ارتباط بعدي الصراع والإتكالية بعلاقة سلبية مع الدرجة الكلية للمقياس وعلاقة ايجابية مع بعد الحميمية، وشارت النتيجة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعدي الصراع والتقارب تعزى للجنس في حين كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في بعد الإتكالية ولصالح الذكور وكذلك فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية للمقياس تعزى للجنس ولصالح علاقة المعلمين بالاناث.

أما دراسة (Settanni et al., 2015) التي هدفت التحقق من صدق البناء للصورة الايطالية المختصرة لمقياس علاقة الطالب - معلم حيث طبق المقياس على عينة بلغت 1256 طالبا تم الحصول على معلوماتهم من 210 معلمة، وأظهرت النتائج أن الصورة المختصرة تتكون من عاملين هما الصراع (8 فقرات) والتقارب (6 فقرات) كما بلغ ثبات الاتساق الداخلي للصورة المختصرة (0.80).

وفي دراسة (Patrício et al., 2015) التي هدفت إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية للصورة البرتغالية من مقياس العلاقة بين الطالب والمعلم (النسخة المختصرة) والذي يتكون من (15) فقرة موزعة على بعدين هما: الصراع، والتقارب حيث تم تطبيق المقياس على 535 معلما ومعلمة تم اختيارهم من 127 مدرسة عبروا عن علاقتهم 535 طفلا، وقد اشارت النتائج الى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، إذ أظهرت نتائج التحليل العاملي

الاستكشافي والتوكيدي إلى تمتع المقياس بصدق بناء، ويتمتع المقياس بثبات مرتفع بلغ (0.84-0.87)، كما اشارت النتائج إلى أن المعلمات أظهرن علاقة تقارب مع التلاميذ أعلى من المعلمين.

هدفت دراسة (Tsigilis et al., 2017) إلى تقويم بنية الابعاد التي اقترحها كومن (Koomen et al., 2012) لمقياس علاقة الطالب - معلم في البيئة اليونانية، وكذلك فحص ارتباط بعد الاعتمادية مع بعدي التقارب و الصراع، حيث تم تطبيق المقياس على عينتين الأولى مكونه من 118 معلما قيّموا علاقتهم 921 طالبا، والعينة الثانية مكونة من 118 معلما قيّموا علاقتهم 925 طالبا، واشارت نتائج التحليل العاملي التوكيدي إلى أن نتائج المطابقة لم تكن جيدة وكذلك أظهرت النتائج أن بعد الاعتمادية يرتبط ارتباطا موجبا ببعد التقارب.

كما هدفت دراسة (Tsigilis et al., 2018) إلى فحص البنية العاملية للنسخة اليونانية من مقياس علاقة الطالب - المعلم باستخدام نمذجة المعادلات البنائية الاستكشافية، تكونت عينة الدراسة من 4158 طفلا تم اختيارهم من 535 مركز رياض اطفال في اليونان، وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام نمذجة المعادلات البنائية قد اظهرت مطابقة نتائج افضل من التحليل العاملي التوكيدي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين بعدي التقارب والاعتمادية وهذا يدل على وجود فروقات ثقافية في العلاقة بين الطالب والمعلم، كما أظهرت النتائج ان الإناث أكثر تقاربا واعتمادية مع معلميهن وأقل صراعا مقارنة مع الذكور.

وباستعراض الدراسات السابقة نجد أن هناك اهتمام عالمي بالمقياس إذ تم الكشف عن خصائصه في بيئات مختلفة مثل اليونانية والنرويجية والبرتغالية والايطالية والتركية والهولندية والعربية والتي اكدت على اهمية المقياس وضرورة تطويره إلا أن بعضها اظهر تاثر المقياس بالبعد الثقافي وخاصة في بعدي الاعتمادية والتقارب مثل دراسة (Tsigilis et al., 2017) في اليونان ودراسة (Fraire et al., 2013) في ايطاليا ودراسة (Solheim et al., 2012) في النرويج، في حين اشارت نتائج دراسة (Koomen et al., 2012) في هولندا، والدراسات العربية (Al-enezy, 2007) ودراسة (AL-bustanje, 2013) والتي اجريت في البيئة السعودية إلى مطابقة بنية المقياس في البيئة الهولندية والبيئة السعودية لبنيته الاصلية في البيئة الامريكية، ونظرا لأهمية المقياس وعدم توفر أي دراسة- في حدود علم الباحث- للكشف عن خصائص المقياس في البيئة الأردنية، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب في البيئة الأردنية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر العلاقة بين المعلم والطالب عامل مهم يعمل على تحسين تعلم الطلاب وكذلك نتائجهم الأكاديمية (Cook et al., 2018)، فقد اشارت الدراسات إلى دور العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب في تحقيق النمو العاطفي والاجتماعي الفعال المبني على الدفء والاحترام في المواقف التعليمية وخاصة في مرحلة الطفولة فالعلاقات الإيجابية بين الطالب والمعلم تمكن الطلبة من تنظيم سلوكهم الاجتماعي والعاطفي (witherspoon, 2011).

ولتحقيق بيئة مدرسية تساعد المتعلم على التطور يسودها علاقات ايجابية بين المعلم والطالب كان لا بد من توفير أداة تتصف بالصدق والثبات، ونظرا لندرة المقاييس التي تهتم بدراسة العلاقة بين المعلم والطالب في العالم العربي بشكل عام والأردن بشكل خاص وخاصة للعلاقة بين المعلم وأطفال المرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الدنيا، جاءت هذه الدراسة للتعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب (STRS).

اسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب (STRS) وبالتحديد الاجابة عن الاسئلة الآتية.

- 1- ما دلالات صدق الصورة الاردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب؟
2- ما دلالات ثبات الصورة الاردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لجنس الطالب؟

- 4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لعمر الطالب؟

أهداف الدراسة

- هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب من ذوي الفئة العمرية (4-8) سنوات، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من طلبة المدارس بغرض تحقيق الأهداف الآتية:
- 1- التعرف إلى دلالات صدق الصورة الأردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب
 - 2- التعرف إلى دلالات ثبات الصورة الأردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب
 - 3- الكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لمتغير الجنس وعمره.

حدود الدراسة

أقتصرت الدراسة على عينة من الاطفال في محافظة الكرك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي

2018-2019

التعريفات الإجرائية

العلاقة بين المعلم والطالب: إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين أي وصف للسلوك التفاعلي بين المعلم والطالب وتقاس بالدرجة الكلية التي يقدرها المعلم عن علاقته بطالب معين في صفه من خلال مقياس العلاقة بين المعلم والطالب علاقة الصراع: ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالسلبية والخلاف، وتقاس بالدرجة التي يقدرها المعلم عن علاقته بطالب معين من خلال الفقرات (2، 11، 13، 16، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26) علاقة التقارب: ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالعاطفية والتواصل المفتوح وتقاس بالدرجة التي يقدرها المعلم عن علاقته بطالب معين من خلال الفقرات (1، 3، 4، 5، 7، 9، 12، 15، 21، 27، 28). علاقة الإعتمادية: وتعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين يعتمد فيه الطالب على مساندة المعلم وتقاس بالدرجة التي يقدرها المعلم عن علاقته بطالب معين من خلال الفقرات (6، 8، 10، 14، 17).

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لملائمته أغراض الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الاطفال في مدارس محافظة الكرك من ذوي الاعمار (4-8) سنوات والذين يمثلون مرحلة رياض الاطفال (بستاني KG1، تمهيدي KG2) والمرحلة الاولى (الصف الأول والثاني والثالث) وبالعدهم (22572) طالب وطالبة، أما عينة الدراسة، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية من معلمات رياض الاطفال والصفوف الثلاث الأولى، إذ بلغت (110) معلمات شكلن ما نسبته 12.5% من مجتمع الدراسة، حيث قامت كل معلمة بالتعبير عن علاقتها بأربع اطفال يتم اختيارهم عشوائيا بالطريقة البسيطة من الصف الذي تدرسه المعلمة

بحيث يكون اثنان من الذكور واثنين من الاناث وبالتالي تكونت عينة الدراسة من (440) طفلا وطفلة، وقد تم استبعاد استبانيتين لعدم اكتمال الاجابة عليها لتصبح العينة مكونة من (438) طفلا وطفلة، والجدول (1) يبين توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس والعمر.

العمر/الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
4	44	43	87
5	44	44	88
6	43	44	87
7	44	44	88
8	44	44	88
المجموع	219	219	438

أداة الدراسة

تم استخدام مقياس العلاقة بين الطالب والمعلم والطالب (student –teacher relationship scale STRS) والذي طوره بينتا (Pianta, 2001) لتقييم إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين من ذوي الفئة العمرية (4-8) سنوات. ويتكون من 28 فقرة ذات تدرج خماسي (ينطبق تماما، ينطبق لحد ما، محايد، لا ينطبق لحد ما، لا ينطبق تماما). و مكون من ثلاثة أبعاد هي:

الصراع (conflict): ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالسلبية والخلاف وعدد الفقرات الممثلة لهذا البعد (12) فقرة ذوات الأرقام (2، 11، 13، 16، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26) وتتراوح الدرجات على هذا البعد 12 الى 60.

التقارب (closeness): ويعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين بالعاطفية والتواصل المفتوح وينظر الطلبة الى المعلم كمصدر دعم داخل المدرسة، وعدد الفقرات الممثلة لهذا البعد (11) فقرة ذوات الأرقام (1، 3، 4، 5، 7، 9، 12، 15، 21، 27، 28) وتتراوح الدرجات على هذا البعد 11 الى 55.

الإعتمادية (dependency): وتعكس إدراك المعلم لعلاقته مع طالب معين يعتمد فيه الطالب على مساندة المعلم الفقرات وعدد الفقرات الممثلة لهذا البعد (5) فقرة ذوات الأرقام (6، 8، 10، 14، 17). وتتراوح الدرجات على هذا البعد 5 الى 25.

أما الدرجة الكلية على والتي تعبر عن العلاقة بشكل عام فيتم حسابها باستخدام المعادلة التالية:

الدرجة الكلية = (72- الدرجة على مجال الصراع) + الدرجة على التقارب + (30- الدرجة على مجال الاعتمادية) وتعكس الدرجة الكلية العالية علاقة ايجابية بين المعلم والطالب، وعندها تعكس علاقة الصراع واعتمادية أقل وعلاقة تقارب مرتفعة.

إجراءات الدراسة

1- تمت ترجمة فقرات المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.

2- تم عرض الفقرات المترجمه على 4 من المختصين بالترجمة للتأكد من دقة الترجمة اللغوية للفقرات.

3- تم عرض الفقرات على 10 محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم للحكم على صلاحية الفقرات ووضوح صياغتها.

4- تم اخراج المقياس بصورته النهائية.

5- تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2018-2019، لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما تم اعادة التطبيق على عينة بلغت 56 طفلاً تم اختيارهم عشوائياً وذلك لغايات حساب الثبات بطريقة الاختبار إعادة الاختبار، ثم تم إدخال المعلومات إلى ذاكرة الحاسوب وتحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة

المعالجات الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك التحليل العاملي الاستكشافي ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين والمتعدد وكذلك معامل كرونباخ الفا و معامل ثبات ماكdonald للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما دلالات صدق الصورة الاردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب؟" فقد تم التأكد من صدق هذا المقياس اعتماداً على عدد من المؤشرات هي:

الصدق الظاهري: وقد تم تقييمه من خلال عرض الفقرات المترجمة على 4 من المختصين بالترجمة للتأكد من دقة الترجمة اللغوية للفقرات. ثم عرضت الفقرات على 10 محكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والقياس والتقويم للحكم على صلاحية الفقرات ووضوح صياغتها. وقد تم إعادة صياغة بعض الفقرات في حين لم يتم حذف الي فقرة في المقياس.

صدق البناء: وتم التأكد من صدق البناء من خلال الارتباطات الداخلية للأبعاد الفرعية والتحليل العاملي الإستكشافي، والجدول (2) يبين قيم معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية.

جدول(2) معاملات ارتباط بيرسون للأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

البعد	الصراع	التقارب	الإعتمادية	الدرجة الكلية
الصراع	-	0.39- **	0.46 **	0.87- **
التقارب	-	-	0.19 **	0.73 **
الإعتمادية	-	-	-	0.42- **

** دالة عند مستوى (0.01)

يبين الجدول أن معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية كانت دالة احصائياً، حيث بلغت بين الأبعاد(الصراع، التقارب، الاعتمادية) والدرجة الكلية (-0.87، 0.73، -0.42) على الترتيب، كما بلغ معامل الارتباط بين بعد الصراع والتقارب (-0.39)، وقد بلغ أقل معامل ارتباط بين بعد التقارب والاعتمادية إذ بلغ (0.19)، كما أن بعد الاعتمادية ارتبط باقل معامل ارتباط مع الدرجة الكلية بلغ (-0.42) وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدد الفقرات القليل المكونة لهذا البعد مقارنة مع عدد الفقرات في بعدي الصراع والتقارب وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بينيتا (Pianta, 2001) و(Tsigilis et al., 2018) و(Tsigilis et al., 2017) والتي أظهرت نتائجها ارتباطات عكسية لبعدي الصراع والاعتمادية مع الدرجة الكلية وعلاقة ايجابية لبعد التقارب مع الدرجة الكلية وكذلك الارتباط الايجابي بين بعدي التقارب والاعتمادية. كما تتفق هذه النتائج جزئياً مع دراسة العنزي (Al-Enezy, 2007) ودراسة البستجي (AL-bustanje,2013) من حيث ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لكن اختلفت معهما من حيث ارتباط بعد الاعتمادية ببعدي الصراع والتقارب فقد اشارت دراسة العنزي (Al-Enezy, 2007) إلى عدم وجود ارتباط دال احصائياً بين بعدي الاعتمادية والتقارب، أما دراسة البستجي (AL-bustanje,2013) فقد أشارت إلى عدم وجود ارتباط دال احصائياً بين بعد الاعتمادية أو أي من بعدي الصراع والتقارب.

كما تم حساب معاملات ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه والجدول (3) يبين النتائج.

جدول (3) معاملات ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

رقم الفقرة	بعد الصراع	رقم الفقرة	بعد التقارب	رقم الفقرة	بعد الاعتمادية
2	0.762**	1	0.762**	6	0.895**
11	0.767**	3	0.767**	8	0.851**
13	0.838**	4	0.838**	10	0.898**
16	0.858**	5	0.858**	14	0.742**
18	0.887**	7	0.887**	17	0.826**
19	0.889**	9	0.889**		
20	0.718**	12	0.720**		
22	0.892**	15	0.894**		
23	0.833**	21	0.833**		
24	0.861**	27	0.861**		
25	0.869**	28	0.869**		
26	0.846**				

** دالة عند مستوى (0.01)

يبين الجدول أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه كانت داله احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، فقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد الصراع (0.718 – 0.892)، ولبعد التقارب (0.720 – 0.894)، ولبعد الاعتمادية (0.742 – 0.892).

أما نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسية واستخدام طريقة التدوير المتعامد الفاريماكس (Varimax)، فقد أشارت إلى وجود ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته (70.087%) من التباين الكلي في الاداء على المقياس، والجدول (4) يبين قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخلصة.

الجدول (4) قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر للعوامل المستخلصة بطريقة الفاريماكس

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
1	8.426	30.094	30.094
2	7.404	26.441	56.535
3	3.795	13.552	70.087

يبين الجدول ان عدد العوامل التي لها جذر كامن أكبر من واحد بلغت ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته (70.087%) من التباين الكلي في الاداء على المقياس، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (8.426) فسر ما نسبته (30.094%)، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني (7.404) وفسر ما نسبته (26.441%)، أما العامل الثالث فقد بلغت قيمة الجذر الكامن له (3.795) وفسر ما نسبته (13.552%).

أما تشبعات الفقرات على الابعاد فقد أظهرت النتائج تشبع الفقرات (2، 11، 13، 16، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26) على العامل الأول، في حين تشبعت الفقرات (1، 3، 4، 5، 7، 9، 12، 15، 21، 27، 28) على العامل الثاني، أما الفقرات ذوات الارقام (6، 8، 10، 14، 17) فقد تشبعت على العامل الثالث، والجدول (5) يبين قيم تشبعات الفقرات على الابعاد الثلاث بعد حذف التشبعات التي قيمها اقل من (0.3).

جدول (5) معاملات تشبع فقرات المقياس على العوامل المستخلصة

رقم الفقرة	العامل الاول	العامل الثاني	العامل الثالث
1		0.819	
2	0.779		
3		0.847	
4		0.77	
5		0.809	
6			0.90
7		0.775	
8			0.863
9		0.852	
10			0.898
11	0.747		
12		0.847	
13	0.823		
14			0.692
15		0.745	
16	0.842		
17			0.804
18	0.867		
19	0.873		
20	0.673		
21		0.774	
22	0.889		
23	0.833		
24	0.858		
25	0.879		
26	0.853		
27		0.824	
28		0.775	

يبين الجدول أن معاملات تشبع الفقرات على البعد الأول (الصراع) قد تراوحت بين (0.673 - 0.889)، كما تراوحت تشبع فقرات على البعد الثاني (التقارب) (0.745 - 0.852)، أما البعد الثالث (الاعتمادية) فقد تراوحت معاملات تشبع الفقرات (0.692 - 0.90)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) ودراسة (AL-bustanje, 2013) التي اشارت إلى وجود ثلاث عوامل مكونة لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب. واختلفت مع دراسة (Settanni et al., 2015) ودراسة (Solheim et al., 2012) ودراسة (Drugli, 2012). & Hjemdal. التي أشارت إلى ضعف البنية العاملية الثلاثية للمقياس.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: " ما دلالات ثبات الصورة الاردنية لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب؟" فقد تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل كرونباخ الفا ومعامل ثبات ماكdonلد اوميغا (McDonald's Omega) على العينة الكلية، كما حساب الثبات بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار وذلك باختيار (14) معلمة بشكل عشوائي وذلك لصعوبة إعادة التطبيق على كامل العينة، حيث قامت كل معلمة بالتعبير عن علاقتها بأربع اطفال لتصبح عينة الاطفال مكونة من (56) طفلا منهم (28) ذكرا و (28) أنثى وتمت إعادة التطبيق بفواصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع، والجدول (6) يبين النتائج

جدول (6) معاملات ثبات كرونباخ الفا وماكدونلد وطريقة الإعادة لمقياس العلاقة بين المعلم والطالب

البعد	طريقة الإعادة	كرونباخ الفا	ماكدونلد اوميغا
	ن = 56		ن = 438
الصراع	0.85	0.96	0.96
التقارب	0.89	0.93	0.95
الإعتمادية	0.83	0.89	0.90
الدرجة الكلية	0.90	0.86	0.90

يبين الجدول أن قيمة الثبات للمقياس ككل قد بلغ بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار (0.90) وبطريقة كرونباخ الفا (0.86) وبطريقة ماكدونلد اوميغا بلغ (0.90)، في حين تراوحت معاملات الثبات للإبعاد بطريقة الاختبار - إعادة الاختبار (0.83 - 0.89) وبطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (0.89 - 0.96)، وبطريقة ماكدونلد اوميغا (0.90 - 0.96) وهذا مؤشر على أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات مرتفعة اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) ودراسة (Al-bustanje, 2013) التي اشارت إلى تمتع المقياس بدرجات ثبات مرتفعة فقد بلغت قيمة كرونباخ الفا في دراسة (Pianta, 2001) (0.89) وبطريقة الاختبار - إعادة الاختبار 0.89، وفي دراستي (Al-Enezy, 2007) ودراسة (Al-bustanje, 2013) بلغت قيمة معامل كرونباخ الفا (0.84، 0.94) على الترتيب وبطريقة الإعادة بلغت قيم الثبات (0.89، 0.96) على الترتيب.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لجنس الطالب؟" فقد تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent samples T-test) والجدول (7) يبين النتائج.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة العلاقة بين المعلم والطالب واختبار "ت" للعينات المستقلة تبعا لمتغير جنس الطالب

البعد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصراع	ذكر	27.15	12.64	2.399	436	*0.017
	انثى	24.49	10.44			
التقارب	ذكر	39.53	11.43	1.845	436	0.066
	انثى	41.58	11.88			
الاعتمادية	ذكر	15.45	5.74	1.587	436	0.114
	انثى	16.29	5.33			
الدرجة الكلية	ذكر	100.98	19.35	0.133	436	0.894
	انثى	100.74	17.85			

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية لعلاقة الصراع تعزى لجنس الطالب حيث بلغت قيمة (ت=2.399) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وتعزى هذه الفروق لصالح الطلبة الذكور، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (27.15) وانحراف معياري (12.64). اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) اللتان أشارتا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات على بعد الصراع لصالح الذكور واختلف مع دراسة (Al-bustanje, 2013) التي اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات على بعد الصراع يعزى للجنس، كما يبين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية في الدرجة

الكلية لتقديرات المعلمين لعلاقتهم بطلبتهم تعزى لجنس الطالب حيث بلغت قيمة (ت=0.133) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لعلاقتي التقارب والاعتمادية تعزى لجنس الطالب، حيث بلغت قيم (ت) (1.845، 1.587) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) ودراسة (AL-bustanje, 2013) التي اشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العلاقة الكلية بين المعلم والطالب تعزى لجنس الطالب ولصالح الإناث، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Pianta, 2001) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة علاقة الاعتمادية تعزى للجنس.

وقد تعزى نتيجة الفروق في بعد الصراع إلى طبيعة الذكور التي تتطلب إثبات الوجود وأكثر حركة داخل الغرفة الصفية مقارنة مع الإناث الأمر الذي يجعل المعلمة تقدر علاقة صراع بالطلبة الذكور أكثر منه مع الإناث، في حين أن الإناث تميل إلى الهدوء والاستماع إلى معلمتها داخل الغرفة الصفية الأمر الذي جعل المعلمات تشعر بعلاقة صراع أقل معهن، إلا أن المعلمات تعمل على بناء علاقات ايجابية مع طلبتها بشكل عام وهي نابعة من طبيعة المعلمة الفطرية التي تعامل طلبتها كأولئك الذين تكون معلمة وتعمل على التقرب منهم ومساعدتهم بكل طاقتها بغض النظر عن جنسهم لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في علاقة التقارب أو الاعتمادية أو العلاقة بشكل عام.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين المعلم والطالب تعزى لعمر الطالب؟" فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في الأبعاد، ويبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد وللدرجة الكلية حسب مستويات الصف الدراسي (4، 5، 6، 7، 8).

جدول(8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المعلمين لعلاقتهم بطلبتهم حسب عمر الطالب

العمر	الصراع	التقارب	الاعتمادية	الدرجة ككل
4	25.16	46.05	16.31	106.57
	12.55	8.39	5.92	14.95
5	22.33	42.92	16.80	105.80
	7.84	8.53	5.04	13.95
6	24.66	38.24	15.09	100.49
	11.22	13.25	5.62	19.10
7	26.28	37.65	14.77	98.59
	11.35	13.24	5.81	18.51
8	30.72	37.94	16.40	92.82
	13.21	11.75	5.15	22.20

يبين الجدول (8) أن هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لأبعاد العلاقة بين المعلم والطالب حسب عمر الطالب، إذ يلاحظ أن المتوسط الحسابي لعلاقة الصراع تزداد بزيادة العمر حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقدير المعلمين لعلاقة الصراع مع الاطفال من ذوي العمر 8 سنوات (30.72) وبانحراف معياري (13.21)، أما علاقة التقارب فيلاحظ تزايدها بنقصان العمر الزمني إذ بلغ أعلى متوسط حسابي عند العمر 4 سنوات (46.05) وبانحراف معياري (8.39)، كما يبين الجدول أن المتوسطات الحسابية لعلاقة الاعتمادية متقاربة نوعاً ما إذ كان أقل وسط حسابي عند العمر 7

سنوات إذ بلغ (14.77) وبانحراف معياري (5.81)، أما الدرجة الكلية للعلاقة بين المعلم والطالب فيلاحظ تزايدها مع نقصان العمر الزمني حيث بلغ أعلى متوسط حسابي عند العمر 4 سنوات (106.57) وأقلها عند العمر 8 سنوات حيث بلغ المتوسط الحسابي (92.82)، وتعكس الدرجة الكلية العالية علاقة ايجابية بين المعلم والطالب، وعندها تكون علاقة الصراع والاعتمادية أقل وعلاقة تقارب مرتفعة.

وللتعرف على دلالة الفروق في الدرجة الكلية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (9) يبين النتائج. **الجدول (9): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لإيجاد أثر العمر على الدرجة الكلية للعلاقة بين المعلم والطالب**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
العمر	11079.322	4	2769.831	8.562	*0.000
الخطأ	140081.901	433	323.515		
المجموع	4606684	438			
المجموع المصحح	151161.224	437			

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العلاقة بين المعلم والطالب عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير عمر الطالب، حيث بلغت قيمة ف (8.562) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وللتعرف لصالح من تعود الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية والجدول (10) يبين هذه النتائج. **جدول (10): إختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية لإيجاد دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة العلاقة بين المعلم**

والطالب حسب عمر الطالب						
العمر	المتوسط الحسابي	4	5	6	7	8
4	106.57	—	0.779	6.09	*7.984	*13.759
5	105.80	-	—	5.307	*7.205	*12.979
6	100.49	-	-	—	1.8977	*7.673
7	98.59	-	-	-	-	5.774
8	92.82	-	-	-	-	—

*دالة عند 0.05

يبين الجدول (10) أن الفرق بين المتوسطات الحسابية في درجة العلاقة الكلية بين المعلم والطالب ذوي الاعمار 4 سنوات وذوي الاعمار 5 سنوات لم تكن دالة احصائيا حيث بلغ (0.779)، وكذلك مع ذوي الاعمار 6 سنوات إذ بلغ الفرق (6.09)، في حين كان الفرق بين متوسط العلاقة مع الطلبة ذوي العمر 4 سنوات و 7 سنوات كان دالا احصائيا إذ بلغ (7.984) وكذلك بين العمر 4 سنوات وذوي العمر 8 سنوات حيث بلغ الفرق (13.759) وهو دال احصائيا وكانت هذه الفروق لصالح علاقة المعلم مع الطالب من عمر 4 سنوات، كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين ذوي العمر 5 سنوات و 7 سنوات حيث بلغ (7.205)، وكذلك بين العمر 5 سنوات وذوي العمر 8 سنوات حيث بلغ الفرق (12.979) ولصالح العمر 5 سنوات، كما كانت الفروق داله احصائيا في العلاقة بين المعلم والطالب من ذوي العمر 6 سنوات وذوي العمر 8 سنوات إذ بلغ (7.673) ولصالح العمر 6 سنوات ومن هنا يمكن القول بأن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تكون لصالح الطلبة من الفئة العمرية 4- 6 سنوات، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج

دراسة (Pianta, 2001) ودراسة (Al-Enezy, 2007) اللتان اشارتا الى علاقات ايجابية بين المعلم والطالب من ذوي الاعمار الأقل.

وللتعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للأبعاد حسب العمر تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) والجدول (11) يبين النتائج.

جدول(11): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد العلاقة

بين المعلم والطالب حسب العمر

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجة	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
العمر	الصراع	3339.87	4	834.967	6.451	*0.000
قيمة اختبار ويلكس لامبدا (willks lambda)	التقارب	4925.252	4	1231.313	9.733	*0.000
0.861						
قيمة ف	الاعتمادية	276.254	4	69.064	2.269	0.061
5.522						
قيمة الدلالة	الصراع	56044.24	433	129.432		
0.001	التقارب	54779.04	433	126.51		
	الاعتمادية	13180.586	433	30.44		
	الصراع	351430	438			
	التقارب	779998	438			
	الاعتمادية	123800	438			
	الصراع	59384.11	437			
المجموع المصحح	التقارب	59704.292	437			
	الاعتمادية	13456.84	437			

ويظهر من الجدول (11) نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لأبعاد العلاقة بين المعلم والطالب مجتمعة تعزى لعمر الطالب حيث بلغت قيمة اختبار ويلكس لامبدا (willks lambda) (0.861)، وتقابل قيمة ف (5.522) وقيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)، وقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في بعدي الصراع والتقارب حيث بلغت قيمة ف (6.451 و 9.733) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الاعتمادية حيث بلغت قيمة ف (2.269) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم استخدام اختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية، و الجدول رقم (12) يبين

النتائج.

جدول (12): إختبار توكي (Tukey) للمقارنات البعدية لإيجاد دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لبُعدي الصراع والتقارب

حسب عمر الطالب						العمر	البعد
8	7	6	5	4	المتوسط الحسابي		
*5.56	1.123	0.502	2.83	—	25.16	4	الصراع
*8.39	3.95	2.32	—	—	22.33	5	
*6.06	1.62	—	—	—	24.66	6	
*4.44	—	—	—	—	26.28	7	
—	—	—	—	—	30.72	8	
*8.01	*8.39	*7.807	3.125	—	46.05	4	التقارب
*4.98	*5.27	*4.68	—	—	42.92	5	
0.29	0.59	—	—	—	38.24	6	
0.29	—	—	—	—	37.65	7	
—	—	—	—	—	30.72	8	

يبين الجدول (12) أن الفرق بين المتوسطات الحسابية في درجة علاقة الصراع بين المعلم والطالب ذوي الاعمار 4 سنوات وذوي الأعمار 5 و6 و7 سنوات لم تكن دالة احصائيا حيث بلغت على الترتيب (2.83، 0.502، 1.123)، في حين كان الفرق بين متوسط تقدير المعلمين لعلاقة الصراع مع الطلبة ذوي العمر 4 وذوي العمر 8 سنوات دالا احصائيا حيث بلغ الفرق (5.56) وهو دال احصائيا وكانت هذه الفروق لصالح علاقة المعلم مع الطالب من عمر 8 سنوات، كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين ذوي العمر 5 سنوات و8 سنوات حيث بلغ (8.39) ولصالح العمر 8 سنوات، وكذلك بين العمر 6 سنوات وذوي العمر 8 سنوات حيث بلغ الفرق (6.06) ولصالح العمر 6 سنوات، كما كانت الفروق داله احصائيا في علاقة الصراع بين المعلم والطالب من ذوي العمر 7 سنوات وذوي العمر 8 سنوات إذ بلغ (4.44) ولصالح العمر 8 سنوات ومن هنا يمكن القول بأن تقديرات المعلمين لعلاقة الصراع بين المعلم والطالب تكون أعلى مع الطلبة من الفئة العمرية 8 سنوات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Al-Enezy, 2007) التي اشارت الى علاقات صراع أعلى بين المعلم والطالب بزيادة صف الطالب. واختلف مع نتائج دراسة (Pianta, 2001) التي اشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في علاقة الصراع تعزى لعمر الطالب.

كما أظهرت النتائج أن الفرق بين المتوسطات الحسابية في درجة علاقة التقارب بين المعلم والطالب ذوي الاعمار 4 سنوات وذوي الأعمار 6 و7 و8 سنوات كانت دالة احصائيا حيث بلغت على الترتيب (8.01، 8.39، 7.807) ولصالح العمر 4 سنوات في حين كان الفرق بين متوسط تقدير المعلمين لعلاقة التقارب مع الطلبة ذوي العمر 4 وذوي العمر 5 سنوات غير داله احصائيا حيث بلغ الفرق (3.125) وهو غير دال احصائيا، كما أظهرت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين ذوي العمر 5 سنوات وذوي الأعمار 6 و7 و8 سنوات حيث بلغت الفروق (4.68، 5.27، 4.98) ولصالح العمر 5 سنوات، كما كانت الفروق غير داله احصائيا في علاقة التقارب بين المعلم والطالب من ذوي العمر 6 سنوات وذوي العمر 7 سنوات وذوي العمر 8 سنوات ومن هنا يمكن القول بأن تقديرات المعلمين لعلاقة التقارب بينهم وبين طلبتهم تكون أعلى مع الطلبة من الفئة العمرية 4 و5 سنوات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Pianta, 2001) و (Al-Enezy, 2007) التي اشارت الى علاقات تقارب أعلى بين المعلم والطالب من ذوي الفئات العمرية الأدنى.

وقد تفسر هذه النتيجة في ضوء نموذج بانيتا والذي يرى فيه أن تطور الطفل يؤثر على العلاقة بينه وبين معلمه فالأطفال الأكبر عمرا يبدون اهتماما بأقرانهم ومحيطهم أكثر من الأطفال الصغار الذين يقتصر اهتمامهم على معلمهم والتقرب منهم، الأمر الذي يعكس علاقات أكثر إيجابية بين المعلم والطالب مقارنة مع الطلبة الأكثر عمرا، كما أن اهتمام الطلبة الأكبر عمرا بأقرانهم وتكوين مجموعات مصغره لها قوانين محددة قد تتعارض أو تتفق هذه القوانين مع قوانين الصف الدراسي الأمر الذي يؤدي إلى تطور علاقة الصراع مع المعلم، كما أن هذه الفئة العمرية (4-8) سنوات من الطلبة تتلقى تعليمها من خلال المعلمات واللواتي يعتبرن أنفسهن امتدادا لرعاية الوالدين وتسمي نفسها مع طلبة الروضة "بالأم" بدلا من "معلمة" الأمر الذي يفرض عليهن علاقات أكثر إيجابية مع الأطفال الصغار، في حين أن زيادة عمر الطالب تجعله أكثر نشاطا وخبرة داخل الغرفة الصفية وأقل امتثالا لتعليمات المعلمة الأمر الذي قد يعطي المعلمة احساس بعلاقة أقل إيجابية وأكثر صراعا معهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، تم التوصل إلى التوصيات الآتية:

- 1- تطبيق المقياس على عينات أخرى في البيئة الأردنية والكشف عن خصائصه السيكومترية
- 2- إقامة ورشات عمل للمعلمات حول بناء علاقات إيجابية مع الطلبة وخصوصا ذوي الفئات العمرية الأعلى.
- 3- الاستفادة العملية من قبل الإدارة المدرسية والمرشد النفسي من المقياس في تقييم علاقة المعلمات بطلبتهم.
- 4- عمل دراسة مقارنة بين وجهة نظر المعلمات ووجهة نظر طلبتهم بطبيعة العلاقة بينهم.

المراجع

- Agyekum, S.(2019). Teacher-Student Relationships: The Impact on High School Students, Journal of Education and Practice, 10(14), 121-122, DOI: 10.7176/JEP
- Al-abri, H.(2017). Student-Teacher relationship and social competence for students with learning disabilities in The sight of their teachers in al-dakhilyah governorate first cycle schools. unpublished Master thesis, university of Nizwa, Oman.
- AL-bustanje, M.(2013).The Psychometric characteristics of the Student- Teacher Relationship Scale (STRS) for pre-school children in Saudi Arabia, Journal of Education, 152(1):479-526.
- Al-dhafri, S. and Al-hadabi, A.(2015). Teacher-student relationship and motivation to learn for female student from grades (5-11) in the sultanate of oman, Journal of Educational and Psychological Sciences, 16(1), 409-434. DOI:dx.doi.org/10.12785/jeps
- Al-Enezy, M.(2007). The Psychometric Characteristic of Student-Teacher Relationship Scale of The Particular Student, From 1 Grade School Through Grade 3, of The Saudi Arabia Environment, unpublished Master Thesis, mutah university, Jordan
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of School Psychology, 44(3), 211-229. doi:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Beyazkurk, D. & Kesner, J. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. International Education Journal. 6(5). 547–554. https://eric.ed.gov/?id=EJ855008.
- Bowlby J. (1982). Attachment and Loss: Attachment, 2nd ed., Vol. 1 New York, NY: Basic Books.
- Cook, C. R., Coco, S., Zhang, Y., Duong, M. T., Renshaw, T. L., Long, A. C., & Frank, S. (2018). Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the establish–maintain–restore method. School Psychology Review, 47(3), 226-243.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. Educational Psychologist, 38(4), 207-234. doi:10.1207/S15326985EP3804_2
- Drewery, W., & Bird, L. (2004). Human development in Aotearoa: A journey through life (2nd ed.). Auckland, New Zealand: McGraw Hill.

Drugli, M. B., and O. Hjemdal. (2012). Factor Structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*.57 (5): 457–466. doi:10.1080/00313831.2012.656697.

Fraire,M.,Longobardi,C.,Prino,L.E., Sclavo,E.,andSettanni,M. (2013). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian Context: A Factorial Validity Study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 11. 851-882. 10.14204/ejrep.31.13068.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2010). Classroom environments and developmental processes: conceptualization & measurement. In J. Meece & J. Eccles (Eds.). *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp 25-41). New York:Routledge.

Klauer, K. J. (1985). Framework for a theory of teaching. *Teaching and teacher education*,1(1), 5-17. doi:10.1016/0742-051X(85)90026-5

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.

Koomen, H. M. Y., K. Verschueren, E. van Schooten, S. Jak, and R. C. Pianta.(2012). Validating the Student–Teacher Relationship Scale: Testing Factor Structure and Measurement Invariance across Child Gender and Age in a Dutch Sample. *Journal of School Psychology*.50 (2): 215–234. doi:10.1016/j.jsp.2011.09.001

Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216. doi: 10.1080/03055690601068477

Mashburn, A. J., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers’ ratings of prekindergartners’ relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380. doi:10.1177/0734282906290594

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

Patrício, Joana & Barata, Clara & Calheiros, Maria & Graça, João. (2015). A Portuguese version of the student-teacher relationship scale – short form. *The Spanish Journal of Psychology*. 18(30):1-12.

Perry,L.(2009). Student-Teacher Relationships: The Impact of Student's Relationships with teachers on Student School Engagement, academic Competence and Behavior. Unpublished Ph.D. Dissertations. Syracuse University. USA.

Pianta RC.(2001). Student-Teacher Relationship Scale; Professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Pianta, R., & Walsh, D. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York, NY: Routledge.

Piñata, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: Pshchological association

Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale short form. *Frontiers in psychology*, 6, 898.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.

Seven, S. & Ogelman, H. (2014). The reliability-validity studies for the Student-Teacher Relationship Scale (STRS). *European Journal of Research on Education*. 2. 179-179. 10.15527/ejre.201426262.

Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., & Wichstrøm, L. (2012). The Three Dimensions of the Student–Teacher Relationship Scale: CFA Validation in a Preschool Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 250-263. https://doi.org/10.1177/0734282911423356

Tareef, S., Atoum,A. and Almomani, A. (2020).The predictive ability of feedback and teacher-student relationship on Self-regulated learning. *IUG Journal of Educational and Psychology Sciences*, 28(1), 905-929

Tsigilis, N.,Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018). Applying Exploratory Structural Equation Modeling to Examine the Student-Teacher Relationship Scale in a Representative Greek Sample. *Frontiers in psychology*, 9, 733. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00733

Witherspoon, E.(2011). The significance of the teacher-student relationship, doctoral dissertation, university of Redlands, http://schoolteamicmeeting.pbworks.com/w/file/etch/71521902/dissertation