المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، دراسة ميدانية مقارنة بين عمان والرياض

د. منذر إبراهيم أحمد حمد الله
الجمعية السعودية الخيرية للتوحد
munther_ham@yahoo.com

أ.د. أنور أحمد عيسى راشد
جامعة أم درمان الإسلامية
معهد البحوث والدراسات الإستراتيجية

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في كل من عمان والرياض، وتأثير متغيرات: الدولة، والجنس، والخبرة، والمستوى التعليمي، والعمر، ومستوى الدخل المادي على هذه المشكلات وحلولها. وتكونت عينة الدراسة من (176) معلماً ومعلمة، منهم (83) من الرياض و(93) من عمان. وقام الباحث بتطوير أداة لهذا الغرض تضمنت (44) مشكلة مهنية موزعة على تسعة أبعاد.استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. أشارت نتائج الدراسة أن المشكلات المهنية في بُعد (المشكلات المتعلقة بالدخل المادي) وبُعد (المشكلات المتعلقة بخصائص الأطفال ذوي التوحد) وبُعد (المشكلات المتعلقة بالأسر وأولياء أمور الطلبة) وبُعد (المشكلات المتعلقة بالمعلم/ المعلمة) هي الأكثر انتشاراً بين المعلمين. كما تبين وجود فرق دال إحصائيا في بُعد (مشكلات تتعلق بظروف العمل) لصالح معلمي الأردن. وفي بُعد (مشكلات تتعلق بالإدارة) لصالح الإناث. وفي بُعد (مشكلات تتعلق بالمناهج والوسائل التعليمية) وبُعد (المشكلات والضغوط النفسية) لصالح الذكور. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأبعاد التسعة للمشكلات المهنية باختلاف متغير العمر، ومتغير المستوى التعليمي. كما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأبعاد التسعة للمشكلات المهنية باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، ومتغير مستوى الدخل في بُعد (مشكلات تتعلق بالإدارة).

الكلمات المفتاحية: التوحد ، المعلمون ، المشكلات المهنية، عمان ، الرياض.

Vocational Difficulties Among Teacher of Students with Autism Spectrum Disorder Comparative Study Between Amman and Riyadh

Dr. Munther Ibrahim Ahmad Hamdallah
Saudi Association of Autism
munther_ham@yahoo.com

Prof. Anwar Ahmad Issa Rashed
Omdurman Islamic University

Abstract: This study aimed to identify the vocational difficulties among teachers of students with autistic disorder in both Amman and Riyadh, and the effect of the following variables: the country, sex, experience, education level, age, and income on these difficulties. The study sample consisted of (176) teachers, (83) from Riyadh and (93) from Amman. The researcher developed a questionnaire for this purpose which included (44) vocational difficulties spread over nine dimensions. It used comparative survey method. Results showed that difficulties related to: income, characteristics of students with autism, issues related to families and parents of the students, and the difficulties related to the teachers, are the most prevalent among teachers. There is a statistically significant difference in the difficulties related to working conditions in favor of Jordan teachers. and in the difficulties related to management in favor of females. and in the difficulties related to curriculum, teaching aids, and difficulties related to stress in favor of males. There are no significant differences between the averages of the study sample responses on the nine dimensions of the vocational difficulties depending on age, educational level variables. There is a statistically significant difference between the averages of the study sample responses on the nine dimensions of the vocational difficulties depending on the experience, and level of income in the difficulties related to management.

Key words: Autism, teachers, difficulties, vocation, Amman, Riyadh.

المقدمة: أصبحت مواجهة الضغوط والمشكلات المهنية لدى المعلمين قضية رئيسية في المدارس، (العارضة، 1998). 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، (جامعة القدس المفتوحة، 1997). ان حاجة معلم التربية الخاصة لفهم تام لخصائص طلابه النفسية وسلوكياتهم واحتياجاتهم وميولهم واهتماماتهم. وعليه بالتالي تقديم ما يناسبهم من الأساليب والطرق والأنشطة (احمد، 1989). 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 (6600) معلم ومعلمة للتربية الخاصة تم تعيينهم في مجال التربية الخاصة في ولايتي ميتشجان وكارولينا الشمالية من سنة 1972 إلى سنة 1983 حيث تمت متابعتهم إلى أن تركوا العمل في المجال، وقد أشارت الدراسة إلى ارتفاع نسبة الضغوط لدى هؤلاء المعلمين، كما أشارت إلى أن 13% من معلمي التربية الخاصة يتركون العمل في المجال بعد السنة الأولى، كما يتركه 11% ممن تبقى بعد السنة الثانية، وكذلك يتركه ما نسبته 11% 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:

بناء على ما سبق تم صياغة فرضية الدراسة كما يلي:

- لا توجد فروق في المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض.

وبناءا على الفرضية السابقة تمت صياغة اسئلة الدراسة كما يلي:

1. ما هي المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض ؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغيرات الدراسة. ؟

أهداف الدراسة:

3. التعرف إلى أسباب ومصادر المشكلات المهنية التي يعاني منها معلمو الطلبة ذوي طيف التوحد في كل من عمان والرياض.
4. ترتيب مصادر المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد وفقاً لأهميتها.
5. التعرف على اثر متغيرات الدراسة على المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال المكانة التي يحتلها المعلم في هذا المجتمع ومحاولتها الجادة في البحث عن 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 المشكلات ومساعدة المعلمين وتدريبهم على حل هذه المشكلات من خلال عقد الدورات، وورش العمل، وتزويد المدارس ومراكز التربية الخاصة التي تعنى بهذه الفئة من الطلبة بالنشرات العلمية 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 (1435-1436هـ) والسنة الدراسية لمراكز الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد هي ثمانية شهور وفي بعض المراكز يكون الدوام طوال السنة.

مصطلحات الدراسة:

1. **المشكلات المهنية:** مجموعة من العوامل والمشكلات التي تواجه معلم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المركز من الطلاب والزملاء والإدارة والروتين والقواعد والسياسات المدرسية، وكذلك ما يحيط بالمعلم من مؤثرات مادية أو بشرية مثل تصميم مبنى المركز، وكثافة أعداد الطلاب في المركز، ومدى توفر الخدمات الأساسية في المركز.

2. **معلم التربية الخاصة:** المعلم المتخصص في مجال التربية الخاصة والمؤهل لتقديم البرامج التربوية والتأهيلية ويعمل في مركز متخصص بخدمة الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد فقط.

3. **الإطار النظري:**

ذكر شبيب (2008) أنه يعتقد بأن أول من قدم هذا الاضطراب هو الطبيب النفسي السويسري ايجن بلولر Eugen Bleuler عام 1911 حيث استخدم التوحد ليصف به الأشخاص المنعزلين عن العالم الخارجي والمنسحبين عن الحياة الاجتماعية. وأورد أنه في عام 1943 نشر الدكتور ليو كانر Leo Kanner ورقته المشهورة عن التوحد ليكون بذلك أو من ذكره كاضطراب محدد في العصر الحديث. وفي عام 1944 نشر الدكتور هانز اسبرجر من فيينا ورقة شهيرة أيضاً تصف حالة مشابهة للتوحد أطلق عليها فيما بعد متلازمة اسبيرجر Asperger Syndrome وتعتبر هاتان الورقتان هما أول المحاولات العلمية لشرح هذا الاضطراب المعقد. وفي عام 1964 اكتشف برنارد ريملاند Bernard Rimland أدلة تؤكد أن التوحد هو حالة بيولوجية Biological Condition. وفي عام 1966 اكتشف د. اندرياس رت Andreas Rett (صاحب متلازمة Rett Syndrome) دليلاً آخر يؤكد أن التوحد حالة بيولوجية. وفي عام 1977 عثر كل من الدكتورة سوزان فلوستين والدكتور مايكل روتر Dr.Susan Folstein and Dr.Michael على توأمين مصابين بالتوحد مما أوحى لهما بأن هذا دليل على احتمالية وجود عامل جيني يقف خلف الإصابة بالتوحد. وفي عام 1991 نشر كل من الدكتور مايكل روتر والدكتورة كاترين لورد والدكتورة آن لي كوتشر Drs. Catherine Lord, Michael Rutter and Ann LeCouteur أول استبيان لتشخيص التوحد the Autism Diagnostic Interview. وفي عام 1992 نشرت جمعية الطب النفسي الأمريكية الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع the Diagnostic and Statistical Manual (DSM-IV) الذي وضع معايير مقننة لتشخيص اضطراب التوحد. وفي عام 1993 أصدرت منظمة الصحة العالمية World Health Organization دليلاً مشابهاً لدليل جمعية الطب النفسي الأمريكية عرف بالتصنيف الدولي للأمراض International Classification of Diseases (ICD-10)، وذكرت فيه تعريفاً للتوحد ضمن فئة الاضطرابات النمائية Developmental Disorders. وفي عام 1994 أسس الاتحاد الدولي لأبحاث التوحد The National Alliance for Autism Research (NAAR) ليصبح أول منظمة في الولايات المتحدة تختص بتمويل البحوث الطبية الخاصة باضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder (ASD).

المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد

أشار التقرير الصادر عن المكتب الإقليمي للجنة الشرق الأوسط لشؤون اللاجئين (1984) إلى وجود حوالي أحد عشر ألف معلم ومعلمة يقدمون الخدمات التربوية والتأهيلية لما يزيد على (90) ألف طالب معوق، ولعل هذه الإحصائيات لا تعكس واقع خدمات التربية الخاصة في الوقت الراهن، ذلك أن الدول العربية سعت مؤخراً إلى توسيع قاعدة الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (الخطيب ؛ حداد، 2002).

ويعد معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية لتلاميذه، كما تزداد الحاجة إليه بزيادة عدد المعوقين في العالم (الكخن، 1997).

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 (أحمد، 1989 :8-31). وعلى معلم التربية الخاصة أن يتصف بعدة صفات وخصائص حتى يؤدي عمله على أكمل وجه، ومن هذه الخصائص أن يكون ناضجاً ومدرباً بشكل كاف، وأن يكون ودوداً وقانعاً وعادلاً، وأن تكون له مصادره الخاصة في الترفيه في حياته الخاصة، كما يفضل أن لا يتنقل كثراً في عمله وإنما يزيد من خبراته في التخصص أكثر فأكثر، وأن يكون لديه حس بأهمية الوقت والاستفادة منه واستغلاله في الحاضر، والثقة والتفاؤل بما يأتي به الغد، ويجب أن يكون انساناً مرحاً متسماً بالأمل، متأكداً من قيمه الخاصة، وحكيماً في اتخاذ القرارات السليمة (Hallahan & Kauffman, 1994).

ولما كان معلم التربية الخاصة حجر الزاوية في العملية التربوية والتأهيلية للأطفال غير العاديين فإن عملية اختياره لهذه المهمة المتزايدة الأعباء من الأهمية بمكان، حيث تزداد مسؤوليات معلم التربية الخاصة كما تزداد الحاجة الماسة إليه وذلك بازدياد عدد المعوقين في العالم، ولم يهتم البحث العلمي كثيراً بقضية إقبال أو عزوف المعلمين عن مهنة تدريس غير العاديين وان كان العزوف عن الالتحاق ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة ومن ثم ممارسة المهنة-إلى حد ما- واضح الأسباب كانخفاض مستوى الدخل مقابل المجهود الضخم الذي يقوم به معلم التربية الخاصة والاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو مهنة تدريس غير العاديين أو بسبب القصور في سمات الشخصية أو الكفاءات المهنية للمعلم (حسين، 1993).

بالإضافة إلى ذلك فإن كثيراً من مسؤوليات معلمي التربية الخاصة يمكن أن ينظر اليها أفراد المجتمع على أنها نوع من العمل غير النظيف (Dirty work) مثل مهارات العناية الذاتية كاستخدام الحمام، والأكل، وتعديل السلوكيات غير المقبولة خاصة وأن الأطفال الذين يوضعون في برامج خاصة لديهم مشكلات جسمية أو نفسية أو اجتماعية وبناءً عليه فإن المعلمين الذين يتعاملون مع هؤلاء الأطفال يجب أن يتعلموا كيفية التعامل مع الانفعالات التي تظهر بسبب طبيعة عملهم الذي يكون في أكثر الأحيان مؤلماً وضاغطاً مهنياً، زابل وزابل (Zable and Zable, 1983) (في الفاعوري، 1990).

وقد تناولت دراسات عديدة بعض العوامل التي تؤثر على معنويات معلمي التربية الخاصة وتسبب لهم مشكلات مهنية، وقد تمثلت هذه العوامل بما يلي:

1. غموض الدور المسند إلى المعلم وعدم وضوح مسؤولياته.
2. عدم توفر الوقت الكافي للمعلم ليقوم بتلبية الحاجات الفردية الخاصة للأطفال المعوقين سواء كان بسبب عدد الأطفال الذين يدرسهم أو بسبب المهام الملقاة على عاتقه.
3. محتويات برامج التدريب قبل الخدمة وطبيعتها.
4. عدم توفر المواد والأدوات التعليمية اللازمة، فلعل أهم ما يميز ميدان التربية الخاصة عن الميادين التربوية الأخرى اعتماده على الوسائل والمواد التعليمية الخاصة، فإذا لم تتوفر هذه المواد أصبحت تربية الطفل المعوق صعبة للغاية.
5. علاقة المعلم بإدارة المدرسة، حيث تجمع أدبيات التربية الخاصة على أن هذه العلاقة ذات أثر بالغ على أداء المعلم.
6. علاقة المعلم بالمعلمين الآخرين.
7. علاقة المعلم بالطلبة وقدرته على ضبط سلوكياتهم وتعديلها.
8. وأخيراً فهناك العديد من العوامل الاقتصادية والاجتماعية مثل عدم توفر الحوافز المادية وعدم تعاون الأسرة والمؤسسات ذات العلاقة، والانشغال بمهام إدارية روتينية ذات علاقة بعملية التعليم. (الكخن، 1997).

ويرتبط تطور تعليم المعوقين بنوعية التدريب المتوفر ويعتمد على الفرص وعلى توجه ونوعية برامج إعداد المعلم، وزاد الاهتمام في هذا المجال بسبب المهمة الأصعب التي تنتظر معلم التربية الخاصة والذي يتوقع منه أن يتعامل مع أطفال يظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية أكثر (الصمادي، 1989 : 164-178). وقد أشار ماكبرايد (McBride) إلى أنه يفترض أن يواجه معلمي التربية الخاصة ونتيجة لتعاملهم مع هذه الفئة من الأطفال مشكلات تختلف عن تلك التي يواجهها المعلمون العاديون حيث أن تعليم الأطفال المعوقين ينطوي على صعوبات متعددة قد تنعكس بدورها على السمات الشخصية لهؤلاء المعلمين (الكخن، 1997). فإذا كان المعلم هو أحد أهم أركان العملية التعليمية، فإن أي مشكلات تعترض طريقه ستحول بالتالي دون قيامه بواجبه التعليمي على النحو الأفضل وتؤدي إلى إحساسه المباشر بعجزه عن القيام بواجباته ومسؤولياته تجاه الأجيال التي يعلمها والمجتمع الذي يعمل فيه وإزاء هذا الصراع بين الواقع وبين ما هو متوقع أن يقوم به المعلم فإن ذلك يدفع باتجاه انخفاض الروح المعنوية (ندى، 1998).

ويواجه معلمي التربية الخاصة عراقيل كثيرة في تعاملهم مع أسر المعاقين يتعلق معظمها بمدى تقبل الأسرة لابنها المعاق، وبمقدار التعاون المترتب على ذلك، بالإضافة إلى تأثير المستوى التعليمي الذي يشير انخفاضه إلى تدني الفرصة في خلق وعي بظروف الإعاقة وحاجات المعاق، كما يرتبط الفقر بانعكاسات سلبية من حيث ايلاء الاهتمام الكافي للمعاق (النصراوي، 1991).

كما يواجه معلمي التربية الخاصة العديد من المشكلات ومنها المشكلات المتعددة المتعلقة بعمليتي الإحالة والتشخيص ، وتعتبر عملية التشخيص في التربية الخاصة على وجه الخصوص عملية معقدة وبخاصة في الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية –غالباً ما لا يستجيب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على اختبارات القدرة العقلية نتيجة لصعوبات التفاعل الاجتماعي والتواصل لديهم إضافة إلى صعوباتهم الحسية ويعتبر تطبيق هذه الاختبارات على هذه الفئة من الأطفال تحيزاً ضدهم- وذلك بسبب النتائج المترتبة على هذه الاختبارات من معوقات تتعلق بالوصمة وبأسرة الطفل (النمر، 2006). ومن المشكلات التي تواجه عملية التشخيص أيضاً عدم وجود اختبارات مناسبة، وعدم مناسبة الاختبارات للفئات العمرية، وعدم مناسبة الاختبارات للبيئة لأنها غير مقننة، وعدم وجود أماكن مناسبة للتطبيق، وعدم وجود متخصصين مدربين تدريب نظري وعملي (كمال، 2008). ومن

المشكلات التي يواجهها معلمي التربية الخاصة المشكلات المتعلقة بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته، ويشير برونر (Bruner) إلى أهمية دور المعلم في العملية التعليمية باعتباره أحد المتغيرات الهامة في تحقيق الأهداف التربوية، ويرى برونر أن سلوكيات المعلم تتخذ ثلاثة أشكال رئيسية، الشكل الأول الذي يعتبر فيه المعلم موصلاً للمعرفة، وفي هذا الشكل يجب على المعلم أن يكون ملماً بالمادة الدراسية ومتقناً لأساليب تدريسها، والشكل الثاني الذي يعتبر المعلم نموذجاً (Model) وفيه يجب على المعلم أن يكون ذا كفاية عالية وشخصية قادرة على حفز الطلاب وإثارة تفكيرهم، والشكل الثالث يعتبر المعلم رمزاً (Symbol) مؤثراً في تشكيل اتجاهات الطلاب وميولهم وقيمهم. فالمعلم إذن رمز ونموذج وموصل للمعرفة، وقد يقوم بجميع هذه الأشكال السلوكية في موقف تعليمي واحد، وأياً كان هذا الشكل من السلوك فلا بد من تدريب المعلم على القيام به بكفاءة لما له من أثر في نوعية المخرجات التربوية (Dunne and Wragg, 1996).

وقد وجد لورنسون وماكينون (Lowrenson and Mckinon, 1982) في(Finmian, 1986) أن من أبرز أسباب استقالة معلمي التربية الخاصة من عملهم المشاحنات بين المعلمين والإدارة، وعدم كفاية مهارات الاتصال بين المعلمين ومشرفيهم، وكذلك ضعف التخصص الإداري والنقص في الدعم من المشرفين والإداريين (Finmian, 1986). وهذا ما يشير إلى صعوبات جدية تواجه معلمي التربية الخاصة من جوانب مختلفة.

وتشير دراسة ستراتون (Stratton, 1991) إلى أهمية تغيير أدوار معلمي التربية الخاصة مع تغير حاجات غير العاديين والخدمات المتوفرة لهم، وحسب قدرات واحتياجات الأسرة، واشتقت الدراسة بعض الكفايات اللازم توفرها لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً لهذه الأدوار المطلوبة. كما أن المشكلات والمعوقات التي تتعلق بمعلم التربية الخاصة والتي أشارت إليها الدراسات كدراسة العايد (2003) والتي أسفرت نتائجها عن عدم توفر الفرص الكافية للتطور والنضج المهني، ونقص الحوافز المالية التي تمنح لمعلمي التربية الخاصة، وضعف التقدير الذي لا يتناسب مع الجهد الذي يبذله، بالإضافة إلى ضعف الإعداد لمعلمي التربية الخاصة، والقصور في ممارسة عملية التعليم وتنفيذ الخطة التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة. ويضاف إلى ذلك المشكلات المتعلقة بالبرامج التربوية، والتعليمية، والمناهج الدراسية، والتدريس، لذوي الاحتياجات الخاصة حيث تهتم برامج تربية غير العاديين بتوثيق صلة الفرد بمجتمعه وتعديل نظرة المجتمع إليه، وتوفير فرص الاحتكاك والتفاعل المتكافئ مع الغير وتحطيم أسباب الانعزالية التي قد تنجم عن وجود الإعاقة (نور، 1984). ولا زالت صعوبة عدم التجانس بين التلاميذ المعاقين في مدارس التربية الخاصة، وقلة فرص الاندماج مع الأقران العاديين من الصعوبات التي تحد من كفاية هذا النوع من التعليم، هذا بخلاف عدم مرونة البرامج التعليمية المقدمة للمعاقين لتتنوع وتلاءم مستويات الإعاقة من ناحية، والانسجام مع أقرانهم العاديين من ناحية أخرى كما أن المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية وبأولياء أمور الطلبة لها دور بارز في الدراسات فقد أشارت دراسة العايد(2003) إلى أهم المشكلات التي تتعلق بالإدارة المدرسية وبأولياء أمور الطلبة والتي تمثلت في: عدم المتابعة وعدم حضور الأسبوع التمهيدي وعدم فهم الأب للوائح التقويم الجديدة، وعدم متابعة ولي الأمر لمذكرات الواجب المنزلي وارتفاع كثافة الفصول. وكذلك فإن المشكلات التي تتعلق بمجتمع المدرسة لها اثر بارز حيث أكدت العديد من الدراسات الحديثة على ذلك ومنها دراسة كلا من (حسن :2003،والعايد:2003، ابراهيم :2002) والتي تمثلت في: قلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج التربية الخاصة، ووجود أعداد كبيرة من الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة، مع عدم قدرة المدرسة على تلبية احتياجاتهم، وعدم مناسبة الأماكن التي يتواجد بها هؤلاء الطلبة إضافة إلى نقص الأجهزة والإمكانيات، وعدم توفير حجرة ذات تقنية عالية للصفوف الأولية. وهناك مشكلات تواجه المعلم تتمثل في فلسفة التربية وتشمل النقص الحاد في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، وقلة المخصصات المالية، ونقص برامج التوعية للمجتمع، وعدم استغلال التقنية الحديثة في تدريس الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة. (أخضر، 1996).

وقد صنف بيرنز وشيفيلد (Burns and Sheffield, 1982) (الشايب، 1994) المثيرات الضاغطة المهنية التي تؤثر على المعلم إلى صنفين رئيسين هما:

أولاً: مشكلات عبء العمل: وتشمل:

1- **عبء العمل الزائد:** يمكن اعتبار العبء الزائد للعمل بمثابة مثير ضاغط هام، فالمطالب الوظيفية التي تتجاوز قدرة الفرد المدركة على إشباع حاجاته ما هي إلا مثيرات ضاغطة، وهذا النوع من العبء يتضمن:

أ- **العبء الكمي الزائد:** ويوجد هذا النوع من العبء لقيام الفرد بانجاز قدر كبير من العمل في فترة زمنية محدودة، حيث يكون الفرد كفوءاً بشكل عام في عمله ولكن تعقيد الوقت هو الذي يعمل على استجابة الضغط النفسي، ويحدث العبء الزائد الكمي عند العمل لفترات طويلة دون وجود فترات راحة مناسبة.

ب- **العبء النوعي الزائد:** وفي هذا النوع تنشأ الاستجابات الضاغطة عند تجاوز العمل الكفاءة العقلية والنفسية للفرد وأهم عامل يساهم في وجود مثل هذا النوع هو التعقيد الوظيفي حيث يتطلب العمل الإلمام بمعلومات ومهارات كبيرة غير مؤهل لها الفرد، وتعتبر بحد ذاتها مثيرات ضاغطة بشدة.

2- العمل دون مستوى العبء: وهذا النوع يؤدي إلى صعوبات مثل الفشل في الوظيفة، والوظائف التي لا توفر فرصاً لاستعمال المهارات المكتسبة والخبرة الكافية والانهماك العقلي وتعتبر من الأمثلة على هذا النوع من العبء.

ثانياً: مشكلات الإحباط المهني: وتشمل:

1- **غموض الدور:** وهذا يوجد عندما يمتلك الفرد معلومات غير كافية لانجاز عمله بشكل مقنع، فالارتباك يحدث نتيجة لما يتوقعه الآخرون منه فهو لا يعرف بدقة كيف يتكيف مع المؤسسة التي يعمل فيها حيث تكون خطوط المسؤولية غير واضحة بالنسبة له.

2- **صراع الدور:** يحدث صراع الدور عندما تكون هناك متطلبات متعارضة في آن واحد تقع علي الفرد سواء من رئيسه أو زميله أو المرءوسين بحيث يصعب علي الفرد مسايره مجموعة التوقعات ذات الصلة بالعمل مما يؤدي إلي حدوث صراع الدور بالنسبة لهذا الفرد (عبد القادر ؛ المير ، 1996).

3- **ضعف التوجيه المهني:** فالفرد يحتاج إلى فرصة معينة لاستعمال المهارات المهنية لديه قبل دخول المؤسسة، ولكنه يحتاج إلى فرصة معينة لتطوير مهارات مناسبة وجديدة واكتشاف ما يمكن أن يساهم في زيادة التعزيز في بيئة العمل.

4- **ضعف الاتصال:** يعتبر مصدراً رئيسياً للإحباط، فالإحباط ينشأ إذا انحدرت قنوات الاتصال المفتوح مع الإدارة العليا، فالاتصال الفعال يؤدي إلى الرضا المهني وبالتالي يحسن الأداء ويقلل من الضغوطات النفسية.

5- **التغير المهني:** ويعتبر من المثيرات الضاغطة التي تواجه مكان العمل والتي تكمن في التغير والتكيف وهذه المثيرات تلازم أي مؤسسة تهتم بالنمو، فالتغير يمكن أن يكون ضاغطاً لأنه يعيث الأنماط المعرفية والفسيولوجية والسلوكية للوظيفة لأنه يتطلب نوعاً من التكيف، ومن أهم التغيرات المهنية الهامة، التطورات العلمية التي يترتب عليها احتياج العمل إلى تدريب جديد بالنسبة للموظفين وكلك الترقية التي تؤدي إلى تغيرات هامة في وظيفة العمل الذي يمكن أن يتضمن زيادة في المسؤوليات.

وقد طور (السمادوني، 1994) نموذجا للضغوط العملية لمعلم التربية الخاصة يشتمل على المصادر الضاغطة لتلك المهنة والمؤدية للشعور بالإنهاك. إضافة إلى الآثار السلبية المترتبة على تعرض المعلمين لتلك الضغوط عند مزاولتهم لعملهم. وقد حدد تلك المصادر بمصدرين أساسيين هما :-

1. مصادر مهنية (مؤسسية) ضاغطة وتتمثل في صراع الدور وغموضه وعدم المشاركة في صنع القرار، والأعداد غير الجيد للمعلم الذي لا يلاءم طبيعة المهنة، والضغط الناشئ من الطلاب أنفسهم وخصائصهم، والضغوط الناشئة من إدارة المدرسة والنقص في المساندة الاجتماعية سواء من المدير أو الزملاء أو المشرفين.

2. مصادر فردية (شخصية) تتمثل في عدم الرضا عن العمل وعدم الرضا عن الحياة. إضافة إلى بعض المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في السن و المؤهل الدراسي للمعلم و الجنس وسنوات الخبرة (السمادوني، 1994).

كما طور جبسون وآخرون(Gibson, et al., 1994) في (عبد القادر ؛ المير، 1996) نموذجاً يوضح العلاقة بين عوامل ضغوط المهنة المختلفة وآثار هذه الضغوط على العمل وتأثير الصفات الشخصية على هذه العلاقة. ويشتمل النموذج على مصدرين أساسين من المصادر الضاغطة:

أولا: ضغوط تتعلق بطبيعة العمل وبيئته ..ودور العاملين فيها ومن بينها:

1. ضغوط تتعلق ببيئة العمل المادية: وتشمل عوامل مثل الضوضاء و الحرارة وتلوث الهواء وغيرها.
2. ضغوط فردية : وتتمثل في صراع الدور وغموضه و العبء الزائد في العمل وطبيعة المهنة، وهذه الضغوط ترتبط بالمهنة.
3. ضغوط اجتماعية : وتتمثل في ضعف العلاقة مع الزملاء في العمل والمرؤوسين و المدير.
4. ضغوط تنظيمية : وتتمثل في ضعف تصميم الهيكل التنظيمي (مستويات إدارية متعددة أو قليلة في هرم التنظيم) وعدم وجود سياسات محددة.

ثانيا: ضغوط ترتبط بالخصائص الشخصية تتمثل في الصفات الذهنية والعاطفية و الجسمية(نمط الشخصية ومركز التحكم وقدرات وحاجات الفرد) وأيضا الديموغرافية التي تؤثر على تفاعل الفرد مع عوامل الضغوط (عبد القادر ؛ المير، 1996).

وفي ضوء المعطيات السابقة نستطيع أن نلخص مصادر الضغوط والمشكلات المهنية لمعلمي التربية الخاصة بما يلي:

1.حجم العمل الزائد Work Over Load

إن حجم العمل الزائد، وضيق الوقت، الذي يتضمن عدة مهمات مثل وضع الخطط التربوية الفردية وتطبيقها، وحضور اللقاءات والاجتماعات مع بقية العاملين في المؤسسة، وإرشاد الوالدين، تؤدي إلى زيادة الضغوط المهنية على المعلم (Weiskopf, 1980).

وعليه فقد أصبح تحديد سقف معقول لعبء معلم التربية الخاصة جزءاً حيوياً في عملية توضيح الدور، أما المتغير الآخر والذي له علاقة بالعبء الكبير فهو ضيق الوقت الذي لا يتسع لأداء الواجبات المطلوبة من المعلم خلال اليوم الدراسي، وقد ركزت الكثير من الدراسات على أهمية ضيق الوقت في خلق الضغوط المهنية (Cook and Leffing Well, 1982) في (الفاعوري، 1990).

وتعتبر البرامج التي لا تسمح براحة المعلمين من المصادر الضاغطة، وهناك الكثير من المدارس التي لا تسمح للمعلم بترك الطلاب لأنهم يحتاجون إلى عناية دائمة، وبالنسبة للمعلمين الذين لا يوجد لهم مساعدون، فإنه حتى الفترات التي يحتاجونها لاستخدام دورة المياه، تعتبر مشكلة بالنسبة لهم (Landsman, 1983).

2.حجم الاتصال المباشر مع الأطفال المعوقينAmount of direct contact with children

يمضي معلمي التربية الخاصة وقتاً طويلاً في التفاعل مع طلبتهم، لأن هؤلاء الطلبة يحتاجون عادة إلى إشراف مباشر من الكبار، وغالباً ما يقوم المعلمون بهذا الإشراف، وبالتالي فإن تفاعل المعلمين مع زملائهم يكون محدوداً، مما يزيد من مشاعر الانعزال لديهم (McBride, 1983) كما أن العمل لفترات طويلة مع مجموعة من الأشخاص المعوقين، قد يكون صعباً ومرهقاً من الناحية السيكولوجية، ويتوقع أن يقلل من الرضا الوظيفي للمعلمين (الفاعوري، 1990).

3. نسبة الطلبة إلى المعلمين Staff-Child Ratio

تعتبر النسبة بين المعلمين والطلبة من العوامل المهمة المرتبطة بالعملية التعليمية، فكلما زادت نسبة الطلبة إلى المعلمين فإن المعلمين سيتعرضون لضغوط كثيرة، ومثل هذه الضغوط سوف تجعل المعلمين لا يحبون عملهم بدرجة المعلمين العاملين في مراكز تكون نسبة الأطفال فيها إلى المعلمين أقل (Weiskopf, 1980). وقد أشار معلمو التربية الخاصة إلى هذا العامل كأول عامل من العوامل الخمسة المسببة للضغوط لديهم، عندما سئلوا عن الظروف الضاغطة التي يتعاملون معها (Bensky,et,al, 1990) والهدف من تحديد نسبة الطلبة للمعلمين هو تقدير العبء الإضافي الذي يشكله الطلبة غير العاديين بالنسبة للمعلم، ورغم أنه ليس هناك نسبة مثالية محددة إلا أن الحد المثالي والجيد يعتمد على عدة عوامل منها طبيعة الإعاقة، وشدتها، والوضع أو الظروف المحيطة، ونموذج الأداء، والخدمات الداعمة والمساندة، وخصائص وصفات المعلم (Zabel and Zabel, 1983).

4. ضعف إدراك التقدم Lake of perceived success

إن معلمي التربية الخاصة وبسبب عملهم مع أطفال ذوي احتياجات خاصة يأخذون بعين الاعتبار مشكلة الطفل ويكون كل تركيزهم منصباً على المشكلة وهذا يمنعهم من ملاحظة أي تطور أو تقدم في حالة الطفل نتيجة للتدريب، وهذا الضعف في رؤية التقدم في العمل يسهم في ضعف تقدير الذات لديهم، وقد يضع المعلم أهدافاً غير واقعية للطلاب، وعندما لا تتحقق هذه الأهداف يتطور لديه شعور بالفشل، مما يؤدي إلى المزيد من الضغوط الانفعالية المتمثلة بضعف تقدير المعلم لذاته وضعف ثقته بنفسه (Weiskopf, 1980) وبهذا يعتبر ضعف إدراك تقدم هؤلاء الأطفال من المصادر الرئيسية لعدم الرضا الوظيفي عند المعلمين (الكخن، 1997).

5. بنية البرامج Program Structure. وجدت ماسلاش وبينز (Maslach and Pines, 1977) في (Weiskopf, 1980) أن طبيعة بناء البرامج قد يساهم في زيادة الضغوط المهنية للمعلمين، كما أشار ميلوفسكي (Milofsky, 1974) في (Elledge and Leffingingwell, 1982) إلى أن البرنامج المدرسي عادة لا يعطي معلمي التربية الخاصة الوقت الكافي

للمشاركة مع المعلمين الآخرين، وأن هذا الضعف في التفاعل بين المعلمين يؤدي إلى العزلة والسلبية وانتقالهم عن جو المدرسة (الكخن، 1997).

6. **وضوح الدور Role Clarity** يعتمد فهم المعلم لدوره على فلسفة التدريب الذي تلقاه، وعلى فهمه للأدب المتخصص، وعلى القيم والتوقعات الشخصية، وقد تختلف هذه التوقعات الشخصية عن توقعات المنطقة أو المجتمع الذي يعمل فيه المعلم، أو توقعات مدير المدرسة، أو المشرفين، وهذا الضعف في الاتفاق ينتج الضغوط (Cook and Leffing, 1980). كما أن الصراع بين قيم المدرس، وبين القيم الاجتماعية المعتادة، خصوصاً قيم المجتمع المحلي أو الإداريين، أو المدرسين الآخرين، أو الطلاب، يشكل ضغطاً على الحياة العملية، وفي نفس الوقت يسبب التوتر والتعب للمعلم (Adams, 1975) وقد أشار شو (Show, 1983) إلى أن عدم وضوح الدور هو السبب الأولي للضغوط عند معلمي التربية الخاصة، وهناك عوامل خاصة بالدور لها علاقة بالضغوط وهي درجة صراع الأدوار، الأدوار الغامضة، والأدوار الضاغطة، إذ يواجه المعلم بمتطلبات تفوق طاقة الشخص (Role Overload) وذلك عندما يكون الدور صعباً وكبيراً، بحيث يكون أكثر من قدرة الشخص على التحمل، ويعتبر صراع الأدوار وغموضها من أهم مصادر المشكلات والضغوط المهنية لمعلمي التربية الخاصة.

7. **الموارد Resources** يحتاج المعلمون إلى أدوات ووسائل متخصصة ليكونوا فعالين، ومن مراجعات الباحثين في هذا الصدد، تبين أن النقص في الكتب، والوسائل التعليمية، والمواد هو أحد مصادر الضغوط للمعلمين (الفاعوري، 1990) كما أن معلمي التربية الخاصة لهم متطلبات معينة من الموارد والتجهيزات المصممة خصيصاً لتسهيل التدريس الفردي ذلك لأنهم يدرسون قطاعاً غير عادي من الطلبة، لذلك فالمدارس التي توفر الموارد والتجهيزات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ستكون فعالة في التقليل من أحد الضغوط وتزيد من فعالية الخدمات المقدمة للمعوقين.

ومن المشكلات التي يعاني منها معلمو الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، هي عدم توفر مكان مناسب لهم في البناء المدرسي، فهم يستعملون أماكن غير مصممة لاستعمالها كصفوف دراسية، وهنا على الإدارة أن تعترف بحاجة هؤلاء المعلمين إلى تجهيزات وأدوات وأماكن مصممة بشكل جيد (Elledge and Leffingwell, 1982).

8. **الإدارة المدرسية School Administration** وجد لورنسون وماكينون (Lowrenson and Mckinnon, 1982) أن من أسباب استقالة معلمي التربية الخاصة من عملهم، هو القيادة المدرسية، والمشاحنات بين المعلمين والإدارة، وعدم كفاية مهارات الاتصال بين المعلمين ومشرفيهم، كما أن النقص في الدعم من المشرفين والإداريين، وضعف التخصص الإداري، وضعف الإشراف والتغذية الراجعة، هي من أهم مصادر الضغوط للمعلمين وقلة حماسهم، وتراجعهم في أدائهم. وقد أشار فيميان وسانتورو (Fimian and Santoro) أن شعور المعلمين بالإحباط، والذي مصدره ضعف اتجاهات الإداريين، وسلوكهم، يأتي كمصر ثالث مهم، من مصادر الضغوط التي يواجهها المعلمين، كما وجد أن عدم وجود الدعم من الزملاء، والخلافات مع أعضاء الجهاز العامل، يؤثر بشكل كبير على تراجع المعلمين وشعورهم بضغوط العمل، وقد أظهرت نتائج دراسة أجراها فيميان (Fimian, 1986) أن المعلمين الذين لا يتلقون دعماً من الإدارة والزملاء يعانون من ضغوط شخصية ومهنية (Fimian, 1986).

9. **المسؤولية تجاه الآخرين Responsibility for Others** يتوقع من العاملين في المهن الإنسانية أن يكونوا مستعدين لتقديم المساعدة للآخرين، وعليه فإن على المعلم أن يعطي والطالب أن يأخذ، بمعنى أن التدفق الانفعالي يسير باتجاه واحد من المعلمين إلى الطلبة، وهذا يسبب نضوباً انفعالياً للمعلمين الذين يتوقع منهم تقديم الدعم الانفعالي للطلاب من خمس إلى ست ساعات يومياً، فإذا لم يتوفر للمعلمين خدمات داعمة فإن درجة رعايتهم وإشرافهم على الطلبة سوف تقل، وتزداد الضغوط المهنية لديهم (McBride, 1983) (عن الفاعوري، 1991). كما أن مشكلة الضغوط المهنية والاستنفاذ النفسي هذه قد لا تقتصر على المعلم فقط، بل تتعداه إلى الجهاز العمل في المؤسسة، والطلبة، وأهالي الطلبة، وحتى عائلة المعلم نفسه (الكخن، 1997).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى المصادر التالية للضغوط المهنية التي تواجه معلمي التربية الخاصة:

1. نوع الإعاقة: حيث أشارت دراسة زابل وزابل (Zabel and Zabel, 1982) (في الكخن، 1997) إلى أن معلمي الطلبة المضطربين انفعالياً، هم أكثر تعرضاً للضغوط من بقية معلمي التربية الخاصة.

2. قلة الفرص والإجازات، حيث أشارت نفس الدراسة إلى أن كلما قلت الفرص والإجازات، كلما زادت مشاعر الضغوط لدى معلمي التربية الخاصة.
3. الانتقادات من الأهل وأفراد المجتمع.
4. عدم توفر مكان مناسب في البناء المدرسي، فهم يستعملون الممرات الفارغة، أو غرفة اللوازم للتعليم.
5. البيئة المادية من حيث درجة الحرارة، والإضاءة، واتساخ الفصول.
6. نقص فرص اتخاذ القرارات.
7. نقص التقدير والاعتراف.
8. العلاقة السلبية بين المعلم والطالب.
9. سلوكيات الطلبة الفوضوية.
10. ضعف الكفاءة الشخصية لدى معلمي التربية الخاصة.
11. عدم القدرة على المحافظة على نظام فعال في غرفة الصف.
12. ضعف دافعية الطلبة واستجاباتهم السلبية.

منهجية الدراسة وإجراءاتهااتبع 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.

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 2015/2014م).

خصائص عينة الدراسة:

شارك في الدراسة 176 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
30-21	148	84.1	85.2
40-31	25	14.2	99.4
فوق 40	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	

هـ-توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

جدول رقم (5) المشاركون حسب متغير الخبرة			
سنوات الخبرة	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
5-1سنوات	141	80.1	80.1
5- 10 سنوات	22	12.5	92.6
10 - 15سنة	12	6.8	99.4
أكثر من 15 سنة	1	.6	100.0
المجموع	176	100.0	

و-توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير مستوى الدخل

جدول رقم (6) المشاركون في الدراسة حسب متغير مستوى الدخل

	التكرار	النسبة	النسبة التراكمية
منخفض	46	26.1	26.1
متوسط	125	71.0	97.2
مرتفع	5	2.8	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، (2010). المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، ودراسة العايد والشربيني وكمال وعقل (2008). المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف، ودراسة الكخن، (1997). الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، وكتاب الشامي، (2004). علاج التوحد: الطرق التربوية والنفسية والطبية ، وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول وهو رسالة التغطية للمشاركين. والجزء الثاني: 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 الثالث للأداة فتحدث عن المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد ويتكون من 45 فقرة موزعة على تسعة أبعاد هي:

1. مشكلات تتعلق بخصائص الأطفال ذوي التوحد.
2. مشكلات تتعلق بالمعلم/ المعلمة.
3. مشكلات تتعلق بالأسر وأولياء أمور الطلبة.
4. مشكلات تتعلق بالإدارة.
5. مشكلات تتعلق بظروف العمل.
6. مشكلات تتعلق بالزملاء وفريق العمل.
7. مشكلات تتعلق بالمناهج والوسائل التعليمية.
8. المشكلات والضغوط النفسية.
9. مشكلات تتعلق بالدخل المادي.

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، ومن الأمثلة على الفقرات التي تم حذفها: فقرة (نقص الحوافز المالية التي تمنح لمعلمي الطلبة ذوي التوحد) من البعد الثاني نتيجة لتشابهها في المعنى مع فقرة أخرى وفقرة (عدم وجود عدد كافي من المعلمين المساعدين) لنفس السبب السابق، ومن الأمثلة على الفقرات التي تم تعديلها فقرة (تنويع مهارات التدريب والتعليم مع الاستمرار في تعزيز الطلبة) لتصبح (التنويع في المهارات التي يتم تدريب الطلبة عليها لزيادة الدافعية لديهم) ومن الأمثلة على الفقرات التي تم إضافتها (إشراك أسرة الطفل ومقدمي الرعاية في تدريب الطفل على مهارات الحياة اليومية ومهارات العناية بالذات)، ومن ثم تم تطبيق الأداة ميدانياً على العينة الاستطلاعية.

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مقدارها 20 مشاركا وتم جمع البيانات وحساب معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرات والدرجة الكلية لابعاد الأداة كما في الجدول

جدول رقم (7)
معاملات الارتباط بين الأداء على (المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد) والدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.074	1	.603**	1	.549*	1	.192
2	.216	2	.627**	2	.814**	2	.455*
3	.166	3	.624**	3	.756**	3	.673**
4	.285	4	.270	4	.598**	4	.509*
5	-.038	5	.544*	البعد الخامس	.830**	البعد الثامن	.637**
6	.243	6	.625**	1	.751**	1	.456*
7	.079	7	.800**	2	.809**	2	.355
البعد الأول	.122	البعد الثالث	.744**	3	.890**	3	.526*
1	.622**	1	.770**	البعد السادس	.882**	4	.369
2	.761**	2	.798**	1	.569**	البعد التاسع	.505*
3	.664**	3	.755**	2	.744**		
4	.575**	4	.761**	3	.720**		
5	.608**	5	.879**	البعد السابع	.736**		
6	.667**	6	.863**				
البعد الثاني	.825**	7	.810**				
		البعد الرابع	.886**				

يشير الجدول رقم (7) إلى وجود معاملات ارتباط ايجابية ودالة إحصائيا باستثناء الفقرة 5 من البعد الأول.

ثامناً: 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 معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والبعد والأداء على الدرجة الكلية للمشكلات المهنية كما في الجداول التالية:

جدول رقم (9)
معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة والبعد مع الأداء على الدرجة الكلية للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.204**	1	.514**	1	.534**	1	.425**

2	.318**	2	.482**	2	.608**	2	.337**
3	.152*	3	.542**	3	.576**	3	.519**
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
4	.115	4	.375**	4	.558**	4	.513**
			.499**	البعد الخامس	.743**	البعد الثامن	.595**
6	.289**	6	.584**	1	.629**	1	.291**
7	.367**	7	.539**	2	.658**	2	.354**
البعد الأول	.421**	البعد الثالث	.694**	3	.667**	3	.460**
1	.576**	1	.594**	البعد السادس	.727**	4	.396**
2	.518**	2	.568**	1	.524**	البعد التاسع	.472**
3	.557**	3	.605**	2	.546**		
4	.509**	4	.618**	3	.548**		
5	.603**	5	.639**	البعد السابع	.597**		
6	.668**	6	.627**				
البعد الثاني	.766**	7	.696**				
		البعد الرابع	.753**				

يشير الجدول رقم (9) إلى أن معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة والبعد مع الأداء على الدرجة الكلية للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد دالة إحصائيا. وهذا يدل على أن صدق الأداة مقبول لغايات الدراسة .

ثبات أداة الدراسة:

ولحساب ثبات الأداة تم حساب معامل كرونباخ الفا وكانت قيمته 0.863 ، وهو مقبول لغايات الدراسة.

النتائج

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى أسباب ومصادر المشكلات المهنية التي يعاني منها معلمو الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد في كل من عمان والرياض، وسعت الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما هي المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض ؟
السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغيرات: الدولة والجنس والعمر ومستوى التعليم والخبرة ومستوى الدخل؟

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل اليها في ضوء أسئلة الدراسة، وأهدافها:
السؤال الأول: ما هي المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب متوسطات الأداء والانحرافات المعيارية للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد كما في الجدول رقم (11)

جدول رقم (11) متوسطات الأداء والانحرافات المعيارية للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد

م	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	21	.9261	1.01992
2	20	1.0000	1.07968
3	24	1.1193	1.09151
4	31	1.2159	1.19951
5	33	1.2273	1.12861
6	29	1.2841	1.16569
7	32	1.3011	1.16384
8	22	1.3523	1.30090
9	35	1.3750	1.12440
10	10	1.4659	1.10530
11	25	1.5625	1.30343
12	23	1.6307	1.30711
13	7	1.6364	1.23919
14	26	1.6591	1.28629
15	34	1.6761	1.30173
16	5	1.7273	1.23499
17	11	1.7670	1.22229
18	36	1.8125	1.31977
19	28	1.8239	1.25480
20	39	1.8295	1.27590
21	27	1.9716	1.34983
22	37	2.2386	1.26486
23	8	2.3011	1.27176
24	9	2.3182	1.23793
25	30	2.3807	1.35961
26	19	2.4318	1.18847
27	13	2.4716	1.12086
28	18	2.5625	1.08315
29	6	2.6477	.99759
30	40	2.6477	1.26075
31	2	2.6818	.99192
32	15	2.7045	.99896
33	38	2.7614	1.09539
34	17	2.7614	.88794

1.08735	2.7727	14	35
1.29570	2.7841	12	36
1.18890	2.9034	43	37
.98190	2.9602	4	38
1.12539	3.0455	42	39
1.06686	3.0682	44	40
.78028	3.0909	16	41
1.13321	3.1364	41	42
.93876	3.1648	1	43
.62325	3.4886	3	44

يشير الجدول السابق إلى أن أكثر المشكلات المهنية انتشاراً لدى المعلمين هي رقم 3 واقلها انتشاراً هي رقم 21 وتعتبر المشكلات المهنية العشرة التالية هي الأكثر انتشاراً:

1. وجود مشكلات تكيفية مصاحبة (حركة زائدة، سلوكيات نمطية، عدوانية .. الخ) (البعد الأول).
2. القصور الشديد في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال (البعد الأول).
3. راتب معلم الطلبة ذوي التوحد بالكاد يكفي لتغطية احتياجاته الأساسية (البعد التاسع).
4. توقعات الأسر من طفلهم ذو اضطراب التوحد غير واقعية (أكثر أو أقل من قدراته) (البعد الثالث).
5. ضعف دخل المعلم يحد من قدرته على العيش باستقرار والزواج وإنشاء أسرة خاصة به (البعد التاسع).
6. اضطرار معلم الطلبة ذوي التوحد للعمل خارج أوقات الدوام في وظائف أخرى سواء في مجال التربية الخاصة أو خارج المجال لتحسين دخله (البعد التاسع).
7. ضعف إتقان الأطفال لمهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية (البعد الأول).
8. ضعف دخل المعلم يحد من قدرته على توفير بعض الوسائل التعليمية التي تعينه في العمل مع هذه الفئة (البعد التاسع).
9. لا يتلقى معلم الطلبة ذوي التوحد التقدير الذي يتناسب مع الجهد الذي يبذله (البعد الثاني).
10. قصور متابعة أولياء الأمور لأبنائهم من ذوي اضطراب التوحد (البعد الثالث).

وكما يظهر فإن البعد التاسع (مشكلات تتعلق بالدخل المادي) والذي يتكون من أربع فقرات فقط كان له نصيب الأسد من المشكلات المهنية العشرة الأكثر انتشاراً بين المعلمين حيث كانت فقراته الأربع ضمن هذه المشكلات العشرة وذلك حسب الترتيب التالي: فقرة (راتب معلم الطلبة ذوي التوحد بالكاد يكفي لتغطية احتياجاته الأساسية) والتي حصلت على الترتيب الثالث بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 3.1364 وانحراف معياري 1.13321 ، ثم فقرة (ضعف دخل المعلم يحد من قدرته على العيش باستقرار والزواج وإنشاء أسرة خاصة به) والتي حصلت على الترتيب الخامس بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 3.0682 وانحراف معياري 1.06686 ، ثم فقرة (اضطرار معلم الطلبة ذوي التوحد للعمل خارج أوقات الدوام في وظائف أخرى سواء في مجال التربية الخاصة أو خارج المجال لتحسين دخله) والتي حصلت على الترتيب السادس بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 3.0455 وانحراف معياري 1.12539 ، وأخيراً فقرة (ضعف دخل المعلم يحد من قدرته على توفير بعض الوسائل التعليمية التي تعينه في العمل مع هذه الفئة) والتي حصلت على الترتيب الثامن بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 2.9034 وانحراف معياري 1.18890.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Abushaira, 2012) التي هدفت إلى التحقق من الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن ووجدت أن محور "مستوى الدخل" جاء في المرتبة الثامنة وبدرجة قليلة من الرضا المهني من ضمن تسعة محاور. وتتفق مع دراسة الزيودي (2007) التي بحثت في مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك بالأردن وأشارت نتائجها إلى أن من أكثر مصادر الضغوط: الدخل الشهري الذي احتل المرتبة الأولى وعدم وجود حوافز مادية. وتتفق مع دراسة الحلو (2004) التي بينت أن المعلمين من أصحاب الدخل الشهري المتدني أقل من (300) دينار أكثر عرضة للضغوط المهنية من زملائهم ذوي الدخل الشهري الأعلى. ودراسة (Jennings, 2002) التي تناولت المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدينة كاليفورنيا وتوصلت إلى وجود تأثير للمشكلات المالية كالرواتب والحوافز في أداء المعلمين. ودراسة الفرح (2001) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى

العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات والمراكز ذات العلاقة في دولة قطر، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي كان أعلى لدى العاملين مع ذوي الحاجات الخاصة الذين تقل رواتبهم عن 5000 ريال. ودراسة (الكخن، 1997) التي هدفت إلى التعرف على الضغوط المهنية حسب أهميتها، وقد أشارت النتائج إلى أن المصدر الأول من مصادر الضغوط كان دخل المعلم وذلك من ضمن عشرة مصادر للضغوط. ودراسة كار (Carr, 1995)، والتي أشارت إلى أن من أسباب نقص وعزوف معلمي التربية الخاصة هو تدني مرتبات العاملين وزيادة كلفة التعلم. ودراسة صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي والتطوعي الأردني (1994)، حيث أشارت الدراسة أن من المشكلات المهنية التي يعتقد العاملون في ميدان التربية الخاصة أنها تؤثر سلباً على أدائهم تدني الرواتب. ودراسة (يحيى، 1994) حيث أشارت الدراسة أنه وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي للمعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان تعزى لمتغير الدخل. ودراسة فيمان (Fiman, 1986)، التي أشارت إلى أن أهم مصادر الضغوط المهنية لمعلمي التربية الخاصة هو ضآلة المكافآت والرواتب. ودراسة فريتش وميمس (Frich and Mims, 1985) التي أشارت إلى أن المعلمين في مجال التربية الخاصة يتعرضون للاحتراق النفسي نتيجة عدة عوامل منها انخفاض الرواتب. ودراسة فيمان وسانتورو (Fiman and Santore, 1983)، حيث أشارت الدراسة إلى أن من مصادر الضغوط التي تواجه معلمي التربية الخاصة وتشكل ضغطاً معيقاً على عملهم هو تدني الدخل. ودراسة جورج وبامستر (George and Bammiester, 1982)، حيث أشارت الدراسة أن من أسباب استقالة العاملين في دور الرعاية الداخلية للمعوقين عقلياً هو الأجور القليلة.

وتتفق هذه النتيجة مع (الكخن، 1997) الذي أشار إلى العديد من العوامل الاقتصادية التي تعتبر من المشكلات المهنية التي يواجهها معلم التربية الخاصة مثل عدم توفر الحوافز المادية وذكر أن ضآلة مستوى الدخل الذي يتقاضاه معلم التربية الخاصة يخلق لديه مشاعر من عدم الاطمئنان في إشباع حاجاته اليومية والمعيشية، كما تتفق مع (حسين، 1993) الذي ذكر أن العزوف عن الالتحاق ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة ومن ثم ممارسة المهنة-إلى حد ما- واضح الأسباب كانخفاض مستوى الدخل مقابل المجهود الضخم الذي يقوم به معلم التربية الخاصة.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تعكس لنا بصورة واضحة وجلية الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعيشها معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يعبرون عن رفضهم لواقعهم الاقتصادي من حيث الراتب، فالكثير منهم يعملون بأجور منخفضة، كما أن كثيراً منهم يعمل دون عقد عمل رسمي وهو مهددون بإنهاء خدمتهم في أي لحظة ودون أية مكافآت. ومصيرهم الوظيفي مرتبط بمصير المؤسسة التي يعملون بها وبوضعها المالي، وبعض هذه المؤسسات هي مؤسسات خيرية تعتمد على مساعدات وتمويل الآخرين.
إن قلة الراتب الشهري وتآكل الراتب بسبب غلاء المعيشة وعدم وجود أمان وظيفي يخلق لدى معلم التوحد مشاعر من عدم الاطمئنان في إشباع حاجاته المعيشية اليومية. وهذه المشاعر من عدم الكفاية وإرضاء الحاجات المادية تولد نوعاً من القلق والاضطراب وعدم الأمان والإحباط.

أما البعد الأول (مشكلات تتعلق بخصائص الأطفال ذوي التوحد) فكان الثاني في الترتيب من حيث عدد فقراته الموجودة ضمن المشكلات المهنية العشرة الأكثر انتشاراً بين المعلمين حيث يوجد ثلاثة من فقراته الستة ضمن هذه المشكلات العشرة وذلك كما يلي: فقرة (المشكلات التكيفية المصاحبة للتوحد كالحركة الزائدة والسلوكيات النمطية والعدوان) والتي حصلت على الترتيب الأول بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 3.4886 وانحراف معياري 62325. ، ثم فقرة (القصور الشديد في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي) والتي حصلت على الترتيب الثاني بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 3.1648 وانحراف معياري 93876. ، وأخيراً فقرة (ضعف إتقان الأطفال لمهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية) والتي حصلت على الترتيب السابع بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 2.9602 وانحراف معياري 98190. .
وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (قداح، 2007) والتي بينت أن البعد الذي يشكل مصدر ضغط كبير لدى معلمي الأطفال التوحديين هو بعد السلوك التوحدي. وتتفق مع دراسة الزيودي (2007) التي بحثت في مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك بالأردن وأشارت نتائجها إلى أن من أكثر مصادر الضغوط المشاكل السلوكية للطلبة. وأيضا تتفق مع دراسة (Wilts et al., 2006) التي أشارت إلى أن المشاكل السلوكية للأفراد التوحديين تترافق بشدة مع الضغوط التي يعاني منها المعلمين.. كما تتفق مع دراسة عواد (2005) التي احتل فيها البعد المتعلق بالمعاق المرتبة الأولى من ضمن خمسة أبعاد لها تأثير ذو دلالة على الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم حيث استطاع تفسير (0.777) من جملة الصعوبات. وتتفق أيضا مع دراسة حامد (1999) والتي أشارت إلى أن أبرز مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعاقين عقلياً في اليمن كانت خصائص الطلبة. وأيضا مع دراسة الكخن (1997) والتي أشارت أيضا إلى أن السمات الشخصية للمتعلم كانت من أبرز مصادر الضغوط التي يعاني منها معلمو التربية الخاصة في

الضفة الغربية. ومع دراسة الخطيب وآخرون (1991) الذي أشارت نتائجهم إلى أن معنويات معلمي الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة والمتعددة كانت متدنية مقارنة بمعنويات معلمي الأطفال ذوي الإعاقات الأخرى. بالإضافة إلى اتفاق الدراسة الحالية مع دراسة الفاعوري (1990) التي أشارت في دراستها إلى أن من مصادر الضغوط المهنية في الأردن هو خصائص المتعلم، وكان المصدر الثاني من حيث الأهمية . وتتفق أيضا مع دراسة جورج وبامستر (George and Bammiester, 1982) حول استقالة العاملين في دور الرعاية الداخلية للمعوقين عقلياً، حيث أشارت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين ترك العاملين لعملهم وبين مستوى أداء الطلبة المعاقين عقلياً، فكلما تدنى مستوى أداء الطلبة كلما كان هنالك ضعف في تحسنهم كلما زاد عدد العاملين الذين يتركون عملهم في هذه المؤسسات.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة بيراساني وهيفتز (Berasani and Heiftz, 1985) والتي أشارت إلى أن شدة الإعاقة لم يكن لديها دلالة إحصائية على مقياس الضغوط حيث لم تظهر مستويات عالية من الضغوط مرتبطة بشدة إعاقة النزلاء لدى المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع الكخن (1997) الذي ذكر أن سلوكيات الطلبة الفوضوية، وضعف دافعيتهم واستجاباتهم السلبية هي من مصادر الضغوط المهنية لمعلمي التربية الخاصة، وتتفق مع (السمادوني، 1994) الذي بين أن الضغط الناشئ من الطلاب أنفسهم وخصائصهم يعتبر من أسباب الضغوط المهنية التي يواجهها معلم التربية الخاصة، وتتفق مع (الصمادي، 1989) الذي ذكر أن هناك مهمة صعبة تنتظر معلم التربية الخاصة الذي يتوقع منه أن يتعامل مع أطفال يظهرون انحرافات نمائية واضطرابات سلوكية، وتتفق مع (Zabel and Zabel, 1982) في (الكخن، 1997) اللذين أشارا إلى أن معلمي الطلبة المضطربين انفعالياً، هم أكثر تعرضاً للضغوط من بقية معلمي التربية الخاصة.

ويرى الباحث أن المشكلات التكيفية المصاحبة للتوحد كالحركة الزائدة والسلوكيات النمطية والعدوان تعتبر من أصعب المشكلات التي يواجهها المعلم في العمل مع الطلبة ذوي التوحد نظراً لما تسببه هذه المشكلات التكيفية من إعاقة لعمليات التعليم والتأهيل فهي تحد من قدرة الطفل ذو التوحد على الانتباه واكتساب الخبرات كما أنها تعمل على إيجاد جو عمل متوتر وقلق نظراً لخشية المعلم من السلوكيات العدوانية لبعض طلبته على زملائهم وعليه شخصياً وعلى الطلبة العدوانيين أنفسهم، كما أن القصور الشديد والواضح لهؤلاء الطلبة في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي سيحد من قدرتهم على التفاعل مع المعلم ومع زملائهم وسيمنعهم من التعبير عن احتياجاتهم ورغباتهم وتقف الصعوبات اللغوية لهؤلاء الأطفال حاجزاً أمام تعلمهم للمهارات الاجتماعية، فاللغة تؤثر بلا شك على تنمية المهارات الاجتماعية، وتعلم اللغة واكتسابها يزيد من قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي، كما أن عدم قدرة الطفل ذو التوحد على الفهم يعتبر من العوامل الرئيسية التي تؤثر على التفاعل مع الآخرين، إضافة إلى أن ضعف إتقان الأطفال لمهارات العناية بالذات ومهارات الحياة اليومية يعتبر من العوامل الضاغطة على المعلم نظراً لطبيعة هذه المشكلات التي يصعب على بعض المعلمين التعامل معها أو تقبلها، إضافة إلى أنها تحتاج للكثير من الجهد والوقت في التدريب، كما أن هناك جملة من الأعراض والأوضاع غير المواتية التي يعاني منها ذوو التوحد وتلقي بظلالها على المعلم الذي يحاول جاهداً تعزيز ثقة الطالب ذو التوحد بنفسه وتطوير ما لديه من قدرات وقابليات، وبخاصة أن هذا الطالب هو جوهر العملية التعلمية-التعليمية، وأن فشل المعلم في تحقيق أدنى درجات التقدم يشعر الطالب بالفشل ويحمله (المعلم) المسؤولية تباعاً لذلك.

أما البعد الثالث (مشكلات تتعلق بالأسر وأولياء أمور الطلبة) فكان الثالث في الترتيب من حيث عدد فقراته الموجودة ضمن المشكلات المهنية العشرة الأكثر انتشاراً بين المعلمين حيث يوجد اثنتين من فقراته السبعة ضمن هذه المشكلات العشرة وذلك كما يلي: فقرة (توقعات الأسر من طفلهم ذو اضطراب التوحد غير واقعية (أكثر أو أقل من قدراته)) والتي حصلت على الترتيب الرابع بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 3.0909 وانحراف معياري 78028. ، ثم فقرة (قصور متابعة أولياء الأمور لأبنائهم من ذوي اضطراب التوحد) والتي حصلت على الترتيب العاشر بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 2.7727 وانحراف معياري 1.08735 .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قداح (2007) التي أشارت إلى وجود مصدر ضغط كبير لمعلمي الأفراد التوحديين وهو يتمثل في بند "توقعات الوالدين الأكثر لإمكانات طفلهم" في بعد التوقعات من البرنامج. كما تتفق كذلك مع دراسة الكخن (1997) التي ذكرت أن بعد "العلاقات مع الأهالي" قد احتل المركز الثالث من ضمن عشرة أبعاد كمصدر ضغط مهني مرتفع من مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية. وكذلك تتفق مع دراسة فيشباو (Fishbaugh et al., 1995) حيث أشارت الدراسة إلى أن الإحباط وخيبة الأمل التي تواجه معلم التربية الخاصة تعود إلى فقد المهارات اللازمة للتعاون مع الأهالي والطلبة والمجتمع. كما تتفق مع دراسة الفاعوري (1990)، التي أشارت إلى أن العلاقات مع الأهالي كانت مصدراً من مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة، واحتل بعد " العلاقات مع الأهالي" المصدر الأول من حيث الأهمية.

وتتفق هذه النتيجة مع العايد (2003) الذي أشار إلى أهم المشكلات التي تتعلق بأولياء أمور الطلبة والتي تمثلت في: عدم المتابعة وعدم حضور الأسبوع التمهيدي وعدم فهم الأب للوائح التقويم الجديدة، وعدم متابعة ولي الأمر لمذكرات الواجب المنزلي، كما تتفق مع الكخن (1997) الذي ذكر أن هناك العديد من العوامل الاجتماعية التي تسبب مشكلات مهنية لمعلمي التربية الخاصة مثل عدم تعاون الأسرة كما ذكر الانتقادات من الأهل وأفراد المجتمع كمصدر من مصادر الضغوط المهنية، وتتفق مع (النصراوي، 1991) الذي ذكر أن معلمي التربية الخاصة يواجهون عراقيل كثيرة في تعاملهم مع أسر المعاقين يتعلق معظمها بمدى تقبل الأسرة لابنها المعاق، وبمقدار التعاون المترتب على ذلك، بالإضافة إلى تأثير المستوى التعليمي الذي يشير انخفاضه إلى تدني الفرصة في خلق وعي بظروف الإعاقة وحاجات المعاق، كما يرتبط الفقر بانعكاسات سلبية من حيث ايلاء الاهتمام الكافي للمعاق.

ويرى الباحث أن هذه النتائج تفسر لنا وجهات نظر الأهالي نحو أبنائهم ذوي التوحد وأيضاً نظرتهم نحو المؤسسة، فالكثير من الأهالي ليس لديهم الاستعداد الكافي للتعاون مع المؤسسة أو المعلم من منطلق صعوبة فهم وتقبل حقيقة أنهم أنجبا طفلاً توحدياً وينظرون إلى المؤسسة على أنها الأولى للتخلص من عبء هذا الطفل التوحدي بسبب صعوبة التعامل مع سلوكه اليومي. كما أن توقعاتهم العالية وغير الواقعية يعود إلى عدم معرفة وجهل الأهالي لطبيعة وشدة التوحد. وأن هذه النتيجة تعكس لنا القصور الواضح في الدور الإرشادي من قبل المعلمين والإدارة والجهات المسئولة عن رعاية ذوي التوحد والتي عليها العمل على توعية الأهالي حول من هو الطفل التوحدي؟. وما هي قدراته؟

إن عدم وضوح الرؤية من قبل الكثير من الأهالي نحو مفهوم إعاقة التوحد تجعلهم ينظرون إلى المعلم وكأنه هو السبب في عدم تحسن ابنهم، وبعضهم يعتقد بأن المعلم يستطيع أن يقوم بالمعجزات تجاه هذا الابن، كأن يصبح طفلاً عادياً لا يعاني من أي إعاقة أو مشكلة مرافقة، ويتوقعون شفاء ولدهم نتيجة للتدريب، وهذا بحد ذاته يعد ضاغطاً مهنياً على المعلم.
أما البعد الثاني (مشكلات تتعلق بالمعلم/ المعلمة) فكان الرابع في الترتيب من حيث عدد فقراته الموجودة ضمن المشكلات المهنية العشرة الأكثر انتشاراً بين المعلمين حيث توجد فقرة واحدة من فقراته الستة ضمن هذه المشكلات العشرة وهي فقرة (لا يتلقى معلم الطلبة ذوي التوحد التقدير الذي يتناسب مع الجهد الذي يبذله) والتي حصلت على الترتيب التاسع بالنسبة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي التوحد بمتوسط 2.7841 وانحراف معياري 1.29570 .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العايد، والشربيني، وكمال، وعقل (2008) التي حصلت فيها فقرة "يتلقى معلم التربية الخاصة تقديراً لا يتناسب مع الجهد الذي يبذله" على الترتيب الأول من ضمن 16 فقرة في بعد "مشكلات تتعلق بمدى وضوح دور المعلم وطبيعته". كما تتفق مع دراسة الكخن (1997) التي وجدت أن جهود معلم التربية الخاصة داخل المؤسسة لا تقابل بالتقدير من قبل إدارة المؤسسة. وتتفق أيضا مع دراسة فيمان (Fimann, 1986) حول الدعم الاجتماعي وعلاقته بالضغوط المهنية في التربية الخاصة حيث أشار الباحث إلى أن عدم الاعتراف والتقدير، وانعدام فرص التحسن الوظيفي والترقية وعدم الاعتراف بأهمية آراء المعلمين كان سبباً من أسباب ضغوط معلمي التربية الخاصة. كما تتفق مع دراسة الديج و ليفلنج ويل (Eldge and Leffingwell, 1982) حول ضغوط معلمي التربية الخاصة، حيث أشاروا في الدراسة إلى أن نقص فرص الترقي كانت سبباً من أسباب ضغوط المعلمين.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغيرات الدولة والجنس والعمر ومستوى التعليم والخبرة ومستوى الدخل؟
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمشكلات 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 المشكلات المهنية التي تواجه 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 الفقرة والبعد والدرجة الكلية للمشكلات المهنية كما في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمشكلات المهنية تبعاً لمتغير الدولة					
الأبعاد	الدولة	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
البعد الأول	السعودية	83	19.7711	3.88972	.42695
	الأردن	93	19.2258	4.18883	.43436
البعد الثاني	السعودية	83	12.2892	5.07632	.55720
	الأردن	93	12.2581	5.91223	.61307
البعد الثالث	السعودية	83	19.0482	4.94088	.54233
	الأردن	93	18.5699	5.54507	.57500
البعد الرابع	السعودية	83	8.8072	6.42870	.70564
	الأردن	93	9.6452	7.37452	.76470
البعد الخامس	السعودية	83	7.5542	3.63336	.39881
	الأردن	93	7.3763	4.17788	.43323
البعد السادس	السعودية	83	3.4699	2.75565	.30247
	الأردن	93	3.9892	3.42146	.35479
البعد السابع	السعودية	83	4.4096	2.81995	.30953
	الأردن	93	5.3804	3.70281	.38604
البعد الثامن	السعودية	83	9.0120	3.49736	.38389
	الأردن	93	9.8925	3.89387	.40378
البعد التاسع	السعودية	83	11.3976	3.70872	.40709
	الأردن	93	12.8280	.85864	.35019
الدرجة الكلية	السعودية	83	95.759	24.30728	2.66807
	الاردن	93	99.1075	27.30443	2.83134

يشير الجدول إلى وجود فروق ظاهرية ولمعرفة إذا ما كانت الفروق دالة إحصائيا تم حساب قيمة (ت) للفرق بين المتوسطات حسب متغير الدولة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (13) قيمة ت للفرق بين متوسطات الأداء حسب متغير الدولة					
الأبعاد	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط التباين	تباين الخطأ المعياري
البعد الأول	.387	174	.699	.07255	.18757
البعد الثاني	1.798	174	.074	.29330	.16315
البعد الثالث	-.572	174	.568	-.08822	.15430
البعد الرابع	.194	174	.846	.03692	.19000
البعد الخامس	-2.687	174	.008	-.42544	.15830
البعد السادس	-1.756	174	.081	-.85918	.48921
البعد السابع	.866	174	.387	.16505	.19051
البعد الثامن	-1.101	174	.273	-.51937	.47194

البعد التاسع	.294	174	.769	.03329	.11326
الدرجة الكلية	-.861-	173.999	0.391	-3.34849-	3.89038

يبين جدول قيمة ت للفرق بين متوسطات الأداء حسب متغير الدولة السابق رقم (13) أن مستوى الدلالة للبعد الخامس هو 0.008 ، ويبين جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمشكلات المهنية تبعاً لمتغير الدولة رقم (12) أن المتوسط الحسابي للأردن (3.2688) أما المتوسط الحسابي للسعودية فهو أقل ويبلغ (2.8434)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا في البعد الخامس (مشكلات تتعلق بظروف العمل) لصالح معلمي الأردن.
وهذا يعني أن معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن أكثر عرضة من المعلمين في السعودية للمشكلات المتعلقة بظروف العمل المتمثلة في: نسبة عدد الطلبة ذوي التوحد إلى المعلم الواحد كبيرة، وعدم تجانس الطلبة في الفصل الواحد من حيث شدة التوحد أو العمر الزمني، وعدم ملائمة المبنى لتدريب الطلبة ذوي التوحد، وعبء العمل الزائد (إعداد الخطط التربوية الفردية، الأعمال الكتابية، المناوبات، مدة الاتصال المباشر مع الطلاب ...الخ).
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Abushaira, 2012) التي هدفت إلى التحقق من الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن ووجدت أن محور "متطلبات العمل" جاء في المرتبة التاسعة والأخيرة وبدرجة قليلة جداً من الرضا المهني من ضمن تسعة محاور. وتتفق أيضا مع دراسة (Ari & Sipal, 2009) التي بحثت العوامل المؤثرة على الرضا المهني عند معلمي التربية الخاصة وأشارت نتائج الدراسة التي أجريت على 245 معلم من معلمي التربية الخاصة إلى أن الأعمال الورقية الكثيرة من العوامل المؤثرة على الرضا المهني. وتتفق مع دراسة (Luckner & Hanks, 2003) التي بحثت إدراك الرضا المهني عند عينة من معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع ، وقد أشارت النتائج إلى أن من والجوانب التي كان مستوى الرضا المهني فيها منخفض عند المعلمين هي كثرة الأعمال الورقية. وتتفق أيضا مع دراسة حامد (1999) التي أجرت دراسة تهدف إلى التعرف على مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن وقد أشارت إلى أن ظروف العمل تعتبر من مصادر الاحتراق النفسي لدى هؤلاء المعلمين. كما تتفق مع دراسة (Qaisar, 1997) حول إنهاك معلمي التربية الخاصة وأسبابه في كنتاكي، والتي أشارت إلى أكثر سبب يؤدي بالمعلمين إلى ترك العمل في مجال التربية الخاصة والتوجه نحو التعليم العام هو العمل الكتابي الزائد (80%) من المشاركين. وتتفق مع دراسة (Brownell et al., 1997) التي أشارت نتائجها إلى أن القسم الأعظم من المعلمين الذين تركوا التربية الخاصة كان بسبب عدم رضاهم عن ظروف العمل. كما تتفق أيضا مع دراسة (Singh and Billingsly, 1996) التي تم فيها تطبيق استبيان من خلال البريد الالكتروني في ولاية فرجينيا على (658) معلم مختص منهم (159) معلم أطفال ذوي اضطرابات انفعالية وسلوكية و (499) 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، وتتفق أيضا مع دراسة الخطيب وآخرون (1991) حول معنويات معلمي التربية الخاصة في الأردن وقد أشارت هذه الدراسة إلى أن البعد الذي يشعر المعلمون بأدنى مستوى من الرضا عنه هو عبء العمل. وتتفق أيضا مع دراسة الفاعوري (1990) التي تناولت دراستها الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن، حيث أشارت إلى أن ظروف العمل مع المعوقين تعتبر من مصادر الضغوط التي تواجه معلمات الإعاقة العقلية. وتتفق مع دراسة (Fass, 1984) حول العوامل المسببة للضغوط عند معلمي الصفوف العادية ومعلمي بعض فئات التربية الخاصة (صعوبات التعلم، والمضطربين انفعالياً، والمعوقين عقلياً) وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أكثر العوامل المسببة للضغوط عند جميع المعلمين هي على الترتيب: العمل الكتابي، والإجراءات الروتينية، والمشكلات الانفعالية، ولا مبالاة الأهل.

وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة الكخن (1997) التي أشارت إلى أن بعد ظروف العمل مع المعوقين، وبعد عبء العمل يشكلان مصدر ضغط مهني منخفض بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة في الضفة الغربية وقد كانا في المرتبة الثامنة والتاسعة على التوالي من ضمن عشرة أبعاد. كما تختلف نسبياً مع دراسة (Pullis, 1992) حول تحليل الضغط الوظيفي لمعلمي المضطربين سلوكياً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن العوامل المتعلقة بالمدرسة والنواحي التنظيمية والنواحي المهنية تولد ضغطاً عند هؤلاء المعلمين أكثر مما كان يتولد من خلال الاتصال المباشر مع الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع (حسن :2003،والعايد:2003، ابراهيم :2002) الذين ذكروا أن من مصادر المشكلات المهنية لمعلمي التربية الخاصة وجود أعداد كبيرة من الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة، مع عدم قدرة المدرسة على تلبية احتياجاتهم، وعدم مناسبة الأماكن التي يتواجد بها هؤلاء الطلبة، كما تتفق مع (الكخن، 1997) الذي ذكر أن من مصادر الضغوط المهنية عدم توفر الوقت الكافي للمعلم ليقوم بتلبية الحاجات الفردية الخاصة للأطفال المعوقين سواء كان بسبب عدد الأطفال الذين يدرسهم أو بسبب المهام الملقاة على عاتقه، كما تتفق مع جبسون وآخرون(Gibson, et al., 1994) في (عبد القادر ؛ المير، 1996) الذين اعتبروا العبء الزائد في العمل وطبيعة المهنة من الضغوط المهنية، وتتفق مع (الفاعوري، 1990) الذي ذكر أن العمل

لفترات طويلة مع مجموعة من الأشخاص المعوقين، قد يكون صعباً ومرهقاً من الناحية السيكولوجية، ويتوقع أن يقلل من الرضا الوظيفي للمعلمين، وتتفق مع (Burns and Sheffield, 1982) في (الشايب، 1994) الذين ذكروا أنه يمكن اعتبار العبء الزائد للعمل بمثابة مثير ضاغط هام للمعلم، كما تتفق مع (Bensky,et,al, 1990) الذي ذكر أن معلمو التربية الخاصة أشاروا إلى هذا العامل كأول عامل من العوامل الخمسة المسببة للضغوط لديهم، عندما سئلوا عن الظروف الضاغطة التي يتعاملون معها، وتتفق مع (Landsman, 1983) الذي اعتبر أن البرامج التي لا تسمح براحة المعلمين من المصادر الضاغطة، كالمدارس التي لا تسمح للمعلم بترك الطلاب لأنهم يحتاجون إلى عناية دائمة، وبالنسبة للمعلمين الذين لا يوجد لهم مساعدون، فإنه حتى الفترات التي يحتاجونها لاستخدام دورة المياه، تعتبر مشكلة بالنسبة لهم، كما تتفق مع (Weiskopf, 1980) الذي ذكر أن حجم العمل الزائد، وضيق الوقت، الذي يتضمن عدة مهمات مثل وضع الخطط التربوية الفردية وتطبيقها، وحضور اللقاءات والاجتماعات مع بقية العاملين في المؤسسة، وإرشاد الوالدين، تؤدي إلى زيادة الضغوط المهنية على المعلم، وتتفق مع (Weiskopf, 1980) الذي ذكر أن النسبة بين المعلمين والطلبة تعتبر من العوامل المهمة المرتبطة بالعملية التعليمية،وأنه كلما زادت نسبة الطلبة إلى المعلمين فإن المعلمين سيتعرضون لضغوط كثيرة، ومثل هذه الضغوط سوف تجعل المعلمين لا يحبون عملهم بدرجة المعلمين العاملين في مراكز تكون نسبة الأطفال فيها إلى المعلمين أقل.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية حيث أن ظروف العمل مع الطلبة ذوي التوحد في مدينة عمان بالأردن تختلف عما هي عليه في مدينة الرياض بالسعودية من حيث حجم الاتصال المباشر مع الطلبة ذوي التوحد وطبيعته، وعدد ساعات الدوام يومياً وعدد أيام الدوام الأسبوعي والسنوي، فمعظم المراكز التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها في الأردن يبدأ دوام الطلبة الساعة السابعة والنصف صباحاً وينتهي الساعة الثالثة عصراً بينما في السعودية فيبدأ دوام طلبة المراكز التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها الساعة السابعة والنصف صباحاً وينتهي الساعة الثانية عشر ظهراً تقريباً، كما أن عدد أيام الدوام الأسبوعي لمراكز التوحد في الأردن هي ستة أيام بينما في السعودية فهي خمسة أيام، وبالنسبة للإجازات والعطل الرسمية في الأردن فهي قليلة جداً ومحدودة ولا تتجاوز ثلاثة أو أربعة أيام لعيدي الفطر والأضحى، ويوم واحد لعيد الاستقلال، ولا يوجد إجازة صيفية لمعلمي أو طلبة هذه المراكز، على العكس من السعودية التي تطول فيها الإجازات فإجازة عيد الفطر مثلاً تتجاوز الأسبوع، وإجازة عيد الأضحى تتجاوز الأسبوعين، إضافة إلى إجازة منتصف العام كما هو الحال في مدارس التعليم العام والتي قد تتجاوز الأسبوع أيضا، وإجازة الربيع في منتصف الفصل الدراسي الثاني بحدود أسبوع تقريباً، وأخيرا هناك الإجازة الصيفية في السعودية والتي تصل فيها مدة إجازة المراكز إلى ثلاثة شهور تقريباً، ومن الواضح أن حجم الاتصال المباشر وزمنه بين المعلمين والطلبة ذوي التوحد في الأردن أكبر بكثير عما هو عليه في السعودية ولا شك أن الوقت الطويل الذي يقضيه المعلمين في الأردن في فصولهم ومع طلبتهم ذوي التوحد سيشكل عاملاً قوياً من عوامل الضغط النفسي. كما أن نسبة عدد الطلبة إلى المعلمين في مراكز التوحد في الأردن أكبر منها في السعودية فقد يصل نصيب المعلم الواحد إلى ثمانية طلاب في بعض المراكز وفي أحيان كثيرة يكون نصيب المعلم الواحد خمسة طلاب فأكثر، بينما في السعودية فقد يكون نصيب المعلم طالبين فقط يرتفع في بعض المراكز إلى ثلاثة وفي حالات قليلة قد يصل إلى أربعة. إضافة إلى ذلك فإن المعلم في الأردن غالباً ما يضطر إلى التعامل مع حالات توحد شديدة تفتقر لمهارات الحياة اليومية وللمهارات الاستقلالية ويحتاج إلى تقديم العون المباشر لها في مجالات تناول الطعام والشراب ولبس الملابس وخلعها إضافة إلى النظافة الشخصية واستخدام دورة المياه، بينما في السعودية فيوجد عدد كافي من العمالة التي تتكفل بجزء من هذا العبء خصوصاً الجزء المتعلق بالنظافة الشخصية واستخدام دورة المياه. وحيث أن عدد الطلبة في الفصل الواحد يكون أكثر عادة في فصول التوحد في الأردن فغالباً ما يكون هناك عدم تجانس ما بين طلبة الفصل الواحد من حيث شدة التوحد أو العمر أو القدرات أو السلوكيات وحتى العمر الزمني فمن الصعب في مجال التربية الخاصة عموماً والتوحد خصوصاً أن تجد حالتين بنفس الخصائص والمشكلات.

ثانياً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في المشكلات المهنية التي تواجه 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 الفقرة والبعد والدرجة الكلية للمشكلات المهنية كما في الجدول رقم (14).

جدول رقم (14) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمشكلات المهنية تبعاً لمتغير الجنس

الأبعاد	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ المعياري
الجنس				

البعد الأول	ذكر	38	20.1579	4.07050	.66032
	أنثى	138	19.2971	4.03707	.34366
البعد الثاني	ذكر	38	12.7105	5.56003	.90196
	أنثى	138	12.1522	5.52090	.46997
البعد الثالث	ذكر	38	19.5000	5.36631	.87053
	أنثى	138	18.6014	5.23260	.44543
البعد الرابع	ذكر	38	8.3421	5.78571	.93857
	أنثى	138	9.5000	7.22147	.61473
البعد الخامس	ذكر	38	7.2105	3.77157	.61183
	أنثى	138	7.5290	3.97105	.33804
البعد السادس	ذكر	38	4.1316	3.14661	.51045
	أنثى	138	3.6377	3.12499	.26602
البعد السابع	ذكر	38	4.2895	3.03055	.49162
	أنثى	138	5.0949	3.41037	.29137
البعد الثامن	ذكر	38	10.7632	3.36463	.54582
	أنثى	138	9.1232	3.75617	.31975
البعد التاسع	ذكر	38	14.0263	2.00657	.32551
	أنثى	138	11.6377	3.77069	.32098
الدرجة الكلية	ذكر	38	101.1316	23.46265	3.80614
	انثى	138	96.5362	26.54459	2.25963

يشير الجدول السابق رقم (14) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم حساب قيمة (ت) كما في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15) قيمة ت للفرق بين متوسطات الأداء حسب متغير الجنس

الأبعاد	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط التباين	تباين الخطأ المعياري
البعد الأول	1.306	174	.193	.29596	.22656
البعد الثاني	.780	174	.436	.15561	.19943
البعد الثالث	-1.477	174	.142	-.27498	.18622
البعد الرابع	-2.567	174	.011	-.58085	.22629
البعد الخامس	.861	174	.390	.49390	.57334
البعد السادس	-1.228	174	.221	-.73227	.59619
البعد السابع	2.111	174	.036	.48284	.22872
البعد الثامن	2.876	174	.005	.55072	.19151
البعد التاسع	1.251	174	.212	.17124	.13684
الدرجة الكلية	0.968	174	0.335	4.59535	4.74853

يبين جدول الفرق بين المتوسطات حسب متغير الجنس السابق رقم (15) أن مستوى الدلالة للبعد الرابع هو 0.011 ، ويبين جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمشكلات المهنية تبعاً لمتغير الجنس رقم (14) أن المتوسط الحسابي للإناث (1.9493)، أما المتوسط الحسابي للذكور فهو أقل ويبلغ (1.3684)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا في البعد الرابع (مشكلات تتعلق بالإدارة) لصالح الإناث.
وهذا يعني أن المعلمات الإناث أكثر عرضة من المعلمين الذكور للمشكلات المتعلقة بالإدارة، والمتمثلة في: كون الإدارة غير مؤهلة في مجال التربية الخاصة، وغياب الإشراف الفني من قبل الإدارة، وتركيز الإدارة على الشكليات أكثر من العملية التربوية، وعدم تقديم الإدارة لأي تعزيز أو دعم أو تقدير لجهود المعلمة، وعدم تعاون إدارة المركز في دعم الأنشطة التربوية، وعدم مرونة الأساليب القيادية التي تتبعها الإدارة في تعاملها مع المعلمات، وعدم وجود عدالة في تقييم المعلمات من قبل الإدارة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفاعوري (1990) التي تناولت الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن والتي أشارت إلى بعد "العلاقات مع الإدارة والزملاء" كمصدر من مصادر الضغوط المهنية حيث أشارت النتائج إلى أن الكثير من مدراء ومديرات مراكز التربية الخاصة ليسوا مؤهلين في مجال التربية الخاصة، وبالتالي فإن الإدارة لا تستطيع أن تقدم إشرافا فنياً جيداً على عملية التدريس، أو تقدم للمعلمة مساعدة فيما لو واجهتها مشكلة تربوية، وبهذا نجد أن المعلمة تتعلم بالمحاولة والخطأ، أو عن طريق استخدام أساليب غير تربوية، مما يعرضها إلى إشكالات مع بعض الأهالي والإدارة. كما تتفق مع دراسة فيميان (Fimian, 1986) التي أشارت إلى أن شعور المعلمين بالإحباط والذي مصدره ضعف اتجاهات الإداريين وسلوكهم، هو مصدر من مصادر الضغوط المهنية لمعلمي التربية الخاصة. وتتفق هذه النتائج أيضا مع دراسة زابل وزابل (Zabel and Zabel, 1982) والتي أشارت إلى أن عدم توفر الدعم من الإدارة، كان له علاقة كبيرة بشعور المعلمين بالإرهاق الانفعالي. وهذا يتفق مع ما أشار إليه آدمز (Adams, 1975) من أن الصراع بين قيم المعلم وبين القيم الاجتماعية المعتادة وخاصة قيم الإداريين، يشكل ضغطاً على الحياة العملية، ويسبب التوتر والتعب للمعلم نفسه. كما أكد الباحثون على وجود علاقة بين إشراف الإدارة وسلوكها، وبين إدراك المعلم للضغوط فقد وجد لورنسون وماكينون (Lorenson and Mckinon, 1982) أن سبب استقالة الكثير من معلمي التربية الخاصة من عملهم هو القيادة المدرسية والمشاحنات بين المعلمين والإدارة، وعدم كفاية مهارات الاتصال بين المعلمين ومشرفيهم ونقص الدعم من المشرفين والإداريين، وضعف التخصص الإداري، وضعف الإشراف والتغذية الراجعة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Abushaira, 2012) التي هدفت إلى التحقق من الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن والتي وجدت أنه لا توجد فروق دالة بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول الرضا المهني بشكل عام وجميع أبعاده ومنها بعد العلاقات مع الإدارة وفقاً لاختلاف الجنس بالنسبة للمعلم. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة جواد الشيخ خليل وعزيزة شرير(2008) التي تناولت العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعلمين كالجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسية، وقد أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث بالنسبة لبعد العلاقة مع الإدارة. وتختلف مع دراسة الخرابشة وعربيات (2005) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في غرف المصادر، والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث بالنسبة لبعد نقص الشعور بالانجاز. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الكخن (1997) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الجنس وذلك بالنسبة لبعد العلاقات مع الإدارة الذي احتل المركز الرابع من بين عشرة مصادر مقترحة للضغوط المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع (حسن :2003،والعايد:2003، ابراهيم :2002) الذين ذكروا أن من مصادر المشكلات المهنية لمعلمي التربية الخاصة قلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج التربية الخاصة، وتتفق مع (الكخن، 1997) الذي ذكر أن علاقة المعلم بإدارة المدرسة ذات أثر بالغ على أداء المعلم، وتتفق مع (السمادوني، 1994) الذي ذكر أن الضغوط الناشئة من إدارة المدرسة تعتبر من المصادر المهنية الضاغطة، وتتفق مع بيرنز وشيفيلد (Burns and Sheffield, 1982) في (الشايب، 1994) الذين ذكروا أن ضعف الاتصال مع الإدارة يعتبر مصدراً رئيسياً للإحباط الذي ينشأ إذا انحدرت قنوات الاتصال المفتوح مع الإدارة العليا، كما تتفق مع لورنسون وماكينون (Lowrenson and Mckinon, 1982) في (Finmian, 1986) الذين وجدوا أن من أبرز أسباب استقالة معلمي التربية الخاصة من عملهم المشاحنات بين المعلمين والإدارة، وعدم كفاية مهارات الاتصال بين المعلمين ومشرفيهم، وكذلك ضعف التخصص الإداري والنقص في الدعم من المشرفين والإداريين،

ويرى الباحث حسب خبرته أن الكثير من مديرات مراكز التربية الخاصة عموماً والتوحد خصوصاً هن من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة غير المؤهلات في مجال التربية الخاصة أصلاً، وقد اتخذن هذا المسار المهني نتيجة وجود أطفال ذوي احتياجات خاصة لديهن، وهذا الوصف ينطبق خصوصاً على المراكز الصغيرة التي تخدم الفئات العمرية الصغيرة

والحالات من فئة التدخل المبكر فقط، والتي يكون معظم كادرها إن لم يكن كله من الإناث، ولا شك أن الأساليب القيادية التي سوف تتبعها هؤلاء المديرات سوف تتأثر سلباً بعدم وجود خلفية علمية أو خبرة عملية في مجال إدارة المؤسسات التربوية، كما سيؤدي هذا إلى عدم وجود إشراف فني متخصص لتوجيه المعلمات وتقديم النصائح والتوجيهات الفنية التي يحتجن اليها في عملهن مع هذه الفئة من الأطفال، وبما أن الإدارة لا تستطيع أن تقوم بالإشراف الفني، فقد يصبح تركيزها نتيجة لذلك على الشكليات أكثر من العملية التربوية، ولا تقدر جهود المعلمة لأنها لا تستطيع أن تقيمها بالشكل الصحيح، كما أن المديرات الإناث لديهن ميل عموماً أكثر من الذكور للتركيز على الشكليات وبقدر يوازي التركيز على الأمور الجوهرية، وهذا سيؤثر سلباً بالضرورة على دعم الأنشطة التربوية الهادفة التي قد لا تحظى بنفس الاهتمام من الإدارة الذي تحظى به الأمور الشكلية من وجهة نظر المعلمات، وبهذا تعمل على زيادة الضغوط لدى المعلمات إضافة إلى ذلك فالموظفات الإناث عموماً يكن أكثر اهتماماً بموضوع تقييم الإدارة لهن على العكس من المعلمين الذكور الذين قد يهمل الكثير منهم هذا الجانب أو على الأقل لا يعطونه نفس القدر من الأهمية كالموظفات الإناث، وقد يكون هذا سبب الحساسية التي يشعر بها الكثير من المعلمات الإناث نحو تقييم الإدارة لهن واعتقادهن بعدم وجود عدالة خصوصاً إذا كان تقييم المعلمة أقل من توقعاتها.

كما يبين جدول الفرق بين المتوسطات حسب متغير الجنس السابق رقم (15) أن مستوى الدلالة للبعد السابع هو 0.036 ، ويبين جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمشكلات المهنية تبعاً لمتغير الجنس رقم (14) أن المتوسط الحسابي للذكور (3.0263)، أما المتوسط الحسابي للإناث فهو أقل ويبلغ (2.5435)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا في البعد السابع (مشكلات تتعلق بالمناهج والوسائل التعليمية) لصالح الذكور.
وهذا يعني أن المعلمين الذكور أكثر عرضة من المعلمات الإناث للمشكلات المتعلقة بالمناهج والوسائل التعليمية، والمتمثلة في: عدم وجود منهاج محدد وثابت، وعدم تناسب أهداف ومحتوى المنهاج المستخدم مع قدرات الأطفال ذوي التوحد، وعدم كفاية الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للعمل مع الأطفال ذوي التوحد.
وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ari & Sipal, 2009) اللذين أشارا إلى أن من أهم العوامل التي تؤثر سلباً في الرضا المهني هي نقص الوسائل التعليمية. وتتفق أيضاً مع دراسة العايد والشربيني وكمال وعقل (2008) التي هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية وحصلت فيها فقرات المحور الرابع مشكلات خاصة بالمناهج الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة على أعلى المتوسطات الحسابية ومن هذه الفقرات: أهداف المقررات الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة غير واضحة وغير محددة، لا يراعي المنهاج مستويات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، عدم توفر المناهج المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة، أساليب التقويم بالمقررات الدراسية غير مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عواد (2005) التي بينت وجود فروق ذات دلالة على الصعوبات يواجهها معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالنسبة لبعد البيئة التعليمية وأسلوب التعليم الذي تناول فقرات عدم تجهيز البيئة التعليمية على النحو الأمثل من حيث الوسائل التعليمية، والأعباء الملقاة على كاهل المعلم من زاوية تكييف البرامج التعليمية والأنشطة المرتبطة بها بما يتناسب وطبيعة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل تدني وجود أجهزة مناسبة تساعد المعلم على استخدام الطرق التربوية الحديثة. وتتفق أيضا مع دراسة مصيلحي (2003) التي تناولت مدى كفاية تجهيزات أبنية مدارس المعاقين في تحقيق أهداف التربية الخاصة في مصر وتكونت عينة البحث من (182) معلماً ومعلم، وقد أسفرت النتائج عن أن تجهيزات القسم الداخلي في بعض مدارس العينة غير كافية من وجهة نظر المعلمين. كما تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة الفاعوري (1990) التي تناولت الضغوط التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن والتي احتل فيها بعد "المنهاج والأدوات والوسائل التعليمية" المرتبة الرابعة من ضمن ستة أبعاد كمصدر من مصادر الضغوط المهنية. وتتفق مع دراسة (Needle, et, al, 1982) التي بينت بأن معلمي التربية الخاصة يحتاجون إلى أدوات ووسائل متخصصة ليكونوا فعالين في عملهم، كما أشاروا إلى أن النقص في الكتب والوسائل التعليمية، والمواد اللازمة، هي أحد مصادر الضغوط لمعلمي التربية الخاصة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Abushaira, 2012) التي هدفت إلى التحقق من الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن والتي أظهرت عدم جود فروق في مستوى الرضا المهني يعزى لمتغير الجنس على المقياس عموما وعلى أبعاده الفرعية ومنها بعد البيئة المهنية الذي تناول فقرات توفر المواد والوسائل التعليمية ومناسبتها لاحتياجات المعلمين والطلاب وعزا هذه النتيجة إلى أن المعلمين من كلا الجنسين يعملون في نفس الظروف المهنية وبنفس الامتيازات ونفس المكان حيث يوجد في مراكز التربية الخاصة في الأردن اختلاط بين الجنسين في العمل. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عواد (2005) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة على متوسطات إجابات معلمي التربية الخاصة عند تحديدهم للصعوبات التي يواجهونها في عملهم مع المعاقين بالنسبة لبعد المناهج التعليمية. كما تختلف مع دراسة الكخن (1997) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة على بعد المنهاج بالنسبة لمتغير جنس المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع (حسن :2003،والعايد:2003، ابراهيم :2002) الذين ذكروا أن من مصادر المشكلات المهنية لمعلمي التربية الخاصة نقص الأجهزة والإمكانيات، وتتفق مع الكخن (1997) الذي يرى أن عدم توفر المواد والأدوات التعليمية اللازمة يعتبر من العوامل التي تؤثر على معنويات معلمي التربية الخاصة وتسبب لهم مشكلات مهنية حيث أن أهم ما يميز ميدان التربية الخاصة عن الميادين التربوية الأخرى اعتماده على الوسائل والمواد التعليمية الخاصة، فإذا لم تتوفر هذه المواد أصبحت تربية الطفل المعوق صعبة للغاية، وتتفق مع (الفاعوري، 1990) الذين ذكر أن المعلمون يحتاجون إلى أدوات ووسائل متخصصة ليكونوا فعالين، وأن النقص في الكتب، والوسائل التعليمية، والمواد هو أحد مصادر الضغوط للمعلمين كما أن معلمي التربية الخاصة لهم متطلبات معينة من الموارد والتجهيزات المصممة خصيصاً لتسهيل التدريس الفردي ذلك لأنهم يدرسون قطاعاً غير عادي من الطلبة، لذلك فالمدارس التي توفر الموارد والتجهيزات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة ستكون فعالة في التقليل من أحد الضغوط وتزيد من فعالية الخدمات المقدمة للمعوقين.

ويرى الباحث أن عدم كفاية الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة للعمل مع هؤلاء الأطفال يعتبر من المشاكل والصعوبات الأكثر انتشاراً في مراكز التربية الخاصة التي تعنى بهذه الفئة ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمات الإناث لديهن ميل ورغبة أكبر من المعلمين الذكور في إعداد وتنفيذ الوسائل التعليمية التي يحتجن اليها باستخدام خامات ومواد أولية بسيطة وغير مكلفة ومتوفرة في البيئة المحيطة، بينما يميل المعلمين الذكور إلى استخدام والاستعانة بالوسائل الجاهزة والتي غالباً ما تكون غالية الثمن ويصعب توفيرها خصوصاً بالنسبة للمراكز غير الربحية والخيرية، والمراكز التي لديها ميزانيات بسيطة ولا تستطيع توفير تنوع كافي من الوسائل التعليمية.

كما يبين جدول الفرق بين المتوسطات حسب متغير الجنس السابق رقم (15) أن مستوى الدلالة للبعد الثامن هو 0.005 ، ويبين جدول المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمشكلات المهنية تبعاً لمتغير الجنس رقم (14) أن المتوسط الحسابي للذكور (3.5000)، أما المتوسط الحسابي للإناث فهو أقل ويبلغ (2.9493)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيا في البعد الثامن (المشكلات والضغوط النفسية) لصالح الذكور.

وهذا يعني أن المعلمين الذكور أكثر عرضة من المعلمات الإناث للمشكلات والضغوط النفسية، والمتمثلة في: عدم تقدير واحترام المجتمع لما يقومون به من عمل تجاه الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ونظرة المجتمع السلبية نحو الأطفال ذوي اضطراب التوحد، ونظرة المعلم السلبية للذات والإحساس باليأس والعجز والفشل، والاحتراق النفسي الناجم عن ظروف العمل والتقدم البطيء للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Gazzawi, 2008) والذي أشار إلى وجود فرق في الرضا المهني يعزى إلى متغير الجنس حيث وجد أن مستوى الرضا المهني عند الإناث أكثر منه عند الذكور. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة الفرح (2001) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات والمراكز ذات العلاقة في قطر، وأظهرت نتائجها أن درجة الاحتراق النفسي الكلية لدى أفراد العينة كانت متوسطة وأن المعلمين الذكور العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر إحساسا من الإناث بتدني الشعور بالانجاز. كما تتفق مع دراسة الكخن (1997) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى مصادر الضغط الكلي للأبعاد تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين الذكور، كما تتفق مع دراسة عليمات(1994) الذي أشار إلى وجود فروق في الرضا المهني تعزى إلى متغير الجنس. وتتفق أيضا مع دراسة الدبابسة (1993) التي وجدت فروق في درجة الاستنفاذ النفسي لصالح المعلمين الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Abushaira, 2012) التي هدفت إلى التحقق من الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن والتي أظهرت عدم جود فروق في مستوى الرضا المهني يعزى لمتغير الجنس على المقياس عموما بأبعاده التسعة. وتختلف أيضا مع دراسة قداح (2007) التي أظهرت وجود فروق في مصادر الضغط النفسي في بعد سلوك الطفل التوحدي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير جنس المعلم لصالح الإناث. واختلفت مع دراسة العاجز ونشوان (2004) اللذين أشارا إلى أن الرضا المهني يميل لصالح الذكور. كما تختلف أيضا مع دراسة (Minner and Lepich, 1993) التي أشارت نتائجها إلى أن الضغط عند معلمات التربية الخاصة في السنة الأولى من الخدمة في الريف والمدينة في كل من ولايات كنتاكي، الينوي، تنسي أكثر منه عند المعلمين الذكور. كما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (DeVito, 1998) التي أشارت إلى عدم وجود فرق في مستوى الرضا المهني عند معلمي التربية الخاصة الذين يعملون مع ذوي الاضطرابات الانفعالية يعود إلى متغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع (حسين، 1993) الذي ذكر أن العزوف عن الالتحاق ببرامج إعداد معلمي التربية الخاصة ومن ثم ممارسة المهنة-إلى حد ما- واضح الأسباب كالاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو مهنة تدريس غير العاديين، كما تتفق مع (Zable and Zable, 1983) (في الفاعوري، 1990) الذين اعتبروا أن كثيراً من مسؤوليات معلمي التربية الخاصة يمكن أن ينظر اليها أفراد المجتمع على أنها نوع من العمل غير النظيف (Dirty work) مثل مهارات العناية الذاتية كاستخدام الحمام، والأكل، وتعديل السلوكيات غير المقبولة خاصة وأن الأطفال الذين يوضعون في برامج خاصة لديهم مشكلات جسمية أو نفسية أو اجتماعية.

ويرى الباحث أن أحد أسباب ذلك هو أن المعلمات الإناث يمتزن بالصبر والتحمل للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عموماً، أيضا كون المعلمة مربية وبحكم كونها أم وبحكم تكوينها النفسي والبيولوجي فهي أقدر على أن تحافظ على هدوئها وتوازنها لدى ظهور مشكلات سلوكية في غرفة الصف، وهي أقدر على أن تتفهم حاجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثاً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في المشكلات المهنية التي تواجه 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 الفقرة والبعد والدرجة الكلية للمشكلات المهنية كما في الجدول رقم (16).

جدول رقم (16) المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على أبعاد الأداة والدرجة الكلية للمشكلات المهنية تبعا لمتغير العمر

العمر		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن	البعد التاسع	الدرجة الكلية للمشكلات
اقل من عشرين	المتوسط	18	9	20	8	5	3	10	8	15	96
	ن	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	الانحراف المعياري	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
العمر		**البعد الأول**	**البعد الثاني**	**البعد الثالث**	**البعد الرابع**	**البعد الخامس**	**البعد السادس**	**البعد السابع**	**البعد الثامن**	**البعد التاسع**	**الدرجة الكلية للمشكلات**
21-30	المتوسط	18.64	12.12	18.24	9.44	6.56	4.08	4.8333	8.72	12.44	94.88
	ن	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25
	الانحراف المعياري	5.0405	4.96924	4.78086	6.06273	3.62951	3.29039	3.48496	3.96358	3.74255	20.24706
31-40	المتوسط	19.6284	12.2838	18.8649	9.1824	7.5608	3.6757	4.8986	9.6689	12.0608	97.8243
	ن	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148
	الانحراف المعياري	3.89187	5.66051	5.39419	7.1486	3.94042	3.12596	3.33552	3.68558	3.59937	26.99879
فوق 40	المتوسط	20	15	20	12.5	12.5	5	5	5.5	14	109.5
	ن	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

	الانحراف المعياري	2.82843	0	1.41421	2.12132	3.53553	2.82843	0	2.12132	2.82843	7.77817
الكلي	المتوسط	19.483	12.2727	18.7955	9.25	7.4602	3.7443	4.92	9.4773	12.1534	97.5284
	ن	176	176	176	176	176	176	175	176	176	176
	الانحراف المعياري	4.04824	5.51823	5.25935	6.93768	3.92044	3.12729	3.33983	3.72782	3.59909	25.91523

يشير الجدول السابق رقم (16) إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء تبعا لمتغير العمر ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين ANOVA كما في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17) تحليل التباين ANOVA حسب متغير العمر

الأبعاد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	10.679	3	3.560	.214	.886
	داخل المجموعات	2857.270	172	16.612		
	الكلي	2867.949	175			
البعد الثاني	بين المجموعات	46.499	3	15.500	.505	.680
	داخل المجموعات	5282.410	172	30.712		
	الكلي	5328.909	175			
البعد الثالث	بين المجموعات	30.544	3	10.181	.364	.779
	داخل المجموعات	4810.092	172	27.966		
	الكلي	4840.636	175			
البعد الرابع	بين المجموعات	95.859	3	31.953	.660	.578
	داخل المجموعات	8327.141	172	48.414		
	الكلي	8423.000	175			
البعد الخامس	بين المجموعات	69.041	3	23.014	1.510	.214
	داخل المجموعات	2620.680	172	15.237		
	الكلي	2689.722	175			
البعد السادس	بين المجموعات	15.191	3	5.064	.513	.674
	داخل المجموعات	1696.303	172	9.862		
	الكلي	1711.494	175			
البعد السابع	بين المجموعات	29.243	3	9.748	.872	.457
	داخل المجموعات	1911.637	171	11.179		
	الكلي	1940.880	174			
البعد الثامن	بين المجموعات	78.799	3	26.266	1.920	.128
	داخل المجموعات	2353.110	172	13.681		
	الكلي	2431.909	175			
الأبعاد		**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة**
البعد التاسع	بين المجموعات	3.138	3	1.046	.079	.971

	داخل المجموعات	2263.720	172	13.161		
	الكلي	2266.858	175			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	1805.588	3	601.863	.895	.445
	داخل المجموعات	115724.270	172	672.816		
	الكلي	117529.858	175			

يتضح من خلال الجدول رقم (17) تحليل التباين ANOVA إلى أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأبعاد التسعة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف متغير العمر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو شعيرة (2012)، التي هدفت إلى دراسة الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وأشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من: الرضا المهني بشكل عام، مستوى الدخل، متطلبات العمل، الجوانب الإدارية، جو العمل، البيئة المهنية، الاتجاه نحو العمل والإعداد الأكاديمي والمهني وفقاً لاختلاف عمر المعلم. كما تتفق مع دراسة امبيش (Embich, 2001) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة بين الاحتراق النفسي وعمر معلم التربية الخاصة. وتتفق مع دراسة يحيى (1994) التي أشارت فيها نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي عند معلمات المعاقين عقلياً يعزى لمتغيري الحالة الاجتماعية أو العمر. كما تتفق أيضا مع دراسة الخطيب وآخرون (1991) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معنويات معلمي التربية الخاصة يعزى إلى متغير العمر، والجنس، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الراجح (2012) التي بحثت الاحتراق النفسي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية لدى معلمات الأطفال ذوي التوحد بمدينة الرياض، التي أظهرت فروقاً ذات دلالة بين بعد "الإجهاد الانفعالي" والمحور ككل "الاحتراق النفسي" لصالح المعلمات اللاتي أعمارهن أقل من 30 سنة مقارنة بالمعلمات اللاتي أعمارهن أكثر من 30 سنة، أي أن المعلمات ذوات العمر الأكبر هن أقل تعرضاً للاحتراق النفسي. كما تختلف مع دراسة أبو شعيرة (2012)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول كل من: فريق العمل والاتجاه نحو المعاقين، وذلك وفقاً لاختلا عمر المعلم، ولصالح المعلمين الأصغر عمراً بالنسبة لبعد فريق العمل ، بينما كانت الفروق لصالح المعلمين الأكبر عمراً فيما يتعلق ببعد الاتجاه نحو المعاقين. كما تختلف مع دراسة ميلر (Miller et al., 1999) التي بحثت مدى استقرار معلمي التربية الخاصة في المهنة وأشارت نتائجها إلى ترك المعلمين الأصغر سناً للتعليم الخاص أو الانتقال للتعليم العام بالمقارنة مع المعلمين الأكبر سناً الذين بقوا في مهنة التربية الخاصة. كما تختلف مع دراسة الكخن (1997) التي بينت وجود اختلاف في مستويات الضغوط المهنية باختلاف متغير العمر ولصالح الفئة العمرية الثالثة (41-50 سنة) بينما لا يوجد اختلاف في مستويات الضغوط للفئات العمرية الأولى (20-30سنة) والثانية (31-40 سنة) والرابعة (أكثر من 50 سنة) وقد عُزيت هذه النتيجة إلى أن العاملين في هذا العمر يمرون بمرحلة يطلق عليها فترة التحول أو الأزمة في العمل ومن مسببات الضغط في هذه المرحلة زيادة أعباء العمل، شدة التنافس بين الزملاء، زيادة الاعتماد على الآخرين، الحاجة الشديدة إلى اليقظة والانتباه، تقدم المعارف والمهارات. وتختلف مع دراسة براونل (Brownell, et al, 1997) التي كان عنوانها "الإنهاك في التربية الخاصة: لماذا يغادر المعلمون الفصل والى أين يذهبون؟" والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في الاحتراق النفسي باختلاف العمر لصالح المعلمات الأكبر سناً. كما تختلف مع دراسة دفرانكو (DeFranco, 1989) التي أشارت إلى أن صغار السن من المعلمين أقل احتراقاً من كبار السن، وتختلف مع التوجه النظري لميكاني (Mckinney, 1973) (في المحمداوي، 1990) الذي أشار في نظريته التوافق للضغوط، أن الخط البياني لتصاعد الضغوط يبين أن المعدلات العالية كانت بين أعمار (40-45) وهذه الفترات العمرية هي فترات ضغوط كبيرة في الحياة العملية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون معظم أفراد عينة الدراسة يقعون ضمن فئة عمرية واحدة وهي 21-30 سنة بنسبة 84.1% من العينة، وهؤلاء على الأغلب يحملون أفكار متقاربة وتمت تنشئتهم ضمن ظروف ثقافية واجتماعية واقتصادية متقاربة، أما الفئة العمرية اللاحقة في الترتيب على مستوى عينة الدراسة فهي فئة 31-40 سنة بنسبة 14.2% من العينة، وهي الأقرب إلى الفئة العمرية السابقة وتحمل قناعات قريبة منها.

رابعاً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في المشكلات المهنية التي تواجه 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 الفقرة والبعد والدرجة الكلية للمشكلات المهنية حسب متغير المستوى التعليمي كما في الجدول رقم (18).

يشير الجدول إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء حسب متغير المستوى التعليمي ولمعرفة إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين ANOVA كما في الجدول رقم (19)

جدول رقم (18) متوسطات الأداء حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن	البعد التاسع	الدرجة الكلية للمشكلات
ثانوي	المتوسط	18	9	20	8	5	3	10	8	15	96
	ن	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	الانحراف المعياري	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
دبلوم	المتوسط	18.6	12.12	18.24	9.44	6.56	4.08	4.83	8.72	12.4	94.88
	ن	25	25	25	25	25	25	24	25	25	25
	الانحراف المعياري	5.04	4.96	4.78	6.06	3.62	3.29	3.48	3.96	3.74	20.24
بكالوريوس	المتوسط	19.6	12.28	18.86	9.18	7.56	3.67	4.89	9.66	12.0	97.82
	ن	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148
	الانحراف المعياري	3.89	5.660	5.394	7.14	3.94	3.12	3.3	3.68	3.59	26.99
دراسات عليا	المتوسط	20	15	20	12.5	12.5	5	5	5.5	14	109.5
	ن	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	الانحراف المعياري	2.82	0	1.41	2.12	3.53	2.82	0	2.12	2.82	7.77817
الكلي	المتوسط	19.4	12.27	18.79	9.25	7.46	3.74	4.92	9.47	12.1	97.5284
	ن	176	176	176	176	176	176	175	176	176	176
	الانحراف المعياري	4.04	5.51	5.25	6.93	3.92	3.12	3.33	3.72	3.59	25.91

جدول رقم (19) تحليل التباين حسب متغير المستوى التعليمي

الأبعاد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	23.628	3	7.876	.259	.855
	داخل المجموعات	2844.321	172	16.537		
	الكلي	2867.949	175			
البعد الثاني	بين المجموعات	26.188	3	8.729	.085	.968
	داخل المجموعات	5302.721	172	30.83		
	الكلي	5328.909	175			
البعد الثالث	بين المجموعات	12.779	3	4.26	.388	.762
	داخل المجموعات	4827.857	172	28.069		
	الكلي	4840.636	175			

البعد الرابع	بين المجموعات	24.266	3	8.089	.357	.784
	داخل المجموعات	8398.734	172	48.83		
	الكلي	8423	175			
البعد الخامس	بين المجموعات	78.609	3	26.203	.243	.866
	داخل المجموعات	2611.113	172	15.181		
	الكلي	2689.722	175			
البعد السادس	بين المجموعات	7.222	3	2.407	.832	.478
	داخل المجموعات	1704.272	172	9.909		
	الكلي	1711.494	175			
البعد السابع	بين المجموعات	26.067	3	8.689	1.587	.194
	داخل المجموعات	1914.813	171	11.198		
	الكلي	278.159	175			
البعد الثامن	بين المجموعات	2.230	3	.743	.649	.585
	داخل المجموعات	196.952	172	1.145		
	الكلي	199.182	175			
البعد التاسع	بين المجموعات	3.541	3	1.180	2.151	.096
	داخل المجموعات	94.408	172	.549		
	الكلي	97.949	175			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	.371	3	.124	.269	.848
	داخل المجموعات	79.169	172	.460		
	الكلي	79.540	175			

يتضح من خلال الجدول رقم (19) تحليل التباين ANOVA إلى أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α 0.05 >) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأبعاد التسعة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف متغير المستوى التعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو شعيرة (2012) التي أشارت إلى أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول أبعاد: الرضا المهني بشكل عام، مستوى الدخل، متطلبات العمل، الجوانب الإدارية، جو العمل، فريق العمل، الاتجاه نحو العمل، الاتجاه نحو المعاقين والإعداد الأكاديمي والمهني، وبين المؤهل العلمي للمعلمين. وتتفق أيضا مع دراسة كل من العايد والشربيني وكمال وعقل (2008) التي هدفت إلى تحديد المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في محافظة الطائف بالسعودية والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات لدى المعلمين ترجع لمتغير المستوى التعليمي. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة عواد (2005) التي تناولت الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في العمل مع المعاقين والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. كما تتفق مع دراسة الحديدي (2003) التي هدفت إلى التوصل إلى أبرز المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، وقد أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق مع دراسة العايد (2003) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر في مديريات التربية والتعليم بمنطقة الوسط بالأردن، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتتفق كذلك مع دراسة الفرح (2001) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات والمراكز ذات العلاقة في دولة قطر، وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى التعليمي. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة يحيى (1994) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الرضا الوظيفي عند المعلمات

العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان تعزى لمتغير المستوى التعليمي. كما تتفق مع دراسة الخطيب وآخرون (1991) التي لم تجد فروقاً في معنويات معلمي التربية الخاصة في الأردن تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة أبو شعيرة (2012) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى رضا أفراد العينة عن بعد "البيئة المهنية" وبين متغير المؤهل العلمي لدى المعلمين، وقد كانت العلاقة سالبة وعكسية، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى التعليم كلما قل مستوى الرضا عن البيئة المهنية للعمل. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة قداح (2007) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مصادر الضغط النفسي على بعد التوقعات من البرنامج لدى معلمي الأفراد التوحديين تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلم لصالح حملة شهادات الدراسات العليا أكثر من حملة شهادات الثانوية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الكخن (1997) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة تزايدية بين مستوى الضغوط ومتغير المستوى التعليمي، بمعنى كلما زاد المستوى التعليمي كلما زاد مستوى الضغوط وخاصة لمعلمي الثانوية والدبلوم المتوسط والبكالوريوس في حين يعود المستوى للانخفاض لمعلمي الدبلوم العالي، ومن جهة أخرى المتوسطات الحسابية لمعلمي الثانوية والدبلوم المتوسط والدبلوم العالي تشكل مصدر ضغط مهني منخفض، في حين المتوسط الحسابي لمعلمي البكالوريوس يشكل مصدر ضغط مهني مرتفع، ويمكن استنتاج أن هناك اختلاف في مستويات الضغوط المهنية إذا اختلف متغير المستوى التعليمي ولمعلمي فئة البكالوريوس. وتختلف مع دراسة (Strassmeier, 1992) التي أشارت إلى أن أفراد عينة الدراسة من معلمي ذوي الإعاقة العقلية الذين أظهروا مستويات عالية من الضغوط وميل إلى الاحتراق النفسي، اتصفوا بمستوى تعليم عال.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الدراسة اعتمدت وجود 4 درجات علمية هي: الثانوية العامة وعددهم معلم واحد فقط بنسبة 0.06% من إجمالي عينة الدراسة، وحملة الدبلوم وعددهم 25 بنسبة 14.2% من إجمالي العينة، وحملة البكالوريوس وعددهم 148 بنسبة 84.1% من العينة، وحملة الشهادات العليا وعددهم 2 بنسبة 1.1% من العينة ، وحيث أن معظم عينة الدراسة من حملة شهادات البكالوريوس والدبلوم بنسبة 98.3% من إجمالي العينة، والذين درسوا تقريباً نفس المساقات المتعلقة بالتوحد خلال دراستهم الأكاديمية إضافة إلى عدم وجود فروق كبيرة في عدد سنوات خبرتهم في العمل مع ذوي التوحد كما يبدو من خصائص العينة، إضافة إلى أن عينة الدراسة اقتصرت على المراكز التي تعمل مع فئة التوحد فقط مما يعني تشابه ظروف العمل لهم وتعاملهم جميعاً مع طلبة ذوي توحد فقط وبنفس ظروف العمل، يرى الباحث أن عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأبعاد التسعة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف متغير المستوى التعليمي يبدو نتيجة منطقية إلى حد ما.

خامساً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغير الخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على الفقرة والبعد والدرجة الكلية للمشكلات المهنية كما في الجدول رقم (20).

جدول رقم (20) متوسطات الأداء حسب متغير الخبرة

الخبرة		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن	البعد التاسع	الدرجة الكلية للمشكلات
من 1-5 سنوات	المتوسط	19.5	12.31	18.98	9.390	7.872	3.844	5.05	9.31	11.9	98.2411
	ن	141	141	141	141	141	141	140	141	141	141
	الانحراف المعياري	4.12	5.401	5.076	6.974	4.040	3.122	3.29	3.692	3.57	26.4088
من 5-10 سنوات	المتوسط	19.7	11.40	17.90	8.727	5.772	2.590	4.13	10.90	13.3	94.5455
	ن	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22
	الانحراف المعياري	3.86	5.885	5.862	6.950	2.827	2.557	3.60	3.926	3.74	25.2769
10	المتوسط	18.7	12.83	18.25	8.25	5.833	4.416	4.33	8.416	11.6	92.75

يشير الجدول إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء حسب متغير الخبرة ولمعرفة إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين ANOVA كما في الجدول رقم (21)

سنوات إلى 15سنة	ن	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	الانحراف المعياري	3.84	6.407	6.634	7.162	3.242	3.848	3.25	3.369	3.60	22.210
أكثر من 15 سنة	المتوسط	19	19	18	13	6	7	10	13	15	120
	ن	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	الانحراف المعياري	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
الكلي	المتوسط	19.4	12.27	18.79	9.25	7.46	3.744	4.92	9.47	12.1	97.52
	ن	176	176	176	176	176	176	175	176	176	176
	الانحراف المعياري	4.04	5.518	5.259	6.937	3.920	3.127	3.33	3.727	3.59	25.915

جدول رقم (21) تحليل التباين للأداء على المشكلات المهنية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

الأبعاد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	8.587	3	2.862	.786	.503
	داخل المجموعات	2859.362	172	16.624		
	الكلي	2867.949	175			
البعد الثاني	بين المجموعات	65.655	3	21.885	.199	.897
	داخل المجموعات	5263.254	172	30.6		
	الكلي	5328.909	175			
البعد الثالث	بين المجموعات	26.597	3	8.866	.008	.999
	داخل المجموعات	4814.04	172	27.989		
	الكلي	4840.636	175			
البعد الرابع	بين المجموعات	34.84	3	11.613	6.481	.000
	داخل المجموعات	8388.16	172	48.768		
	الكلي	8423	175			
البعد الخامس	بين المجموعات	120.489	3	40.163	1.608	.189
	داخل المجموعات	2569.232	172	14.937		
	الكلي	2689.722	175			

البعد السادس	بين المجموعات	46.692	3	15.564	1.374	.252
	داخل المجموعات	1664.802	172	9.679		
	الكلي	1711.494	175			
البعد السابع	بين المجموعات	46.08	3	15.36	1.987	.118
	داخل المجموعات	1894.8	171	11.081		
	الكلي	1940.88	174			
البعد الثامن	بين المجموعات	74.536	3	24.845	1.143	.333
	داخل المجموعات	2357.373	172	13.706		
	الكلي	2431.909	175			
البعد التاسع	بين المجموعات	44.426	3	14.809	1.726	.163
	داخل المجموعات	2222.432	172	12.921		
	الكلي	2266.858	175			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	1046.352	3	348.784	1.516	.212
	داخل المجموعات	116483.5	172	677.23		
	الكلي	117529.9	175			

يشير الجدول رقم (21) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأبعاد التسعة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في البعد الرابع (مشكلات تتعلق بالإدارة).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الراجح (2012) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول بعد "الإجهاد الانفعالي" والمحور ككل "الاحتراق النفسي" لصالح المعلمات الأقل خبرة. وتتفق مع دراسة الرشيدي (2008) التي أثبتت أن معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم ذوو سنوات الخبرة القليلة تواجههم مشكلات تعيق تعاملهم مع التلاميذ. كما تتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة قداح (2007) التي أشارت إلى وجود فروق في مصادر الضغط النفسي لدى معلمي الأفراد التوحديين في سوريا على بعد التفاعلات المهنية تعزى إلى سنوات خبرة المعلم لصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من سنتين أكثر من المعلمين ذوي الخبرة من سنتين إلى خمس سنوات. وتتفق مع لوبي وستيمبين (2002) اللذين قاما بدراسة مقارنة بين الرضا المهني وعدم الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة العاملين مع الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية ومعلمي التعليم العام، ووجدت الدراسة أن هناك ارتباط بين عوامل محددة من الضغوط المهنية من داخل الفصول التعليمية وخارجها، وهذه الضغوط منتشرة أكثر لدى المعلمين الجدد والأقل خبرة في التربية الخاصة.(Stempien & Loeb, 2002). كما تتفق مع دراسة الخطيب وآخرون (1991) التي أشارت إلى أن مستوى رضا معلمي التربية الخاصة في الأردن عند المعلمين ذوي الخبرة الأكثر أعلى منه عند ذوي الخبرة الأقل.

وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع دراسة الراجح (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول بعد "الشعور بالانجاز" باختلاف متغير سنوات الخبرة. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة السيف (2010)

التي تناولت المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من وجهة نظرهم، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول هذه المشكلات في بعد الإدارة المدرسية باختلاف عدد سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة. كما تختلف مع دراسة العايد وآخرون (2008)، ومع دراسة الحديدي (2003)، ومع دراسة العايد (2003)، التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة في المشكلات التي تواجه معلمي غرف المصادر. وتختلف نتيجة هذه الدراسة إلى حد ما مع دراسة الكخن (1997) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى مصادر الضغط الكلي لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية للأبعاد لصالح المعلمين ذوي الخبرة التعليمية التي تتراوح بين (5-10 سنوات) أي أن العلاقة طردية بين مستوى الضغوط ومتغير الخبرة التعليمية. كما تختلف مع دراسة يحيى (1994) التي أشارت إلى أنه لم تظهر فروق في الرضا الوظيفي عند المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان تعزى إلى متغير الخبرة. ولم تتفق أيضا مع دراسة حامد (1999) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن تعزى إلى متغير سنوات خبرة المعلم. كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الدبابسة (1993)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في درجة الاستنفاذ النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن لدى المعلمين ذوي الخبرة الأكثر أعلى من ذوي الخبرة الأقل.

ويبدو للباحث أن هذه النتيجة منطقية، إذ يمكن تفسير ذلك بأن المعلمين من ذوي الخبرة القليلة يواجهون صعوبات أكبر في تعاملهم مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، سيما أنهم في مقتبل حياتهم العملية وتقتضي مصلحتهم المهنية إبداء مزيد من الاهتمام لهذه الصعوبات كنوع من إثبات الشخصية والحصول على رضا الإدارة ورؤساء العمل، مختلفين في ذلك عن ذوي الخبرة الكبيرة والمتوسطة الذين أصبحوا يمارسون عملهم بأجواء تنتابها الرتابة والروتين وفقدان الاهتمام المناسب، إضافة إلى أن ذوي الخبرة الأطول في مجال العمل يكونون أقل اعتماداً على الإدارة وأقل حاجة للإشراف الفني المتخصص بالعموم، وبالتالي لا يعتبر غياب الإشراف الفني من قبل الإدارة أو عدم أهليتها في مجال التربية الخاصة من مصادر المشكلات المهنية التي يواجهونها، هذا بالإضافة إلى اعتيادهم على التعامل مع الإدارة وطلباتها التي قد تبدو غير منطقية وشكلية بالنسبة للمعلمين الأقل خبرة.

سادساً: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) في المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في كل من عمان والرياض تبعا لمتغير مستوى الدخل؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على الفقرة والبعد والدرجة الكلية للمشكلات المهنية حسب متغير مستوى الدخل كما في الجدول رقم (22).

جدول رقم (22) متوسطات الأداء حسب متغير مستوى الدخل

الدخل		البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع	البعد الثامن	البعد التاسع	الدرجة الكلية للمشكلات
منخفض	المتوسط	19.4	13.1	19.6	11.4	8.52	4.41	5.3	9.7	13.	104.7
	ن	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
	الانحراف المعياري	3.90	5.22	5.90	7.10	3.75	3.28	3.4	3.5	3.6	26.70
متوسط	المتوسط	19.5	12.0	18.6	8.37	7.01	3.4	4.6	9.4	11.	95.19
	ن	125	125	125	125	125	125	12	125	125	125
	الانحراف المعياري	4.1276	5.6207	4.9852	6.8139	3.8478	3.08	3.3	3.81	3.43	25.2
مرتفع	المتوسط	17.6	9.8	15.6	11	8.8	3.8	6.6	7.8	8.2	89.2
	ن	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	الانحراف المعياري	3.5777	5.4037	5.0299	3.937	5.7619	2.1679	2.50	3.346	4.658	27.994

الكلي	المتوسط	19.483	12.2727	18.7955	9.25	7.4602	3.7443	4.92	9.4773	12.1534	97.5284
	ن	176	176	176	176	176	176	175	176	176	176
	الانحراف المعياري	4.04824	5.51823	5.25935	6.93768	3.92044	3.12729	3.33983	3.72782	3.59909	25.91523

يشير الجدول إلى وجود فروق ظاهرية في متوسطات الأداء حسب متغير مستوى الدخل ولمعرفة إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين كما في الجدول رقم (23)

جدول رقم (23) تحليل التباين للفرق بين المتوسطات تبعاً لمتغير مستوى الدخل

الأبعاد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
البعد الأول		18.664	2	9.332	.786	.503
		2849.285	173	16.47		
		2867.949	175			
الأبعاد		**مجموع المربعات**	**درجة الحرية**	**متوسط المربعات**	**ف**	**مستوى الدلالة**
البعد الثاني	بين المجموعات	68.165	2	34.082	.199	.897
	داخل المجموعات	5260.745	173	30.409		
	الكلي	5328.909	175			
البعد الثالث	بين المجموعات	89.21	2	44.605	.008	.999
	داخل المجموعات	4751.427	173	27.465		
	الكلي	4840.636	175			
البعد الرابع	بين المجموعات	330.368	2	165.184	6.481	.000
	داخل المجموعات	8092.632	173	46.778		
	الكلي	8423	175			
البعد الخامس	بين المجموعات	85.475	2	42.738	1.608	.189
	داخل المجموعات	2604.246	173	15.053		

	الكلي	2689.722	175			
البعد السادس	بين المجموعات	28.294	2	14.147	1.374	.252
	داخل المجموعات	1683.2	173	9.729		
	الكلي	1711.494	175			
البعد السابع	بين المجموعات	31.627	2	15.813	1.987	.118
	داخل المجموعات	1909.253	172	11.1		
	الكلي	1940.88	174			
البعد الثامن	بين المجموعات	17.94	2	8.97	1.143	.333
	داخل المجموعات	2413.97	173	13.954		
	الكلي	2431.909	175			
البعد التاسع	بين المجموعات	118.177	2	59.088	1.726	.163
	داخل المجموعات	2148.681	173	12.42		
	الكلي	2266.858	175			
الدرجة الكلية للمشكلات	بين المجموعات	3449.84	2	1724.92	1.516	.212
	داخل المجموعات	114080	173	659.422		
	الكلي	117529.9	175			

يشير الجدول رقم (23) إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو الأبعاد التسعة للمشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد باختلاف متغير مستوى الدخل في البعد الرابع (مشكلات تتعلق بالإدارة).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Abushaira, 2012) التي تناولت الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن والتي بينت أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة حول بعد الجوانب الإداري وبين متغير مستوى الدخل للمعلمين، ولم يجد الباحث حسب علمه دراسات أخرى تناولت متغير مستوى الدخل على بعد المشكلات المتعلقة بالإدارة. وعلى العموم يحتل بعد الدخل المادي مركزاً متقدماً كمصدر من مصادر المشكلات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وقد بينت الدراسة الحالية ذلك في مناقشتها للسؤال الأول المتعلق بمصادر المشكلات المهنية والتي كان لبعد دخل المعلم نصيب الأسد منها، وقد تناولت ذلك العديد من الدراسات العربية والأجنبية تم التطرق لبعضها في المناقشة.

وحسب رأي الباحث فالكثير من المعلمين ذوي الدخل المتدني يكونون أكثر عرضةً للمشكلات المهنية المتعلقة بالإدارة لأنهم يعملون في مراكز صغيرة وبسيطة ومتواضعة من حيث الإمكانات المادية، وقلة التجهيزات، وغالباً يديرها أشخاص غير مؤهلين في مجال التربية الخاصة يفتقرون إلى القدرة على الإشراف الفني المتخصص على المعلمين وبالتالي يميلون إلى التركيز على الشكليات أكثر من العملية التربوية ونظراً لضعف الإمكانات المالية فإدارات هذه المراكز تكون عادة أكثر تشدداً في تقييم المعلمين والمعلمات خصوصاً إذا ارتبط هذا التقييم بمكافآت مالية وحوافز أو زيادات على الراتب الأمر الذي يجعل

عملية التقييم حساسة أكثر بالنسبة للمعلمين خصوصاً ممن يحصلون على تقييم متدني والذين سيشعرون بعدم وجود عدالة في التقييم، وعلى العكس من ذلك سنجد أن المعلمين الأعلى دخلاً غالباً ما يعملون في مراكز كبيرة متقدمة مجهزة جيداً ويديرها مختصون في مجال التربية الخاصة قادرين على توفير الإشراف الفني المتخصص للمعلمين العاملين معهم، ويكون تركيزهم على العملية التربوية أكثر من الشكليات، إضافة إلى دعمهم للأنشطة التربوية، وتقديرهم لجهود المعلمين خصوصاً المتميزين منهم.

المراجع العربية:

- أحمد، شكري (1989). **إعداد معلم التربية الخاصة ومتطلباته في الوطن العربي** ، المجلة العربية للتربية، مج 9 ، عدد 1.
- أخضر، فوزية بنت محمد (1996). **الفئات الحائرة** ، الطبعة الأولى ، دار عالم الكتب، الرياض.
- الحديدي، منى (2003). **المشكلات التي يواجهها معلمو ومعلمات غرف المصادر بالأردن**، أكاديمية التربية الخاصة، العدد الثاني: 1-40.
- الحلو، غسان (2004). **مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين**. **مجلة دراسات – الأردنية، م 31 .**، ع 2 .، ص ص281 -303.
- الخرابشة، عمر محمد، وعربيات، أحمد عبد الحليم (2005). **الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر**، مجلة جامعة أم القرى، المجلد 17، العدد الثاني، 292-231.
- الخطيب، جمال (2001) . **الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل** . إصدار المكتب التنفيذي لمجلس وزراء العمل والشؤون الاجتماعية لدول الخليج العربي، المنامة.
- الخطيب، جمال ؛ الحديدي، منى (2002). **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة** ، الطبعة الأولى ، دار حنين للنشر والتوزيع ، الأردن.
- الخطيب، جمال ؛ الحديدي، منى ؛ عليان، خليل (1991). **معنويات معلمي التربية الخاصة في الأردن**، دراسات، العلوم التربوية، مجلد 18 (أ)، عدد 2، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الدبابسة، محمود أحمد محمود، (1993). **مستويات الاستنفاذ النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الرشيدي، طارق (2008). **المشكلات التي تواجه معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس البنين الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزيودي ، محمد (2007). **مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة جامعة دمشق، م 2 ، ص 189-194.
- السمادوني، السيد إبراهيم (1994). **الإنهاك النفسي لمعلمي التربية الخاصة وتبعاته ، دراسة تنبؤية في ضوء بعض المتغيرات الشخصية والمهنية** ، مجلة التربية المعاصرة.
- السيف، ماجد عبدالله عبد العزيز (2010). **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 (2004) . **خفايا التوحد: أشكاله، أسبابه، وتشخيصه .** مركز جدة للتوحد، الطبعة الأولى.
- الشايب، معروف (1994). **الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون في المدارس الأردنية للتعامل مع الضغوط النفسية لديهم** .رسالة ماجستير منشورة، عمان :الجامعة الأردنية.
- الصمادي، جميل (1989). **السمات الشخصية التي تميز بين معلمات التربية الخاصة الفعالات وغير الفعالات ،** مجلة دراسات العلوم الإنسانية ، حزيران ،مج 16،العدد السادس، ص 164-178.
- الراجح، ريم عبد الرحمن (2012) . **الاحتراق النفسي وعلاقته ببعدي الشخصية الانبساطية والعصابية لدى معلمات أطفال ذوي اضطراب التوحد بمدينة الرياض** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، السعودية .

- العارضة، معاذ (1998). **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 (2003). **مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- العايد، واصف ؛ الشربيني، السيد ؛ كمال، سعيد ؛ عقل، سمير (2008). **المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف** ، جامعة الطائف.
- العبادي، رائد خليل (2006) . **التوحد** . مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الأردن .
- الفرح، عدنان (2001). **الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر** ، بحث علمي غير منشور.
- الفاعوري، فايزة (1990). **الضغوط المهنية التي تواجه معلمات التربية الخاصة في الأردن** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية/ عمان.
- الكخن، خالد "محمد فائق" رشيد (1997). **الضغوط المهنية التي تواجه معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس / فلسطين.
- المحمداوي، محمود (1990)، **قياس الضغوط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة المستنصرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، العراق، الجامعة المستنصرية.
- النصراوي، مصطفى (1991). **التعاون بين معلمي التربية الخاصة وأسر المعوقين ، المجلة العربية للتربية** ، تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم / العدد (1) المجلد (11) ص 95-165.
- النمر، عصام (2006). **محاضرات في أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.
- جامعة القدس المفتوحة (1997). **التكيف ورعاية الصحة النفسية** .الطبعة الأولى، عمان :منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- جواد محمد الشيخ خليل ، و عزيزة عبد الله شرير. (2008). **الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين** ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، المجلد 16، العدد الأول.
- حامد، رنا نجيب (1999). **الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقلياً في اليمن** . رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.
- حسين، محمد عبد المؤمن (1993). **أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين ، دراسة تحليلية مقارنة بين المجتمع المصري والبحريني** ، مجلة علم النفس ، العدد (26) السنة (7) ص 34-43.
- شبيب، عادل جاسب (2008) . **ما الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال المصابين بالتوحد من وجهة نظر الآباء** . رسالة ماجستير غير منشورة ، الأكاديمية الافتراضية للتعليم المفتوح - بريطانيا.
- عبد المقصود، محمد إسماعيل (2001). **تدريس الدراسات الاجتماعية ، تخطيطه ، وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي**. مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.
- علي عبدالله، أسامة (2003) . **الاضطرابات العقلية عند الأطفال** . جامعة دمشق.
- عواد، يوسف (2005). **بعض الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في عملهم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة** ، مجلة جامعة بيت لحم، (24). 51-89.
- مجيد، سوسن شاكر (2008) . **التوحد: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه** . دار بيونو ، عمان ، الأردن.
- فؤاد العاجز، و جميل نشوان. (2004). **عوامل الرضا وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة** . بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول ، كلية التربية - الجامعة الإسلامية.
- فوقية، محمد راضي (1999). **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 (2007) . تقييم مصادر **الضغط النفسي لمعلمي الأفراد التوحديين في الجمهورية العربية السورية وعلاقتها ببعض المتغيرات** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة دمشق.
- كمال، سعيد (2008). **التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة** ، دار الوفاء للنشر والتوزيع ، الإسكندرية.

- كوهين ، سايمون ؛ وبولتون ، باتريك (2000) . **حقائق عن التوحد** (ترجمة: د. عبدالله إبراهيم الحمدان)، (ط 1) أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض - السعودية.
- محمد عليمات. (1994). **الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن**. أبحاث اليرموك ، مجلد 10 ، العدد 1.
- مريم، سكيريفة ؛ نعيمة، غزال، (2008). **إستراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة المستخدمة من طرف المعلم**، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدينة ورقلة.
- مساعيد، فوزي(2001). **مصادر الضغط النفسي عند معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في لواء نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس :جامعة النجاح الوطنية.
- مصيلحى، أسماء (2003). **مدى كفاية تجهيزات أبنية مدارس المعاقين في تحقيق أهداف التربية الخاصة في مصر** " دراسة ميدانية.
- موسى ، محمد (2007) . **اضطراب التوحد** . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.
- ميرزا، فاتن يوسف (2007). **علاقة الأفكار اللاعقلانية بالضغوط المهنية وصراع الأدوار المهنية الأسرية واستراتيجيات التعامل لدى معلمي التربية الخاصة في الكويت**. رسالة دكتوراه الجامعة الأردنية.
- ندى، يحيى (1998). **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 (2002) . **الاتصال اللغوي للطفل التوحدي "التشخيص، البرامج العلاجية"** . ط1 . دار الفكر . عمان - الأردن.
- نور، محمد عبد المنعم (1984). **الإعلام والمعوقون في منطقة الخليج العربي من منظور تربوي**. ماذا يريد التربويين من الإعلاميين . الجزء الثاني ، الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج.
- هيجان، عبد الرحمن. (1998)، **ضغوط العمل**. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- يحيى، خولة (2000). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** ، (ط 1) . دار الفكر، عمان، الأردن .
- يحيى، خولة أحمد (2003) . **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** . الطبعة الثانية ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- يحيى، خولة. (1994). **الرضا الوظيفي عند المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان**، دراسات ، مجلد 21(1) ، عدد 3 ، الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية:

- Abushaira, Mohammed (2012) **Job Satisfaction Among Special Education Teachers in Jordan.** International Interdisciplinary Journal of Education, April 2012, volume 1, issue 3, p. 48-56.
- Adams, David W., (1975). **Tired and Frustrated Teachers**. Todays Education, January.
- Ari , M., & Sipal, R. (2009 , Dec 12(4): 447-63 (54 ref).). **Factors affecting job satisfaction of Turkish special education professionals: predictors of turnover**. European Journal of Social Work (EUR J SOC WORK.
- Bensky, Jeffry M, show, Stan F, Couse, Allens, Herman, and William E, (1980). **Public Low 94/142 and Stress : A problem for educators**, **Exceptional Children**, v. 47. No. 1. September. P 24-29.
- Berasani, J.R., Henry A. and Heifetz, Louis J. (1985) **Percieved Stress and Satisfaction of Direct-Care Staff Members in Community Residences for mentally Retarded Adults**, American Journal Mental Deficiency, V. 90, No. 3, p. 289-293.

- 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).
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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).
- 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.
- Hallahan, D.P., and J.M. Kauffman (1994). **Exceptional Introduction to Special Education**. 6th ed. Needham Children, Allyn and Bacon. Heights, MA.
- Jennings, J. (2002) **Problems facing teachers-towards a better policies**, Journal of Educational Psycology,.Jersey . Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- 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.

- Landsman, Leanna (1983). **Is Teaching Hazardous to Your Health**, In **Contemporary Issue in Special Education**, Rex E, Schmid and Lynn M. Nagata, McGraw-Hill Book Company, Copyright. C.
- Luckner , J., & Hanks, J. (2003). **Job satisfaction: perceptions of a national sample of teachers of students who are deaf or hard of hearing**. American Annals of the Deaf (AM ANN DEAF).
- Mc Bride, Gayle (1983). **Teachers Stress and Burnout**. In **Contemporary Issue in Special Education**, Rex E, Schmid and Lynn M. Nagata, McGraw-Hill Book Company, Copyright. C.
- Minner ,Sam; Lepich, Jim, (1993). **The Occupational Stress of First Year Urban and Rural Special Education Teachers**. Rural Special Education Quarterly. V.12 No.3p.33-35.
- National Research Council (2001). **Educating Children with Autism**. Committee on educational interventions for children with autism. Gatherine Lord, and James, P. McGee, (Eds.) Division of behavioral and social sciences education. Washington, DC. National Academy Press.
- Needle, R. H., Griffin T., Sevendson, R. and Berney. C, (1982). **Teacher Stress: Sources and Consequences**. The Journal of School Health, Vol. 50, p 37-39.
- 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).
- Show, Stan; Bensky, Jeffrey M; Dixon, Benjamin and Bonneau, Rob,(1983). Strategies for Dealing with Burnout Among Special Educators, In **Contemporary Issue in Special Education**, Rex E, Schmid and Lynn M. Nagata, McGraw-Hill Book Company, Copyright. C.
- 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.
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). **Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers :Implications for Retention**. REMEDIAL AND SPECIAL EDUCATION Volume 23, Number 5 September/October 2002, Pages 258–267.
- Strassmeier, W, (1992). St**ress Among Teachers of Children with Mental Handicaps**, International Journal of Rehabilitayion, Vol.15 No.3 (ERIC Document Reproduction Service No. EC 604683).
- Stratton, Josephine,(1991). **New Competencies for the changing roles of teachers of handicapped children** in. D.A.I. V. 52, N. 11, 1991.
- Weiskopf, Patricia E,(1980). **Burnout Among Teachers of Exceptional Children**.

- Exceptional Children, September. P.18-23.
- Zable, Mary Kay, and Zabel Robert H, (1982). **Factors in Burnout Among Teachers of Exceptional Children, Exceptional Children, November.**
- Zable, Robert. H, and Zabel, Mary Kay (1983). **Burnout : A Critical Issue for Educators**. In **Contemporary Issue in Special Education**. Rex E. Schmid and Lynn M. Nagata, McGraw-Hill Book Company. Copyright, C.