ISSN: 2397-0308

Global Institute Study And Research- Journal

peer- reviewed journal

Monthly

Dr. Hafez Al-Karmi

19hertford street.

Mayfair.

London w1j7ru

United kingdom

ISSN: 2397-0308
www.gisr.org.uk
GISR
Global Institute for Study & Research

مقدمة

وبعد

فهذا هو العدد الخامس من مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث Global Institute for Study and Research(Gisr-J) . ويحتوي هذا العدد على بحث واحد بعنوان

(استراتيجيات حل المشكلات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد- دراسة ميدانية مقارنة بين عمان والرياض) ص: ١ـــ٥٣ للدكتور منذر إبراهيم أحمد حمد الله من الاردن.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض ومعرفة تأثير متغيرات: الدولة، والجنس، والخبرة، والمستوى التعليمي، والعمر، على هذه الاستراتيجيات. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) معلماً ومعلمة، منهم (٨٣) من الرياض و(٩٣) من عمان. وقام الباحث بتطوير أداة لهذا الغرض تكونت من بعدين: البعد الاول وفيه بيانات المشاركين والبعد الثاني فقرات الاستبيان، وتتكون من (٤٠) إستراتيجية مستخدمة لحل المشكلات المهنية . وقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن استراتيجيات الحل الأكثر استخداماً (تدريب الأطفال على برامج التواصل الفعالة) و (تنظيم البيئة التعليمية بما يتوافق مع البرامج العالمية الناجحة) لصالح السعودية. وفقرة (التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم) لصالح الذكور. كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجيات الحل باختلاف متغير العمر: تدريب الأطفال على برامج التواصل الفعالة. وباختلاف متغير المستوى التعليمي: التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم: العمل الجماعي في التقييم والعلاج. وباختلاف متغير عدد سنوات الخبرة: استخدام عدة وسائل للتواصل مع أولياء الأمور، وإبقاء الأسر على اطلاع دائم ومنتظم. وقد. الكلمات المفتاحية : توحد ، تربية خاصة، استراتيجيات الحل، المشاكل المهنية.

نسال الله التوفيق للباحث في مسيرته العلمية ونتعهد في المجلة بالاستمرار في دعم الباحثين بكل ما اوتينا من قدرة .كما نتعهد بوضع كل امكانياتنا وخبراتنا في تسهيل نشر الانتاج العلمي للزملاء في كل مجالات البحث العلمي. راجين من الله العون والتوفيق.

مدير التحرير

ولمزيد من المعلومات يرجى الاتصال على المجلة على الايميل info@gisr.org.ukGisr-j@hotmail.com

مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث (جسر)

Global institute for study and research journal(GISR-J)

تنشر المجلة البحوث لاعضاء هيئة التدريس في الجامعات والباحثين والمتخصصين باللغتين العربية والانجليزية.

والمجلة عملية محكمة. واجراءات التحكيم والنشر تتم بسرعة حيث يتم تحكيم البحث خلال ٢١ يوما من استلامه وينشر خلال ٣٠ يوما من قبوله بعد اجراءات التعديلات.

رؤيتنا

مجلة رائدة في الدراسة والبحث ، تنشر الانتاج العلمي لجميع الباحثين في كافة مجالات البحث لتطوير ونشر المعرفة، وفق معايير علمية عالية.

رسالتنا

تسهيل النشر العلمي وازالة العوائق التي تمنع الباحثين من نشر انتاجهم

اهداف المجلة

رفع سوية البحث العلمي.

المشاركة في نشر المعرفة باكبر قدر ممكن.

ايجاد شبكة تواصل للباحثين في كافة المجالات البحثية.

ازالة العوائق التي تمنع او تؤخر النشر العلمي للباحثين.

تسهيل وصول الجمهور الى نتائج البحث العلمي.

زيادة الاستفادة من البحث العلمي.

دعم الباحثين الجدد من خلال نشر ابحاثهم.

تقليل المدة الزمنية لنشر البحث العلمي مع عدم الاخلال بجودته .

هيئة التتحرير في المجلة

رئيس هيئة التحرير د. حافظ الكرمي – بريطانيا

المحرر التنفيذي : د ابراهيم حماد – بريطانيا

د. توفيق الرقب – السعودية

د .محمد بني مفرج - الاردن

د. محمدمحمود - الاردن المحرر التنفيذي

الدعم الفني . محمد عودة - السعودية

سكرتيرة التحرير : عبير خليل

هيئة المحكمين

د. محمود سيد علي أبو سيف

د. عبد اسماعيل

د.عبد السلام الجعافرة

د. نبيل المقابلة

مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث

Global Institute for Study and Research(Gisr-J)

معايير التحكيم المجلة

	المعيار	الدرجة	متوسط درجة التحكيم	ملاحظات
	صياغة عنوان مناسب للبحث	٥		لا يتجاوز ٢٠كلمة
	كتابة ملخص محكم	٥		لا يزيد عن ٣٠٠ كلمة
	الجدة (يكون بحث جديدا)	٥		يفقد البحث درجة عن كل ٦ شهور مضت من تاريخ اعداد البحث
	الاصالة	٥		مدى اعتماد البحث على المصادر الاصلية
	طريقة عرض المشكلة البحثية في المقدمة	٥		مقدمة مختصرة توضح ماذا سيفعل الباحث في هذه البحث
	ترتيب عناصر البحث بشكل مستسل ومنطقي	٥		
	صياغة مشكلة البحث بطريقة علمية	١٠		
	اهمية البحث ومبرراته وتطبيقاته	٥		
	مراجعة الادب النظري ومدى تغطيته لموضوع الدراسة	١٠		يجب مراعاة التسلسل والترابط
	حداثة المراجع	٥		على الاقل توثيق مرجع واحد منشور في السنة التي سينشر فيها البحث
	مناسبة منهجية البحث للموضوع ودقة اجراءات البحث	١٠		
	دقة الاساليب الاساليب الاحصائية المستخدمة	١٠		
	سلامة اللغة المستخدمة	٥		الاملاء والنحو والصياغة
	مناقشة النتائج بطريقة علمية وربطها بالادب النظري	١٠		
	سلامة التوثيق داخل البحث وكتابة المراجع في نهاية البحث وفق نظام APA الناصدار السادس	٥		
	المجموع	١٠٠	٧٩	

ولمزيد من المعلومات يرجى الاتصال على رئيس هيئة التحرير على الايميل:info@gisr.org.uk gisr-j@hotmail.com

المحرر التنفيذي

www.gisr.org.uk

استراتيجيات حل المشكلات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد- دراسة ميدانية مقارنة بين عمان والرياض

د. منذر إبراهيم أحمد حمد الله

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض ومعرفة تأثير متغيرات: الدولة، والجنس، والخبرة، والمستوى التعليمي، والعمر، على هذه الاستراتيجيات. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) معلماً ومعلمة، منهم (٨٣) من الرياض و(٩٣) من عمان. وقام الباحث بتطوير أداة لهذا الغرض تكونت من بعدين: البعد الاول وفيه بيانات المشاركين والبعد الثاني فقرات الاستبيان، وتتكون من (٤٠) إستراتيجية مستخدمة لحل المشكلات المهنية . وقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن استراتيجيات الحل الأكثر استخداماً (تدريب الأطفال على برامج التواصل الفعالة) و (تنظيم البيئة التعليمية بما يتوافق مع البرامج العالمية الناجحة) لصالح السعودية. وفقرة (التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم) لصالح الذكور. كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجيات الحل باختلاف متغير العمر: تدريب الأطفال على برامج التواصل الفعالة. وباختلاف متغير المستوى التعليمي: التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم: العمل الجماعي في التقييم والعلاج. وباختلاف متغير عدد سنوات الخبرة: استخدام عدة وسائل للتواصل مع أولياء الأمور، وإبقاء الأسر على اطلاع دائم ومنتظم. وقد. *الكلمات المفتاحية : توحد ، تربية خاصة، استراتيجيات الحل، المشاكل المهنية.*

المقدمة:

تعتبر العملية التعليمية المحور الرئيسي لحركة التقدم والتنمية في مختلف مجالات الحياة، لذلك تهتم الدول والمجتمعات اهتماماً كبيراً بالتعليم، ويعد المعلم حجر الزاوية فهو عنصر فعال وفي غاية الأهمية ويتوقف عليه نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها ويرتبط نجاح المعلم ارتباطاً وثيقاً بنجاح العملية التربوية.

وقد حظي المعلم كأحد أطراف العملية التربوية باهتمام البحوث والدراسات رغم إن معظم البحوث النفسية والتربوية ركزت جهودها على الطالب والمنهاج وطرق التدريس وغير ذلك من الموضوعات التي تشمل في الواقع زاويتين فقط من زوايا العملية التعليمية الثلاث المعلم، الطالب، المحتوى (حسين، ١٩٩٣) وقد حظي معلم التربية الخاصة كغيره من المعلمين باهتمام لا بأس به من هذه الدراسات، وذلك مع بروز الاهتمام العالمي في الآونة الأخيرة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم ذوي اضطراب طيف التوحد، وتبنت المؤسسات التربوية والجمعيات الخيرية هذا الاهتمام، ونشطت الدراسات والأبحاث التي تعالج مشاكل المعوقين، عن طريق توفير معلمين أكفاء يستطيعون تحمل أعباء تعليم هذه الفئة من الطلاب (أبو الحمص، والسرابى، وحجازي، ١٩٨٨).

وقد أصبحت مواجهة الضغوط والمشكلات المهنية لدى المعلمين قضية رئيسية في المدارس، ووجد أن الشدة والضيق والضغط باهظ الثمن لدى المعلمين الذين يتعرضون له، فعلى المستوى الفردي يبرز الضغط بشكل واضح في الشعور بالإعياء وفقدان النوم والشعور بالاحتراق، يتبع ذلك أعراض أخرى مثل التوتر الحاد والقرح المعدية وانقباض العضلات وزيادة عدد دقات القلب، وعلى المستوى المهني تنعكس زيادة الضغوط والمشكلات المهنية في تنامي المعدل السنوي لغياب المعلمين وعدم الرغبة في الأداء وارتفاع في عدد الذين يتقاعدون مبكراً (العارضة، ١٩٩٨). هذا وقد يستجيب الفرد للتوتر النفسي بواسطة سلوك تعلمه من قبل وتنشأ ضرورة تكيف جديدة إذا كان السلوك المتعلم سابقًا غير كاف لمواجهة الضغوط المهنية النفسية والاجتماعية المختلفة، وهنا يجمع الفرد عناصر متعددة من خبراته المتعددة، ليحدد أسلوب الاستجابة الجديدة للموقف الجديد، وفي هذا قد يضطر إلى نوع من التركيب الجديد بخبرات سابقة بحيث يغير أساليبه السابقة في الاستجابات (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧).

وتعد استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات المهنية من الكفايات الأساسية اللازمة لإدارة الصف الدراسي، لا سيما أن الإدارة الفعالة للصف الدراسي، تمكن المعلم من مواجهة كل ما يعترضه من مشكلات وتسهم في تحقيق التوافق الاجتماعي والانفعالي بين جميع عناصر العملية التعليمية إلى جانب

عنايته في التحصيل الدراسي، لا سيما أن سوء التوافق الذي يواجه التلميذ في بداية حياته التعليمية يمكن أن يزداد خطورة إذا بقي دون علاج، فلكي يتمكن المعلم من الإدارة الفعالة يجب أن تتاح له الفرصة لمساعدة تلاميذه على التوافق مع بيئتهم التعليمية وحل مشكلاتهم. وقد استخدمت استراتيجيات تعديل السلوك في معالجة السلوك الصفي غير المرغوب فيه وتشكيله من جديد بنجاح في الصفوف الدراسية في المراحل كافة (صبري، ١٩٩٣).

ويختلف دور معلم التربية الخاصة عن دور المعلم العادي، فعلى معلم التربية الخاصة أن يتعامل مع فئة من الطلبة على أساس فهم تام لخصائصهم النفسية وسلوكياتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم. كما عليه أن يسعى إلى تقديم ما يناسبهم بالأساليب والطرق والأنشطة التي تتماشى معهم وتتناسب مع مستوياتهم، وتناسب ظروفهم المختلفة (احمد، ١٩٨٩). وهذا يزيد من الأعباء والتحديات التي يواجهها معلم التربية الخاصة، وقد أجرى سنجر (Singer, 1992) دراسة طولية بعنوان طريق مدرس التربية الخاصة إلى أين؟ حيث قام بمتابعة (٦٦٠٠) معلم ومعلمة للتربية الخاصة تم تعيينهم في مجال التربية الخاصة في ولايتي ميتشجان وكارولينا الشمالية من سنة ١٩٧٢ إلى سنة ١٩٨٣ حيث تمت متابعتهم إلى أن تركوا العمل في المجال، وقد أشارت الدراسة إلى ارتفاع نسبة الضغوط لدى هؤلاء المعلمين، كما أشارت إلى أن ١٣% من معلمي التربية الخاصة يتركون العمل في المجال بعد السنة الأولى، كما يتركه ١١% ممن تبقى بعد السنة الثانية، وكذلك يتركه ما نسبته ١١% أيضا ممن تبقى بعد السنة الثالثة. وتزداد الضغوط والمشكلات التي يتعرض لها معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث يعد كل طالب حالة خاصة تتطلب إعداد الخطط التربوية الفردية، واختيار أساليب التدريس المناسبة إضافة إلى ما يتسم به الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من افتقار القدرة على استخدام اللغة والترديد أو التكرار الآلي للكلام، والتمسك المتصلب بروتينات وطقوس معينة، والمقاومة الشديدة للتغيير ونوبات الغضب، وأيضا السلوك العدواني نحو الذات ونحو الآخرين، وكل ذلك يزيد من الضغوط والمشكلات التي يتعرض لها المعلم.

مشكلة الدراسة:

تعد مهنة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وخاصة الأفراد ذوي اضطرابات طيف التوحد من المهن الاجتماعية الضاغطة، نظراً لكثرة مسؤولياتها ومتطلباتها، وزيادة أعبائها، كما أن خصائص الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد المتمثلة بالقصور الشديد في التواصل، والتفاعل الاجتماعي، والاستجابات البطيئة تجعل المعلمين يعانون من ضغوط هائلة تؤدي إلى عدم رضاهم وعدم اطمئنانهم على مهنتهم وعلى حياتهم ومستقبلهم المهني، وهذا سيكون له أثر سلبي على عطائهم وكفاءتهم في الأداء، لذا لا بد من الاهتمام بالمعلم نفسياً ومهنياً فهو يعد حجر الزاوية في المنظومة التعليمية، وهو يمثل مصدراً أساسياً من مصادر إكساب التلاميذ المعرفة والمهارات، ويؤثر في تلاميذه بتوقعاته، وبما يدعمه من مظاهر سلوكية، وبما يتبناه من قيم واتجاهات معينة.

كل هذه الأمور تستدعي الاهتمام بمعلمي الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد، وذلك من خلال التعرف على المصادر التي تؤدي إلى زيادة المشكلات المهنية التي يواجهونها والعمل على الإقلال منها إلى أكبر درجة ممكنة، إضافة إلى التعرف على الاستراتيجيات المتبعة في مواجهة هذه المشكلات المهنية وتحديد أكثرها فاعلية وذلك لزيادة فعالية العملية التعليمية، وهذا ما دفع الباحث إلى دراسة استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي يعاني منها معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد، وعلاقة هذه المشكلات واستراتيجيات الحل بمتغيرات العمر والجنس والمؤهل والدولة.

فرضيات الدراسة: يمكن صياغة فرضية الدراسة على الشكل التالي:

لا توجد فروق في استراتيجيات حل المشكلات المهنية عند معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد في كل من عمان والرياض.

أسئلة الدراسة:

السؤال الاول:

ما هي استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي يواجهها معلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض ؟

السؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي يواجهها معلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغيرات: الدولة والجنس والعمر ومستوى التعليم ؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد الاستراتيجيات الفاعلة في حل المشكلات المهنية التي يعاني منها معلمو الطلبة ذوي طيف التوحد في كل من عمان والرياض بهدف نشرها، الأمر الذي سيسهم إسهاماً فاعلاً في رفع مستوى القطاع التعليمي الخاص بذوي التوحد.

٢. التعرف عما إذا كان لمتغير الدولة، والجنس، والمستوى التعليمي، والعمر، أثر على استراتيجيات حل هذه المشكلات.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها حيث أنها تبحث في استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد في عملهم، فتساعدهم في التخفيف من المشكلات التي تعترضهم أثناء عملهم، لذلك تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال المكانة التي يحتلها المعلم في هذا المجتمع ومحاولتها الجادة في البحث عن استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد في كل من عمان والرياض وإجراء مثل هذه الدراسة لا شك أنه سوف يلفت أنظار المسئولين في الدولتين (الأردن والسعودية) إلى هذه الاستراتيجيات ومعرفتها ومحاولة توضيح هذه الاستراتيجيات وكيفية تطبيقها على أرض الواقع من خلال عقد الدورات، وورش العمل، وتزويد المدارس ومراكز التربية الخاصة التي تعنى بهذه الفئة من الطلبة بالنشرات العلمية التي تتضمن هذه الاستراتيجيات من أجل خفض المشكلات التي تواجه المعلم مما ينعكس إيجاباً في تحسين أدائه وإنتاجه في المسيرة التعليمية نحو الأفضل.

حدود الدراسة:

حدود مكانية: مراكز التربية الخاصة التي تقدم خدمات تربوية للأطفال ذوي اضطراب التوحد في كل من عمان والرياض.

حدود زمانية: العام الدراسي (١٤٣٥-١٤٣٦هـ) والسنة الدراسية لمراكز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي ثمانية شهور وفي بعض المراكز يكون الدوام طوال السنة.

مصطلحات الدراسة:

١. إستراتيجيات:

هي مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميداناً من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل، ومتطلباته واتجاهات مساره لغرض الوصول إلى أهداف محددة مرتبطة بالمستقبل. (عبد المقصود، ٢٠٠١).

وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من السياسات والمبادئ والإجراءات التي يستخدمها معلمي التربية الخاصة لحل المشكلات المهنية التي تواجههم نتيجة لعملهم في مراكز تربية خاصة تُعنى بالطلبة من ذوي اضطراب طيف التوحد.

الإطار النظري:

لاحظ الباحث من خلال مراجعاته افتقار الأدب التربوي للبحث في مجال المشكلات المهنية التي يعاني منها معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد واستراتيجيات التعامل معها في حين يوجد العديد من الدراسات والبحوث التي اختصت بالبحث في مجال المعوقات والصعوبات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة عموماً وعدد أكبر من البحوث في مجال الاحتراق النفسي والمشكلات النفسية التي يعاني منها معلمو التربية الخاصة عموماً دون التركيز على معلمي فئة التوحد، وقد انعكس هذا على استراتيجيات حلول هذه المشكلات والصعوبات والتي ركزت على الجوانب النفسية واستراتيجيات التكيف التي يتبعها المعلمون للتعامل مع هذه الضغوط والصعوبات، ولذلك سيتعرض الباحث للأدب التربوي الخاص بهذه الاستراتيجيات التكيفية.

تعد استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات المهنية الضاغطة من الكفايات الأساسية اللازمة لإدارة الصف الدراسي، لا سيما أن الإدارة الفعالة للصف الدراسي، تمكن المعلم من مواجهة كل ما يعترضه من مشكلات والإسهام في تحقيق التوافق الاجتماعي والانفعالي بين جميع عناصر العملية التعليمية إلى جانب عنايته في التحصيل الدراسي؛ لا سيما أن سوء التوافق الذي يواجه التلميذ في بداية حياته التعليمية يمكن أن يزداد خطورة إذا بقي دون علاج، فلكي يتمكن المعلم من الإدارة الفعالة يجب أن تتاح له الفرصة لمساعدة تلاميذه على التوافق مع بيئتهم التعليمية وحل مشكلاتهم، وقد استخدمت استراتيجيات تعديل السلوك في معالجة السلوك الصفي غير المرغوب فيه وتشكيله من جديد بنجاح في الصفوف الدراسية في المراحل كافة (صبري، ١٩٩٣).

لقد أصبحت مواجهة الضغوط المهنية لدى المعلمين قضية رئيسية في المدارس، ووجد أن الشدة والضيق والضغط باهظ الثمن لدى المعلمين الذين يتعرضون له، فعلى المستوى الفردي يبرز الضغط بشكل واضح في الشعور بالإعياء وفقدان النوم والشعور بالاحتراق، يتبع ذلك أعراض أخرى مثل التوتر الحاد والقرح المعدية وانقباض العضلات وزيادة عدد دقات القلب، وعلى المستوى المهني تنعكس زيادة الضغط في تنامي المعدل السنوي لغياب المعلمين وعدم الرغبة في الأداء وارتفاع في عدد الذين يتقاعدون مبكراً (العارضة، ١٩٩٨) هذا وقد يستجيب الفرد للتوتر النفسي بواسطة سلوك تعلمه من قبل وتنشأ ضرورة تكيف جديدة إذا كان السلوك المتعلم سابقًا غير كاف لمواجهة الضغوط المهنية النفسية والاجتماعية المختلفة، وهنا يجمع الفرد عناصر متعددة من خبراته المتعددة، ليحدد أسلوب الاستجابة الجديدة للموقف الجديد، وفي هذا قد يضطر إلى نوع من التركيب الجديد بخبرات سابقة بحيث يغير أساليبه السابقة في الاستجابات (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧).

وتصنف(مريم ونعيمة، ٢٠٠٨) إستراتيجيات التكيف مع المواقف المهنية الضاغطة التي يواجهها معلم التربية الخاصة كما يلي:

١. إستراتيجية التحليل المنطقي للمشكلة والبحث العقلي عن الحل: وهي جملة من المحاولات المعرفية يقوم بها المعلم بعرض الفهم والتهيؤ الذهني للموقف المشكل وما يترتب عليه.
٢. إستراتيجية إعادة التفسير والتقييم الإيجابي للموقف الضاغط: وهي إستراتيجية معرفية يتم فيها التركيز على أسباب الموقف الضاغط، ويسعى المعلم من خلالها إلى بناء وإعادة بناء الموقف الضاغط بطريقة إيجابية.
٣. إستراتيجية تقبل الوضعية : هي إستراتيجية معرفية إحجامية يتم فيها التركيز على المشكل الضاغط وفيها يقوم المعلم بتقبل وضعيته والاعتراف بها.
٤. إستراتيجية الاجترار : وفيها يقع المعلم حبيس لهواجس المشكل الضاغط، حيث يجد نفسه يفكر باستمرار حتى عندما يستيقظ من النوم ، كما يغدو المشكل متسلطا عليه وشاغلا لمجرى تفكيره ، حيث يصعب عليه التركيز في شيء أخر غير المشكل الضاغط.

٥. إستراتيجية الاسترخاء والتأمل: تدخل ضمن المجال الانفعالي وفيه يقرر المعلم برفض الاعتقاد بوجود الموقف الضاغط.
٦. إستراتيجية التفكير غير الواقعي : هي إستراتيجية تدخل ضمن المجال المعرفي ويقوم فيها المعلم بإعادة بناء المشكل من خلال أحلام اليقظة والاستغراق فيها.
٧. إستراتيجية البحث عن إثابات بديلة بغرض المكافأة الذاتية : تدخل ضمن المجال الانفعالي وفيها يكون المعلم رافضا لوجود المشكل، وهو في ذالك يقوم بمحاولات سلوكية بغرض إيجاد إثابات بديلة.
٨. إستراتيجية المغالاة في الآكل والشرب وتناول المهدئات : تدخل ضمن المجال الانفعالي والذي يرفض فيه المعلم الاعتقاد بوجود المشكل وهي محاولات سلوكية يقوم بها المعلم للحد من التوتر.
٩. إستراتيجية استبدال المؤثر: إستراتيجية تدخل ضمن المجال المعرفي الرافض للمشكل من أصله ، حيث يسعى المعلم إلى استبدال مجال تأثره وحالته الانفعالية ببدائل أخرى يشغل بها نفسه ويهدأ من روعه.
١٠. إستراتيجية التكيف مع الواقعية: تدخل ضمن مجال الذات وفيها يتم التركيز على أثار المشكل الضاغط حيث يسعى المعلم لمراجعة خبراته وإمكانياته الذاتية بهدف تكوين صورة واقعية عن الموقف.
١١. الإسناد الذاتي للمسؤولية: إستراتيجية تدخل ضمن مجال الذات وفيها يتم التركيز على أسباب المشكل أو الموقف الضاغط وتتجلى في لوم المعلم لذاته وتحميلها مسؤولية ما يحدث وما يتعرض له من مشكلات ضاغطة.
١٢. تضخيم الكفاءة الذاتية: فيها يقرر المعلم أن يرفض الاعتقاد بوجود مشكل ضاغط حيث يقوم بالإيحاء لنفسه أنه أكثر كفاءة وأنه على بينة من أمره ، وأنه قادر على التعامل مع المشكل مهما كان صعبا.وأنه أفضل من الآخرين في إدارته للموقف الضاغط.
١٣. البحث عن المساعدة: إستراتيجية تدخل ضمن المجال الاجتماعي وفيها يتم التركيز على أثار المشكل حيث يقوم المعلم بالبحث عن المساعدة والنصح من الأصدقاء والأقارب والزملاء الذين يثق بهم ويقتنع بكفاءتهم لمساعدته على حل المشكلة والاستفادة من تجاربهم.
١٤. البحث عن المواساة والشفقة: تدخل ضمن المجال الاجتماعي ويتم فيها التركيز على أسباب المشكل ، ويبحث فيها المعلم عن الأشخاص الذين يتعاطفون معه ويقاسمونه مشاعره ويتيحون له مجالا عاطفيا للتعبير عن ألامه وما يجول بخاطره.
١٥. التحول إلى الدين: يتم فيها التركيز على الأسباب والآثار فيها يقوم المعلم بالتوجه إلى الله والدعاء والإكثار من الصلوات والنوافل وقراءة القران واللجوء إلى القيم الدينية في أوقات الشعور بالضغط بغرض حل المشكلة أو التقليل من حدة التوتر وطمأنة النفس.
١٦. الإبعاد : فيها يقرر المعلم أن يرفض الاعتقاد بوجود المشكل من أصله، حيث يقوم بتجاهله، واستبعاده من مجال تفكيره.
١٧. الإلغاء والتجنب : يقرر فيها المعلم تجاهل التأثير الانفعالي الممارس عليه من قبل الموقف الضاغط.
١٨. التنفيس الانفعالي: يتم التركيز على أثار ومترتبات المشكل وهي محاولات سلوكية يقوم بها المعلم لخفض التوتر بالتعبير عن مشاعر سلبية ، وهي أفعال قد تكون غير مرتبطة بالمشكلة وغير مناسبة للتفريغ الصحيح للشحنة الانفعالية.
(مريم ؛ نعيمة، ٢٠٠٨)

كما يقسم (بركات، ٢٠١٠) استراتيجيات التكيف التي يتبعها المعلمون في التعامل مع المشكلات المهنية الضاغطة إلى:

أولاً: إستراتيجية حل المشكلات (Problems Solving):

يتألف هذا الأسلوب العلمي لحل المشكلات من مجموعة من العمليات الغنية أو الصريحة التي تؤدي بالفرد إلى التفكير بالاحتمالات المتعددة التي تصلح كحلول لموقف مشكل محدد , ثم اختبار أكثر هذه الأبدال فاعلية والعمل على وضع الحل الذي يتوصل إليه موضع التعزيز وتمر عملية حل المشكلات بالمراحل التالية (العارضة، ١٩٩٨):

١. الوعي بوجود مشكلة.
٢. تحديد المشكلة وتعريفها وجمع البيانات والمعلومات.
٣. توحيد الإبدال المحتملة لحلول المشكلة.
٤. اتخاذ قرار حول البديل أو مجموعة من الإبدال.
٥. اتخاذ قرار حول كيفية تنفيذ البديل أو الإبدال التي اختبرت.
٦. اتخاذ الإجراءات التنفيذية.
٧. تقييم فاعلية الحل وتضييق العملية من جديد على أي مشكلات متبقية.

ثانياً: إستراتيجية التمارين الرياضية :

يعتبر هذا الأسلوب أكثر فعالية في التعامل مع الضغط النفسي و يتمثل في زيادة الآثار الفسيولوجية , وتميل التمارين إلى خفض الضغط النفسي بطرق مختلفة حيث أن ضربات القلب ومعدل التنفس وضغط الدم والاستجابات الفسيولوجية الحساسة للضغط النفسي تميل إلى الانخفاض عند جميع الأشخاص الذين يمارسون التمرين بشكل منتظم ، وبالرغم من أن جميع هذه الاستراتيجيات تزداد بشكل مؤقت أثناء فترة التمرين فإن هذا التمرين يعطي الناس إحساساً بضبط أجسامهم بالإضافة إلى الشعور بالإنجاز كما يوفر ابتعادًا مؤقتًا عن البيئة التي تسبب الضغط النفسي ، وتجعل التمارين الرياضية الناس ينامون بشكل أفضل أثناء الليل، تفيد الحركات الجسمية والتمارين الرياضية في تقليل مستوى التوتر أو الضغط وتشمل هذه الحركات، التمرينات الرياضية،والرقص ,والركض والمشي ولعب الكرة، وتكون هذه الإستراتيجية أفضل ما تكون عندما تشمل نشاطات يكون لدى الفرد اهتمام وتفوق فيها (دعنا، ١٩٩٤).

ثالثاً: إستراتيجية وسائل الدفاع الأولية (Defense Mechanisms):

إن الدفاعات الأولية تساعد الفرد وتحميه من الخوف الشديد وأثار الإحباط النفسي، من خلال إبعاد اثر التهديد عن الفرد وتساعده على التخلص من اثر الواقع غير السار حتى يتمكن الشخص من امتلاك المصادر اللازمة لمعالجة المعلومات . فبعد حادث مفجع أو موت شخص محبوب فإن الشخص يمكن أن يرفض الاعتقاد بأن الأزمة قد حدثت . فالنكران يحمينا عندما يكون الأ لم الواقع مسيطرًا ولذالك فإن الدفاعات لا تكون دائمًا كاملة ؛ فطالما أن مصدر التهديد في الضغط باق ومستمر فإنه يلزم توفير طاقة لدى الفرد للمحافظة على توازنه من خلال ما يسمى بالوسائل الدفاعية الشعورية منها واللاشعورية (الشايب، ١٩٩٤). ومن هنا يلزم المعلم امتلاك بعض من هذه الوسائل الدفاعية التكيفية لاستخدامها عند اللزوم للتعامل مع المشكلات المهنية الضاغطة التي تواجهه أثناء مزاولة عمله اليومي، ومن هذه الوسائل الدفاعية التكيفية المهمة التي تستخدم للتعامل مع الضغوط النفسية (العارضة، ١٩٩٨ ؛ Hilgard & Atkinson, 1979):

١. الإعلاء والتسامي (Sublimation): وهي وسيلة دفاعية يتم فيها تحويل الفرد الطاقة النفسية من صورة غير مرغوبة بالنسبة للآخرين إلى صورة مرغوبة وذات غايات سامية يوافق عليها الآخرون وينظرون لها نظرة احترام وتقدير، وعلى المعلم هنا أن يمتلك مهارة تكيفية تجعله قادرًا على التسامي والتعالي على المشكلات المهنية الضاغطة.
٢. الكبت (Repression): وهي وسيلة دفاعية لا شعورية يلجأ إليها الفرد للتخلص من الذكريات والتجارب والمخاوف المؤلمة التي تسبب له الضيق وذلك بإكراهها على التراجع إلى منطقة اللاشعور لتصبح نسيًا

منسيا و حتى تخفف مما أصابه من الصراع، ويلجأ المعلم أحيانًا إلى كبت مشاعره وعواطفه عندما لا يستطيع مواجهتها وبخاصة في المواقف المتعلقة بالأمور الإدارية.

٣. الكظم (Suppression): وهي وسيلة دفاعية شعورية ذات مكانة خاصة في حياة الفرد الاجتماعية والأخلاقية وتعنى بضبط الدوافع غير المرغوبة كالغضب والتحكم بها ومنعها من الظهور بشكل ظاهر وهو سلوك دفاعي غالبًا ما يرمز له بقوة الإرادة أو قوة الشخصية، والمعلم الفعال هو من يستطيع تطوير هذه الوسيلة التكيفية لديه ويستخدمها أفضل استخدام لمساعدته في مواجهة المشكلات المهنية اليومية.

٤. التحويل (Displacement): وهنا يلجأ الإنسان إلى تحويل أو نقل موضوع العاطفة أمام ضغط داخلي ومقاومة خاصة من موضوع الضغط إلى موضوع آخر، وعلى المعلم أن يكون يقظًا للتقليل ما أمكنه من استخدام هذه الوسيلة لديه لأن انعكاساتها السلبية أكثر من فوائدها الممكنة.

٥. الإسقاط (Projection): وهي وسيلة دفاع يعزو فيها الناس أفكارهم غير المقبولة إلى أناس آخرين ويؤدي ذلك إلى سوء إدراك الآخرين ومعرفة سلوكهم ولذلك فإنه أحيانا يتم التعامل مع الضغوط النفسية غير المقبولة من خلال إسقاطها على الآخرين.

رابعاً: الدعم الاجتماعي (Social Reinforcement):

ويحصل المعلم على هذا الدعم من ثلاثة مصادر (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٩ ؛ جمعة، ٢٠٠١ ؛ الأنور، ٢٠٠٣) هي:

١. الدعم الاجتماعي الحقيقي : وهو النوع الذي يقدمه الأشخاص القادرون حقيقة على المساعدة في مواقف الضغط أو الأزمات عن طريق القيام بعمل ما ويمكن اعتبار كل من مدير المدرسة والزملاء عناصر أساسية لهذا النوع من الدعم.

٢. المناسبات الاجتماعية المتوفرة: ويمكن للمعلم الحصول على هذا الدعم من خلال مشاركته ومساهمته الفعالة بالاحتفالات في المناسبات المختلفة التي ترعاها المدرسة أو المجتمع المحلي المحيط، كالمشاركة في الحفلات المدرسية أو الرحلات المدرسية أو الألعاب الرياضية أو اجتماعات مجالس الآباء.

٣. مصادر المعلومات والتوجيه: ويحصل المعلم على هذا النوع من الدعم من خلال الإرشادات والتوجيهات الموجهة له من مدير المدرسة أو الموجه أو المشرف التربوي التي تساعده في حل المشكلات المهنية المختلفة.

إن عجز المعلم عن مواجهة المشكلات المهنية الضاغطة أو التكيف معها ايجابيًا يؤدي (صبري، ١٩٩٣؟) إلى:

١. تزايد الهدر التربوي في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية ومدخلاتها ومخرجاتها.
٢. عجز المعلمين عن القيام بواجباتهم تجاه تلاميذهم وفق ما يمليه التطور التربوي الذي يدعو إلى الاهتمام بالنمو المتكامل لشخصية التلاميذ إلى جانب الاهتمام بتحسين التحصيل الأكاديمي.
٣. تدني مستوى أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي.
٤. شيوع عادات سيئة من التلاميذ. (بركات، ٢٠١٠)

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة العربية والأجنبية اتضح أنه لا يوجد اهتمام كبير من قبل الباحثين لدراسة استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف

التوحد حيث تطرقت معظم الدراسات السابقة إلى الضغوط النفسية التي يتعرض لها معلمو التربية الخاصة عموما وفيما يتعلق باستراتيجيات حل هذه المشكلات فقد ركزت الدراسات السابقة على الاستراتيجيات التكيفية كطريقة للتعامل مع الضغوط والمشكلات التي يواجهها المعلمون، لذا سيعرض الباحث الدراسات السابقة التي تناولت الضغوط والمشكلات المهنية التي يواجهها المعلمون واستراتيجيات التعامل معها، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

الدراسات العربية:

أجرت الراجح (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية لدى معلمات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الرياض، وقد توصلت الدراسة إلى أنه توجد مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي لدى المعلمات، كما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية عكسية بين الاحتراق النفسي وبعد الشخصية الانبساطية وعلاقة طردية بين بعد العصابية والاحتراق النفسي، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين بعد الإجهاد الانفعالي والاحتراق النفسي لصالح المعلمات اللاتي أعمارهن تقل عن ٣٠ سنة، وفروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإجهاد الانفعالي والاحتراق النفسي لصالح المعلمات اللاتي تقل سنوات خبرتهن عن ٥ سنوات، كما لم تجد الدراسة فروق في درجة الاحتراق النفسي بين معلمات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المتخصصات وغير المتخصصات.

وقام بركات (٢٠١٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم الاستراتيجيات النفسية والاجتماعية والجسمية التي يستخدمها المعلم للتكيف مع الضغوط المهنية في ضوء متغيرات: الجنس، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص.و لهذا الغرض طبق الباحث استبيان من تصميمه على عينة مكونة من (٢٠٠) معلمًا ومعلمة منهم ١٠٠ معلمًا و١٠٠ معلمة يدرسون في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون الاستراتيجيات التكيفية الاجتماعية والنفسية والجسمية على الترتيب لمواجهة الضغوط المهنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى استخدام المعلمين لهذه الاستراتيجيات تبعًا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث في الاستراتيجيات النفسية والاجتماعية ولصالح الذكور في الإستراتيجية الجسمية . وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجيات المعلمين التكيفية النفسية والجسمية تبعًا لمتغير نوع المدرسة وذلك لصالح معلمي المرحلة الثانوية، بينما أظهرت عدم وجود فروق في استخدام المعلمين للاستراتيجيات الاجتماعية تبعًا لهذا المتغير. كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استخدام المعلمين للاستراتيجيات التكيفية النفسية والاجتماعية والجسمية لمواجهة الضغوط المهنية تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص.

وقد أجرى كل من العايد والشربيني وكمال وعقل (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت العينة من ٢٢٢ معلماً ومعلمة، ١٥٥ من الذكور و ٦٧ من الإناث، وتوصل الباحثون إلى وجود مشكلات تواجه معلمي التربية الخاصة متمثلة في الإحالة والتشخيص وأولياء أمور التلاميذ، ومشكلات متعلقة بفلسفة التربية والتعليم تجاه التربية الخاصة، ومشكلات خاصة بالمناهج الدراسية، ومشكلات متعلقة بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته، وقد احتلت المشكلات المتعلقة بأولياء أمور التلاميذ المرتبة الأولى، وجاءت في المرتبة الثانية المشكلات المتعلقة بفلسفة التربية والتعليم، وجاءت المشكلات المرتبطة بالتقييم والتشخيص في المرتبة السادسة، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات لدى معلمي التربية الخاصة ترجع لفئة الإعاقة والمؤهل والخبرة، ووجد فروقاً في المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة بين الذكور والإناث لصالح الإناث حيث كان تقديرهن أعلى للمشكلات التي تواجههن.

وهدفت دراسة قداح (٢٠٠٧) إلى تقييم مصادر الضغط النفسي لدى معلمي الأفراد التوحديين في الجمهورية العربية السورية، وفيما إذا كانت هناك فروق في دلالة هذه المصادر تعزى إلى متغيرات عمر المعلم، وجنسه، ومؤهله العلمي، وسنوات خبرته. وتكونت عينة الدراسة من (٨٧) معلماً وأعدت

الباحثة أداة تكونت من (٦٠) فقرة، اشتملت على ستة أبعاد لمصادر الضغوط عند المعلمين وهي: ظروف العمل وتنظيمه، الواجبات التعليمية، التوقعات من البرنامج، التدريب المهني، التفاعلات المهنية، وسلوك الطفل التوحدي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المصدر الوحيد للضغط النفسي لدى معلمي الأفراد التو حديين في الجمهورية العربية السورية هو المتمثل في : سلوك الطفل التوحدي.

أما دراسة ميرزا (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية الأسرية واستراتيجيات التعامل وإيجاد العلاقة المباشرة بين عدد الأبناء وعدد سنوات العمل وكل من الضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في دولة الكويت. وأظهرت النتائج أن استراتيجيات التعامل لها أثر إيجابي ودال إحصائياً في الضغوط المهنية. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين كل من الأفكار اللاعقلانية واستراتيجيات التعامل من جهة وصراع الأدوار المهنية الأسرية واستراتيجيات التعامل من جهة أخرى، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه طردية بين عدد الأبناء وكل من الضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية، - وأخيرا وجود علاقة ارتباطية طردية بين عدد سنوات العمل والضغوط المهنية وعدم وجود علاقة بين عدد سنوات العمل وصراع الأدوار المهني الأسري.

وقد أجرى عبد الجبار (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لكل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وأثر كل من متغيرات العمر، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدخل الشهري، ومجال التخصص على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥١) معلماً منهم (١٢٧) من معلمي التعليم العام، و (١٢٤) من معلمي التربية الخاصة. وتوصلت نتائج الدراسة أن الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة أدنى منه لدى معلمي التعليم العام .

قام الحلو (٢٠٠٤) بدراسة بهدف الكشف عن مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في ضوء متغيرات: الجنس، والخبرة، والشهادة العلمية، والدخل، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من النتائج كان من بينها وجود فروق دالة إحصائيًا في معظم مجالات مصادر الضغوط المهنية تبعًا لمتغيرات: الجنس، والخبرة، والشهادة العلمية، والدخل الشهري، وذلك لصالح المعلمات، والمعلمين من حملة شهادات الماجستير، والمعلمين ذوي الخبرة (٥-١٠) سنوات، والمعلمين أصحاب الدخل الشهري أقل من (٣٠٠) دينار.

أجرى الأنور (٢٠٠٣) دراسة بهدف التعرف إلى الضغوط المهنية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات لدى المعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٥) معلماً ومعلمة موزعين إلى تخصصات مختلفة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات المعلمين في الضغوط النفسية المهنية ودرجاتهم في السمات الشخصية كالحساسية والتوتر والدهاء، وعدم وجود ارتباط موجب بين الضغوط المهنية وسمات الثبات الانفعالي، والسيطرة، والتجرد، كما أظهرت النتائج أن للتخصص أو نوع المادة التي يدرسها المعلم أثر في مدى المعاناة من ضغوط العمل المهني، حيث أظهر المعلمون في التخصصات النظرية والأدبية شعوراً بضغوط العمل مقارنة بالمعلمين في التخصصات التطبيقية. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الشعور بالضغوط المهنية لدى المعلمين، وهي لصالح المعلمين الذكور الذين أظهروا مستوى أكبر من الإناث في الإحساس بالضغوط المهنية.

كما أجرى امباني (٢٠٠٢) دراسة ميدانية تهدف إلى تحديد بعض المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم بمعاهد وبرامج التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من ١١٩ طالباً معلماً، منها ٥١ طالباً تخصص تخلف عقلي، و٦٨ طالباً تخصص صعوبات تعلم. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التخلف العقلي وصعوبات التعلم) بالنسبة للمحور الأول المتمثل في الإدارة المدرسية والمحور الثاني المتمثل في التلاميذ والمحور الثالث المتمثل بالمعلم

الأساسي لصالح معلمي صعوبات التعلم. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بالنسبة للمحور الرابع المتمثل بمشرف الكلية.

أجرى الفرح (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات والمراكز ذات العلاقة في دولة قطر، ولتحقيق هذا الهدف استخدم مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) أخصائي ومعلم وإداري يعملون في مجال التربية الخاصة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من الاحتراق النفسي لدى العاملين في التربية الخاصة في دولة قطر، كما أشارت النتائج إلى أن الذكور العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر إحساساً من الإناث بنقص الشعور بالانجاز. وكان غير القطريين من العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر تعرضاً من القطريين للاحتراق النفسي، والمتخصصين في علاج وتدريب ذوي الاحتياجات الخاصة هم أكثر احتراقاً من فئتي المعلمين والمتخصصين في التربية الخاصة، إذ أنهم أكثر إحساساً بالإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالانجاز من فئتي المعلمين والمتخصصين. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى التعليمي أو متغير سنوات الخبرة بين متوسطات درجات أفراد العينة سواء على العلامة الكلية لاختبار الاحتراق النفسي أو على أبعاده الفرعية. وبينت نتائج الدراسة الأخرى أن مستوى الاحتراق النفسي كان أعلى لدى العاملين مع ذوي الحاجات الخاصة الذين تقل رواتبهم عن ٥٠٠٠ ريال، حيث اتضح ذلك من خلال العلامة الكلية للمقياس وعلى أبعاد الإجهاد الانفعالي، كما أشارت الدراسة إلى أن العاملين مع ذوي الإعاقات المتعددة يعانون من تبلد في المشاعر أكثر من فئتي العاملين مع الإعاقات العقلية والحسية والحركية.

أما دراسة مساعيد (٢٠٠١) فقد هدفت إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي عند معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في لواء نابلس، ومعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على مصادر الضغط النفسي التي تعزى إلى عدد من المتغيرات الخاصة بالمعلمين، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من (١٩٠) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسطات إجابات المعلمين تعزى إلى متغيرات العمر، والمستوى التعليمي، والمرحلة التعليمية وذلك لصالح المعلمين كبار العمر، والمرحلة الأساسية، والمعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات: الجنس، وموقع المدرسة، والخبرة، والتخصص.

وقد أجرت حامد (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى التعرف على مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن وفيما إذا كانت هناك فروق في هذه المصادر تعزى إلى متغيرات جنس المعلم ومؤهله العلمي وسنوات خبرته ودرجة إعاقة الطلبة، وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٢) معلماً وهم من استجابوا لأداة الدراسة من مجتمع الدراسة الكلي الذي تألف من (٤٥) معلماً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن كانت: خصائص الطلبة، وظروف العمل، بينما لم يظهر مستوى يمكن اعتباره مصدراً للاحتراق النفسي على بعدي الخصائص الشخصية للمعلم والإدارة والزملاء، كما أشارت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق في مصادر الاحتراق النفسي تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي للمعلم وسنوات خبرة المعلم بينما وجدت فروق في مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة وذلك على كل ظروف العمل وخصائص الطلبة والإدارة والزملاء ولم تظهر فروق في مصادر الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير درجة إعاقة الطلبة بالنسبة لبعد الخصائص الشخصية للمعلم.

وفي دراسة فوقية (١٩٩٩) التي هدفت إلى دراسة الإنهاك النفسي لمعلمي الفئات الخاصة من الجنسين في ضوء بعض المتغيرات مثل : نوع إعاقة الطفل، إعداد المعلم، سنوات الخبرة مع المؤسسة (حكومية / خاصة)، كثافة الفصل، وسمات شخصية المعلم، كما يقيسها الاختبار متعدد الأوجه أجريت الدراسة على ٦٠ معلم متوسط أعمارهم (م = ٣٣,٨٩) و٦٠ معلمة (م = ٣٠,٨٦) بالمنصورة والقاهرة

والزقازيق وقد طبق عليهم: مقياس الإنهاك النفسي لمعلمي الفئات الخاصة -الخاص بالباحثة- ومقياس نمط السلوك للباحثة ومقياس اتجاهات المعلم نحو الطلاب المعاقين للباحثة واختبار الشخصية متعدد الأوجه تعريب لويس كال وعطية هنا وعماد الدين إسماعيل، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

١. أن المعلمات كن أكثر إنهاكًا نفسيًا من المعلمين.
٢. ارتباط سالب بين مدة خبرة المعلم والإنهاك النفسي.
٣. معلمي المؤسسات الحكومية أكثر إنهاكًا نفسيًا من معلمي المؤسسات الخاصة.
٤. الإنهاك النفسي للمعلم يرتبط ايجابيًا بكثافة الفصل.
٥. الإنهاك النفسي للمعلم يرتبط إيجابيا بأبعاد شخصية المعلم : توهم المرض - الاكتئاب - الهستيريا - لانطواء الاجتماعي.

وهدفت الدراسة التي قامت بها راضي(١٩٩٩) إلى التعرف إلى مستوى الإنهاك النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من(١٢٠) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن المعلمات أكثر انهماكًا وتوترًا من المعلمين.

وهدفت دراسة العارضة (١٩٩٨) إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية في محافظة نابلس للتكيف مع الضغوط النفسية التي تواجههم ، وتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في الاستراتيجيات تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة ومكان العمل. تكونت عينة الدراسة من (٢٤١) معلمًا ومعلمة. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية متوسطة، وأن أهم الاستراتيجيات المستخدمة هي إستراتيجية الضبط الذاتي والاستراتيجيات الدينية .كما بينت النتائج عدم وجود فروق في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التكيف مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنس، أو مكان العمل، أو الخبرة، أو المؤهل العلمي.

في دراسة الكخن (١٩٩٧) حول الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة، في الضفة الغربية، والتي هدفت إلى التعرف على الضغوط المهنية حسب أهميتها، ومدى تأثرها بمتغيرات الجنس، والعمر، والخبرة التعليمية، والمستوى التعليمي، ونوع الإعاقة، التي يعنى بها من قبل المعلم، والجهة المشرفة على المؤسسة. وقد اشتملت عينة الدراسة على (١٨١) معلم ومعلمة موزعين على مدن الضفة الغربية وقراها، ومثلت العينة مجتمع الدراسة الكلي. وقد طور مقياس لمستوى الضغوط المهنية مكون من عشرة أبعاد، وقد أشارت النتائج إلى أن مصادر الضغوط كانت حسب الترتيب التالي: الدخل، السمات الشخصية للمتعلم، العلاقات مع الأهالي، العلاقات مع الإدارة، المنهاج، الجو المهني، المكانة الاجتماعية، ظروف العمل مع المعوقين، عبء العمل، والعلاقات مع الزملاء. كما أظهرت النتائج وجود اختلاف في مصادر الضغط الكلي للأبعاد لصالح الذكور والأعمار بين (٥-١٠) سنوات، أي أن العلاقة طردية بين مستوى الضغوط ومتغيري المستوى التعليمي والخبرة التعليمية وكذلك لصالح معلمي الإعاقة السمعية ثم العقلية، أما متغير الجهة المشرفة على المؤسسة فكان لصالح معلمي المؤسسات الخيرية (المحلية).

أما الدراسة التي أجرتها يحيى (١٩٩٤) حول الرضا الوظيفي عند المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان فقد تألفت عينة الدراسة من (١٠٠) معلمة من المعلمات العاملات في مراكز التربية الخاصة بالإعاقة العقلية في عمان. وتم استخدام استبانة من إعداد الباحثة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن (٤٩%) من عينة الدراسة أظهرن رضاهن الوظيفي عن العمل، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي الدخل والحوافز ضمن متغير المستوى التعليمي، حيث تبين أن المعلمات خريجات البكالوريوس أكثر رضا عن العمل من خريجات كليات المجتمع بالنسبة للدخل. أما بالنسبة للحوافز، فقد تبين أن خريجات كليات المجتمع أكثر رضا عن العمل بالنسبة لخريجات الثانوية العامة.

وفي دراسة شوقية (١٩٩٣) التي هدفت إلى دراسة الضغط النفسي لدى معلمي الفئات الخاصة ومعلمي التعليم العام في ضوء جنس المعلم ومدة خبرته وعلاقته بتلاميذه وبزملائه وحاجاته الإرشادية، حيث طبقت - على ٨٠ معلم من معلمي الفئات الخاصة ، و١٠٠ معلم بالتعليم العام بالمنصورة - مقاييس

الإنهاك النفسي للمعلم، العلاقات الشخصية بمدرسته ويشمل علاقته بتلاميذه وزملاؤه وإدارة مدرسته، فأوضحت النتائج أن معلمي التربية الخاصة أكثر ضغوطًا من معلمي التعليم العام، كما أوضحت ارتباطًا سالبًا بين مدة خبرة المعلم والضغوط النفسية لمهنة التدريس وبالنسبة لنوعية المعلمين فالمعلمون الأكثر ضغوطًا هم الأكثر اضطرابًا في علاقاتهم بتلاميذهم وبزملائهم وبإدارة المدرسة، وقد أوضحت الدراسة أن أهم مصادر ضغوط مهنة التدريس هي: علاقة المعلم بطلابه وبزملائه وبإدارة مدرسته، وصراع وعبء الدور واتجاهات المجتمع نحو هذه المهنة.

وهدفت دراسة صبري (١٩٩٣) إلى معرفة ما إذا كان اختيار المعلمين للاستراتيجيات يعتمد على متغيرات (الجنس, العمر, المؤهل العلمي , سنوات الخدمة) وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) معلمًا ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخدامًا في التعامل مع المشكلات الصفية كانت إستراتيجية التركيز على الفرد في المرتبة الأولى ثم إستراتيجية التدعيم في المرتبة الثانية، بينما جاء في المرتبة الثالثة إستراتيجية التهديد أو العقاب المسيطر، وكانت إستراتيجية دينامية الجماعة في المرتبة الرابعة، أما إستراتيجية التهديد والعقاب فجاءت في المرتبة الخامسة وإستراتيجية التجاهل أو الإهمال جاءت في المرتبة السادسة. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك تشابه بين المعلمين في اختيار الاستراتيجيات بين الجماعات المختلفة مثل (الجنس, العمر, المؤهل العلمي, سنوات الخدمة) كذلك وجد أيضا بعض الاختلافات في اختيار الاستراتيجيات لبعض المشكلات في تلك المجموعات.

أما الفاعوري (١٩٩٠) فقد تناولت في دراستها الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن وقد تضمنت عينة الدراسة جميع معلمات التربية الخاصة في الأردن وعددهن (٣٠٠) معلمة. واستخدمت الباحثة مقياساً للضغوط مؤلفاً من (٤٠) فقرة تمثل ستة مصادر للضغوط، والتي كشفت الدراسة عن أهميتها حسب التسلسل التالي: العلاقات مع الأهل، وخصائص المتعلم، ظروف العمل مع المعوقين، المنهاج والأدوات، والوسائل التعليمية، العلاقات مع الإدارة والزملاء، ولم يظهر مستوى يمكن اعتباره ضاغطاً على المصدر الخاص بخصائص المعلمة، كما كشفت الدراسة عن وجود اختلاف في مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة، باختلاف نوع الإعاقة التي يعملن معها، حيث أشارت النتائج إلى أن مصادر الضغوط التي تواجه معلمات الإعاقة العقلية كانت: العلاقات مع الأهل، خصائص المتعلم، ظروف العمل مع المعوقين، والعلاقة مع الإدارة والزملاء، المنهاج والأدوات والوسائل التعليمية. ولم يظهر مستوى يمكن اعتباره ضاغطاً على المصدر الخاص بخصائص المعلمة. كما زادت ضغوط معلمات الإعاقة العقلية على مصدر الضغط (خصائص المتعلم) عن معلمات الإعاقة السمعية والبصرية والحركية، وعلى مصدر الضغط (ظروف العمل مع المعوقين) عم معلمات الإعاقة السمعية والبصرية، وعلى مصدر الضغط (العلاقات مع الأهل) عن معلمات الإعاقة البصرية.

وأجرى بقلة (١٩٩٠) المذكورة في بركات (٢٠١٠) دراسة بهدف التعرف إلى استراتيجيات المعلمين التي يستخدمونها في التعامل مع المشكلات (السلوكية، الأكاديمية) وعلاقتها بجنس المعلم وإدارته لدوره في التدريس وتكونت عينة الدراسة من مدرسين المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في عمان الكبرى، ممن تزيد خبرتهم عن السنتين واستخدم الباحث (١٢) مشكلة سلوكية وأكاديمية هي : الفشل الدراسي، العدوانية السلبية، العدوانية المباشرة، الرفض من قبل الزملاء، والكمالية (السعي وراء الكمال في الإنجاز)، النشاط الزائد، قصر فترة الانتباه، سهولة التشتت، الخجل والانسحاب ، تدني مستوى النضج والتردد المعتاد ، تدني مستوى التحصيل دون مستوى القدرة. وقد توصلت الدراسة إلى احتلال السلوك التدعيمي للمرتبة الأولى، وإستراتيجية السلوك الضاغط للمرتبة الثانية، وجاءت بقية الاستراتيجيات بنسب قليلة وخاصة إستراتيجية التعزيز. وتبين أن هناك علاقة بين جنس المدرسة واستراتيجيات التعامل مع المشكلات التالية: الفشل الدراسي، الرفض من قبل الزملاء، الكمالية، قصر فترة الانتباه، وسهولة التشتت، تدني مستوى النضج، التحصيل المتدني. وأنه لا علاقة بين إدراك المدرس لدوره التدريسي والإستراتيجية التي يستخدمها في التعامل مع المشكلات الصفية.

وحاولت دراسة أحمد والسويدي (١٩٩٢) رصد وتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين، وكذلك ترتيب أولويات هذه الاحتياجات وفقاً لأهميتها. تكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً قاموا بتعبئة استبانة مكونة (٣٠) حاجة تدريبية، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة ككل يشعرون بالحاجة إلى التدريب، وقد كانت أولويات الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة هي (مجال استخدام الأجهزة والتقنيات، ومجال تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم، ومجال الأنشطة التعليمية وتفريد التعليم)، فيما نالت بعض المجالات الأخرى اهتماماً أقل من حيث أولويات هذه الحاجات وهي: (مجال الإدارة والسيطرة الصفية، ومجال توطيد العلاقات مع الآخرين). وأظهرت النتائج كذلك وجود اتفاق بدرجة كبيرة بين فئات العينة لما يخص ترتيب أهمية أولويات الاحتياجات التدريبية، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتدريب معلمي التلاميذ غير العاديين وتأهيلهم.

الدراسات الأجنبية:

قام دوبري (Dupree, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على مسببات الضغوط التي يمر بها معلمو التربية الخاصة المبتدئون، وضمت هذه الدراسة ٤٣ معلم تربية خاصة لم تتجاوز خدمتهم التدريسية سنة واحدة، ويحملون درجة البكالوريوس بمدينة لاس فيجاس في ولاية نيفادا الأمريكية. وتوصل الباحث إلى أن معلمي التربية الخاصة يعانون من ضغوط تعود إلى عدة أسباب وهي طرق واستراتيجيات التدريس، والبيئة التعليمية، والممارسات الأخلاقية والمهنية والتعاون والتقييم، كما أن الاستراتيجيات وطرق التدريس تسببت في إحداث ضغط أعلى على المعلمين عما أحدثته البيئة التعليمية والممارسات المهنية والأنماط التعاونية، كما أن البيئة التعليمية والتقييم والتعاون تسببت في مستويات أعلى من الضغط عن ما سببته الممارسات المهنية.

وفى دراسة (Kelly, et al., 2007) والتي تناولت الضغوط لدى مديري مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في ايرلندا وهذه المدارس تضم ذوى الإعاقة العقلية، ذوى الاضطرابات الانفعالية، وذوى صعوبات التعلم وذوي الإعاقات الحسية والجسمية، بلغت عينة الدراسة ١١١ مديراً تم إرسال الأدوات إليهم لم يرد سوى ٧٤ مديراً فقط وتمت عمل مقابلة مع بعضهم وكانت نتائج الدراسة أن من أكثر ما يسبب الضغوط لدى هؤلاء المديرين هو سلوك العناد من قبل الطلاب وقلق المديرين على المدرسين من نقص تكيفهم وتوافقهم مع الطلاب.

أجرى كل من (Wilts et al., 2006) دراسة كان الهدف منها دراسة تأثير المشكلات السلوكية على الضغوط التي يعاني منها من يقومون بالعناية باليافعين الذين يعانون من اضطراب التوحد، تمت الدراسة على (٢٩٣) من آباء أو أساتذة ليافعين من ذوي التوحد، وقد طبق مقياس السلوك التكيفي على (٨١) يافع مرتين بفاصل زمني عام واحد، وقد أشارت النتائج إلى أن الآباء والأساتذة لم يتفقوا بشكل كامل على طبيعة وصعوبة المشاكل السلوكية بينما أدرك الطرفين بأن هذه المشاكل السلوكية تترافق بشدة مع الضغوط، وبالنسبة لمهارات التكيف لم تترافق بشكل معنوي مع الضغوط، وكانت تقارير الآباء حول المشاكل السلوكية والضغوط متماثلة خلال العام الواحد أكثر منها فيما يتعلق بتقارير المعلمين. واقترح الآباء بان المشاكل السلوكية والضغوط قد تفاقمت خلال مدة البحث، وأن طريقة الاتصال الثنائي التي اتبعت خلال البحث لم تناسب معلومات المعلمين.

وأجرى كل من شلشت ويسل وميربلر (Schlichte, Yseel and Merbler, 2005) دراسة حالة لمعلمي التربية الخاصة، حيث قام الباحثون بعمل مقابلات شخصية مع خمسة معلمين للتربية الخاصة في ولاية انديانا الأمريكية كانوا قد تركوا العمل في المجال بعد السنة الأولى وتم سؤالهم عدة أسئلة حول خبرتهم في المجال خلال هذه السنة وأسباب تركهم للعمل فيه، وكانت الأسباب الرئيسية هي:

١. عدم وجود التدريب المناسب.
٢. عدم توافر البيئة المهنية المناسبة.

٣. رغبتهم في أن يكونوا مرافقين لمدرسين قدامى في بداية عماهم في المجال.
٤. عدم القدرة على تشكيل علاقات ايجابية مع الطلاب.
٥. عدم الإحساس بالانجاز مع الطلبة وبالتالي الانسحاب.
٦. ضعف القدرة على الإدارة الصفية الناجحة.

أما (Leppert and Probst, 2005) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تطوير وتقييم برنامج التدريب التربوي النفسي الجمعي لمعلمي الطلبة ذوي التوحد الذين يعانون من تخلف عقلي، وقد طبقت الدراسة على عشرة معلمين، يعمل كل منهم مع ١٠ أطفال ذوي توحد (متوسط أعمارهم ١٠ سنوات)، وقد تم اختيارهم من مدارس أطفال ذوي تخلف عقلي، وتضمن البرنامج ثلاث حصص يومية، وأتبعت بست فترات كل منها نصف ساعة، تم خلالها إعطاء محاضرات تدريبية ضمن الصفوف، وقد استمرت الفترة التدريبية لستة أشهر. وقد بينت النتائج أن البرنامج التعليمي أظهر تأثيراً واضحاً عند مستوى دلالة أقل من ٥% على أعراض الطفل وعلى ردود فعل ضغوط المعلمين. بالإضافة إلى ذلك فإن التكيف النفسي للمعلمين، وكذلك التفاعل بين المعلمين والطلاب قد تطور، وبالمتوسط فإن المعلمين قد نفذوا البرنامج الذي تم تدريبهم عليه من خلال طريقتين.

وقامت هالسي، (Halsey, 2005) بدراسة للتعرف على المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة من ذوي الخبرة أثناء تعليم طلابهم من ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة التخلف العقلي القابلين للتعلم، وصعوبات التعلم، وتشتت الانتباه المصحوب بنشاط زائد وكذلك تفحص الأسباب المؤدية لهذه المشكلات واقتراحات المعلمين لكيفية حل هذه المشكلات، شارك في هذه الدراسة ٩ مدرسين من ذوي الخبرة في شمال ولاية كارولينا الأمريكية، ولقد تم اختيار المعلمين بحيث يمثلون ويعبرون عن مستويات صفية متنوعة ونماذج لبرامج متنوعة وقدرات طلاب متنوعة. وتبين من نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة أقسام للمشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة وهي: معوقات بشرية واشتمل هذا القسم على نقص المعاونة والمساندة من الآباء وأولياء الأمور والمعلمين الآخرين وأعضاء الإدارة والانتقادات العامة اللاذعة المرتبطة بالتعليم الخاص. ومشكلات فيما يتعلق بلوائح وقيود النظام ويشتمل على المشكلات الناتجة عن الأنظمة الروتينية، كما اشتمل على قانون التربية الخاصة ونقص التعاون بين الإدارات التعليمية ومحدودية ونقص الموارد والتدريب غير الكفء وغير الملائم لكل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. ومشكلات متعلقة بظروف العمل وبيئته السيئة التي تتمثل في كم العمل الذي لا يمكن احتماله وأداؤه والاختيارات المحدودة في المواقف مثل تعدد وتنوع وثقل المهام الموكلة للمعلم وضعف مناهج التربية الخاصة.

أجرى باك (Pack, 2004) دراسة بهدف التعرف إلى استراتيجيات تعامل المعلمين مع المشكلات الصفية التي تواجههم ، كما هدفت الدراسة التعرف إلى تأثير الإجهاد والضغط النفسي والمشكلات التي تواجه المعلم والاستراتيجيات المتبعة لتخفيف هذا الإجهاد أو التخلص منه وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٦٠) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت الدراسة نتائج كثيرة كان من بينها وجود فروق دالة إحصائياً في درجة تعامل المعلمين مع الضغوطات والمشكلات التي تواجههم، وكانت الاستراتيجيات المتبعة مرتبة تبعاً لشيوعها: الاجتماعية، والنفسية، والجسمية على الترتيب. وذلك تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص وذلك لصالح المعلمين الذكور، والمعلمين في التخصصات النظرية. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات: العمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان المدرسة.

أما دراسة موراي (Murray, 2003) فقد هدفت إلى معرفة تأثر المواقف الضاغطة لمهنة التدريس في اختيار المعلم لاستراتيجيات التكيف مع المشكلات الصفية. وقد أجريت الدراسة على (١٤٣) طالبًا من طلبة معاهد المعلمين أثناء قيامهم بتطبيق برنامج التربية العملية في المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن معدل الطالب وانتماءه للتخصص، وعلاقته بمدرسيه هي متغيرات أساسية لاختيار استراتيجيات المعلمين التكيفية مع المشكلات. كما أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمتغيرات :الجنس، والتخصص.

وقام فارويل (Farwell, 2003) بدراسة بهدف التعرف إلى استراتيجيات المعلم التكيفية مع الضغوط والمشكلات الصفية التي تواجهه. وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٩) معلمًا ومعلمة يعانون من ضغوط نفسية. وقد بينت الدراسة أن أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون هي الاستراتيجيات النفسية، ثم الجسمية، وأخيرًا الاجتماعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لمتغيرات : الجنس و الخبرة، ونوع المدرسة، وذلك لصالح المعلمين الذكور، والمعلمين الأقل خبرة، ومعلمي المرحلة الأساسية .بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات التخصص، والمؤهل العلمي، والعمر.

وأجرت هير (Hair, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على أكبر التحديات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عامهم الأول مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة متعددي العوق، وصعوبات التعلم، والإعاقات البدنية، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، وضمت هذه الدراسة ١٨ مشارك بينهم ٦ معلمين من التربية الخاصة في عامهم الأول شاملة المشرفين والمدراء، وقد تمت الدراسة في شمال وجنوب ولاية كارولينا الأمريكية ومدينة توسان بولاية اريزونا الأمريكية، وقد استخدمت الباحثة المقابلة والملاحظة لجمع المعلومات. وقد توصلت إلى أن أكبر التحديات التي تواجه المعلمين هي تحديات ضبط الصف ولائحة العمل التنفيذية، ومعرفة الإعاقة، والمنهج، كما ظهر عاملان على مستوى عال من الأهمية في التأثير على أداء هؤلاء المعلمين وهما: خبراتهم السابقة، وامتلاكهم لسمات شخصية مثل مهارات التواصل والاستعداد الجاد للعمل.

وفي دراسة أجراها سجويك (Sedgwiek, 2002) بهدف التعرف إلى ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين وتأثيرها في استخدام المعلم للاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط الصفية . أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٨) معلمًا ومعلمة. وكان من بين نتائج هذه الدراسة أن الاحتراق النفسي يؤثر سلبًا في مدى استخدام المعلم للاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط والمشكلات الصفية. كما أظهرت النتائج وجود فروق في استخدام هذه الاستراتيجيات تبعًا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وذلك لصالح المعلمات الإناث، والمعلمين من حملة دبلوم التربية، والمعلمين في التخصصات التطبيقية.

وبالنسبة للدراسة التي قام بها (Russ et al., 2001) والتي تم من خلالها تطبيق استبيان ومقابلات لـ ١٣٩ تلميذ و ٥٤ من معلمي ولاية فرجينيا فقد أشارت إلى النتائج إلى أن حالات الضغط الشديد ظهرت عند المعلمين الذين تركوا التعليم الخاص.

أما دراسة دورغان (Durgin, 2001) فقد هدفت إلى معرفة استراتيجيات معلمي التربية الخاصة في التعامل مع الضغوط والمشكلات الصفية التي تواجههم. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٥) معلمًا معلمة ممن يعملون في المدارس الخاصة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات مختلفة لمواجهة المشكلات الصفية مثل الدعم الاجتماعي المتمثل بالأسرة، واستخدام الأنشطة اللامنهجية. كما بينت النتائج وجود أثر لمتغيرات :الجنس، والتخصص، لصالح الإناث والمعلمين في التخصصات العلمية. وعدم وجود تأثير لمتغيرات: المؤهل العلمي، ونوع المدرسة.

أما الدراسة التي قام بها (Gersten et al., 2001) على عينة من ٨٨٧ معلم تربية خاصة من مدن سيلفر، و ويشبون، وصوفيا، فقد أظهرت النتائج بأن هناك عدد من العوامل المعيقة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لزيادة الالتزام، وبقاء المعلمين في التربية الخاصة مرتبطين بعملهم، فالضغوط الناتجة عن طبيعة العمل، والحاجة إلى التطور المعرفي بشكل مستمر، والدعم الذي يتلقاه هؤلاء المعلمين من قبل معلمين آخرين يحتاج إلى تطوير أكثر.

وأجرى وايتكر (Whitaker, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، خصوصاً في السنوات الأولى من التدريس. وأشارت الدراسة إلى أن حوالي ٢٥% من معلمي التربية الخاصة لا يستمرون في العمل أكثر من سنتين، كما تبين أن ٤٠-٥٠% منهم يتركون التدريس في التربية الخاصة خلال السنوات الخمس الأولى من الخدمة، وذلك لمواجهتهم للعديد من

الصعوبات المتمثلة في: إدارة وضبط الصف، واثارة التلاميذ، والتعامل مع الفروق الفردية في تقييم التلاميذ، والمواد والتجهيزات غير الكافية، والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع أولياء الأمور.

وأجرى بيلز (Pullis, 2000) دراسة بهدف التعرف إلى الاستراتيجيات المتبعة من قبل معلمي الطلبة ذوي الاضطرابات السلوكية في التعامل مع المشكلات الصفية التي تواجههم . أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٤) معلماً ومعلمة ، وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين يستخدمون الاستراتيجيات الاجتماعية والنفسية والجسمية على الترتيب. كما أظهرت النتائج وجود فروق في استخدام الاستراتيجيات التكيفية تبعاً للمتغيرات: مكان المدرسة، والمرحلة الدراسية، والتخصص لصالح المعلمين من التخصصات النظرية ومن المرحلة الأساسية. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية للمتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وقريب من ذلك توصلت ستينو (Steeno, 2000) في دراسة لها بهدف التعرف إلى شكل الاستراتيجيات التي يستخدمها معلم التربية الخاصة للتكيف مع المشكلات الصفية في ضوء بعض المتغيرات. على عينة مكونة من (١٩٤) معلمًا ومعلمة، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين أكثر استخدامًا للإستراتيجيات الاجتماعية والنفسية والجسمية على الترتيب. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لاستخدام الاستراتيجيات التكيفية تبعًا لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وذلك لصالح المعلمات، والمعلمين من حملة درجة البكالوريوس ودبلوم التربية. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات :التخصص، والعمر، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

كما قام (Miller et al., 1999) بدراسة هدفت إلى التنبؤ بمدى استقرار معلمي التربية الخاصة في المهنة وقد طبق الاستبيان المعد لهذه الدراسة على عينة من ١٥٧٦ معلم تربية خاصة في فلوريدا وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعلم ذو التأهيل غير المناسب والذي يعاني من ضغط كبير كان الأكثر احتمالية للتسرب (٠,٤٣)، بينما المعلم ذو التأهيل المناسب والذي يعاني من ضغط بسيط كان الأقل احتمالية للتسرب (٠,١١)، كما أشارت النتائج إلى ترك المعلمين الأصغر سناً للتعليم الخاص أو الانتقال للتعليم العام بالمقارنة مع المعلمين الذين بقوا في التربية الخاصة.

وقد أجرى قيصر (Qaisar, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة أهم أسباب ترك العمل عند معلمي التربية الخاصة والتوجه إلى التعليم العام، كانت عينة الدراسة مكونة من (٩٨) معلماً للتربية الخاصة، وتبين من النتائج أن أكثر الأسباب التي تدفعهم لترك العمل هي: العمل المكتبي الزائد والذي أشار إليه (٨٠%) من أفراد العينة، ثم يليه نقص التقدير والتعاون والفهم من قبل مدرسي التربية العامة، ويتبعه عدم تقدير تعاون الإدارة، وأشارت الدراسة إلى أسباب أخرى منها عدم تقدم الطلبة وعبء العمل الزائد ونقص اهتمام الأهل.

كذلك أجرى (Brownell et al., 1997) دراسة على عينة عشوائية تكونت من ٩٣ معلم سابق في التربية الخاصة من خلال مقابلات أو مكالمات تليفونية في ولاية فلوريدا، وقد أشارت النتائج أن القسم الأعظم من المعلمين الذين تركوا التربية الخاصة كان بسبب عدم رضاهم عن ظروف العمل، كما تبين بأن معظم هؤلاء المعلمين قد استمروا بالارتباط بمجالات تعليمية أخرى.

وقد أجرى (Singh and Billingsly, 1996) دراسة، وتم تطبيق استبيان من خلال البريد الالكتروني في ولاية فرجينيا على (٦٥٨) معلم مختص منهم (١٥٩) معلم أطفال ذوي اضطرابات انفعالية وسلوكية و (٤٩٩) معلم مختص في التربية الخاصة وقد وجدا لدى المجموعتين بأن العامل الأهم لبقائهم في العملية التربوية هو ظروف العمل، إذ أن الرضا الوظيفي كان له التأثير الايجابي في بقائهم، بينما أثرت المشاكل المتعلقة بالدور سلبياً على بقائهم، كما أن الضغط كان لديه تأثير عكسي على بقائهم في المهنة.

وفي دراسة (Billingsley et al., 1995) حول العمل على تحسين وضع احتفاظ معلمي التربية الخاصة بعملهم، تم القيام ببحث ومشروع تطويري على مدى (٣) سنوات من أجل اختبار طرق تحسين وضع احتفاظ معلمي التربية الخاصة بعملهم في مدارس تينيسي. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٧٠) معلم تربية خاصة وتربية عامة، وكان الذين تركوا عملهم في الأعوام ما بين (١٩٩٠-١٩٩٣). كانت نسبة إنهاك معلمي التربية الخاصة (٨,٥%-٩,٧%) في السنة الواحدة، و(٢٣,٢%) من معلمي التربية العامة أشاروا إلى

أن عدم الرضا عن الوظيفة كان السبب الرئيسي في تركهم للعمل. وقد تم تحديد مصادر عدم الرضا عن التعليم والظروف التي يمكن أن تشجع على بقاء المعلمين في عملهم، حيث أشارت الدراسة إلى أربعة مصادر لها دور في ترك العمل وهي: (١) جو وظروف المدرسة. (٢) ظروف العمل مع الموظفين. (٣) العلاقات في المدرسة ضمن البرامج والموظفين. (٤) تطبيقات وسياسات التطور المهني.

وأجرى كلارك (Clark, 1995) دراسة هدفت إلى فحص فرضية العلاقة بين الالتزام بالعمل عند معلمي التربية الخاصة وبين سنوات الخبرة لديهم. وتم تطبيق الدراسة على ٣٨٤٨ معلماً يقدمون خدمات التعليم الخاص لتلاميذ يعانون من مشكلات مختلفة (صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، الاضطرابات الانفعالية، العجز السمعي واللغة، وأنواع أخرى) في الولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى أن الالتزام بتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يرتبط بخمسة عوامل من الخبرة هي: تعاون المعلمين ووجود القوة بينهم، الدعم الإداري والإشراف، الرضا عن الراتب، دعم أولياء الأمور، والى أي مدى لا تتدخل الأعمال الورقية والواجبات الروتينية مع عمل التعليم.

كما أجرى (Schnorr, 1995) مسح على عينة تكونت من ١٥٠٠ معلم تربية خاصة في الآسكا، تبين أن دعم المدراء أو المسئولين في إقناع المعلمين على البقاء قد أدى إلى استمرار ٨٨% من معلمي التربية الخاصة في المهنة، حيث أن هؤلاء المعلمين قد عانوا من المشاكل في تعليم التربية الخاصة المتمثلة في تحضير أوراق العمل والمراقبة والعدد الكبير المطلوب للمقابلات وضغط العمل.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. تناولت الدراسات الاستراتيجيات التكيفية التي يتبعها معلمو التربية الخاصة في التعامل مع الضغوط والمشكلات الصفية التي تواجههم وقد تناولت الاستراتيجيات الاجتماعية والنفسية والجسمية مثل دراسة (Durgin, 2001) والتي أجريت في مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية وتكونت عينة الدراسة فيها من (١٨٥) معلم ومعلمة يعملون في المدارس الحكومية، ودراسة (Pullis, 2000) والتي طُبق فيها قائمة بيوليز لقياس الإجهاد عند المعلمين على عينة الدراسة المكونة من (٢٤٤) معلم معلمة ، ودراسة (Steeno, 2000) والتي تكونت عينة الدراسة فيها من (١٩٤) معلم معلمة.

٢. لاحظ الباحث أن الدراسات التي تناولت موضوع استراتيجيات التعامل مع المشكلات المهنية التي يعاني منها المعلمون عموماً ومعلمو التربية الخاصة خصوصاً قد ركزت على الاستراتيجيات التكيفية الجسمية والاجتماعية والنفسية.

٣. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة

منهجية الدراسة وإجراءاتها

نوع الدراسة: دراسة وصفية مقارنة.

منهج الدراسة والأساليب الإحصائية:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن حيث قام بوصف أداء المشاركين على أداة الدراسة في كل من عمان (الأردن) والرياض (السعودية) والمقارنة بينهما بناء على متغيرات الدراسة، وقد استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للفروق بين المتوسطات وتحليل التباين لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات ومعامل ارتباط بيرسون.

ثالثاً: مجتمع الدراسة:

جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينتي عمان (الأردن) والرياض (السعودية)، العاملين في المراكز المتخصصة بالعمل مع فئة التوحد فقط.

عينة الدراسة:

عينة قصدية شملت جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المراكز المتخصصة بالعمل مع فئة التوحد فقط في مدينتي عمان (الأردن) والرياض (السعودية)، وقد تم توزيع أداة الدراسة على هذه المراكز في المدينتين خلال فترة الدراسة (الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٤/٢٠١٥م).

خصائص عينة الدراسة:

شارك في الدراسة ١٧٦ معلماً ومعلمة من المراكز المتخصصة بالعمل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد فقط يتوزعون حسب متغيرات الدراسة كما يلي:

أ-توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الدولة

جدول رقم (1) المشاركون في الدراسة حسب متغير الدولة

الدولة	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
السعودية	83	47.2	47.2
الأردن	93	52.8	100.0
المجموع	176	100.0	

ب-توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير العمر

جدول رقم (2) المشاركون في الدراسة حسب متغير العمر

العمر	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
اقل من عشرين	2	1.1	1.1
٢١-٣٠	148	84.1	85.2
٣١-٤٠	25	14.2	99.4
فوق ٤٠	1	.6	100.0
المجموع	176	100.0	

ج-توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس

جدول رقم (3) المشاركون في الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
ذكر	38	21.6	21.6
أنثى	138	78.4	100.0
المجموع	176	100.0	

د-توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير مستوى التعليم

جدول رقم (4) المشاركون في الدراسة حسب متغير مستوى التعليم

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
ثانوي	1	.6	.6
دبلوم	25	14.2	14.8
بكالوريوس	148	84.1	98.9
دراسات عليا	2	1.1	100.0
المجموع	176	100.0	

أداة الدراسة:
من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد أداة (استبانة) مستفيداً من الإطار النظري والدراسات السابقة مثل: دراسة السيف، (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، ودراسة العايد والشربيني وكمال وعقل (٢٠٠٨). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف، ودراسة الكخن، (١٩٩٧). الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، وكتاب الشامي، (٢٠٠٤). علاج التوحد: الطرق التربوية والنفسية والطبية ، وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول يتضمن المتغيرات المستقلة للدراسة ذات العلاقة بالخصائص الشخصية لأفراد عينة الدراسة وهي: (عمر المعلم-جنس المعلم- الحالة الاجتماعية للمعلم- مستوى تعليم المعلم- عدد سنوات خبرة المعلم في العمل مع الأطفال ذوي التوحد- مستوى دخل المعلم)،
أما الجزء الثاني للاستبانة فتحدث عن استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد وتكون من ٤٠ فقرة.

الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين) والدراسة الاستطلاعية:
صدق المحكمين:
للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها في صورتها المبدئية على المحكمين الأكاديميين من ذوي الاختصاص للتأكد من صدقها الظاهري وذلك لاستطلاع أرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى ملائمة وأهمية كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أي بعد من الأبعاد، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض الفقرات، وحذف فقرات أخرى، وإضافة بعض الفقرات حتى تزداد الاستبانة وضوحاً وملائمة لقياس ما وضعت لأجله

جدول رقم (8):
معاملات الارتباط بين الأداء على فقرات الجزء الثالث
(استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد) والدرجة الكلية على هذا الجزء.

الفقرة	معامل ارتباط بيرسون استراتيجيات الحل
١.	.439
٢.	.515*
٣.	.447*
٤.	.667**
٥.	.615**
٦.	.807**
٧.	.368
٨.	.564**
٩.	.605**
١٠.	.383
١١.	.511*

.١٢	.708**
.١٣	.641**
.١٤	.629**
.١٥	.459*
.١٦	.584**
.١٧	.496*
.١٨	.656**
.١٩	.698**
.٢٠	.605**
.٢١	.488*
.٢٢	.657**
.٢٣	.424
.٢٤	.475*
.٢٥	.666**
.٢٦	.856**
.٢٧	.584**
.٢٨	.379
.٢٩	.378
.٣٠	.703**
.٣١	.688**
.٣٢	.632**
.٣٣	.411
.٣٤	.546*
.٣٥	.603**
.٣٦	.397
.٣٧	.254
.٣٨	.679**
.٣٩	.422
.٤٠	.311
استراتيجيات الحل	1

يشير الجدول رقم (٨) إلى معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا لجميع فقرات الجزء الثاني (استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد) مع الدرجة الكلية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق المفهوم وصدق المحتوى لأداة الدراسة وتعديلها بناءً على الدراسة الاستطلاعية، قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، وللتأكد من الصدق الداخلي الأداة

تم حساب معامل الارتباط للأداء على الفقرة والدرجة الكلية لاستراتيجيات حل المشكلات المهنية كما يظهر في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (10)

معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة والدرجة الكلية لاستراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد

معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة

1	.439	11	.511*	21	.488*	31	.688**
2	.515*	12	.708**	22	.657**	32	.632**
3	.447*	13	.641**	23	.424	33	.411
4	.667**	14	.629**	24	.475*	34	.546*
5	.615**	15	.459*	25	.666**	35	.603**
6	.807**	16	.584**	26	.856**	36	.397
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
7	.368	17	.496*	27	.584**	37	.254
8	.564**	18	.656**	28	.379	38	.679**
9	.605**	19	.698**	29	.378	39	.422
10	.383	20	.605**	30	.703**	40	.311

يشير الجدول السابق إلى أن معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والدرجة الكلية لاستراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد دالة إحصائيا ،
يتبين من الجدولين السابقين أن هناك مؤشر على أن صدق الأداة مقبول لغايات الدراسة .
ثبات أداة الدراسة:
ولحساب ثبات الأداء (استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد) تم حساب معامل كرونباخ الفا وكانت قيمته ٠,٧٥٤ وهو مقبول لغايات الدراسة.
إجراءات تطبيق الدراسة:
قام الباحث، يساعده خمسة من الأشخاص المدربين العاملين في مجال اضطراب التوحد بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد العينة، حيث تم حصر المراكز المتخصصة بالعمل مع فئة التوحد فقط في مدينتي عمان (الأردن) والرياض (السعودية) في أماكن تواجدها المختلفة أولاً، ومن ثم وزعت الأداة وتعليماتها بشكل شخصي بعد الحصول على الموافقة الرسمية من قبل إدارات هذه المراكز، حيث قام الباحث أو أحد مساعديه بالاجتماع مع المعلمين والمعلمات في أماكن عملهم، وشرح كيفية الاستجابة على المقياس المستخدم وإعطاء بعض الأمثلة عليه، كما تم تحديد موعد استلام الاستجابات بعد اسبوع من تاريخ التسليم، بحيث كانت تعطى الحرية لكل معلم ومعلمة للاستجابة على فقرات المقياس، ولضمان الحرية والسرية، كان كل معلم ومعلمة يعطى الوقت الكافي للإجابة، وبدون كتابة الاسم على ورقة الإجابة وبدون تدخل من الإدارة، وكانت الأداة تسلم كمجموعات للباحث شخصياً أو للمساعدين، ثم بعد ذلك كان يتم تفريغ الإجابات أولاً بأول، ثم أجري التحليل الإحصائي اللازم.

نتائج الدراسة

للحصول على نتائج الدراسة، تم جمع البيانات من المشاركين من خلال اداة الدراسة، ثم قام الباحث بتفريغها وتحليلها باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS كما يلي:
للاجابة على السؤال الأول: ما هي استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي يواجهها معلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض ؟

جدول رقم (٢٤) متوسطات الأداء والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات حل المشكلات المهنية

الانحراف المعياري	المتوسط	القيمة القصوى	القيمة الصغرى	ن	الترتيب التصاعدي	
1.30965	2.8523	4.00	0.00	176	40	
1.06271	3.0455	4.00	0.00	176	24	

.94702	3.1080	4.00	0.00	176	25
1.09792	3.1080	4.00	0.00	176	38
.94030	3.1364	4.00	0.00	176	8
.92229	3.1534	4.00	0.00	176	21
.94882	3.1591	4.00	0.00	176	30
1.09080	3.1648	4.00	0.00	176	39
.83027	3.2045	4.00	0.00	176	7
1.02159	3.2045	4.00	0.00	176	28
.96576	3.2102	4.00	0.00	176	13
.96153	3.2159	4.00	0.00	176	34
.91332	3.2614	4.00	0.00	176	26
.86182	3.2614	4.00	0.00	176	12
.82884	3.2898	4.00	0.00	176	22
.75076	3.2955	4.00	0.00	176	19
.85202	3.3011	4.00	0.00	176	27
.84113	3.3125	4.00	0.00	176	14
.80193	3.3239	4.00	0.00	176	33
.67986	3.3295	4.00	1.00	176	20
.75539	3.3466	4.00	0.00	176	32
.72450	3.3466	4.00	0.00	176	31
.96939	3.3580	4.00	0.00	176	36
.79640	3.3693	4.00	0.00	176	11
.81854	3.3750	4.00	0.00	176	16
.68972	3.3750	4.00	1.00	176	9
.83922	3.3750	4.00	0.00	176	23
.73093	3.3807	4.00	0.00	176	18
.74814	3.3920	4.00	1.00	176	3
.77292	3.4091	4.00	0.00	176	1
.65483	3.4261	4.00	1.00	176	2
.79656	3.4261	4.00	0.00	176	29
.72127	3.4261	4.00	0.00	176	6
.76038	3.4318	4.00	0.00	176	37
.69821	3.4375	4.00	0.00	176	10
.87280	3.4375	4.00	0.00	176	35
.67418	3.4489	4.00	1.00	176	4
.72325	3.4489	4.00	0.00	176	17
.67459	3.4545	4.00	1.00	176	5
.68450	3.5057	4.00	0.00	176	15
22.42128	132.1080	160.00	22.00	176	استراتيجيات الحل

، وتعتبر استراتيجيات الحل يشير الجدول السابق إلى أن أكثر استراتيجيات الحل استخداما هي ١٥ واقلها استخداماً هي رقم ٤٠ العشرة التالية الأكثر استخداماً، وهي مرتبة من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً:

١. الفقرة (١٥) استخدام عدة وسائل للتواصل مع أولياء الأمور (سجل المتابعة اليومي، برامج التواصل على الأجهزة الذكية ....الخ) بمتوسط حسابي 3.5057 وانحراف معياري 68450..
٢. الفقرة (٥) تعميم التدريب على مهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية في البيئات المختلفة وإشراك الأسر في ذلك بمتوسط حسابي 3.4545 وانحراف معياري 67459..
٣. الفقرة (١٧) إبقاء الأسر على اطلاع دائم ومنتظم خصوصاً ما يتعلق بتقدم أبنائهم وتطورهم بمتوسط حسابي 3.4489 وانحراف معياري 72325..
٤. الفقرة (٤) تكثيف التدريب على مهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية بمتوسط حسابي 3.4489 وانحراف معياري 67418..
٥. الفقرة (٣٥) استغلال المناسبات العالمية (اليوم العالمي للتوحد) في توعية المجتمع لفئة التوحد والمطالبة بحقوقهم المادية والمجتمعية والتأكيد على ضرورة احتوائهم بشكل فعال بمتوسط حسابي 3.4375 وانحراف معياري 87280..
٦. الفقرة (١٠) التنويع في المعززات المستخدمة مع الطلبة لزيادة الدافعية لديهم بمتوسط حسابي 3.4375 وانحراف معياري 69821..
٧. الفقرة (٣٧) التأكيد على أهمية مرونة القوانين والتعليمات الإدارية ومراعاة ظروف العمل والمعلم بمتوسط حسابي 3.4318 وانحراف معياري 76038..
٨. الفقرة (٦) إشراك أسرة الطفل ومقدمي الرعاية في تدريب الطفل على مهارات الحياة اليومية ومهارات العناية بالذات بمتوسط حسابي 3.4261 وانحراف معياري 72127..
٩. الفقرة (٢٩) تدريب المعلمين/المعلمات على نماذج متعددة (تعديل السلوك، الملف الحسي، الملف السلوكي، ملفات التواصل...) وتطبيقها على الطلبة بمتوسط حسابي 3.4261وانحراف معياري 79656..
١٠. الفقرة (٢) التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم بمتوسط حسابي 3.4261 وانحراف معياري 65483..

ويظهر وجود توافق إلى حد كبير بين استراتيجيات حل المشكلات المهنية العشرة الأكثر استخداماً وبين المشكلات المهنية العشرة الأكثر انتشاراً بين معلمي الطلبة ذوي التوحد والأبعاد التي تنتمي اليها هذه المشكلات بحسب الدراسة الحالية ، حيث أن ثمانية من استراتيجيات الحل العشرة المذكورة لها علاقة مباشرة بثمان من المشكلات العشرة الأكثر انتشاراً في الدراسة وهذه الفقرات الثمانية على الترتيب من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً هي (١٥ ، ٥ ، ١٧ ، ٤ ، ١٠ ، ٦ ، ٢٩ ، ٢)، وتعد هذه نتيجة طبيعية حيث أنه كلما ازداد شعور المعلم بالمشكلة يزداد اهتمامه بالبحث عن حل مناسب لها.

ولم يجد الباحث حسب علمه دراسات تناولت استراتيجيات الحل التي يتبعها المعلمين في التعامل مع المشكلات والضغوط المهنية التي يواجهونها في عملهم مع الأطفال ذوي التوحد، وقد وجد من خلال الاطلاع على الأدب التربوي ذو الصلة بأن معظم الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع قد ركزت على المشكلات التي يواجهها معلمي التربية الخاصة عموماً والقليل منها اهتم بمعلمي الطلاب ذوي التوحد كما وجد أن الدراسات التي تطرقت إلى استراتيجيات التعامل مع هذه المشكلات الوسائل التي أو الطرق قد ركزت في معظمها على الاستراتيجيات التكيفية التي يتبعها المعلمون وليس استراتيجيات الحل وهي الضغوط والمشكلات المهنية التي يواجهها، ولم يتمكن من إيجاد حتى لو دراسة واحدة تناولت مع تعامله في المعلم يستخدمها استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي يواجهها معلمي الطلبة ذوي التوحد.

ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع دراسة بركات (٢٠١٠) التي تناولت الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين، والتي هدفت إلى التعرف إلى أهم الاستراتيجيات النفسية، والاجتماعية، والجسمية التي يستخدمها المعلم للتكيف مع الضغوط المهنية في ضوء متغيرات الجنس، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، والتخصص والتي أظهرت نتائجها أن المعلمين يستخدمون الاستراتيجيات التكيفية الاجتماعية، والنفسية، والجسمية على الترتيب لمواجهة الضغوط المهنية. ودراسة (Pack, 2004) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات تعامل المعلمين مع المشكلات الصفية التي تواجههم، كما هدفت إلى التعرف على تأثير الإجهاد والضغط النفسي والمشكلات التي تواجه المعلم والاستراتيجيات المتبعة لتخفيف هذا الإجهاد أو التخلص منه، وقد أظهرت الدراسة نتائج كثيرة كان من بينها وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تعامل المعلم ين مع الضغوطات والمشكلات التي تواجههم ، وكانت الاستراتيجيات المتبعة مرتبة تبعًا لشيوعها الاجتماعية، والنفسية، والجسمية على الترتيب. ودراسة (Farwell, 2003) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات المعلم للتكيف مع الضغوط والمشكلات الصفية التي تواجهه، وقد بينت الدراسة أن أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون هي الاستراتيجيات النفسية، ثم الجسمية، وأخيرًا الاجتماعية. ودراسة (Sedgwiek, 2002) التي أجراها بهدف التعرف على ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين وتأثيرها في استخدام المعلم للاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط الصفية، وكان من بين نتائج هذه الدراسة أن الاحتراق النفسي يؤثر سلبًا في مدى استخدام المعلم للاستراتيجيات التكيفية مع

الضغوط والمشكلات الصفية. ودراسة (Durgin, 2001) التي هدفت إلى معرفة استراتيجيات المعلمين في التعامل مع الضغوط والمشكلات الصفية التي تواجههم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات مختلفة لمواجهة المشكلات الصفية من مثل الدعم الاجتماعي المتمثل بالأسرة، واستخدام الأنشطة اللامنهجية. ودراسة (Pullis, 2000) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية التي تواجههم، وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين يستخدمون الاستراتيجيات الاجتماعية والنفسية والجسمية على الترتيب. ودراسة (Steeno, 2000) التي هدفت إلى التعرف على شكل الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم للتكيف مع المشكلات الصفية في ضوء بعض المتغيرات، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين أكثر استخدامًا للإستراتيجيات الاجتماعية والنفسية والجسمية على الترتيب. ودراسة العارضة (١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية في محافظة نابلس للتكيف مع الضغوط النفسية التي تواجههم، وتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في الاستراتيجيات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي ، ومكان العمل وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لاستراتيجيات التكيف مع الضغوط النفسية متوسطة، وأن أهم الاستراتيجيات المستخدمة هي إستراتيجية الضبط الذاتي، إستراتيجية البعد الديني، إستراتيجية الانسحاب والانعزال، إستراتيجية التدرب على الاسترخاء، إستراتيجية الدعم الاجتماعي، إستراتيجية وسائل الدفاع، إستراتيجية التمارين الرياضية، إستراتيجية الترفيه. ودراسة صبري(١٩٩٣) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان اختيار المعلمين للاستراتيجيات يعتمد على متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) معلمًا ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخدامًا في التعامل مع المشكلات الصفية كانت إستراتيجية التركيز على الفرد في المرتبة الأولى، ثم إستراتيجية التدعيم في المرتبة الثانية، بينما جاء في المرتبة الثالثة إستراتيجية التهديد أو العقاب المسيطر، وكانت إستراتيجية دينامية الجماعة في المرتبة الرابعة، أما إستراتيجية التهديد والعقاب فجاءت في المرتبة الخامسة ،وإستراتيجية التجاهل أو الإهمال جاءت في المرتبة السادسة. ودراسة بقلة (١٩٩٠) المذكورة في صبري (١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات المعلمين التي يستخدمونها في التعامل مع المشكلات السلوكية، والأكاديمية وعلاقتها بجنس المعلم وإدارته لدوره في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من مدرسين المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في عمان الكبرى ممن تزيد خبرتهم عن السنتين واستخدم الباحث(١٢) مشكلة سلوكية وأكاديمية هي :الفشل الدراسي، العدوانية السلبية، العدوانية المباشرة، الرفض من قبل الزملاء، والكمالية (السعي وراء الكمال في الإنجاز)، النشاط الزائد، قصر فترة الانتباه، سهولة التشتت، الخجل والانسحاب، تدني مستوى النضج والتردد المعتاد، تدني مستوى التحصيل دون مستوى القدرة، وقد توصلت الدراسة إلى احتلال السلوك التدعيمي للمرتبة الأولى، وإستراتيجية السلوك الضاغط في المرتبة الثانية، وجاءت بقية الاستراتيجيات بنسب قليلة وخاصة إستراتيجية التعزيز. ودراسة كوكبيرن (Cockburn, 1996) التي هدفت إلى معرفة الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلمين للتقليل من الضغط وأكثرها استخداماً وقد أفادت نتائجها بأن المعلمين كانوا على دراية بـ (٣٥) من (٤٥) إستراتيجية تكيفية مدرجة في الاستبانة. ٣٠% من العينة فكروا في الذهاب إلى ندوة حول الضغوط المهنية، ٤٥,٢% من العينة لم يفكروا بأخذ اجازة ليوم واحد رغم أن ٣٩% اعتبروا مضغوطين بصورة كبيرة جداً بسبب الوظيفة. ٣٥,٩% من عينة الدراسة لم يفكروا أبداً في قراءة كتاب حول الضغوط المهنية. و ٨٠% من المعلمين قرأوا كتباً حول الموضوع (الضغط المهني) ٣٤% منهم وجدوها فعالة بينما ٤٦% لاحظوا أنها لم تكن كذلك، نسبة لا بأس بها من المعلمين لم يعودوا إلى مصادر تقليدية لأخذ النصيحة وبعض المعلمين يعتبرها وصمة عار أن يراهم الناس يزورون مرشداً نفسياً أو أن يحضروا ندوة حول الضغط. ودراسة (Dunham, 1994) التي طرح فيها الباحث فكرة أن المعلمين وغير المعلمين في المدرسة يملكون مستوى من الفهم والتجربة، التي قد تقدم أساسا صحيحاً للزملاء الذين يريدون تعلم كيف يتعاملون مع ضغوطات العمل بصورة أكثر نجاعة. وأشارت النتائج إلى أنه يمكن تقسيم استراتيجيات إدارة الضغوط من قبل المدرسين والمصادر على أنها شخصية، وشخصية متبادلة، وشخصية مجتمعية. ودراسة جازل (Gaziel, 1993) تناولت الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في التعامل مع أحداث الضغط المهني في بيئات ثقافية مختلفة وبالتحديد مقارنة استراتيجيات التكيف مع الضغوط المهنية بين المعلمين العرب واليهود في فلسطين المحتلة بالإضافة إلى دراسة أثر العوامل الثقافية بالمقارنة مع العوامل الشخصية (الجنس، التعليم، مركز التحكم) وأشارت النتائج إلى أن المدرسين اليهود يستخدمون بشكل متكرر استراتيجيات سلوكية نشطة للتكيف مع الضغط المهني، وتشمل استراتيجيات التكيف النشطة (حل المشكلات والبحث عن المعلومات والتحدث حول مصدر الضغط وهؤلاء المعلمون يميلون لمعالجة المشاكل في الحياة اليومية بصورة هادئة ويقللون من تصوير التهديد والحاجة إلى تجنبه، أما المعلمون العرب فعادة ما يوظفون استراتيجيات سلوكية غير نشطة في التكيف مع الضغط المهني وتشمل هذه الاستراتيجيات: الهروب والتجنب لمصدر الضغط. و دراسة جونستون (Johnston, 1993) وقد أفاد فيها المعلمون الذين أجابوا على الاستبانة أنه على الأقل في مناسبة واحدة فإن هناك ضغطاً أثناء الأسبوع، أما استراتيجيات التكيف فقد اشتملت على مساندة ودعم العائلة والأصدقاء والزملاء وممارسة الهوايات والراحة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى أن المعلم يلجأ إلى استخدام وسائل عدة للتواصل مع أولياء الأمور (سجل المتابعة اليومي، برامج التواصل على الأجهزة الذكية ....الخ) لمعالجة مشكلة قصور أولياء الأمور لأبنائهم من ذوي اضطراب التوحد، ويلجأ إلى

تكثيف التدريب على مهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية في البيئات المختلفة وإشراك الأسر ومقدمي الرعاية في ذلك إضافة إلى تعميم التدريب على هذه المهارات وذلك لمعالجة مشكلة ضعف إتقان الأطفال لمهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية، ومشكلة سرعة فقدان الطفل ذو التوحد للمهارات التي تم تدريبه عليها، ويحاول المعلم دائماً أن يبقي الأسر على اطلاع دائم ومنتظم خصوصاً ما يتعلق بتقدم أبنائهم وتطورهم لمعالجة مشكلة عدم تقدير الأسر للجهد الذي يبذله مع ولدهم، ومشكلة عدم تقديرهم لتقدم ولدهم وتحسنه، ويلجأ المعلم إلى التنويع في المعززات المستخدمة مع الطلبة لزيادة الدافعية وذلك لمعالجة مشكلة انخفاض مستوى الدافعية لدى الأطفال ذوي التوحد ومشكلة تكرار غياب الأطفال عن الحضور للمركز/ المدرسة، كما أن المعلم يرى أن تدريب المعلمين/المعلمات على نماذج متعددة (تعديل السلوك، الملف الحسي، الملف السلوكي، ملفات التواصل...) سيساهم إلى حد كبير في إكساب المعلم لمهارات التعامل والتواصل الفعال مع الطلبة ذوي التوحد، واطلاعه على الدراسات والأبحاث الحديثة في المجال، إضافة إلى إكسابه المهارات العملية اللازمة للعمل مع هذه الفئة من الأطفال، كما يلجأ المعلم إلى التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم وذلك ليتم ملاحظة تقدم الأطفال البطيء وغالباً غير الملاحظ في المهمات التي يتعلمونها إضافة إلى توضيح هذا التقدم مهما كان طفيفاً للأسر.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي يواجهها معلمو الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغيرات: الدولة والجنس والعمر ومستوى التعليم ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد لكل متغير على حدة وذلك كما يلي:

أولاً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغير الدولة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية تبعاً لمتغير الدولة كما في الجدول رقم (٢٥).

جدول رقم (٢٥) متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير الدولة

الفقرة	الدولة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
1	السعودية	83	3.5301	.57035	.06260
	الأردن	93	3.3011	.90632	.09398
2	السعودية	83	3.3976	.56179	.06166
	الأردن	93	3.4516	.73004	.07570
3	السعودية	83	3.4096	.60559	.06647
	الأردن	93	3.3763	.85864	.08904
4	السعودية	83	3.4217	.60728	.06666
	الأردن	93	3.4731	.73116	.07582
5	السعودية	83	3.5060	.61234	.06721
	الأردن	93	3.4086	.72587	.07527
6	السعودية	83	3.4819	.61210	.06719
	الأردن	93	3.3763	.80641	.08362
7	السعودية	83	3.2892	.53030	.05821
	الأردن	93	3.1290	1.02391	.10617
8	السعودية	83	3.1446	.82835	.09092
	الأردن	93	3.1290	1.03447	.10727
9	السعودية	83	3.3855	.58082	.06375

.08059	.77719	3.3656	93	الأردن	
.06189	.56387	3.4096	83	السعودية	10
.08312	.80162	3.4624	93	الأردن	
.06883	.62704	3.4217	83	السعودية	11
.09568	.92268	3.3226	93	الأردن	
.09085	.82764	3.2651	83	السعودية	12
.09288	.89568	3.2581	93	الأردن	
.09438	.85985	3.2771	83	السعودية	13
.10913	1.05239	3.1505	93	الأردن	
.08060	.73432	3.3253	83	السعودية	14
.09644	.92999	3.3011	93	الأردن	
.05986	.54533	3.5663	83	السعودية	15
.08164	.78735	3.4516	93	الأردن	
.06929	.63125	3.4699	83	السعودية	16
.09859	.95075	3.2903	93	الأردن	
.06260	.57035	3.5301	83	السعودية	17
.08637	.83294	3.3763	93	الأردن	
.06166	.56179	3.3976	83	السعودية	18
.08887	.85700	3.3656	93	الأردن	
.06841	.62328	3.3133	83	السعودية	19
.08831	.85167	3.2796	93	الأردن	
.06924	.63078	3.2771	83	السعودية	20
.07477	.72102	3.3763	93	الأردن	
.08795	.80130	3.2289	83	السعودية	21
.10555	1.01784	3.0860	93	الأردن	
.06626	.60364	3.3976	83	السعودية	22
.10171	.98088	3.1935	93	الأردن	
.07130	.64960	3.4578	83	السعودية	23
.10117	.97563	3.3011	93	الأردن	
.10629	.96835	3.0361	83	السعودية	24
.11879	1.14555	3.0538	93	الأردن	
.09964	.90773	3.0723	83	السعودية	25
.10210	.98457	3.1398	93	الأردن	
.07360	.67052	3.3494	83	السعودية	26
.11229	1.08293	3.1828	93	الأردن	
.07120	.64869	3.4458	83	السعودية	27
.10213	.98493	3.1720	93	الأردن	
.09635	.87778	3.2410	83	السعودية	28
.11806	1.13849	3.1720	93	الأردن	
.08271	.75348	3.3373	83	السعودية	29
.08598	.82914	3.5054	93	الأردن	

30	السعودية	83	3.0120	.89024	.09772
	الأردن	93	3.2903	.98445	.10208
31	السعودية	83	3.2892	.65388	.07177
	الأردن	93	3.3978	.78213	.08110
32	السعودية	83	3.3373	.66767	.07329
	الأردن	93	3.3548	.82942	.08601
33	السعودية	83	3.3012	.63888	.07013
	الأردن	93	3.3441	.92660	.09608
34	السعودية	83	3.1928	.86190	.09461
	الأردن	93	3.2366	1.04671	.10854
35	السعودية	83	3.5060	.66943	.07348
	الأردن	93	3.3763	1.02059	.10583
36	السعودية	83	3.2771	1.05129	.11539
	الأردن	93	3.4301	.88953	.09224
37	السعودية	83	3.4940	.66943	.07348
	الأردن	93	3.3763	.83294	.08637
38	السعودية	83	3.1566	1.02982	.11304
	الأردن	93	3.0645	1.15915	.12020
39	السعودية	83	3.1446	1.06075	.11643
	الأردن	93	3.1828	1.12236	.11638
40	السعودية	83	2.7470	1.26726	.13910
	الأردن	93	2.9462	1.34622	.13960
استراتيجيات الحل	السعودية	83	132.8434	17.03975	1.87036
	الأردن	93	131.4516	26.39191	2.73671

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير الدولة، ولمعرفة إذا كان الفرق دال إحصائيا تم حساب قيمة ت للفرق بين المتوسطات حسب متغير الدولة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢٦) قيمة ت للفرق بين متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير الدولة

الفقرة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط التباين	تباين الخطأ المعياري
١	1.979	174	.049	.22905	.11575
٢	-.545	174	.586	-.05402	.09908
٣	.294	174	.769	.03329	.11326
٤	-.504	174	.615	-.05143	.10202
٥	.956	174	.340	.09742	.10189
٦	.969	174	.334	.10558	.10893
٧	1.280	174	.202	.16012	.12514
٨	.109	174	.913	.01555	.14239

.10444	.01995	.849	174	.191	٩
.10566	-.05273	.618	174	-.499	١٠
.12037	.09911	.411	174	.823	١١
.13051	.00700	.957	174	.054	١٢
.14593	.12657	.387	174	.867	١٣
.12736	.02423	.849	174	.190	١٤
.10329	.11465	.269	174	1.110	١٥
.12320	.17956	.147	174	1.457	١٦
.10890	.15378	.160	174	1.412	١٧
.11066	.03200	.773	174	.289	١٨
.11366	.03368	.767	174	.296	١٩
.10268	-.09924	.335	174	-.966	٢٠
.13924	.14289	.306	174	1.026	٢١
.12456	.20404	.103	174	1.638	٢٢
.12653	.15676	.217	174	1.239	٢٣
.16092	-.01762	.913	174	-.109	٢٤
.14332	-.06750	.638	174	-.471	٢٥
.13773	.16660	.228	174	1.210	٢٦
.12734	.27374	.033	174	2.150	٢٧
.15461	.06892	.656	174	.446	٢٨
.11995	-.16803	.163	174	-1.401	٢٩
.14213	-.27827	.052	174	-1.958	٣٠
.10940	-.10869	.322	174	-.994	٣١
.11438	-.01749	.879	174	-.153	٣٢
.12139	-.04288	.724	174	-.353	٣٣
.14557	-.04379	.764	174	-.301	٣٤
.13181	.12968	.327	174	.984	٣٥
.14634	-.15300	.297	174	-1.046	٣٦
.11480	.11763	.307	174	1.025	٣٧
.16611	.09211	.580	174	.555	٣٨
.16516	-.03822	.817	174	-.231	٣٩
.19775	-.19925	.315	174	-1.008	٤٠
3.39368	1.39176	.682	174	.410	استراتيجيات الحل

يبين جدول الفرق بين المتوسطات حسب متغير الدولة السابق رقم (٢٦) أن مستوى الدلالة للفقرة رقم (١) هو ٠,٠٤٩ ، ويبين جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية تبعاً لمتغير الدولة رقم (٢٥) أن المتوسط الحسابي للسعودية (3.5301)، أما المتوسط الحسابي للأردن فهو أقل ويبلغ (3.3011)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا في الفقرة الأولى - تدريب الأطفال على برامج التواصل الفعالة (برنامج التواصل البديل- PECS، السلوك اللفظي..)- لصالح السعودية.
وهذا يعني أن المعلمين والمعلمات في السعودية أكثر استخداماً للبرامج العالمية المعروفة التي تعمل على تنمية مهارات التواصل لدى الطلبة ذوي التوحد، كبرامج التواصل البديل للطلبة غير الناطقين

مثل برنامج "التواصل من خلال تبادل الصور" والمعروف اختصاراً باسم برنامج PECS ، إضافة إلى البرامج التي تعمل على تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مثل برنامج السلوك اللفظي.
كما يبين جدول الفرق بين المتوسطات حسب متغير الدولة السابق رقم (٢٦) أن مستوى الدلالة للفقرة رقم (٢٧) هو ٠,٠٣٣ ، ويبين جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية تبعاً لمتغير الدولة رقم (٢٥) أن المتوسط الحسابي للسعودية (3.4458)، أما المتوسط الحسابي للأردن فهو أقل ويبلغ (3.1720)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا في الفقرة السابعة والعشرون (تنظيم البيئة التعليمية بما يتوافق مع البرامج العالمية الناجحة مثل برنامج TEACCH) لصالح السعودية.
وهذا يعني أن المعلمين والمعلمات في السعودية أكثر استخداماً للبرامج التربوية العالمية المعروفة القائمة على ضرورة تنظيم البيئة الصفية للطلبة ذوي التوحد مثل برنامج علاج وتعليم الأطفال ذوي التوحد والأطفال ذوي الإعاقات التواصلية المعروف اختصاراً باسم TEACCH والبرنامج يقوم على أسس تأخذ بعين الاعتبار خصائص التوحد الأساسية وطرق تعليمهم التي ثبتت فعاليتها، ومن أهم ركائز البرنامج تعليمهم من خلال نقاط قوتهم المتمثلة في إدراكهم البصري وتعويضهم عن نقاط الضعف التي لديهم والمتمثلة في فهم اللغة والبيئة، ويتم ذلك من خلال تنظيم البيئة واستخدام معينات ودلالات بصرية مثل الصور والكلمات المكتوبة (الشامي، ٢٠٠٤).
ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية جداً، فالمعلمين والمعلمات في السعودية عموماً ومدينة الرياض تحديداً أكثر عرضة للخبرات التدريبية وورش العمل المتخصصة من زملائهم في الأردن، حيث تكثر المؤتمرات والمناسبات التي يتم فيها تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية على مدار العام في مدينة الرياض التي يوجد بها العديد من الجمعيات والمؤسسات الخيرية التي تعنى بهذه القضايا، كالجمعية السعودية الخيرية للتوحد التي ترعى حملة الأمير سلطان السنوية للتوعية بإعاقة التوحد والتي تتضمن فعاليات توعوية وتدريبية متخصصة على مدار شهر كامل (شهر ابريل من كل عام) وذلك احتفالاً باليوم العالمي للتوحد، كما تعمل الجمعية السعودية للتوحد على تنظيم العديد من الورش التدريبية في مواضيع متخصصة موجهة للأسر وللمختصين ويكون حضور هذه الورش مجاناً حيث يحصل الحضور على التدريب المجاني وشهادات موثقة بحضور هذه الورش المتخصصة مما يشجع الكثير من العاملين في المجال على الحضور، إضافة إلى جمعية أسر التوحد الخيرية، ومركز والدة الأمير فيصل بن فهد للتوحد، ومركز الأبحاث التابع لمستشفى الملك فيصل التخصصي ومستشفى الحرس الوطني وغيرها كثير من المؤسسات التي تعمل على تنظيم ورش عمل تدريبية متخصصة موجهة للمختصين والأسر في مواضيع كثيرة تهم فئة التوحد (غالباً تكون الورش مجانية أو بتكلفة رمزية كما أن الكثير من إدارات المراكز تقوم بانتداب منسوبيها لحضور هذه الورش على حساب المؤسسة وليس الموظف) ومن المواضيع التي يكثر طرحها والتدريب عليها مشكلة ضعف التواصل عند الطلبة ذوي التوحد وبرامج التواصل البديل وعلى رأسها برنامج التواصل بتبادل الصور المعروف اختصاراً باسم PECS والذي قامت الجمعية السعودية الخيرية للتوحد بترجمة الدليل الخاص به إلى اللغة العربية قريباً، إضافة إلى موضوع تنظيم البيئة الصفية الذي يحظى باهتمام خاص في برنامج علاج وتعليم الأطفال ذوي التوحد والأطفال ذوي الإعاقات التواصلية المعروف اختصاراً باسم TEACCH ، أما في الأردن عموماً ومدينة عمان تحديداً فمثل هذه الورش التدريبية والدورات وإن كانت موجودة فهي قليلة لا تغطي الحاجة ولا تصل الا لجزء بسيط من المعنيين إضافة إلى تكلفتها العالية والمكلفة نسبياً مقارنة بدخل المعلمين، وعليه فمن الطبيعي أن يكون المعلمين والمعلمات في الرياض أكثر دراية بهذه البرامج العالمية المتخصصة وأكثر تدريباً عليها وأكثر قدرة على إتباعها، فنجد أن معدل تطبيقها واستخدامها في الرياض/ السعودية أكثر منه في عمان/ الأردن.

ثانياً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغير الجنس؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية تبعاً لمتغير الجنس كما في الجدول رقم (٢٧).

جدول رقم (٢٧) متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تبعاً لمتغير الجنس

الفقرة	الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
1.	ذكر	38	3.6053	.67941	.11021
	أنثى	138	3.3551	.79046	.06729
2.	ذكر	38	3.6316	.54132	.08781
	أنثى	138	3.3696	.67355	.05734
3.	ذكر	38	3.5263	.64669	.10491
	أنثى	138	3.3551	.77177	.06570
4.	ذكر	38	3.5263	.68721	.11148
	أنثى	138	3.4275	.67150	.05716
5.	ذكر	38	3.5000	.76229	.12366
	أنثى	138	3.4420	.65086	.05541
6.	ذكر	38	3.5789	.68306	.11081
	أنثى	138	3.3841	.72819	.06199
7.	ذكر	38	3.3947	.71809	.11649
	أنثى	138	3.1522	.85352	.07266
8.	ذكر	38	3.2368	.78617	.12753
	أنثى	138	3.1087	.97924	.08336
9.	ذكر	38	3.2895	.83530	.13550
	أنثى	138	3.3986	.64548	.05495
10.	ذكر	38	3.5000	.72597	.11777
	أنثى	138	3.4203	.69210	.05892
11.	ذكر	38	3.4737	.64669	.10491
	أنثى	138	3.3406	.83269	.07088
12.	ذكر	38	3.2105	.84335	.13681
	أنثى	138	3.2754	.86933	.07400
13.	ذكر	38	3.2632	.89092	.14453
	أنثى	138	3.1957	.98795	.08410
14.	ذكر	38	3.4211	.82631	.13405
	أنثى	138	3.2826	.84568	.07199
15.	ذكر	38	3.5789	.55173	.08950
	أنثى	138	3.4855	.71721	.06105
16.	ذكر	38	3.5263	.72548	.11769
	أنثى	138	3.3333	.84000	.07151
17.	ذكر	38	3.6316	.48885	.07930
	أنثى	138	3.3986	.76930	.06549
18.	ذكر	38	3.5263	.60345	.09789

.06464	.75933	3.3406	138	أنثى	
.13122	.80891	3.3158	38	ذكر	**19.**
.06273	.73696	3.2899	138	أنثى	
.11021	.67941	3.3947	38	ذكر	**20.**
.05800	.68135	3.3116	138	أنثى	
.12456	.76786	3.2895	38	ذكر	**21.**
.08168	.95957	3.1159	138	أنثى	
.12244	.75479	3.3947	38	ذكر	**22.**
.07222	.84839	3.2609	138	أنثى	
.11156	.68773	3.5000	38	ذكر	**23.**
.07452	.87543	3.3406	138	أنثى	
.18155	1.11915	3.1316	38	ذكر	**24.**
.08935	1.04963	3.0217	138	أنثى	
.18623	1.14801	2.9211	38	ذكر	**25.**
.07505	.88166	3.1594	138	أنثى	
.16933	1.04385	3.2105	38	ذكر	**26.**
.07471	.87769	3.2754	138	أنثى	
.15405	.94966	3.2632	38	ذكر	**27.**
.07036	.82657	3.3116	138	أنثى	
.14323	.88290	3.3684	38	ذكر	**28.**
.08981	1.05503	3.1594	138	أنثى	
.08950	.55173	3.5789	38	ذكر	**29.**
.07223	.84855	3.3841	138	أنثى	
.12863	.79293	3.4211	38	ذكر	**30.**
.08323	.97769	3.0870	138	أنثى	
.14381	.88652	3.3947	38	ذكر	**31.**
.05757	.67633	3.3333	138	أنثى	
.11745	.72400	3.5526	38	ذكر	**32.**
.06440	.75651	3.2899	138	أنثى	
.12899	.79517	3.4474	38	ذكر	**33.**
.06838	.80330	3.2899	138	أنثى	
.13878	.85549	3.3947	38	ذكر	**34.**
.08393	.98591	3.1667	138	أنثى	
.11123	.68566	3.5526	38	ذكر	**35.**
.07809	.91729	3.4058	138	أنثى	
.15412	.95003	3.4474	38	ذكر	**36.**
.08313	.97661	3.3333	138	أنثى	
.13878	.85549	3.3947	38	ذكر	**37.**
.06258	.73513	3.4420	138	أنثى	
.19021	1.17253	3.2368	38	ذكر	**38.**
.09179	1.07824	3.0725	138	أنثى	

39.	ذكر	38	3.2105	1.16614	.18917
	أنثى	138	3.1522	1.07325	.09136
40.	ذكر	38	2.6842	1.41622	.22974
	أنثى	138	2.8986	1.28034	.10899
استراتيجيات الحل	ذكر	38	135.5263	20.81286	3.37629
	أنثى	138	131.1667	22.82609	1.94309

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد ولمعرفة إذا كان الفرق دالا إحصائيا تم حساب قيمة ت للفرق بين المتوسطات حسب متغير الجنس كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢٨) قيمة (ت) للفرق بين متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية التي يعاني منها معلمي الطلبة ذوي التوحد تبعا لمتغير الجنس

الفقرة	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط التباين	تباين الخطأ المعياري
١	1.778	174	.077	.25019	.14073
٢	2.208	174	.029	.26201	.11866
٣	1.251	174	.212	.17124	.13684
٤	.799	174	.425	.09878	.12364
٥	.468	174	.640	.05797	.12386
٦	1.480	174	.141	.19489	.13169
٧	1.602	174	.111	.24256	.15143
٨	.743	174	.459	.12815	.17248
٩	-.863	174	.390	-.10908	.12645
١٠	.622	174	.535	.07971	.12814
١١	.912	174	.363	.13310	.14597
١٢	-.410	174	.683	-.06484	.15826
١٣	.381	174	.704	.06751	.17736
١٤	.898	174	.370	.13844	.15418
١٥	.744	174	.458	.09344	.12556
١٦	1.289	174	.199	.19298	.14967
١٧	1.769	174	.079	.23303	.13170
١٨	1.391	174	.166	.18574	.13355
١٩	.188	174	.851	.02593	.13792
٢٠	.666	174	.506	.08314	.12475
٢١	1.027	174	.306	.17353	.16894
٢٢	.881	174	.380	.13387	.15194
٢٣	1.037	174	.301	.15942	.15371
٢٤	.563	174	.574	.10984	.19507
٢٥	-1.377	174	.170	-.23837	.17305
٢٦	-.387	174	.700	-.06484	.16773
٢٧	-.310	174	.757	-.04844	.15650
٢٨	1.118	174	.265	.20900	.18702
٢٩	1.339	174	.182	.19489	.14560
٣٠	1.937	174	.054	.33410	.17247
٣١	.462	174	.645	.06140	.13303

٣٢	1.913	174	.057	.26278	.13735
٣٣	1.073	174	.285	.15751	.14685
٣٤	1.297	174	.196	.22807	.17581
٣٥	.918	174	.360	.14683	.15997
٣٦	.641	174	.522	.11404	.17789
٣٧	-.339	174	.735	-.04729	.13966
٣٨	.816	174	.415	.16438	.20133
٣٩	.291	174	.771	.05835	.20036
٤٠	-.893	174	.373	-.21434	.24007
استراتيجيات الحل	1.062	174	.290	4.35965	4.10608

يبين جدول الفرق بين المتوسطات حسب متغير الجنس السابق رقم (٢٨) أن مستوى الدلالة للفقرة رقم (٢) هو ٠,٠٢٩ ، ويبين جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية تبعاً لمتغير الجنس رقم (٢٧) أن المتوسط الحسابي للذكور (3.6316)، أما المتوسط الحسابي للإناث فهو أقل ويبلغ (3.3696)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا في الفقرة الثانية (التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم) لصالح الذكور.

وهذا يعني أن المعلمين الذكور أكثر التزاماً بالتوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم، لقناعتهم بأهميته الكبيرة في توضيح نتائج العمل الذي يقومون به فمن المعروف أن تقدم الأطفال ذوي التوحد يكون بطيئاً وغير ملاحظ في المهمات التي يتعلمونها، كما أن الكثير من الأسر لا تقدر تقدم الطفل وتحسنه، ولا تقدر الجهد الذي يبذله المعلم مع ولدهم، ويساعد التوثيق الدقيق في توضيح التحسن في أداء الطلبة حتى لو كان طفيفاً كما يوضح الجهد الذي يبذله المعلم لتحقيق هذا التقدم.

وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة حسب متغير الجنس مع بعض الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات التكيفية التي يتبعها المعلمون للتعامل مع الضغوط والمشكلات المهنية مثل دراسة (Pack, 2004) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تعامل المعلمين مع الضغوطات والمشكلات التي تواجههم تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمين الذكور. وتتفق مع دراسة (Farwell, 2003) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات المعلم للتكيف مع الضغوط والمشكلات الصفية التي تواجهه، والتي أظهرت وجود أثر لمتغيرات الجنس وذلك لصالح المعلمين الذكور. وتتفق مع دراسة (Sedgwiek, 2002) التي أجراها بهدف التعرف على ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين وتأثيرها في استخدام المعلم للاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط الصفية، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في استخدام هذه الاستراتيجيات تبعًا لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمات الإناث. كما تتفق مع دراسة (Durgin, 2001) التي هدفت إلى معرفة استراتيجيات المعلمين في التعامل مع الضغوط والمشكلات الصفية التي تواجههم، وقد أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير الجنس لصالح الإناث. كما تتفق مع دراسة (Steeno, 2000) التي هدفت إلى التعرف على شكل الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم للتكيف مع المشكلات الصفية في ضوء بعض المتغيرات، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا لاستخدام الاستراتيجيات التكيفية تبعًا لمتغير الجنس وذلك لصالح المعلمات. كما تتفق مع نتيجة دراسة بقلة (١٩٩٠) المذكورة في صبري (١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات المعلمين التي يستخدمونها في التعامل مع المشكلات السلوكية، والأكاديمية وعلاقتها بجنس المعلم وإدارته لدوره في التدريس، وتبين أن هناك علاقة بين جنس المدرس واستراتيجيات التعامل مع مشكلات الفشل الدراسي، والرفض من قبل الزملاء، والكمالية (السعي وراء الكمال في الإنجاز)، وقصر فترة الانتباه، وسهولة التشتت، وتدني مستوى النضج، والتحصيل المتدني.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Pullis, 2000) التي هدفت إلى التعرف على الاستراتيجيات المتبعة من قبل المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية التي تواجههم وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية تبعاً لمتغير الجنس. وتختلف مع دراسة العارضة (١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون في المرحلة الثانوية في محافظة نابلس للتكيف مع الضغوط النفسية التي تواجههم والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التكيف مع الضغوط تعزى إلى متغير الجنس.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية فلو نظرنا إلى خصائص عينة الدراسة وخصوصاً في الرياض بالسعودية التي تعمل فيها المعلمات الإناث مع الأطفال والحالات في مرحلة التدخل المبكر والفئة العمرية الصغيرة (٣-٨) سنوات، حيث تكون أعمار نسبة كبيرة من الطلبة تحت خمس سنوات، وكما هو معروف فإن إمكانية التقدم والتحسن تكون كبيرة في عمر التدخل المبكر وتقل بعد ذلك، بمعنى أن نتائج جهود المعلمات في تدريب الأطفال تكون واضحة وملحوظة فقد تشعر الأسرة بالفرق في مستوى ولدها خلال فترة قصيرة قد لا تتجاوز بضعة أسابيع أو شهور وأحياناً أيام، أما بالنسبة للمعلمين الذكور فالموضوع مختلف حيث أن الحالات التي يعملون معها تكون من الفئة العمرية (٩-١٦) وفي حالات كثيرة أكبر من ١٦ سنة حيث يكون معظم هؤلاء الطلاب قد تعرض لخدمات التدخل المبكر من قبل المراكز التي تعمل فيها المعلمات لسنوات طويلة ولا شك أن معدل وسرعة التطور والتقدم في مثل هذه الحالات وفي هذه المرحلة العمرية يكون بطيئاً وغير ملحوظ وشبه معدوم بالنسبة لبعض الحالات، لذا يكون المعلمين الذكور أكثر التزاماً بالتوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم حتى يتمكنوا من ملاحظة الفرق في مستويات الأداء لدى الطلبة قبل التدريب وبعده وتوضيح هذا الفرق لإدارات المراكز ولأسر الطلاب الذين قد لا يشعرون بهذا التطور والتقدم عند أولادهم.

ثالثاً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغير العمر؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية تبعاً لمتغير العمر كما في الجدول رقم (٢٩).

الجدول رقم (٢٩) متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد تبعا لمتغير العمر

العمر		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
اقل من ٢٠	المتوسط	1.50	2.00	2.00	3.00	3.50	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
	ن	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	الانحراف المعياري	2.12	1.41	1.41	1.41	.707	1.41	0.00	0.00	0.00	0.00	
21-30	المتوسط	3.42	3.43	3.41	3.43	3.44	3.43	3.20	3.11	3.36	3.41	
	ن	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
	الانحراف المعياري	.710	.607	.708	.651	.662	.682	.773	.944	.691	.699	
٣١-40	المتوسط	3.44	3.48	3.36	3.52	3.48	3.36	3.12	3.16	3.36	3.48	
	ن	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	
	الانحراف المعياري	.869	.770	.860	.770	.770	.907	1.12	.943	.700	.714	
فوق ٤٠	المتوسط	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
	ن	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

											الانحراف المعياري	
	10	**9**	**8**	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**العمر**	
	3.43	3.37	3.13	3.20	3.42	3.45	3.44	3.39	3.42	3.40	المتوسط	الكلي
	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	ن	
	.698	.689	.940	.830	.721	.674	.674	.748	.654	.772	الانحراف المعياري	
	20	**19**	**18**	**17**	**16**	**15**	**14**	**13**	**12**	**11**	**العمر**	
	2.50	2.00	3.50	4.00	3.50	4.00	3.50	3.50	2.50	4.00	المتوسط	اقل من ٢٠
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ن	
	2.12	0.00	.707	0.00	.707	0.00	.707	.707	2.12	0.00	الانحراف المعياري	
	3.32	3.31	3.39	3.43	3.35	3.47	3.29	3.19	3.25	3.3581	المتوسط	21-30
	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	ن	
	.651	.747	.715	.702	.833	.684	.851	.973	.856	.764	الانحراف المعياري	
	3.40	3.24	3.28	3.44	3.44	3.64	3.40	3.24	3.40	3.36	المتوسط	٣١-40
	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	ن	
	.707	.723	.842	.869	.7681	.700	.816	.969	.816	.994	الانحراف المعياري	
	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	المتوسط	فوق ٤٠
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ن	
											الانحراف المعياري	
	3.32	3.29	3.38	3.44	3.37	3.50	3.31	3.21	3.26	3.36	المتوسط	الكلي
	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	ن	
	.679	.750	.730	.723	.818	.684	.841	.965	.861	.796	الانحراف المعياري	
	30	**29**	**28**	**27**	**26**	**25**	**24**	**23**	**22**	**21**	**العمر**	
	4.00	4.00	3.00	3.50	3.00	4.00	3.00	4.00	3.50	2.50	المتوسط	اقل من ٢٠
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ن	
	0.00	0.00	1.41	.707	1.41	0.00	1.41	0.00	.707	.707	الانحراف المعياري	
	3.13	3.41	3.23	3.28	3.28	3.15	3.07	3.36	3.30	3.17	المتوسط	21-30
	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	ن	
	.900	.737	.971	.833	.857	.878	1.00	.842	.830	.870	الانحراف المعياري	
	3.20	3.40	3.00	3.36	3.12	2.72	2.84	3.36	3.16	3.04	المتوسط	٣١-40
	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	ن	
	1.22	1.11	1.29	.994	1.20	1.24	1.37	.860	.850	1.20	الانحراف المعياري	
	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	المتوسط	فوق ٤٠
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ن	

	الانحراف المعياري											
الكلي	المتوسط	3.15	3.28	3.37	3.04	3.10	3.26	3.30	3.20	3.42	3.15	
	ن	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	
	الانحراف المعياري	.922	.828	.839	1.06	.947	.913	.852	1.02	.796	.948	
العمر		**31**	**32**	**33**	**34**	**35**	**36**	**37**	**38**	**39**	**40**	**استراتيجيات الحل**
اقل من ٢٠	المتوسط	3.50	3.00	3.50	3.50	4.00	4.00	3.50	3.00	3.50	4.00	134.00
	ن	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	الانحراف المعياري	.707	1.41	.707	.707	0.00	0.00	.707	1.41	.707	0.00	2.82
21-30	المتوسط	3.33	3.31	3.29	3.22	3.41	3.37	3.46	3.13	3.19	2.87	132.16
	ن	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148
	الانحراف المعياري	.724	.756	.786	.931	.849	.927	.703	1.04	1.02	1.26	20.93
٣١-40	المتوسط	3.36	3.52	3.44	3.12	3.48	3.20	3.20	2.92	2.92	2.56	130.52
	ن	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	الانحراف المعياري	.757	.714	.916	1.16	1.04	1.22	1.04	1.41	1.44	1.58	30.78
فوق ٤٠	المتوسط	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	159.00
	ن	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	الانحراف المعياري											
الكلي	المتوسط	3.34	3.34	3.32	3.21	3.43	3.35	3.43	3.10	3.16	2.85	132.10
	ن	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
	الانحراف المعياري	.724	.755	.801	.961	.872	.969	.760	1.09	1.09	1.30	22.42

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير العمر، ولمعرفة إذا كان الفرق دالا إحصائيا تم حساب معامل التباين ANOVA للفرق بين المتوسطات حسب متغير العمر.

جدول رقم (٣٠) تحليل التباين لاستراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد تبعاً لمتغير العمر

الفقرة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
1	بين المجموعات	7.703	3	2.568	4.560	.004
	داخل المجموعات	96.842	172	.563		
	الكلي	104.545	175			
2	بين المجموعات	4.475	3	1.492	3.636	.014
	داخل المجموعات	70.564	172	.410		
	الكلي	75.040	175			
3	بين المجموعات	4.331	3	1.444	2.652	.050
	داخل المجموعات	93.618	172	.544		

			175	97.949	الكلي	
.605	.617	.282	3	.847	بين المجموعات	**4**
		.458	172	78.693	داخل المجموعات	
			175	79.540	الكلي	
.870	.238	.110	3	.329	بين المجموعات	**5**
		.461	172	79.308	داخل المجموعات	
			175	79.636	الكلي	
.665	.526	.276	3	.827	بين المجموعات	**6**
		.524	172	90.213	داخل المجموعات	
			175	91.040	الكلي	
.392	1.005	.692	3	2.077	بين المجموعات	**7**
		.689	172	118.559	داخل المجموعات	
			175	120.636	الكلي	
.456	.873	.773	3	2.320	بين المجموعات	**8**
		.886	172	152.407	داخل المجموعات	
			175	154.727	الكلي	
.477	.833	.398	3	1.193	بين المجموعات	**9**
		.477	172	82.057	داخل المجموعات	
			175	83.250	الكلي	
.546	.711	.348	3	1.045	بين المجموعات	**10**
		.490	172	84.267	داخل المجموعات	
			175	85.313	الكلي	
.594	.634	.405	3	1.214	بين المجموعات	**11**
		.638	172	109.780	داخل المجموعات	
			175	110.994	الكلي	
.511	.772	.576	3	1.727	بين المجموعات	**12**
		.746	172	128.250	داخل المجموعات	
			175	129.977	الكلي	
.827	.298	.281	3	.844	بين المجموعات	**13**
		.944	172	162.378	داخل المجموعات	
			175	163.222	الكلي	
.771	.376	.269	3	.806	بين المجموعات	**14**
		.715	172	123.007	داخل المجموعات	
			175	123.813	الكلي	
.416	.954	.447	3	1.342	بين المجموعات	**15**
		.469	172	80.652	داخل المجموعات	
			175	81.994	الكلي	
.840	.280	.190	3	.570	بين المجموعات	**16**
		.678	172	116.680	داخل المجموعات	
			175	117.250	الكلي	
.625	.587	.309	3	.927	بين المجموعات	**17**
		.527	172	90.613	داخل المجموعات	
			175	91.540	الكلي	
.737	.423	.228	3	.684	بين المجموعات	**18**
		.540	172	92.810	داخل المجموعات	

			175	93.494	الكلي	
.067	2.425	1.334	3	4.002	بين المجموعات	**19**
		.550	172	94.634	داخل المجموعات	
			175	98.636	الكلي	
.239	1.419	.651	3	1.954	بين المجموعات	**20**
		.459	172	78.932	داخل المجموعات	
			175	80.886	الكلي	
.514	.767	.655	3	1.966	بين المجموعات	**21**
		.854	172	146.892	داخل المجموعات	
			175	148.858	الكلي	
.681	.502	.348	3	1.044	بين المجموعات	**22**
		.693	172	119.178	داخل المجموعات	
			175	120.222	الكلي	
.642	.560	.398	3	1.193	بين المجموعات	**23**
		.710	172	122.057	داخل المجموعات	
			175	123.250	الكلي	
.607	.614	.698	3	2.094	بين المجموعات	**24**
		1.137	172	195.542	داخل المجموعات	
			175	197.636	الكلي	
.064	2.470	2.161	3	6.483	بين المجموعات	**25**
		.875	172	150.466	داخل المجموعات	
			175	156.949	الكلي	
.684	.498	.419	3	1.256	بين المجموعات	**26**
		.841	172	144.721	داخل المجموعات	
			175	145.977	الكلي	
.813	.317	.233	3	.699	بين المجموعات	**27**
		.735	172	126.341	داخل المجموعات	
			175	127.040	الكلي	
.611	.607	.638	3	1.913	بين المجموعات	**28**
		1.051	172	180.723	داخل المجموعات	
			175	182.636	الكلي	
.664	.528	.338	3	1.013	بين المجموعات	**29**
		.640	172	110.027	داخل المجموعات	
			175	111.040	الكلي	
.479	.830	.749	3	2.248	بين المجموعات	**30**
		.903	172	155.297	داخل المجموعات	
			175	157.545	الكلي	
.820	.307	.163	3	.490	بين المجموعات	**31**
		.531	172	91.368	داخل المجموعات	
			175	91.858	الكلي	
.442	.900	.515	3	1.544	بين المجموعات	**32**
		.572	172	98.314	داخل المجموعات	
			175	99.858	الكلي	
.687	.494	.320	3	.961	بين المجموعات	**33**
		.649	172	111.579	داخل المجموعات	
			175	112.540	الكلي	

34	بين المجموعات	1.014	3	.338	.361	.781
	داخل المجموعات	160.782	172	.935		
	الكلي	161.795	175			
35	بين المجموعات	1.045	3	.348	.453	.715
	داخل المجموعات	132.267	172	.769		
	الكلي	133.313	175			
36	بين المجموعات	1.888	3	.629	.666	.574
	داخل المجموعات	162.561	172	.945		
	الكلي	164.449	175			
37	بين المجموعات	1.851	3	.617	1.068	.364
	داخل المجموعات	99.331	172	.578		
	الكلي	101.182	175			
38	بين المجموعات	1.812	3	.604	.497	.685
	داخل المجموعات	209.137	172	1.216		
	الكلي	210.949	175			
39	بين المجموعات	2.564	3	.855	.715	.544
	داخل المجموعات	205.658	172	1.196		
	الكلي	208.222	175			
40	بين المجموعات	6.188	3	2.063	1.207	.309
	داخل المجموعات	293.971	172	1.709		
	الكلي	300.159	175			
استراتيجيات الحل	بين المجموعات	793.932	3	264.644	.522	.668
	داخل المجموعات	87181.017	172	506.866		
	الكلي	87974.949	175			

يشير الجدول رقم (٣٠) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف متغير العمر في الفقرات:

١. الفقرة (١): تدريب الأطفال على برامج التواصل الفعالة (برنامج التواصل البديل- PECS، السلوك اللفظي..).
٢. الفقرة (٢): التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم.

وتختلف هذه النتيجة المتعلقة بوجود فروق ذات دلالة حسب متغير العمر مع بعض الدراسات التي تناولت الاستراتيجيات التكيفية التي يتبعها المعلمون للتعامل مع الضغوط والمشكلات المهنية إلى حد ما مثل دراسة صبري (١٩٩٣) التي هدفت إلى معرفة ما إذا كان اختيار المعلمين للاستراتيجيات يعتمد على متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك تشابه بين المعلمين في اختيار الاستراتيجيات بين الجماعات المختلفة مثل الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة. ودراسة (Pack, 2004) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات تعامل المعلمين مع المشكلات الصفية التي تواجههم، كما هدفت إلى التعرف على تأثير الإجهاد والضغط النفسي والمشكلات التي تواجه المعلم والاستراتيجيات المتبعة لتخفيف هذا الإجهاد أو التخلص منه، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات: العمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ومكان المدرسة. ودراسة (Farwell, 2003) التي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات المعلم للتكيف مع الضغوط والمشكلات الصفية التي تواجهه، و أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات: التخصص، والمؤهل العلمي، والعمر.

ودراسة (Steeno, 2000) التي هدفت إلى التعرف على شكل الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم للتكيف مع المشكلات الصفية في ضوء بعض المتغيرات، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات: التخصص، والعمر، والخبرة، والمرحلة التعليمية.
ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن المعلمين الأكبر عمراً هم على الأغلب المعلمين الأكثر خبرة والأكثر معرفةً بالبرامج التربوية وبرامج تنمية مهارات التواصل المستخدمة مع الأطفال ذوي التوحد لذا تجدهم أكثر قدرة وحرصاً على تطبيقها من زملائهم الأصغر عمراً والأقل خبرة، وكلما تقدم عمر المعلم ازدادت خبرته في هذا المجال وبالتالي تزداد قدرته على تطبيق هذه البرامج بتلقائية وسهولة، وينطبق نفس الكلام على فقرة التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم حيث يكون المعلمون الأكبر عمراً ومن خلال خبرتهم العملية أكثر إدراكاً من المعلمين الأصغر سناً والأقل خبرة بأهمية وضرورة توثيق نتائج التدريب أولاً بأول ليمكنوا من تتبع التطور والتقدم في مستوى أداء الطالب على المهارات المختلفة ولتوضيح هذا التطور للأسرة التي قد لا تلحظ تحسن مستوى طفلها، ولإدارة المركز التي تركز على نتائج التدريب وأهمية إظهارها.

رابعاً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغير المستوى التعليمي؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي كما في الجدول رقم (٣١).

جدول رقم (٣١) متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد تبعا لمتغير المستوى التعليمي

مستوى التعليم		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ثانوي	المتوسط	3.00	3.00	4.00	4.00	2.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00	
	ن	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	الانحراف المعياري											
دبلوم	المتوسط	3.08	3.16	3.08	3.40	3.40	3.28	3.12	3.24	3.28	3.44	
	ن	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	
	الانحراف المعياري	1.03	.850	.953	.763	.763	.979	1.01	.925	.791	.768	
بكالوريوس	المتوسط	3.46	3.47	3.44	3.45	3.47	3.45	3.22	3.11	3.39	3.43	
	ن	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	
	الانحراف المعياري	.713	.611	.702	.663	.654	.673	.806	.951	.676	.692	
دراسات عليا	المتوسط	3.50	3.00	3.00	3.50	3.00	3.50	3.00	3.50	3.50	3.50	
	ن	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
	الانحراف المعياري	.707	0.00	0.00	.707	0.00	.707	0.000	.707	.707	.707	
الكلي	المتوسط	3.40	3.42	3.39	3.44	3.45	3.42	3.20	3.13	3.37	3.43	
	ن	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	
	الانحراف المعياري	.772	.654	.748	.674	.674	.721	.830	.940	.689	.698	
مستوى التعليم		**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	
ثانوي	المتوسط	3.00	4.00	3.00	3.00	4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	
	ن	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	

											الانحراف المعياري	
	3.28	3.16	3.36	3.32	3.20	3.52	3.40	3.24	3.20	3.24	المتوسط	دبلوم
	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	ن	
	.842	.800	.860	.988	1.04	.714	.763	.830	.912	.879	الانحراف المعياري	
	3.33	3.32	3.39	3.47	3.39	3.50	3.29	3.20	3.26	3.39	المتوسط	بكالوريوس
	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	ن	
	.653	.748	.715	.674	.780	.685	.860	.996	.860	.787	الانحراف المعياري	
	3.50	3.00	3.00	3.50	3.50	3.50	3.50	3.50	3.50	3.50	المتوسط	دراسات عليا
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ن	
	.707	0.00	0.00	.707	.707	.707	.707	.707	.707	.707	الانحراف المعياري	
	3.32	3.29	3.38	3.44	3.37	3.50	3.31	3.21	3.26	3.36	المتوسط	الكلي
	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	ن	
	.679	.750	.730	.723	.818	.684	.841	.965	.861	.796	الانحراف المعياري	
	30	**29**	**28**	**27**	**26**	**25**	**24**	**23**	**22**	**21**		**مستوى التعليم**
	1.00	3.00	3.00	4.00	2.00	3.00	1.00	3.00	3.00	0.00	المتوسط	ثانوي
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ن	
											الانحراف المعياري	
	30	**29**	**28**	**27**	**26**	**25**	**24**	**23**	**22**	**21**		**مستوى التعليم**
	3.32	3.40	3.12	3.28	3.24	3.12	3.12	3.32	3.20	3.16	المتوسط	دبلوم
	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	ن	
	.988	1.00	1.05	.979	1.01	1.16	.881	.852	.866	.850	الانحراف المعياري	
	3.14	3.43	3.22	3.29	3.27	3.10	3.06	3.39	3.31	3.17	المتوسط	بكالوريوس
	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	ن	
	.935	.766	1.02	.836	.902	.919	1.07	.846	.831	.908	الانحراف المعياري	
	3.00 00	3.50 00	3.00 00	3.50 00	3.00	3.00	2.00	3.00	3.00	3.00	المتوسط	دراسات عليا
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	ن	
	0.00 0	.707	0.00 0	.707	0.00 0	0.00 0	1.41	0.00 0	0.00 0	0.00 0	الانحراف المعياري	
	3.15	3.42	3.20	3.30	3.26	3.10	3.04	3.37	3.28	3.15	المتوسط	الكلي
	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	ن	
	.948	.796	1.02	.852	.913	.947	1.06	.839	.828	.922	الانحراف المعياري	
استراتيجيات الحل	**40**	**39**	**38**	**37**	**36**	**35**	**34**	**33**	**32**	**31**		**مستوى التعليم**
118.00	2.00	2.00	2.00	4.00	3.00	4.00	3.00	4.00	3.00	3.00	المتوسط	ثانوي
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	ن	
											الانحراف المعياري	

دبلوم	المتوسط	3.32	3.32	3.24	3.40	3.52	3.48	3.40	3.24	3.12	3.28	131.00
	ن	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	الانحراف المعياري	.690	.802	.866	1.01	.871	1.00	.866	1.12	1.12	1.10	29.95
بكالوريوس	المتوسط	3.35	3.35	3.30	3.21	3.41	3.33	3.43	3.11	3.16	2.78	132.43
	ن	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148
	الانحراف المعياري	.737	.754	.796	.965	.880	.972	.748 93	1.10	1.09	1.34	21.19
دراسات عليا	المتوسط	3.00	3.50	3.50	3.00	3.50	3.50	3.00	3.00	3.00	3.00	129.00
	ن	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	الانحراف المعياري	0.00 0	.707	.707	0.00 0	.707	.707	0.00 0	0.00 0	0.00 0	0.00 0	12.72
الكلي	المتوسط	3.34	3.34	3.32	3.21	3.43	3.35	3.43	3.10	3.16	2.85	132.10
	ن	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176	176
	الانحراف المعياري	.724	.755	.801	.961	.872	.969	.760	1.09	1.09	1.30	22.42

يشير الجدول إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء على استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد حسب متغير المستوى التعليمي ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم حساب معامل التباين ANOVA للفرق بين المتوسطات حسب متغير المستوى التعليمي كما في الجدول رقم (٣٢)

الفقرة		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
١.	بين المجموعات	3.374	3	1.125	1.912	.129
	داخل المجموعات	101.171	172	.588		
	الكلي	104.545	175			
٢.	بين المجموعات	2.741	3	.914	2.173	.093
	داخل المجموعات	72.299	172	.420		
	الكلي	75.040	175			
٣.	بين المجموعات	3.541	3	1.180	2.151	.096
	داخل المجموعات	94.408	172	.549		
	الكلي	97.949	175			
٤.	بين المجموعات	.371	3	.124	.269	.848
	داخل المجموعات	79.169	172	.460		
	الكلي	79.540	175			
٥.	بين المجموعات	2.697	3	.899	2.010	.114
	داخل المجموعات	76.939	172	.447		
	الكلي	79.636	175			
٦.	بين المجموعات	.831	3	.277	.528	.664
	داخل المجموعات	90.209	172	.524		
	الكلي	91.040	175			
٧.	بين المجموعات	.354	3	.118	.169	.917
	داخل المجموعات	120.282	172	.699		
	الكلي	120.636	175			
٨.	بين المجموعات	.620	3	.207	.231	.875

		.896	172	154.107	داخل المجموعات	
			175	154.727	الكلي	
.822	.304	.147	3	.440	بين المجموعات	.٩
		.481	172	82.810	داخل المجموعات	
			175	83.250	الكلي	
.939	.135	.067	3	.200	بين المجموعات	.١٠
		.495	172	85.113	داخل المجموعات	
			175	85.313	الكلي	
.793	.345	.221	3	.664	بين المجموعات	.١١
		.641	172	110.330	داخل المجموعات	
			175	110.994	الكلي	
.800	.335	.251	3	.754	بين المجموعات	.١٢
		.751	172	129.223	داخل المجموعات	
			175	129.977	الكلي	
.968	.085	.081	3	.243	بين المجموعات	.١٣
		.948	172	162.979	داخل المجموعات	
			175	163.222	الكلي	
.908	.183	.131	3	.394	بين المجموعات	.١٤
		.718	172	123.419	داخل المجموعات	
			175	123.813	الكلي	
.911	.178	.085	3	.254	بين المجموعات	.١٥
		.475	172	81.740	داخل المجموعات	
			175	81.994	الكلي	
.598	.628	.423	3	1.270	بين المجموعات	.١٦
		.674	172	115.980	داخل المجموعات	
			175	117.250	الكلي	
.720	.447	.236	3	.708	بين المجموعات	.١٧
		.528	172	90.832	داخل المجموعات	
			175	91.540	الكلي	
.835	.286	.155	3	.464	بين المجموعات	.١٨
		.541	172	93.030	داخل المجموعات	
			175	93.494	الكلي	
.686	.495	.281	3	.844	بين المجموعات	.١٩
		.569	172	97.792	داخل المجموعات	
			175	98.636	الكلي	
.749	.406	.190	3	.569	بين المجموعات	.٢٠
		.467	172	80.317	داخل المجموعات	
			175	80.886	الكلي	
.007	4.158	3.355	3	10.066	بين المجموعات	.٢١
		.807	172	138.792	داخل المجموعات	
			175	148.858	الكلي	
.862	.249	.173	3	.519	بين المجموعات	.٢٢
		.696	172	119.703	داخل المجموعات	
			175	120.222	الكلي	
.860	.252	.180	3	.540	بين المجموعات	.٢٣
		.713	172	122.710	داخل المجموعات	

			175	123.250	الكلي	
.121	1.963	2.181	3	6.544	بين المجموعات	٢٤.
		1.111	172	191.093	داخل المجموعات	
			175	197.636	الكلي	
.998	.014	.013	3	.039	بين المجموعات	٢٥.
		.912	172	156.910	داخل المجموعات	
			175	156.949	الكلي	
.550	.706	.592	3	1.775	بين المجموعات	٢٦.
		.838	172	144.202	داخل المجموعات	
			175	145.977	الكلي	
.852	.263	.194	3	.581	بين المجموعات	٢٧.
		.735	172	126.459	داخل المجموعات	
			175	127.040	الكلي	
.953	.111	.118	3	.354	بين المجموعات	٢٨.
		1.060	172	182.282	داخل المجموعات	
			175	182.636	الكلي	
.953	.111	.072	3	.215	بين المجموعات	٢٩.
		.644	172	110.824	داخل المجموعات	
			175	111.040	الكلي	
.112	2.025	1.792	3	5.376	بين المجموعات	٣٠.
		.885	172	152.170	داخل المجموعات	
			175	157.545	الكلي	
.862	.249	.133	3	.398	بين المجموعات	٣١.
		.532	172	91.460	داخل المجموعات	
			175	91.858	الكلي	
.955	.108	.063	3	.188	بين المجموعات	٣٢.
		.579	172	99.670	داخل المجموعات	
			175	99.858	الكلي	
.775	.370	.241	3	.722	بين المجموعات	٣٣.
		.650	172	111.818	داخل المجموعات	
			175	112.540	الكلي	
.983	.055	.051	3	.154	بين المجموعات	٣٤.
		.940	172	161.641	داخل المجموعات	
			175	161.795	الكلي	
.871	.236	.182	3	.545	بين المجموعات	٣٥.
		.772	172	132.767	داخل المجموعات	
			175	133.313	الكلي	
.889	.210	.200	3	.601	بين المجموعات	٣٦.
		.953	172	163.848	داخل المجموعات	
			175	164.449	الكلي	
.742	.416	.243	3	.729	بين المجموعات	٣٧.
		.584	172	100.453	داخل المجموعات	
			175	101.182	الكلي	
.793	.345	.421	3	1.262	بين المجموعات	٣٨.
		1.219	172	209.687	داخل المجموعات	
			175	210.949	الكلي	

٣٩.	بين المجموعات	1.553	3	.518	.431	.731
	داخل المجموعات	206.668	172	1.202		
	الكلي	208.222	175			
٤٠.	بين المجموعات	6.038	3	2.013	1.177	.320
	داخل المجموعات	294.121	172	1.710		
	الكلي	300.159	175			
استراتيجيات الحل	بين المجموعات	264.625	3	88.208	.173	.915
	داخل المجموعات	87710.324	172	509.944		
	الكلي	87974.949	175			

يشير الجدول رقم (٣٢) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو استراتيجيات حل المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف متغير المستوى التعليمي في الفقرات:

١. الفقرة (٢): التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم.
٢. الفقرة (٣): العمل الجماعي في التقييم والعلاج بمشاركة المعالج النفسي والوظيفي وأخصائي تعديل السلوك ووضع خطط علاجية مناسبة إضافة إلى المتابعة الطبية الملائمة.
٣. الفقرة (٢١): تكثيف دور الأخصائي الاجتماعي في التنسيق للأنشطة الترفيهية والتربوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sedgwiek, 2002) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في استخدام الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط والمشكلات الصفية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والتخصص، المعلمين من حملة دبلوم التربية، والمعلمين في التخصصات التطبيقية، ودراسة (Steeno, 2000) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا لاستخدام الاستراتيجيات التكيفية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي وذلك لصالح المعلمين من حملة درجة البكالوريوس ودبلوم التربية.

وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة العارضة (١٩٩٨)، ودراسة صبري(١٩٩٣)، ودراسة (Pack, 2004)، ودراسة (Farwell, 2003)، ودراسة (Durgin, 2001)، ودراسة (Pullis, 2000)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة في استخدام المعلمين لاستراتيجيات التكيف مع المشكلات والضغوط التي تواجههم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويرى الباحث أنه عند مناقشة هذه النتيجة يجب مراعاة أن هذه الدراسة اعتمدت على وجود ٤ درجات علمية هي: الثانوية العامة وعددهم معلم واحد فقط بنسبة ٠,٠٦% من إجمالي عينة الدراسة، وحملة الدبلوم وعددهم ٢٥ بنسبة ١٤,٢% من إجمالي عينة الدراسة، وحملة البكالوريوس وعددهم ١٤٨ بنسبة ٨٤,١% من عينة الدراسة، وحملة الشهادات العليا وعددهم ٢ بنسبة ١,١% من عينة الدراسة، ويرى الباحث أن حملة شهادة البكالوريوس أكثر استخداماً لإستراتيجية "التوثيق الدقيق للتقييم ونتائج التدريب بشكل منتظم" (المتوسط الحسابي لهم على هذه الفقرة ٣,٤٧) من حملة شهادات الدبلوم (المتوسط الحسابي لهم على هذه الفقرة ٣,١٦)، كما أنهم أكثر اقتناعاً بإستراتيجية " العمل الجماعي في التقييم والعلاج بمشاركة المعالج النفسي والوظيفي وأخصائي تعديل السلوك ووضع خطط علاجية مناسبة إضافة إلى المتابعة الطبية الملائمة" التي كان المتوسط الحسابي عليها لحملة البكالوريوس (٣,٤٤) بينما كان لحملة الدبلوم (٣,٠٨)، بحكم أن حملة البكالوريوس تعرضوا لمساقات تربوية أكثر سواء في مجال التخصص الدقيق أو المجالات الأخرى والكثير منها يتعرض للعديد من النقاط والأمور الهامة أثناء العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها استمرارية التقويم والتوثيق لنتائج لتدريب، وأهمية العمل الجماعي والفريق متعدد التخصصات في عمليات تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ووضع الخطط التربوية الفردية لكل منهم ومن ثم تنفيذها. أما بالنسبة لفقرة " تكثيف دور الأخصائي الاجتماعي في التنسيق للأنشطة الترفيهية والتربوية" فإن الفرق في المتوسطات الحسابية لكل من حملة الدبلوم والبكالوريوس طفيفة جداً ولا تذكر، فالمتوسط الحسابي لحملة الدبلوم (٣,١٦)

ولحملة البكالوريوس (٣،١٧). كما يرى الباحث أن حملة شهادات الثانوية العامة أكثر اقتناعاً واستخداماً لإستراتيجية " العمل الجماعي في التقييم والعلاج بمشاركة المعالج النفسي والوظيفي وأخصائي تعديل السلوك ووضع خطط علاجية مناسبة إضافة إلى المتابعة الطبية الملائمة" (المتوسط الحسابي لهم على هذه الفقرة ٤) بحكم أن الأشخاص الأقل تعليماً يميلون عادة للتكتل ضمن مجموعات تحتوي أشخاص أكثر تعليماً وخبرة حتى لا يقعوا في أخطاء، وللاستفادة من علمهم وخبراتهم والاعتماد عليهم في العمل، على العكس من حملة الشهادات العليا الذين كان متوسطهم الحسابي على هذه الفقرة (٣:٠٠) والذين يميلون عادة للعمل الفردي وعدم تقبل أو تحمل أخطاء الآخرين خصوصاً إذا كان المستوى العلمي لبقية أعضاء الفريق أقل منهم.

Strategies of Solving Vocational Problems for Teacher of Students with Autism Spectrum Disorder
Comparative Field Study Between Amman and Riyadh

Dr. Munther Ibrahim Ahmad Hamdallah

Abstract: This study aimed to identify the effective strategies in vocational problems, according of some variables: the country, sex, experience, education level, and age on these difficulties and their solutions. The study sample consisted of (176) teachers, (83) from Riyadh and (93) from Amman. For this purpose questionnaire designed consisted of two parts, 1st to get participants information, 2nd (40) solution strategies. Results of the study show that the most commonly used solution strategies are related to the four dimensions of difficulties which is mentioned in paragraph (1). There is a statistically significant difference in the paragraph (training children on effective communication programs) and the paragraph (organization of educational environment) in favor of Saudi Arabia. And the paragraph (documentation of the results of the assessment and training on a regular basis) in favor of males. There is a statistically significant difference between the averages of the study sample responses towards the solution strategies depending on the age variable in the paragraph: Children training on effective communication programs. And depending on the level of education variable in paragraph: precise documentation of the evaluation and the results of training on a regular basis, and paragraph: Teamwork in the evaluation and treatment. And depending on the experience variable in the paragraph: using several ways to communicate with parents, and paragraph: Keeping in touch with the parents.
Key words : Autism, special education ,vocational problems, solving problems, strategy.

المراجع العربية:

- أبو الحمص، نعيم ؛ السرابى، رسمى ؛ حجازى، حمزة (١٩٨٨).**التربية الخاصة، مبادئ في سيكولوجية وتربية الطفل المعوق**، دار الارقم، رام الله/فلسطين.
- أبو السعود، ناديا إبراهيم (٢٠٠٠) . **الطفل التوحدي في الأسرة** . المكتب العلمي ، الإسكندرية ، مصر.
- أحمد، شكري (١٩٨٩). **إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي** ، المجلة العربية للتربية، مج ٩ ، عدد ١.
- أحمد، شكري سيد ؛ السويدي، وضحى علي (١٩٩٢). الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد ١، ص ص ٩٧-١٣٣.

- الأنور، محمد الشبراوي (٢٠٠٣). **ضغوط مهنة التدريس وبعض المتغيرات الشخصية للمعلم. مجلة علم النفس**، -162م **17** .، ع 67 .و 68 ص ص148 .
- الحلو، غسان (٢٠٠٤). **مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين**. -303.**مجلة دراسات – الأردنية، م 31** .، ع 2 .، ص ص281
- الخرابشة، عمر محمد، وعربيات، أحمد عبد الحليم (٢٠٠٥). **الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر**، مجلة جامعة أم القرى، المجلد ١٧، العدد الثاني، ٢٩٢-٢٣١.
- الدبابسة، محمود أحمد محمود، (١٩٩٣). **مستويات الاستنفاذ النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزعبي، ناجية (١٩٩٣). **بناء أداة لقياس فاعلية معلم التربية الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- السيف، ماجد عبدالله عبد العزيز (٢٠١٠). **المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم**، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤) . **خفايا التوحد: أشكاله، أسبابه، وتشخيصه .** مركز جدة للتوحد، الطبعة الأولى.
- الشايب، معروف (١٩٩٤). **الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون في المدارس الأردنية للتعامل مع الضغوط النفسية لديهم** .رسالة ماجستير منشورة، عمان :الجامعة الأردنية.
- العارضة، معاذ (١٩٩٨). **استراتيجيات تكيف المعلمين مع الضغوط النفسية التي تواجههم في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس** .رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس :جامعة النجاح الوطنية.
- العايد، واصف (٢٠٠٣). **مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- العايد، واصف ؛ الشربيني، السيد ؛ كمال، سعيد ؛ عقل، سمير (٢٠٠٨). **المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف** ، جامعة الطائف.
- العبادي، رائد خليل (٢٠٠٦) . **التوحد** . مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن .
- الفرح، عدنان (٢٠٠١). **الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر** ، بحث علمي غير منشور.
- الفاعوري، فايزة (١٩٩٠). **الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية/ عمان.
- الكخن، خالد "محمد فائق" رشيد (١٩٩٧). **الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس / فلسطين.
- المحمداوي، محمود (١٩٩٠)، **قياس الضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة**

المستنصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق، الجامعة المستنصرية.

- النصراوي، مصطفى (١٩٩١). **التعاون بين معلمي التربية الخاصة وأسر المعوقين ، المجلة العربية للتربية** ، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم / العدد (١) المجلد (١١) ص ٩٥-١٦٥.
- النمر، عصام (٢٠٠٦). **محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.
- الوزنة ، طلعت (٢٠٠٤) . **التوحد بين التشخيص والعلاج** . وزارة الشؤون الاجتماعية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- امباني، محمد (٢٠٠٢). **بعض المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم بمعاهد وبرامج التربية الخاصة أثناء التدريب الميداني بالرياض: دراسة ميدانية**. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد الأول. ١٠٥-١٥٧.
- بركات، زياد (٢٠١٠). **الاستراتيجيات التكيفية مع الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين**. جامعة القدس المفتوحة ، منطقة طولكرم التعليمية.
- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٧). **التكيف ورعاية الصحة النفسية** .الطبعة الأولى، عمان : منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- جامعة القدس المفتوحة **(١٩٩٩). تعديل السلوك** .الطبعة الأولى، عمان :منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- حامد، رنا نجيب (١٩٩٩). **الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن** . رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.
- حسين، محمد عبد المؤمن (١٩٩٣). **أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين ، دراسة تحليلية مقارنة بين المجتمع المصري والبحريني** ، مجلة علم النفس ، العدد (٢٦) السنة (٧) ص ٣٤-٤٣.
- حمودة، محمود (١٩٩١). **الطفولة والمراهقة : المشكلات النفسية والعلاج** . المطبعة الفنية الحديثة ، القاهرة ، مصر.
- دعنا، وفاء (1994). **الضغط النفسي عند المرشدين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن** ، ملخصات رسائل الماجستير، عمان :الجامعة الأردنية.
- صبري، أنعام (١٩٩٣). **استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المشكلات الصفية في مدارس المرحلة الأساسية في الصفوف الستة الأولى التابعة لوكالة الغوث في الضفة الغربية** .رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
- عامر، طارق (٢٠٠٨) . **الطفل التوحدي** . دار اليازوري ، عمان ، الأردن .
- عبدات، روحي مروح أحمد (٢٠٠٢). **العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس / فلسطين.
- عبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٦). **الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي لتعليم العام**، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد (٥)جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبدالله، عبد القادر ؛ عبد الرحيم، المير (١٩٩٦). **اختبار العلاقة بين صراع الدور وغموض الدور**

والرضا الوظيفي والصفات الديموغرافية للمهنيين العاملين في مجال الحاسوب بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية ، المجلة العربية للعلوم الإدارية.

- عبد المقصود، محمد إسماعيل (٢٠٠١). **تدريس الدراسات الاجتماعية ، تخطيطه ، وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي**. مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.
- علي عبدالله، أسامة (٢٠٠٣) . **الاضطرابات العقلية عند الأطفال** . جامعة دمشق.
- عواد، يوسف. (٢٠٠٥). **بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة** ، مجلة جامعة بيت لحم، (٢٤). ٥١-٨٩.
- مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٨) . **التوحد: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه** . دار بيونو ، عمان ، الأردن.
- فؤاد العاجز، و جميل نشوان. (٢٠٠٤). **عوامل الرضا وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة** . بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول ، كلية التربية - الجامعة الإسلامية.
- فوقية، محمد راضي (١٩٩٩). **بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالإنهاك النفسي لدى معلمي الفئات الخاصة وحاجاتهم الإرشادية** - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية جامعة المنصورة .
- قداح، هلا محمد رمزي (٢٠٠٧) . تقييم مصادر **الضغط النفسي لمعلمي الأفراد التوحديين في الجمهورية العربية السورية وعلاقتها ببعض المتغيرات** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق.
- كمال، سعيد (٢٠٠٨). **التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة** ، دار الوفاء للنشر والتوزيع ، الإسكندرية.
- كوهين ، سايمون ؛ وبولتون ، باتريك (٢٠٠٠) . **حقائق عن التوحد** (ترجمة: د. عبدالله إبراهيم الحمدان)، (ط ١) أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض - السعودية.
- محمد عليمات. (١٩٩٤). **الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن**. أبحاث اليرموك ، مجلد ١٠ ، العدد ١.
- مريم، سكيريفة ؛ نعيمة، غزال، (٢٠٠٨). **إستراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة المستخدمة من طرف المعلم**، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدينة ورقلة.
- مساعيد، فوزي(٢٠٠١). **مصادر الضغط النفسي عند معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في لواء نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس :جامعة النجاح الوطنية.
- مصيلحي، أسماء (٢٠٠٣). **مدى كفاية تجهيزات أبنية مدارس المعاقين في تحقيق أهداف التربية الخاصة في مصر** " دراسة ميدانية.
- موسى ، محمد (٢٠٠٧) . **اضطراب التوحد** . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.
- ميرزا، فاتن يوسف (٢٠٠٧). **علاقة الأفكار اللاعقلانية بالضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية الأسرية واستراتيجيات التعامل لدى معلمي التربية الخاصة في الكويت**. رسالة دكتوراه الجامعة الأردنية.
- ندى، يحيى (١٩٩٨). **مصادر ومستوى الضغط النفسي وعلاقته بالروح المعنوية كما يراها معلمو وكالة الغوث في منطقة نابلس التعليمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس / فلسطين.

- نصر ، سهى أحمد أمين (٢٠٠٢) . **الاتصال اللغوي للطفل التوحدي "التشخيص، البرامج العلاجية"** . ط١ . دار الفكر . عمان - الأردن.
- يحيى، خولة. (١٩٩٤). **الرضا الوظيفي عند المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان**، دراسات ، مجلد ٢١(١) ، عدد ٣ ، الجامعة الأردنية.

- Adams, David W., (1975). **Tired and Frustrated Teachers**. Todays Education, January.
- Billingsley, B.S., and others, (1995). **Improving the Relation of Special Education Teachers**, Final Report, RTI Project 5168, Research Training Inst, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 379860).
- Brownell, M. T., Smith, S. W., McNellis, J. R., Miller, M. D., (1997). **Attrition in special education: Why teachers leave the classroom and where they go**. Exceptionality, 7(3), 143-155.
- Carr, E and D, M. (1985). Reducing behavioral problems through functional communication training, **Journal of Applied Behavior Analysis**, 18, 111-126.
- Carr, Sonya C. (1995) **Apreservice Model for Preparing Special Educators in Rural Areas: Specialized competences. Reaching to the Future: Boldy Facing Challenges in Rural Communities**. Conference Proceeding of the American Council on Rural Special Education (ACRES) (Las Vegas, Nivada, March 15-18, (ERIC Document Reproduction Service No. ED381301).
- Clark, N (1995). **Work Commitment Among America's Special Educators**: an exploratory study of what makes a difference.
- Cockburn, D,Anne. (1996) **Primary Teachers Knowledge and Acquisition of Stress Relieving Strategies**. British Journal of Educational Psychology. P.P. 399-410.
- DeFranco, T.J. (1989) **Burn-out in Two Year College Counselors**, Dissertation Abstract International, V. 50, No. 1, October, p.858.
- DeVito, J. A. (1998). **Special Educators and Jobsatisfaction**. MA Tesis ,Special ducation Graduate Program,Rowan University.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision. (2000). Publisher: American Psychiatric Association. **Autistic Disorder**, from the World Wide Web: http://www.av.com.

- Dunham, J. (1994) **A Frame Work of Teachers Coping Strategies for A Whole School Stress Management Policy**. Educational Management Administration. Vol, 22, No.3, P.P. 168-174.
- Dunne, R, and Wragg. T. (1996). **Effective Teaching**. London Routledge.
- Dupree, M (2007). **Investigating Stress Related to Beginning Teacher Standards**, master of education, University of Nevada, Las Vegas.
- Durgin, Sanders. (2001) "**Association of teacher stress with coping strategies and leisure participation and satisfaction among special education teachers in elementary and middle schools**". Journal of Academy of Child Adolescence, 56(4) p 820-828.
- Elledge, Cook, Jean M. and Leffing well, R.Jon (1982) **Stressors and Remediation Techniques for Special Educators**, In **Exceptional Children**, September.
- Embich, J. L. (2001). **The Relationship of Secondary Special Education Teachers Role and Factors That Lead to Professional Burnout**. Teacher Education and Special Education, 24(1), p.p 58-69.
- Exkorn, Karen Siff, (2005). **The Autism Sourcebook**, Regan Books, Harper Collins, 1st ed, New York, U.S.A.
- Farwell, Jean. (2003) "**A study of K-12 teachers in small school districts: Their levels of stress, the source of stress, and the effect of initiating coping strategies**". ERIC. AAC9929067.
- Fass, L A, (1984). **Stress Producing Factors among Regular Educators and Various Types of Special Educators**, Paper presented at a Convention of the Arizona Federation the Council for Exceptional Children, Arizona.
- Fiman, Michale E. (1986) **Social Support and Occupational Stress in Special Education**, Exceptional Children, V. 52 No. 5, February, p 436-442.
- Fiman, Michale J., Santoro, Theresa M. (1983) **Sources and Manifestation of Occupational Stress and Reported by Full-time Special Education Teachers**, Exceptional Children, V. 49. No. 6, p 540-542.
- Finmian, Michanel E (1986). **Social support and occupational stress in special education, exceptional children**, V,52 No.5 February, p 436-442.
- Fishbaugh, Mary Susan- E., Berkley, Terry (1995) **What about Readness for Teachers? Reaching to the Future: Boldy Facing Challenges in Rural Communities**, Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education (ACRES) (Las Vegas, Nivada, March 15-18, (ERIC Document Reproduction Service No. ED381296).

- Gaziel, H, Haim (1993) **Coping with Occupational Stress Among Teachers: Across Cultural**. Comparative Education. Vol. 29, NO. 1. P.P. 67-77.
- Gazzawi, I. (2008, march). **Job satisfaction Among Information Technology Professional in the US: An Empirical Study**. *Journal of Ammerican Academy of Business Cambridge*, p. 1.
- George, Marian and Baumeister A, (1982) **Employee withdrawal and job satisfaction in community Residential facilities for mentally retarded persons**, American Journal of Mental Deficency, v.85. No. 6. P 639-647.
- Gersten, R., T., Yovanoff, P., Harniss, M. K., (2001). **Working in Special Education: Factors that Enhance Special Educators Intent to Stay**. Council for Exceptional Chikdren, 67(4), 549-567.
- Gillberg . C .(1990). Outcome in autism and autistic like conditions **Journal of the American Academy of child and Adolescents psychiatry**, 30, 375 – 382 .
- Hair, Emma (2002). **Challenges of First –Year Special Education Teachers with Emergency Permits**, (Ph.D. Dissertation). United States- North Carolina: The University of Carolina at Greensboro.
- Hallahan, D.P., and J.M. Kauffman (1994). **Exceptional Introduction to Special Education**. 6th ed. Needham Children, Allyn and Bacon. Heights, MA.
- Halsey, Eleanor (2005). H**ear our voices: Teacher perceptions of the special education landscape,** ; (Ed.D. dissertation). United States- South Carolina: University of South Carolina.
- Hilgard, E. and Atknson, R,(1979). **Introduction to Psychology**. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Johnston, Margaret, (1993) **Time and Tasks: Teachers Workload and Stress**. Scottish Council For Research In Education, Erich.
- Kelly, A.; Carey, .; McCarthy,S. & Coyle, C (2007). **Challenging Behavior: Principals' Experience of Stress and Perception of the Effects of Challenging Behavior on Staff in Special Schools in Ireland**. European Journal of Special Needs Education,v22 n2 p161-181.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., Smith, S. W., (1999). **Factors that Predict Teachers Staying in, Leaving, or transferring from Special Education Classroom**. Council for Exceptional Children, 65(2),201-218.
- Murray, Harvey. (2003) "**Under Stress: The Concerns and Coping**

Strategies of Teacher Education Students". Journal of Educational Psychology, 82(3) p 221-233.

- Pack, Gary.(2004) "**Stress, its effects, and coping strategies employed by teachers in a small rural Saskatchewan school division) Rural education**". ERIC. AACMQ54740.
- Pullis, Michael. (2000) "**An Analysis of the Occupational Stress of Teachers of the Behaviorally Disordered: Sources, Effects, and Strategies for Coping**". ERIC. EJ450076.
- Qaisar, S.(1997). S**pecial Education Teacher Attrition in Kentucky and its reasons**. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association, Tuscaloosa, AL. (ERIC Document Reproduction Service N.305381).
- Russ, S., Chiang, B., Rylance, B. J., (2001). **The Autism Book: Answers to Your Most Pressing Questions**, A very a member of Penguing Group, New York, U.S.A.
- Schlichte, J. ; Yseel, N, ; and Merbler, J. (2005). **Pathways to Burnout : Case Stuies in Teacher Isolation and Alienation**. Preventing School Failure, 50 (1),p.p 35-41.
- Schnorr,J. M., (1995). **Teacher Retention: A cspd analysis and planning model**. Teacher Education and Special Education, 18(1), 22038.
- Singer, J.D. (1992). **Are educators career path special? reports from 13-years longitudinal study**. *Exceptional Children*, 59(3),p.p 262-280.
- Singh, K., Billingsley, B. S., (1996). **Intent to stay in teaching: Teachers of student with emotional disorders versus other special educators**, Remedial and Special Education, 17(1), 37-47.
- Steeno, Herrick.(2000) "**Stressors And Coping Strategies Of Special Education Resource Teachers**". Colloege Student Journal, 34(1) p115-122
- Whitaker, S. D.(2001). S**upporting Beginning Special Education Teachers**. Focus on Exceptional Children, 24(4). 1-17.

ISSN: 2397-0308

مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث

مجلة علمية محكمة

شهرية

الناشر الدكتور حافظ الكرمي
لندن بريطانيا

www.gisr.org.uk
GISR