خبرة المعلمين الذين يدرسون طلاب التوحد في المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية دراسة فينومينولوجية

أ. د/ محمد مقداد
قسم علم النفس، جامعة البحرين
أ/ خالد آل عثيمين
قسم علم النفس، جامعة البحرين

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الخبرة التي يعيشها معلمو طلاب التوحد. تضمنت العينة خمسة معلمين تم اختيارهم قصديا باعتبار أنهم يدرسون طلاب التوحد لفترة تراوحت ما بين ست سنوات وعشر سنوات. وقد تمثلت أداة جمع البيانات في المقابلة نصف المنظمة . وقد اتضح أن الخبرة المعيشة لمعلمي طلاب التوحد تتشكل من أربعة مفاهيم هي الخوف من الفشل في تعليم الأطفال، وعدم الحصول على الدعم المادي والمعنوي الذي يحافظ على الدافعية إلى العمل مرتفعة. والضغط والاحتراق النفسي، والصراع النفسي. وقد تم تقديم توصيات من شأنها أن تعمل على جعل الخبرة أكثر إيجابية مما هي عليه الآن.

المقدمة:

حظيت العلوم الإنسانية وخاصة العلوم التربوية بالكثير من البحث والدراسة. وقد كانت البحوث والدراسات شاملة لجميع المؤسسات التربوية والتعليمية، بمن فيها من الأفراد، وبما فيها من برامج وأهداف ومبان وتجهيزات. ومن فروع العلوم التربوية التي تم تسليط الكثير من الضوء عليها في السنوات الأخيرة، التربية الخاصة وخاصة تربية المعاقين، فأنشئت لها المراكز التدريبية والتأهيلية المتخصصة، والمدارس الداخلية، والدور الإيوائية.

ومن أهم ما شهدته تربية المعاقين، عملية الدمج. فقد كان وما زال تعليم المعاقين - على الأقل في بعض البلدان- يتم ضمن مؤسسات تعليمية خاصة، مما أدى إلى زيادة عزلتهم وجعلهم يشعرون بأن ما سببته لهم الإعاقة من قصور لا يرتبط فقط بالإعاقة التي يعانونها،

ولكن أيضا بباقي نواحي حياتهم الأخرى الجسمية والنفسية والاجتماعية، وأوحى إليهم بأنهم لا يستطيعون أن يتعايشوا مع أفراد مجتمعهم. وقد كان لا بد لهذه الاتجاهات نحو المعاقين، وهذه الممارسات التي تمارس معهم أن تتغير. وظهر في أواخر القرن العشرين مفهوم الدمج، الذي يأخذ بعين الاعتبار المعاق كإنسان أولا، قبل أن يكون معاقا. وهو يسعى إلى جعله يشعر أنه فرد كباقي أفراد المجتمع له ما لهم من حقوق (مثل حق التعليم وحق العمل) وعليه ما عليهم من واجبات (مثل المشاركة في بناء المجتمع وتطويره). هذا وقد أكدت الدراسات العلمية أن لدمج المعاقين مع باقي أفراد المجتمع بمؤسساته المتنوعة دورا بارزا في التخفيف من حدة العزلة التي يعانونها، وزيادة فرص التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم العاديين، وتهيئة البيئة المدرسية بصورة أكثر جذبا وتحفيزا، لاكتساب المهارات الحياتية، ورفع مستويات التحصيل العلمي، وتحسين مستويات معيشتهم. وقد أشارت دراسة الخشرمي (2002م) إلى أن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يؤثر في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية واللغوية ومفهوم الذات لديهم. كما أن تشيوك وهاتش (Cheuk & Hatch, 2007) بينا أن للدمج دورا كبيرا في اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها.

ولما أن أدركت البلدان أهمية الدمج، راحت تجسده فعليا في مدارسها. والمملكة العربية السعودية- كغيرها من البلدان- شرعت، ابتداء من الربع الأخير للقرن المنصرم، في تطبيقه، ووفرت أفضل أساليب الرعاية الإنسانية والتربوية والمهنية لذوي الاحتياجات الخاصة، وأظهرت الاهتمام بهم من خلال عدة إجراءات كان أهمها عملية الدمج مع طلاب التعليم العام، فعملت على توفير التجهيزات التي تتطلبها عملية الدمج وشرعت في إعداد المعلمين المتخصصين وتهيئتهم لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بجميع أنواعهم، حيث ركزت على تطوير أدائهم ومهاراتهم وأساليبهم التدريسية وصولا إلى إكسابهم القدرة على التعامل الفعال معهم، الذي يحتاج إلى جهد بدني ونفسي وذهني يختلف عما يحتاج إليه التعامل مع الطلاب العاديين. ومن ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يحتاجون إلى رعاية أكثر خصوصية، طلاب التوحد (الأوتيزم)، وهو الاضطراب الذي يصيب الدماغ، ويبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة ويستمر حتى الرشد، ويؤثر في ثلاثة مجالات مهمة في نمو الطفل وهي التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، واللعب الإبداعي أو التخيلي (الشامي، 2004م).

وبالتالي، فإن الخبرات التي يعيشها من يشارك في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة (طلاب التوحد) وتعليمهم، ستكون خبرة منفردة وثرية وغنية كما بين كل من كروز ومازاروس

(Krausz & Meszaros 2005)، تساهم معرفتها بدون شك في ترقية تربية ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم.

مشكلة الدراسة:

يختلف التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة عن التعامل مع الطلاب العاديين في التعليم العام. ومن أسباب ذلك الاختلاف، الصفات التي يتصف بها طلاب التوحد وسمات الشخصية التي يتمتعون بها. ستضع تلك الصفات وتلك السمات الكثير من الضغط على المعلمين الذين يقومون بتعليمهم. فقد ذكر المغلوث (2006م) أن ذوي التوحد يغلب عليهم الانسحاب إلى الداخل والانغلاق على الذات، مما يضعف اتصالهم بالعالم الخارجي المحيط بهم، ويجعلهم متقوقعين على ذواتهم منغلقين على أنفسهم، مع رفض أي نوع من الاقتراب من الأطراف الأخرى حتى لو كانت من أقرب الناس إليهم، مما يزيد مهمة من يتعامل معهم صعوبة خاصة من المعلمين الذين يتعاملون معهم بشكل مباشر. وبين ستروسماير (Strassmeier, 1992) أن (12 ٪) من معلمي الأطفال ذوي الإعاقة العقلية الذين درسهم (ن= 671)، أظهروا مستويات عالية من الشعور بعدم الرضا عن العمل. كما أظهروا مستويات عالية من الضغط النفسي تصل إلى مستوى الاحتراق النفسي.

وبالتالي، فإن ما يختبره من يربون طلاب التوحد من خبرات لا يختبرها غيرهم من المربين. وتجب الإشارة إلى أن كثيرا من الباحثين قاموا بدراسة خبرات آباء طلاب التوحد وإخوتهم (Cashin, 2003; Swanepoel, 2003; Becraft, 2004; Jardine, 2008; Liaw, 2008; Brace, 2009; Lendenmann, 2010 & Huinker, 2012.)، لكن خبرات معلميهم لم تدرس. لهذا، يكون من المفيد دراسة خبرة معلمي طلاب التوحد لمعرفة ما يتم القيام به لترقية تربيتهم وتعليمهم. لهذا، جاءت هذه الدراسة للتعرف على الخبرات التي يمر بها معلمو طلاب التوحد في المدارس المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

الخبرة الإنسانية: هي مجموعة الأفكار والمعلومات والاتجاهات النفسية والاجتماعية الناتجة عن التفاعل الذي تم بين الفرد ومجموعة من المواقف في ظروف بيئية معينة ومحددة، وبمعنى آخر هي مدى البصيرة التي تحصل عليها الفرد كنتيجة لممارسته لعمل ما، وتكوينه لمعان أو تصور خاص عن الشيء الذي مارسه، وتأثيرها على جانب الانفعالات لديه.

الدمج: عرفه الحزنوي (2010م) بأنه عبارة عن تهيئة وتوفير البيئة التربوية والتعليمية المناسبة وذلك لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، من خلال توفير بيئة طبيعية، أو معدلة قدر الإمكان، مع وجود خدمات التربية الخاصة.

كما عرفه النقيثان (2012م) بأنه تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة بعيدة عن العزل في المدرسة عبر الفصل الدراسي أو الخاص بالمدرسة العادية، إضافة إلى الدمج في مجالات الحياة المجتمعية العامة.

التوحد: أشار الزارع (2005م) إلى أن التوحد خلل في الجهاز العصبي غير معروف المنشإ والسبب، يؤثر على عدد من جوانب النمو المثلة غالبا في الأبعاد النمائية التالية (بعد العناية بالذات، والبعد اللغوي والتواصلي، والبعد المعرفي، والبعد السلوكي، والبعد البدني والصحي، والبعد الأكاديمي، والبعد الاجتماعي والانفعالي، والبعد الحسي).

وقد عرفه الدليل التشخيصي الرابع (American Psychiatric Association: 2000) بأنه حالة من القصور المزمن في النمو الارتقائي بالطفل يتميز بانحراف وتأخر في نمو الوظائف النفسية الأساسية المرتبطة بنمو المهارات الاجتماعية واللغوية وتشمل الانتباه والإدراك الحسي، والنمو الحركي، وتبدأ هذه الأعراض خلال السنوات الثلاث الأولى.

ومن مظاهره الإخفاق في تنمية القدرة على الكلام والتحدث وعدم القدرة على استخدام ما تعلمه الطفل، وما هو موجود لديه أصلا للتواصل الطبيعي مع الآخرين. والانطواء والانعزال وعدم القدرة على تكوين علاقات عادية مع الآخرين. ووجود سلوكيات نمطية غير هادفة ومتكررة بشكل واضح.

معلم طلاب التوحد هو المعلم المتخصص والمؤهل لتدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم طلاب التوحد، كما أنه مؤهل أيضا لتدريس الطلاب العاديين إذا دعت الحاجة إلى ذلك.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان على منهج البحث الكيفي الفينومينولوجي وخاصة الفينومينولوجيا الأمبيريقية (Empirical phenomenology): التي يغلب فيها الوصف. وفقا لما جاء في مقترحات كلارك موستاكاس .(Moustakas, 1994) .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي التوحد الذين بلغ عددهم خمسة معلمين بإحدى المدارس المتوسطة التي تطبق الدمج بمدينة الدمام في المملكة العربية السعودية، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1433ه- 1434ه . وقد تم اختيار هذه المتوسطة اختيارا قصديا لتنسجم مع متطلبات المنهج الكيفي الفينومينولوجي .(Creswell, 2002). تراوحت أعمار المعلمين بين 29 و41 سنة. كما تراوحت سنوات خدمتهم في التعليم ما بين 6 و 10 سنوات، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1433هـ- 1434هـ .

أدوات جمع البيانات:

استعان الباحثان في جمع البيانات، بالمقابلات نصف المنظمة (Semi- structured Interviews). أجرى المقابلات أحد الباحثين (خ. أ)، بطرح السؤال التالي على أفراد العينة: كيف كانت خبرتكم في تدريس طلاب اضطراب التوحد في المدرسة؟ وقد تم إجراء ست مقابلات مع المعلمين، بحيث تمت كل مقابلة بشكل جماعي في غرفة المرشد الطلابي في المدرسة. تراوحت مدة كل مقابلة حوالي الساعة والثلث. وقد تم تسجيل المعلومات يدويا لأن المعلمين لم يوافقوا على التسجيل الآلي. هدفت المقابلة الأولى إلى بناء العلاقة الإيجابية مع المعلمين، وكسب ثقتهم، والتمهيد للمقابلات القادمة، وقد تم فيها توضيح أهداف الدراسة، وتحديد تواريخ وأيام عقد المقابلات القادمة، وفي المقابلات الخمس الأخرى، تمت مناقشة خبرة المعلمين في تدريس طلاب التوحد.

مناقشة نتائج الدراسة:

توصل الباحثان إلى أن خبرة معلمي التوحد تتشكل من أربعة مفاهيم رئيسة كالآتي:

المفهوم الأول: الخوف من الفشل:

أبدى المعلمون خوفا واضحا من الفشل في أداء المهمة الجسيمة المنوطة بهم وهي تربية طلاب التوحد. فقد ذكر أحد المعلمين: "أنا لست واثقا بأني قادر على تدريس هذه الفئة"، في حين ذكر أحدهم: "أنا لا أمتلك المهارات اللازمة لتحقيق النجاح في التعامل مع طلاب التوحد"، وتكرر من معلم آخر عدة مرات قوله: "نحن لسنا مؤهلين إلا لتحقيق الحد الأدنى مع طلاب التوحد". وعن أسباب هذا الخوف، فقد ردها المعلمون إلى الآتي:

أ) خشية محاسبة الله سبحانه وتعالى لهم لعدم إتقانهم للعمل. فقد ذكر أحد المعلمين: أنا أعرف أن نبينا محمداﷺ يقول: "إن الله يحب من أحدكم إذا عمل عملا أن يتقنه"، وأنا غير قادر على إتقان العمل. وبالتالي، فأنا خائف من عقاب الله سبحانه وتعالى.

ب) أفراد الإدارة والمسؤولون عن العمل الذين يمكن أن يكون تقديرهم لأداء المعلمين منخفضا. وبما أن التجربة جديدة، فإن أفراد الإدارة يخضعونها للمراقبة المستمرة أملا في إنجاحها. فقد بين أحد المعلمين أن تقدير أداء المعلم إذا كان ضعيفا وتكرر، يعرض المعلم إلى عقاب قد يكون التوقيف عن العمل كلية.

ت) زملاء العمل: لا يرغب زملاء العمل أن يكون تقويم أحد زملائهم ضعيفا لأنهم يعتقدون أن الأداء الضعيف للواحد منهم يترك انطباعا سيئا عند أفراد الإدارة عن المعلمين كلهم. وبالتالي، فإن المعلمين لا يريدون أن يكون أحدهم ذا تقدير ضعيف، ولا يترددون في تقديم المساعدة لكل من يحتاج إليها منهم ليكون في مستوى الآخرين. وقد أشار الكثير من الباحثين إلى أن كثيرا من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يشعرون أنهم غير مؤهلين لتدريس هؤلاء الأفراد (Monaham, Miller & Cronic, 1997; Schumm & Vaughn, 1992; Thompson, 1992; Thompson, White & Morgan, 1982).

هذا وتجب الإشارة إلى أن حالة الخوف التي تعتري المعلمين من المفترض أن تكون طبيعية، ويجب أن لا تؤثر في مستويات أدائهم داخل الصف. تشير يحيى (1998م) إلى أن المعلم هو أحد أهم أركان العملية التعليمية، وأن أي معوقات تعترض طريقه ستؤثر بالتالي، على أدائه التعليمي وسعيه نحو الأفضل، وتؤدي إلى إحساسه المباشر بالعجز عن القيام بواجباته ومسؤولياته تجاه الأجيال التي يعلمها والمجتمع الذي يعمل فيه. وقد أكد (Wisniewski & Gargiulo,1997) "أن معلم التربية الخاصة يعاني الإحساس بنقص الإنجاز الشخصي، وهو إحساس بأنه لم يعد فاعلا أو مؤثرا في تلاميذه أو زملائه أو أولياء الأمور".

المفهوم الثاني: عدم الحصول على الدعم من قبل مجتمع التعليم والمجتمع الخارجي بصفة عامة:

بين معلمو طلاب التوحد أنهم –وهم يتعاملون مع طلاب التوحد- لا يحصلون على الدعم (المادي والمعنوي) ممن يحيطون بهم في المجتمعين الداخلي والخارجي. كما بينوا أنهم على علم كامل بأهمية الدعم ودوره في زيادة الدافعية إلى العمل. قال أحدهم: "لم أسمع كلمة "شكرا" أو أي نوع من الثناء من الإدارة طيلة مدة العمل"، وأشار آخر: "دائما أسمع من المشرفين الزائرين عبارة واحدة يرددونها جميعا، وهي: "لا شكر لمن أدى الواجب والعمل

المطلوب منه فهذا واجبه وعمله"، بالإضافة إلى هذا، فإن أحدهم ذكر: "في إحدى السنوات الماضية رغبة المدرسة في تكريم معلمي طلاب التوحد في نهاية العام بحضور أحد مسؤولي التعليم آنذاك، لكنه رفض التوقيع على شهادات الشكر معتبرا أنها غير ضرورية، لأن المعلمين يؤدون واجبهم، ولا يشكر من يقوم بواجبه.

إذا كان للتحفيز دور كبير في رفع مستوى الإنتاجية والأداء وجودة العمل لدى الموظفين بشكل عام (Farr, et al 1977; Frisch, & Dickinson, 1990.)، فسيكون ذا دور بالغ الأهمية لدى معلمي طلاب التوحد بسبب طبيعة عملهم الذي يتطلب جهدا بدنيا ونفسيا مضاعفا ومستمرا.

المفهوم الثالث: الضغط والاحتراق النفسي:

لقد عبر معلمو طلاب التوحد عن أنهم يشعرون بالضغط النفسي الذي يؤدي أحيانا إلى الاحتراق النفسي. فقد ذكر أحدهم "أنه يشعر بالضيق والحزن خلال بعض فترات أدائه لعمله في المدرسة"، وأفاد آخر بأنه: "يشعر بأن المدرسة أصبحت مصدر توتر وشد أعصاب"، وذكر ثالث بأنه أصبح يكره العمل بسبب ما يواجهه من أعباء ومهام إضافية فوق مهمته الأساسية وهي تدريس طلاب التوحد. وفي محاولة لمعرفة سبب أو أسباب الشعور بالضغط النفسي، أشار المعلمون إلى سلوك طلاب التوحد. علاوة على اضطراب سلوك الاتصال الذي تمت الإشارة إليه أعلاه، فإن سلوك طلاب التوحد قد يتضمن السلوكيات التكرارية أو الطقوسية (ritualistic behavior) كالخفقان باليد والدوران والجري في دائرة، والخوف المفرط، وإيذاء الذات مثل ضرب الرأس أو جرحها، إلخ... وقد لا يكون معلمو طلاب التوحد السعوديين هم فقط من يتعرض للضغوط النفسية أثناء التعامل مع أنماط السلوك التي تصدر من طلاب التوحد، ولكن غيرهم من المعلمين كذلك. ففي دراسة لقداح (2007) هدفت إلى تقييم مصادر الضغط النفسي لدى معلمي طلاب التوحد (ن= 87 معلما) في سورية، أشارت النتائج إلى أن المصدر الرئيس للضغط النفسي هو أنماط سلوك طلاب التوحد. وفي دراسة أجرتها يحيى، وحامد (2001)، لتحديد مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعاقين عقليا في اليمن، أكدت النتائج أن مصادر الاحتراق النفسي لدى المعلمين تزداد بزيادة الإعاقة العقلية لدى الطلبة. وفي دراسة السرطاوي (1997م) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بالرياض، أظهرت النتائج تعرض معلمي التربية الخاصة للاحتراق النفسي

بدرجة متوسطة على بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز، وبدرجة منخفضة على اختبار تبلد المشاعر.

المفهوم الرابع: الصراع النفسي:

يشير الخالدي (2009) ورضوان (2009) إلى أن الصراع النفسي أربعة أنواع هي صراع الإقدام- الإقدام، وصراع الإقدام- الإحجام، وصراع الإحجام- الإحجام، وصراع الإقدام- الإحجام المزدوج. ومن أكثر هذه الأنواع تأثيرا في الصحة النفسية للفرد النوعان الثاني والرابع (صراع الإقدام- الإحجام وصراع الإقدام- الإحجام المزدوج). ومما تضمنته خبرة معلمي طلاب التوحد صراع الإقدام- الإحجام. يتمثل جانب الإقدام في اقتناع المعلمين بأهمية دورهم في تدريس طلاب التوحد، من حيث الاهتمام بهم، ورعايتهم، وإكسابهم أولا، مهارات الحياة اليومية مثل: لبس الملابس وربط الحذاء واستخدام دورة المياه وغيرها. وثانيا، المهارات اللازمة للاندماج في المجتمع المدرسي والعام. ويتمثل جانب الإحجام في اعتقادهم بأن زملاءهم من معلمي التعليم العام في المدرسة لا يبذلون جهدا كبيرا في عملهم، وينعمون بعمل سهل الممارسة، ويميل إلى أن يكون روتينيا، ويرسلون الحالات التي يصعب التعامل معها إلى معلمي طلاب التوحد.

الصورة العامة لخبرة المعلمين: تتشكل هذه الصورة كما بينت النتائج من أربعة مفاهيم هي: الخوف من الفشل، وعدم الحصول على الدعم من قبل مجتمع التعليم والمجتمع الخارجي بصفة عامة، والضغط والاحتراق النفسي، والصراع النفسي. ويمكن وضع المفاهيم الأربعة في مجموعتين هما المسببات (الخوف من الفشل، وعدم الحصول على الدعم)، والنتائج (الضغط والاحتراق النفسي، والصراع النفسي). وإن العمل على إزالة الأسباب من المحتمل جدا أن يؤدي إلى إزالة النتائج. وكما هو واضح، فإن هذه الصورة لا تبعث على الاطمئنان. وهي تشبه إلى حد كبير الصورة التي برزت في أبحاث سابقة كثيرة وخاصة الأبحاث التي أجريت للكشف عن خبرة آباء أطفال التوحد وإخوتهم مثل (Cashin, 2003; Swanepoel, 2003; Becraft, 2004; Jardine, 2008; Liaw, 2008; Brace, 2009; Lendenmann, 2010 & Huinker, 2012.). كيف يمكن لتجربة جديدة كتجربة دمج طلاب التوحد في التعليم العادي أن تنجح إذا كانت خبرة من يعول عليهم أساسا في إنجاحها، وهم المعلمون يمتلكون مثل هذه الخبرات. وما على المسؤولين على التربية الخاصة ونظام الدمج في التعليم العادي لا في المملكة العربية السعودية فحسب، ولكن في كل البلدان العربية، إلا أن يتدخلوا قبل فوات الأوان وقبل أن تنتكس

التجربة، ويكون آنذاك من الصعب ترميمها. إن نجاح تجربة دمج طلاب التوحد وغيرهم من ذوي الاحتياجات الخاصة، يحتاج إلى تهيئة كل من المجتمع والسلطات التربوية والمدرسة والفصل الدراسي والمعلم والأخصائيين الذين يعملون مع الطفل لتعليمه وإرشاده وإرشاد أسرته. بدون هذه التهيئة، أو بتهيئة جزئية، قد لا يكون النجاح حليف تجربة الدمج.

التوصيات:

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحثان بما يأتي:

- وضع برامج وسياسات تدريب وانتقاء تسعى إلى زيادة قدرة معلمي طلاب التوحد على العمل التربوي والتعليمي للقضاء على الخوف من الفشل في العمل.
- وضع برامج وسياسات حوافز ومكافآت تسعى إلى زيادة رغبة معلمي طلاب التوحد في العمل التربوي والتعليمي.
- بناء البرامج الإرشادية الوقائية التي تقي معلمي طلاب التوحد الآثار السلبية المختلفة للضغوط والصراعات النفسية.

المراجـــع:

الحزنوي، محمد سعيد.(2010م). معوقات دمج تلاميذ ذوي اضطراب التوحد في مدارس التعليم العام.رسالة ماجستير. مكة المكرمة. جامعة أم القرى.

الخالدي، أديب (2009). المرجع في الصحة النفسية: نظرة حديثة. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

الخشرمي، سحر أحمد. (2002م). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. جامعة الملك سعود، 16(1)، 49-18.

رضوان، سامر جميل (2009). الصحة النفسي. دار الميسرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

الزارع، نايف عابد. (2005 م). تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة. الطبعة الأولى. عمان. دار الفكر.

السرطاوي، زيدان (1997). الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية). مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس. 21 (جزء 2)، 57- 96.

الشـامي، وفـاء علـي (2004م). خفايـا التوحـد. الطبعـة الأولى. الريـاض. مكتبـة الملك فهـد الوطنية للنشر.

قـداح، هـلا محمـد رمـزي.(2007م). الضـغط النفسـي لمعلمـي الأفـراد التوحـديين وعلاقتهـا ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. دمشق .

المغلوث، فهد حمـد.(2006م). التوحـد كيـف نفهمـه ونتعامـل معـه؟ الطبعـة الأولى. الريـاض. إصدارات مؤسسة الملك خالد الخيرية .

النقيثان، إبراهيم حمد. (2012م). الدمج المجتمعي الشامل لذوي الإعاقة في المجتمع العربي الإسـلامي (نظـرة تاريخيـة – تأصيلية). الملتقـى الثـاني عشـر للجمعيـة الخليجيـة للإعاقـة. ورقـة عمل. مسقط.

يحيى خولة، وحامـد رنـا (2001م). مصـادر الاحـتراق النفسـي لـدى معلمـي الطلبـة المعـوقين عقليا في اليمن. مجلة مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. 10(20)، 97- 124.

يحيى ندى(1998م). مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقتـه بـالروح المعنويـة كمـا يراهـا معلمو وكالة الغـوث في منطقـة نـابلس التعليميـة. رسـالة ماجسـتير غير منشـورة. جامعـة النجـاح الوطنيـة. نابلس.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.

Becraft, C. A. (2004). An Exploration of the Family 's Lived Experience of Autism". University of Tennessee Honors Thesis Projects. In: http://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/711

Brace, H. J., (2009). Lived experience: Diverse perspectives on raising a child with autism. Graduate School Theses and Dissertations. University of South Florida. At: http://scholarcommons. usf.edu/etd/1870.

Cashin, A. (2003). A hermeneutic phenomenological study of the lived experience of parenting a child with autism. Ph. D. thesis, University of technology, Sydney.

Cheuk, J. & Hatch, J. (2007). Teachers' perceptions of integrated kindergarten program in Hong Kong. Early Child Development and Care, 177(4), 417-432.

Creswell, J. W. (2002). Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage...

Desai M U.; Divan G; Wertz F J.; and Patel V. (2012). The discovery of autism: Indian parents' experiences of caring for their child with an autism spectrum disorder. Transcultural Psychiatry 49(3–4) 613–637

Farr, J.L., Vance, R.J., & McIntyre, R.M. (1977). Further examinations of the relationship between reward contingency and intrinsic motivation. Organizational Behavior and Human Performance, 20, 31-53.

Frisch, C.J., & Dickinson, A.M. (1990). Work productivity as a function of the percentage of monetary incentives to base pay. Journal of Organizational Behavior Management, 11(1), 13-33.

Huinker, H., (2012). The Experiences of Individuals with a Sibling Diagnosed with an Autism Spectrum Disorder. Master of Social Work. St. Catherine University. http://sophia.stkate.edu/msw_papers/40

Jardine, K. M. (2008). What Meaning does raising a Child with Autism have for Parents? A Qualitative Exploration. Doctorate in Clinical Psychology, the University of Edinburgh, Scotland.

Krausz, M & Meszaros J. (2005). The retrospective experiences of a mother of a child with autism. The International Journal of Special Education, 20, 2.

Lendenmann, M. M. (2010). The lived experience of parenting a preschool age moderately mentally retarded autistic child. Doctorate in nursing, the school of nursing at the Catholic University of America.

Liaw, A. (2008). Phenomenological study an exploratory on parents of autistic children in Kuching Sarawak. M.Sc. thesis, Centre for graduate studies, The Open University, Kaula Lampur, Malaysia.

Mary Lynch B. (2007). The Experiences of "Autism Mothers" who become Behavior Analysts: A Qualitative Study. SLP- ABA, 2 (3), 287-305

العدد 10 ـــ