الخبرة المعيشة للمعلمات القائمات على تدريس طالبة كفيفة في مدرسة من مدارس التعليم الثانوي في البحرين

أ. د. محمد مقداد
قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة البحرين

أ. د. منى صالح الأنصاري
كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي
جامعة البحرين

أ. آمال الجنيد
مدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات
وزارة التربية - مملكة البحرين

الخبرة المعيشة للمعلمات القائمات على تدريس طالبة كفيفة في مدرسة من مدارس التعليم الثانوي في البحرين

أ. د. محمد مقداد
قسم علم النفس
كلية الآداب – جامعة البحرين

أ.د. منى صالح الأنصاري
كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي
جامعة البحرين

أ. آمال الجنيد
مدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات
وزارة التربية – مملكة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الخبرة المعيشة للمعلمات اللائي درسن طالبة كفيفة في مدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات بالبحرين. وبما أن وزارة التربية والتعليم في البحرين قد شرعت في تطبيق سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، يكون من المفيد دراسة الخبرة المعيشة للمعلمين الذين يدرسون ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في فصول الدمج المختلفة. تم القيام بهذ الدراسة باستخدام المنهج الكيفي الفينومينولوجي اعتمادا على المقابلات المعمقة التي أجريت مع ثمان معلمات من درسن الطالبة الكفيفة طول المرحلة الثانوية. وقد تبين أن خبرة المعلمات تتمحور حول ثلاثة أنواع من العواطف هي الخوف والقبول والإعجاب حيث تكون البداية بالخوف، وبعد فترة من الزمن يتحول الخوف إلى القبول ومنه إلى الدهشة والإعجاب. وقد تمت مناقشة هذه النتائج في ضوء عدد من نظريات علم النفس كنظرية التعويض لألفرد أدلر ونظرية الموهبة ونظرية التعود.

الكلمات المفتاحية: الخبرة المعيشة، أسلوب الدمج، المنهج الفينومينولوجي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/١/٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٢/١٠/٩م

The Lived Experience of Teachers Teaching a Blind Student at a Secondary School in Bahrain

Prof. Mohammed Mokdad
College of Arts
University of Bahrain

Prof. Mona S. Al-Ansary
College of Physical Education & Physiotherapy
University of Bahrain

Amaal Al-Junaid
Hamad Town Secondary Girls School
Ministry of Education - Bahrain

Abstract

This study aims to investigate the experience of teaching a blind student, lived by teachers in the girls' secondary school of Hamad Town, Bahrain. It was carried out to shoulder the inclusion experience that was initiated by the Bahraini Ministry of Education in the seventies of the last century. The sample of this study comprised eight female secondary teachers. who have taught the blind student for three years of secondary school. The study was qualitative in nature and used a phenomenological approach. In-depth, unstructured interviews were conducted to elicit the essence of the experience of teaching a blind student in a normal class. The interviews revealed three emotions (themes): fear, acceptance and then surprise. These results were discussed in the light of various psychological theories such as Adler's theory of compensation, theory of creativity, and theory of habituation.

Key words: the lived experience, inclusion, phenomenological method.

الخبرة المعيشة للمعلمات القائمات على تدريس طالبة كفيفة في مدرسة من مدارس التعليم الثانوي في البحرين

أ. د. محمد مقداد
قسم علم النفس
كلية الآداب – جامعة البحرين

أ.د. منى صالح الأنصاري
كلية التربية الرياضية والعلاج الطبيعي
جامعة البحرين

أ. آمال الجنيد
مدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات
وزارة التربية – مملكة البحرين

المقدمة

لقد تبنى ممثلو ٩٢ بلدا في مؤتمر أقامته اليونسكو في سلامنكا (Salamanca) بأسبانيا في العام ١٩٩٤م، "ميثاق سلامنكا"، وهو التقرير الذي تبنى بوضوح فكرة الدمج في التربية. يعرف الدمج في التربية بأنه تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين، بدلا من تدريسهم في المدارس الخاصة بإعاقتهم. وقد بين سملتر وآخرون أن الدمج يعني الاحتفاظ بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الطلبة العاديين ومدارسهم، وتزويدهم بكل ما يحتاج إليه تعليمهم من خدمات (Smelter, et al. 1994). إلى جانب ما جاء في تقرير سلامنكا، فقد أكد عدد من الباحثين على أهمية عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الطلبة العاديين، وبينوا أن الأطفال يستفيدون منه الكثير من المهارات والمعارف والقيم والاتجاهات (Ainscow & Cesar, 2006; Smeets, 2007; Meijer, 2004).

على الرغم من أن كثيرا من الباحثين قد بينوا أهمية الدمج ودوره في اكتساب ذوي الاحتياجات الخاصة الكثير من المهارات، فإن باحثين آخرين قد بينوا أن كثيرا من المعلمين لا يزالون يحملون اتجاهات سلبية نحوه (Migyanka, et al. 2005; Cook et al, 2007; Nimante & Tubele, 2010; Parasuram, 2006). فقد بين ميقيانكا وآخرون (Migyanka, et al. 2005) أن أسباب هذه الاتجاهات السلبية هي أن المعلمين يعتقدون أن الدمج يأخذ الكثير من وقتهم، وأنهم لم يدربوا التدريب الكافي على تدريس فصول الدمج.

لا يختلف دمج الأطفال المكفوفين عن دمج الأطفال الآخرين من ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكي تكون تجربة الدمج ناجحة للطلبة المكفوفين، لا بد من توفر الامكانيات الضرورية لعملية الدمج. وقد بينت أورسيني جونز أن نجاح التجربة مرهون بمدى توفر الإمكانيات

التي تبعث على النجاح بما في ذلك الأساتذة المؤهلون والقادرون على تدريس هؤلاء الأطفال (Orsini-Jones, 2009).

وفي البحرين، فقد تم خوض تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الطلبة العاديين منذ أكثر من ثلاثين سنة. ففي العام ١٩٧٩م، قامت وزارة التربية والتعليم بدمج الطلبة الذين يعانون من الإعاقة الجسدية بمدارسها، ولقد تم تهيئة المباني المدرسية بالتسهيلات التي تساعدهم على التنقل والحركة كالمنحدرات والمصاعد الكهربائية والمرافق العامة. وفي العام ١٩٩٢م تبنت وزارة التربية والتعليم تجربة دمج الطلبة بطيئي التعلم والتأخر الدراسي وصعوبات التعلم في المدارس الحكومية العادية إلى جانب أقرانهم الطلبة العاديين. بالإضافة إلى ذلك، أولت وزارة التربية والتعليم اهتمامها بالطلبة الذين يعانون من الإعاقة السمعية وذلك بدمجهم في مدارسها، وعملت لإنجاح التجربة، على تأهيل الكوادر التعليمية بالكفايات اللازمة لتعاملهم مع ضعاف السمع، وتوفير السماعات الطبية للطلبة المحتاجين. وفي العام ٢٠٠٠م، قامت الوزارة بتبني تجربة دمج أطفال متلازمة داون والتخلف العقلي البسيط القابلين للتعلم في المدارس الحكومية حيث صدر قرار وزاري بالدمج الجزئي الذي يقصد به أن يتم دمج الطالب ذي الاحتياجات الخاصة في مادة دراسية أو أكثر مع زملائه الأسوياء داخل الفصول الدراسية العادية لأن قدرة هذا الطالب وإمكاناته لا تسمح له بالدمج الكلي داخل الصف ليدرس جميع المواد أما باقي المواد الدراسية فان التلميذ يدرسها مع معلم التربية الخاصة المعد إعدادا جيدا لذلك .

يعتبر التدريس من أكثر الوظائف التي يعتمد النجاح فيها على مهارات التواصل بين أطراف العملية التربوية: المعلم والمتعلم. وكما هو معروف، فإن عملية التواصل ذات جوانب عديدة، منها ما يتعلق بالمرسل ومنها ما يتعلق بالمستقبل ومنها ما يتعلق بالرسالة نفسها. وفيما يخص الأمر المتعلق بالمستقبل، فإن رؤيته لما يدور في البيئة الصفية ككل، ليستطيع استقبال ما يسعى المرسل إلى إيصاله له يعتبر أمرا مهما. وفي الحقيقة، فإن الطالب المبصر لن يجد صعوبة في الربط بين ما يراه وما يسمعه وما يشعر به خلال شرح المعلم في الفصل، ولكن الطالب الكفيف سيعتمد فقط على ما يسمعه وما يشعر به لتعويض ما لا يمكن رؤيته.

والمعلم متى ما انتبه جيدا إلى الطالب الكفيف يستطيع أن يعوضه عن معظم ما قد يفوته مما لا يستطيع رؤيته، وذلك من خلال تعديل أساليب الشرح والتركيز على المقروء أو المحسوس أكثر من التركيز على المرئي. ومن جهة أخرى من خلال بناء جسر من التواصل

الظاهر والخفي بينه وبين الطالب الكفيف ليتأكد من أن الرسالة تصله كاملة.

إن تدريس طالب كفيف مع الطلاب العاديين في صف واحد خبرة قد لا يعيشها معظم المعلمين. وبما أن أحد الباحثين (أ.ج.) مديرة لمدرسة تضم بين طالباتها طالبتين من ذوات الإعاقة البصرية، إحداهن معاقة بصريا بالكامل والأخرى معاقة بصريا جزئياً، فقد تم التفكير في دراسة الخبرة المعيشة للمعلمات اللائي قمن بتدريسهما. وقد اختار الباحثون إحداهن وهي الطالبة (ح) في الصف الثالث الثانوي الأدبي من جهة لأنها طالبة كفيفة بالكامل. ومن جهة أخرى، لأنها طالبة متميزة، على الرغم من العدد الكبير للطالبات في الشعبة التي تدرس فيها هذه الطالبة (٣٧ طالبة)، إذ احتلت المركز الأول في التخصص الأدبي على مستوى المدرسة كلها.

ومن الدراسات التي أجريت بهدف معرفة الخبرة المعيشة لمعلمي الدمج، دراسة هالاند (Haaland, 2011) التي هدفت إلى فهم الخبرة المعيشة لمعلمي المرحلة المتوسطة الذين يدرسون أطفال صعوبات التعلم في مدارس العاديين . استخدم الباحث المقابلة نصف المنظمة مع عينة من المعلمين بلغ عدد أفرادها عشرين معلما، وقد توصلت الدراسة إلى أن خبرة المعلمين في تدريس أطفال صعوبات التعلم في مدارس العاديين تتشكل من خمسة مفاهيم هي: التحديات التي تواجه المعلم وهو يدرس فصول الدمج، والإعداد التربوي الضعيف للمعلمين، والرغبة في إيجاد الوقت الكافي الذي يمكن من تحقيق التعاون بين معلمي فصول الدمج والأخصائيين، والرغبة في توفير بيئة آمنة لأطفال صعوبات التعلم. ودراسة سوكار (Sueker, 2011) التي هدفت إلى فهم الخبرة المعيشة لمعلمي المرحلة الثانوية في تدريس الموهوبين المدمجين في فصول العاديين باستخدام المقابلة المعمقة. وقد بينت النتائج التي تم التوصل إليها أن الخبرة المعيشة لمعلمي الموهوبين في فصول الدمج تتشكل من ثلاثة مفاهيم هي أولا، أن المعلمين لم يتلقوأ الإعداد التربوي الكافي الذي يمكنهم من تدريس الموهوبين، وثانيا، أن الدورات التدريبية التي كانوا يتلقونها كانت فعالة في أدائهم المهني، وثالثا، أن الحاجة إلى التدريب المنظم والمستمر في موضوع تعليم الموهوبين كانت ماسة. إلى جانب ما قد سلف، فإن دراسة ويلي (Wiley, 2011) هدفت إلى فهم كيف يختبر معلمو التربية الخاصة في المستوى الابتدائي هويتهم كمعلمي تربية خاصة باستخدام المقابلة المعمقة. بينت النتائج أن خبرة المعلمين تتشكل من أربعة مفاهيم هي أولا، الرغبة في تحسين حياة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وثانيا، الرغبة في تحسين البيئة الاجتماعية لمدارس التربية الخاصة الابتدائية، وثالثا، أهمية الولوج إلى مجال التربية الخاصة بمستوى عال

من الثقة في النفس، وأخيرا، أهمية النمو المهني في مجال العمل. وفي دراسة أخرى، قام بها كاسي وآخرون (Casey et al., 2009) مع ٢٥ معلما من معلمي اللغة في المرحلة الثانوية خلصت إلى ضرورة إحداث تغيير في الإعداد التربوي للمعلم خاصة من يدرس فصول الدمج. معلم واحد فقط من أفراد العينة بين أنه قد حصل على التدريب المناسب، أما باقي المعلمين فقد بينوا أن التدريب الذي حصلوا عليه سواء في مرحلة الدراسات العليا أو ما قبلها كان مجرد دروس نظرية حول أنواع الإعاقة المختلفة ولا يتضمن أية ممارسات عملية تفيد الفصول التي يدرسونها. وأنهم جميعا مستعدون لإحداث أي تعديل في أساليب التدريس التي يمارسونها لخدمة ذوي الإعاقات المختلفة. وفي دراسة أخرى، قام بها ريدناك وآخرون بينت أن الخبرة المعيشة لمعلمي الدمج كان محورها الرئيس هو شكوى المعلمين من أنهم لم يكونوا معدين الإعداد التربوي الكافي لتدريس فصول الدمج. وقد أوصى الباحثون بضرورة أن تركز الجهود في الإعداد التربوي على اتجاهات المعلمين نحو ذوي الإعاقات المختلفة، وعلى المعارف المتعلقة بالممارسات الفعالة، وعلى المهارات المرتبطة بالتكيف الفعال مع التلاميذ ذوي الإعاقات (Ryndak et al., 2008).

مشكلة الدراسة

كثير من الدراسات التي تم إجراؤها حول تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين بينت أن المعلمين يعتقدون أنهم لا يملكون المعارف الكافية والمهارات المناسبة والدعم المطلوب لتدريس فصول الدمج بالصورة السليمة (Hammeken, 2007; Hammond & Ingalls, 2004; Elhoweris & Alsheikh, 2006; Idol, 2009). كما بينت دراسات أخرى أن مستوى الضغط الذي يشعر به المعلمون وهم يدرسون هذه الفصول يزداد بصورة كبيرة لأنهم يدركون أن حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة متنوعة وقد لا يكونون قادرين على إشباعها (Hammond & Ingalls, 2004; Jones, et al. 2007). أخذا بعين الاعتبار هذه المعطيات، يكون من الضروري معرفة الخبرة المعيشة لمعلمي فصول الدمج للقيام باي إصلاح أو تدخل يساهم في إنجاح التجربة. لقد بينت دراسات الهاوثورن التي قادها عالم النفس الأمريكي جورج إلتون مايو في ثلاثينات القرن المنصرم، أن الاهتمام بمعرفة خبرات العاملين يعمل على زيادة الانتاج، ويرفع الروح المعنوية للأفراد، كما يعمل على زيادة دافعيتهم ورغبتهم في العمل (Mayo, 1933).

وبالتالي، فإن التركيز على الخبرة المعيشة للمعلمين القائمين بتدريس ذوي الاحتياجات

الخاصة عامة، والمكفوفين خاصة ضروري في هذا الوقت بالذات. ومن الضروري للمسؤولين أن يكونوا على علم بالخبرات المعيشة للمعلمين المشاركين في تجارب الدمج المختلفة لمعرفة ما يجب القيام به تجاه هؤلاء المعلمين لإنجاح هذه التجارب، وإن تجاهل ما يختبره المعلمون قد يكون من أهم العوامل التي تقف في طريق نجاحها.

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في فهم الخبرة المعيشة للمعلمات القائمات بتدريس الطالبات المكفوفات الدراسات في مدارس العاديين. ومحاولة معرفة ما تتشكل هذه الخبرة، وما هي مكوناتها الرئيسة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الآتي: ما هي الخبرة المعيشة للمعلمات مدرسات الطالبات المكفوفات في فصول الدمج في مدارس العاديين. وقد سئلت المعلمات المشاركات في هذه الدراسة السؤال التالي: (ما خبرتك المعيشة كمعلمة لطالبة كفيفة؟).

مصطلحات الدراسة

لا تتضمن الدراسة الحالية إلا بعض المصطلحات القليلة التي تحتاج إلى التفسير يأتي على راسها:

الخبرة المعيشة

يعرف فان مانان الخبرة المعيشة بأنها "العالم الحي" (Van Manen, 1997). ويعرفها سيمون بانها "كل ما هو حقيقي في حياة الشخصية لفرد من الأفراد" (Seamon, 2002). وفي هذه الدراسة تعني الخبرة المعيشة المكونات المختلفة الوجدانية والنزوعية والفكرية للتجربة التي يكتسبها الفرد من عملية التدريس.

إجراءات الدراسة:

المنهج المستخدم

اعتمد الباحثون في دراسة الخبرة المعيشة على منهج البحث الكيفي (النوعي)

الفينومينولوجي. ومن خصائص هذا المنهج ما يلي:

أولا، يختلف المنهج الكيفي عن المنهج الكمي اختلافا جوهريا تتجلى أهم مظاهره في الآتي:

١- الافتراضات عن العالم: إذا كان البحث الكمي يفترض وجود حقائق اجتماعية موضوعية منفردة ومعزولة عن مشاعر الناس ومعتقداتهم، ويكمن قياسها بأدوات صادقة وثابتة، فإن البحث النوعي يفترض وجود حقائق اجتماعية ذاتية (كما يراها الناس) وغير معزولة عن مشاعر الناس ومعتقداتهم. ولا يمكن قياسها بالأدوات المتعارف عليها في البحث الكمي.

٢- دور الباحث: إذا كان الباحث الكمي يسعى بقدر المستطاع إلى الانفصال عن الدراسة تحقيقا للموضوعية، فإن الباحث الكيفي ينغمس في الدراسة التي يجريها، ويعتبر أن مثل هذا الإندماج جزء لا يتجزأ من البحث العلمي.

٣- خطوات البحث العلمي: على الرغم من التشابه بين المنهجين في شكل خطوات البحث العلمي (تحديد مشكلة البحث، بحث التراث الأدبي، إجراءات القيام بالبحث، عرض النتائج ومناقشتها)، إلا أن محتوى هذه الخطوات كثيرا ما يكون مختلفا.

ثانيا، المنهج الفينومينولوجي من أهم أنواع المنهج الكيفي (النوعي)، وهو ينسب إلى الفينومينولوجيا التي تعني دراسة الموجودات وجعلها تظهر من تلقاء ذاتها. ويصف المنهج المعنى الذي يعطيه الأفراد للخبرات التي عاشوها تجاه ظاهرة معينة. أما الفينومينولوجيون، فهم يركزون على وصف ما هو مشترك بين الافراد من معنى وهم يختبرون ظاهرة معينة كالفرح أوالحزن أوالمعاناة أو غيرها مما يمكن اعتباره خبرات عالمية (Van Manen, 1997; Crotty, 1998). والغرض الرئيس للفينومينولوجيا هو اختزال الخبرات الفردية نحو ظاهرة ما الى خبرة تكون قادرة على وصف ما يختبره الأفراد. وقد استخدم هذا المنهج في الكثير من الدراسات التي كانت تسعى إلى دراسة الخبرة وفهمها عموما (Cashin, 2003; Lorbeer, 2007)، وخبرة من يتعاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا (Ryndak, et al. 2008; Casey, et al. 2009). لقد بين ميرلوبونتي أن الفينومينولوجيا هي المنهج الأمثل لدراسة الخبرات المعيشة للأفراد (Merleau-Ponty, 1962).

عينة البحث

شملت عينة البحث ثماني مدرسات قمن بتدريس الطالبة الكفيفة في الصف الثالث ثانوي أدبي بمدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات بمملكة البحرين. تم اختيار العينة اختيارا

تطوعيا من خلال النظر في سجلات المعلمات اللواتي قمن بتدريس الطالبة حيث تبين من خلال سجلات المدرسة ومكتب الإرشاد الاجتماعي وقسم التسجيل، أن هناك عددا يتجاوز الاثنتى عشرة معلمة قمن بتدريس الطالبة الكفيفة مرة أو أكثر (ويقصد بمرة واحدة أي مقرر دراسي واحد خلال فصل دراسي كامل) خلال الثلاث سنوات التي قضتها هذه الطالبة في مدرسة مدينة حمد الثانوية للبنات. مع العلم أن تخصصات المعلمات تنوعت بين اللغات (العربية والانجليزية) والاجتماعيات وعلم النفس والرياضيات والعلوم والمواد التجارية والتربية الأسرية والتربية الإسلامية والتربية البدنية.

تم الإعلان عن هذه الدراسة وفكرتها لجميع معلمات المدرسة اللاتي قمن بتدريس الطالبة الكفيفة في اجتماع ضم جميع معلمات المدرسة. وفي ضوء المعايير التي اقترحها كولازي (Colazzi, 1978)، والتي تؤكد على ضرورة امتلاك أفراد عينة البحث الخبرة المراد دراستها، والقدرة على التعبير عن هذه الخبرة، تقدمت ٨ معلمات للاشتراك في هذه الدراسة، تراوح سنهن بين ٢٥ سنة و٣٣ سنة (بمتوسط حسابي بلغ ٢٩,٨ سنة، وانحراف معياري بلغ ٢,٩٤ سنة). تدرس هؤلاء المعلمات اللغة العربية (معلمتان)، واللغة الإنجليزية (معلمتان)، والعلوم (معلمة واحدة) والرياضيات (معلمة واحدة)، والتاريخ والجغرافيا (معلمة واحدة)، والتربية البدنية (معلمة واحدة). وقد تم إعطاء المشاركات فكرة مسبقة عن البحث وطرق جمع البيانات، ونوعية الأسئلة التي ستطرح عليهن، ونوعية المقابلة التي ستتم معهن.

أدوات جمع البيانات

اعتمد الباحثان على المقابلة المعمقة المباشرة (وجها لوجه) والتي تمت في مكان مغلق خاص، وقد تم التعامل مع المعلومات التي تم الحصول عليها بسرية تامة. وقد وافقت ٥ منهن على التسجيل الآلي للمقابلة، بينما رفضت باقي المعلمات استخدام التسجيل الآلي. إلى جانب تسجيل المقابلة، قام الباحثون بتدوين الكثير من الملاحظات خلال المقابلات منها تعابير وجوههن أثناء المقابلة والحديث عن الطالبة الكفيفة. تمركزت المقابلات حول سؤال رئيس وهو (ما خبرتك المعاشة كمعلمة لطالبة كفيفة)، مدعوم ببعض الأسئلة التفصيلية (كيف تتعاملين معها في الصف؟ كيف توصلين المعلومة لها؟ كيف تتأكدين من فهمها للمعلومة؟ ماذا أضافت لك هذه الطالبة من خبرة في الحياة على جميع الأصعدة؟) . وقد تمت هذه المقابلات خلال فترة أسبوعين.

نتائج البحث

تم الإطلاع على كل المعلومات والبيانات التي تم جمعها من المعلمات بما في ذلك ما تم تسجيله من ملاحظات أثناء سير المقابلة. وفي ضوء ما قدمه كولازي (Colazzi, 1978) من اقتراحات لتحليل بيانات البحث الفينومينولوجي ومعلوماته (أنظر الجدول رقم ١)، تم التوصل إلى أن الخبرة المعيشة للمعلمات اللاتي قمن بتدريس الطالبة الكفيفة، تتجسد في ثلاثة مفاهيم هي أقرب إلى العواطف منها إلى الأفكار. هذه المفاهيم هي:

الجدول رقم (١)
يبين مقترحات كولازي لتحليل نتائج البحث الفينومينولوجي

١.	يقرأ الباحث كل العبارات والجمل التي يقدمها الأفراد في المقابلة أو في غيرها من وسائل جمع البيانات.
٢.	يشكل الباحث معنى أو أكثر من كل عبارة أو جملة يقرؤها
٣.	بعد ذلك يتم تجميع المعاني التي تم الحصول عليها في مفاهيم مختلفة
٤.	من المفاهيم المختلفة التي تم استخلاصها من النتائج، يمكن تكوين صورة شاملة للنتائج التي تم الحصول عليها.
٥.	يناقش الباحث المفاهيم التي توصل إليها مع المشاركين في البحث لمعرفة وجهة نظرهم فيها، وإذا ما أكد المشاركون في البحث تلك المفاهيم، فستكون هي خبرة المشاركين في البحث

١. الخوف: أجمعت جميع المعلمات من عينة الدراسة على شعورهن بالخوف من تجربة التدريس هذه، وبعضهن شعرن بالخوف من الطالبة نفسها، مع ملاحظة أن بعضهن اعترفن بأنهن قد أخبرن مسبقا من قبل بعض الزميلات بطريقة التعامل مع الطالبة الكفيفة "ولكن أن تسمعي القصة شيء وان تعيشي التجربة شيء آخر" وهو ما صرحت به إحدى المعلمات.

يقسم الخوف في تراث علم النفس إلى قسمين هما الخوف الطبيعي والخوف المرضي. يكون الخوف طبيعيا إذا كان مثير الخوف مثيرا يبعث حقا على الخوف. ويكون الخوف مرضيا إذا كان مثيره لا يبعث في الواقع على الخوف، ولكن يكتسبه الفرد اكتسابا من البيئة التي يتواجد فيها. وفي حالة معلمات الدراسة الحالية، فإن الخوف طبيعي وذلك لأن ما يبعث عليه يثير الخوف فعلا. فالمعلمات يتواجدن في موقف فيه مثير يبعث على الخوف باعتبار أنه مثير لم يتعودن عليه. لم يكن الشعور بالخوف خالصا، بل كان في الكثير من الأحيان ممتزجا بالشفقة على الطالبة. وقد بينت المعلمات أنهن حاولن بقدر المستطاع ألا يبدين لها هذا الشعور لما أن شاهدن عليها ما يبين اعتمادها على النفس وتصرفها كما تتصرف باقي الطالبات. تقول معلمة اللغة العربية "كنت أشفق عليها لدرجة أنني في درس (الوصف) لا أتعمق في الشرح حتى لا يتغلغل أي إحساس بالنقص إلى نفسها". وتصف معلمة اللغة الانجليزية خبرتها

قائلة "في بداية تعاملي معها كنت اشعر بالخوف بسبب عدم خوضي مثل هذه التجربة من قبل ومع استمرار تعاملي معها، ومع مرور الأيام تلاشى هذا الخوف تماما."

٢. **القبول:** أجمعت المعلمات من عينة الدراسة أنهن وبعد فترة من الزمن (حوالي شهرين) تقبلن الطالبة، وأدركن أنها لا تختلف عن باقي الطالبات، وأنه لشرف عظيم لهن أن يدرسن طالبة كفيفة ضمن مجموعة الطالبات المبصرات. تقول معلمة "لم أكن في يوم من الأيام أفكر أنني أدرس طالبة غير قادرة على الابصار لأنني كنت أضع في ذهني أن للطلبة المعاقين معلمين خاصين يقومون بتدريسهم، وفي أماكن خاصة غير مدارس العاديين". وتذكر أخرى "كنت دوما أحذر ان تشعر الطالبة بشفقتي عليها حتى لا أفقد علاقتي الطيبة بها، فانا أعرف أن الكفيف يرفض أن يشفق عليه الناس".

وقد بينت المعلمات أن بعد هذه التجربة صرن على يقين أن ما يقال حول تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين ومدارسهم المختلفة، من أنه عملية شاقة ومحفوفة بالمخاطر، هو مجرد دعاوى تمييزية لا تعمل على خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأفكار نمطية لا تيسر عملية التدريس، ولا تعمل على تطويرها بتاتا.

٣. **الدهشة والإعجاب:** بينت المعلمات دهشتهن من القدرات العالية التي تمتلكها هذه الطالبة وكيف تستطيع أن تستوعب ما قد لا تستوعبه الطالبات المبصرات. تقول إحدى معلمات اللغة العربية "قمت بتدريسها مقرر اللغة العربية (عرب ٢١٣) الذي يعتمد على شرح النصوص الأدبية والذي تعجز معظم الطالبات العاديات عن استيعابه، ووجدت أنها قادرة على استيعابه بجدارة. لقد أذهلتني هذه الطالبة شخصيا بما تتمتع به من قدرة هائلة على الاستيعاب السريع للمادة". وفي نفس المجال تقول معلمة التربية البدنية "بعد أن تعودت الطالبة علي وتعودت عليها، فاجأتني في يوم من الأيام بسؤالها عني، فقالت: (اشلونك معلمة فاطمة اليوم؟ صوتك مو عاجبني اليوم معلمة؟ عسى ما شر؟) وفعلا كنت في ذلك اليوم أعاني من التعب والإحساس بالضيق، كيف وصل إحساسي لها واستطاعت أن تميزه من نبرة صوتي بدون أن ترىالتعابير غير اللفظية في وجهي. حقا لقد وصل إليها ذلك الإحساس وبسهولة ...سبحان الله". أما معلمة اللغة الانجليزية فتقول "لم أجد صعوبة في توصيل المعلومات الشفوية لها، لكن أثناء استخدامي السريع لجهاز العرض (Data Show) كنت أشعر بشيء من القلق تجاه ما قد تشعر به من نقص، إلا أنني كنت أبذل الجهد الكبير لأصف لها ما يمر أمام أعين زميلاتها وكانت لديها قدرة هائلة على التخيل بصورة أدهشتني".

مناقشة النتائج

تتمحور النتائج سالفة الذكر بخصوص خبرة المعلمات في تدريس الطالبة الكفيفة في ثلاث عواطف هي الخوف والقبول والدهشة. وهي كما بين كثير من الباحثين (Ekman & riesen, 1975; Izard, 1977 & Plutchik, 1980) بأنها عواطف أساسية (Basic emotions) لأن التعبير عنها في ملامح الوجه يكون - كما بين (Ekman & Friesen, 1975)- واضحا جدا، وقد يكون من السهل إدراكها في أجزاء وجه الفرد.

أولا. ما هي طبيعة هذه الخبرات العاطفية؟

١. **الخوف:** يعرف الخوف في تراث علم النفس الوجداني بأنه الالحاح على عزل الفرد نفسه عن الموقف أو المواقف المزعجة التي تسبب له القلق والتوتر والشعور بعدم الراحة (Frijda, ١٩٨٦). وتعرفه المعلمات الحاليات بأنه ما يصيب الفرد من رهبة عندما يشعر بعدم الأمن. تقول إحدى المعلمات "الخوف عندي مشاعر من الرهبة لإنني، ولأول مرة في حياتي، أتعامل مع إنسان كفيف، وهي تجربة لم أعشها قط في حياتي". وتقول أخرى "كنت اسمع عن هذه المشاعر من قبل المعلمات اللاتي سبقنني في تدريس هذه الطالبة وزميلتها ولكن أن تعيش التجربة وتشعر بالخشية والرهبة، شيء آخر". وعلى الرغم من أن مشاعر الخوف لا يستطيع الإنسان منع حدوثها، "إلا أنني استطعت أن اخفيها بالإقدام على التجربة بكل قوة وحزم" تعترف إحدى المعلمات، وتذكر أخرى "لولا هذا الإقدام على هذه التجربة، لما استطعت أن أتعامل مع الطالبة، فقد كان من الممكن أن يشلني الخوف، ويمنعني من التعامل معها بالصورة المطلوبة".

متى يبدأ هذا الخوف؟ يبدأ قبل لقاء الطالبة، لكنه يتلاشى تدريجيا بعد لقائها والتعرف عليها والتقرب منها، وتحل محله مشاعر أخرى.

أن تحول هذه المشاعر من الخوف إلى العطف ثم إلى الشفقة أمر طبيعي جدا، مع العلم أن سرعة تغير المشاعر تحكمها الفروق الفردية الموجودة بين المعلمات. لقد تبين للباحثين أن هناك تفاوتا في الفترة التي تقضيها المعلمات مع الإحساس بالخوف، فالبعض ذكرن أنها لا تزيد عن حصتين دراسيتين والبعض الآخر استمر معهن هذا الخوف لأكثر من ضعف تلك الفترة، ولكن أجمعت المعلمات من عينة البحث أنه ما أن انتصف الفصل الدراسي حتى اختفت مشاعر الخوف تماما وحلت محلها مشاعرأخرى. وقد أجمعت المعلمات أنهن لم يظهرن للطالبة أيا من هذه المشاعر مراعاة لمشاعرها، حيث توضح إحدى المعلمات "سألتني الطالبة الكفيفة:

معلمتي: "أأشفقت عليّ في الاختبار الماضي؟" فأجبتها قائلة: لا. فردت: "الحمد لله لأنني لا أحب أن يشفق عليّ احد، فانا حالي من حال زميلاتي".

٢. **القبول:** ويعني في تراث علم النفس الوجداني بأنه الاتجاه الإيجابي نحو الشخص (Frijda, 1986). لكنه في خبرات المعلمات من عينة الدراسة، فهو يعني الأخذ والإلتزام. تقول إحدى المعلمات "بعد مرور حوالي شهر على بداية السنة الدراسية، وبعد أن تبيّن أن للطالبة (ح) من القدرات والامكانيات ما يجعلها تندمج في الفصل الدراسي وتتكيف مع متطلبات الدراسة، صارت اتجاهاتي نحوها إيجابية مثلها مثل باقي الطالبات".

يمكن تفسير كل من مشاعر الخوف التي ألمت بالمعلمات لفترة زمنية محدودة، ثم أعقبتها مشاعر القبول في ضوء نظرية التعود (Habituation) التي ترى أن الناس يتعودون على المثيرات الشرطية التي يتكرر تقديمها لهم بحيث تصبح الاستجابة لهذه المثيرات عادية أو ربما تنعدم نهائيا (Groves and Thompson, 1970; Epstein, 1973).

٣. **الدهشة والإعجاب:** تعرف الدهشة في علم النفس الوجداني بأنها الاستجابة الناجمة عن انتهاك توقع ما أو اكتشاف جديد ما في المحيط. لكنها في خبرة المعلمات من عينة الدراسة تعني الإصابة بالحيرة لأمر ما. تقول معلمة اللغة العربية التي تدرس مقررا صعبا نوعا ما بالنسبة للطالبة (ح) لأنه يعتمد على الوصف الحي لمناظر لم ترها في حياتها "لم أتخيل في حياتي أنني سأتعامل مع طالبة كفيفة وستفهم لي من الشرح العام وليس الخاص الموجه لها بالذات، اندهشت وأعجبت بهذه الطالبة منذ تلك الحصة". أن شعور الإعجاب منطقي جدا، والذي يرى تجربة إنسانية مجسدة في هيئة طالبة كفيفة تجاهد في دراستها لتنال مكانة متميزة بين زميلاتها المبصرات وتتفوق عليهن وتتقدمهن وتحتل المركز الأول، لا شك تنتابه الدهشة والإعجاب.

إن تحول مشاعر المعلمات اللاتي قمن بتدريس الطالبة، هو تحول طبيعي من الخوف والشفقة إلى القبول ثم إلى الدهشة والإعجاب، وما ساعد في تحقيق هذا التحول ما يلي:

أ. سمات شخصية الطالبة: لقد تبين للباحثين أن الطالبة تتمتع بالكثير من الخصال التي يتسم بها الطالب الموهوب والمتفوق، والتي أشار إليها الكثير من الباحثين (Reis, 1989; Clark, 2002; Renzulli, et al. 2002; and Selby, et al. 2005). ومن أهمها:

- القدرات الحسية وخاصة السمع، هذا ما أكدته المعلمات من عينة البحث عن حدة حاسة السمع وقوتها لدى الطالبة، حيث أنها تركز على صوت المعلمة أثناء الشرح ولكن متى ما ارتفع صوت الطالبات على صوت المعلمة فإنها تلتفت إليهن، وبكل جرأة تطلب منهن

خفض أصواتهن لأنها لا تستطيع التركيز والإنصات إلى صوت المعلمة. تقول كل من معلمة الرياضيات واللغة العربية انه أثناء تشكيل المجموعات التعاونية التعلميه في الفصل الدراسي، تبدأ الطالبات بالحركة والكلام الجهري الشيء الذي يصعّب عملية الإنصات، فتقف الطالبة لتطلب من باقي زميلات الفصل الدراسي -وباحترام كامل- الهدوء حيث أنها لا تستطيع التواصل مع زميلاتها في المجموعة. وما هي إلا لحظات، حتى تقوم طالبات المجموعات الأخرى بخفض أصواتهن مراعاة لمشاعر زميلتهن.

- القدرات العقلية العالية كالذكاء الحاد والذاكرة القوية والقدرة العالية على التركيز والانتباه طويل المدى.

- القدرات الوجدانية كالإرادة القوية والاعتماد على النفس والثقة العالية في النفس.

- القدرات التفاعلية كالقدرة على القيادة والتواصل والجرأة، وهذه الصفات كانت كلها واضحة لدى الطالبة حيث بينت المعلمات من عينة البحث أنهن إذا ما أوكلن إليها مهمة شرح جزء من الدرس لزميلاتها الطالبات من خلال تطبيق إستراتيجية المعلمة الصغيرة، فإنها لا تتردد في القيام بالدور الموكل إليها بصورة جيدة. تقول معلمة الاجتماعيات "تملك الطالبة من المعلومات الخارجية أكثر مما تملك باقي الطالبات وقد لاحظت ذلك أثناء شرحي للدروس، فعلى سبيل المثال، فقد تمكنت الطالبة من استيعاب درس خارطة العالم وحصلت فيه على أعلى درجة في الاختبار". كما بينت المعلمات أن للطالبة القدرة العالية على التواصل مع المعلمات رغم فقدان البصر، وقد مكنت هذه القدرة المعلمات من إيجاد لغة مشتركة بينهن وبين الطالبة الكفيفة كان أساسها تعابير الوجه التي هي المؤشر على فهمها واستيعابها لما تم شرحه. تذكر معلمة التربية البدنية "كنت أقول لها: إذا لم تفهمي شيئا ما، ارفعي يدك لأعيد الشرح، لكن إذا فهمت، ابتسمي لأعرف ان كل شيء على ما يرام".

ب: طريقة تنشئتها الاجتماعية: لقد تبين للباحثين أن طريقة التنشئة الاجتماعية التي تربت في ظلالها الطالبة (ح) جمعت بين الحزم والشفقة، حيث تبين والدة الطالبة أن طالبة كفيفة مثل (ح) لا بد أن تتم الشفقة عليها في المواقف التي تتطلب الشفقة والوقوف إلى جانبها طول الوقت، وخاصة في التربية، وفي الوقت نفسه، لا بد أن يتم التعامل معها بحزم في المواقف التي تتطلب الحزم كما هو الحال في التعليم. وفي هذا السياق، تعترف إحدى المعلمات أنها أعجبت أيضا بشخصية الأم بسبب وعيها بأساليب التنشئة الاجتماعية التي تمارس مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وبما تقدمه من دعم مستمر لابنتها.

ثانيا، ما سبب كل تلك الخبرات:

١) **الخوف:** بينت المقابلات التي أجريت مع المعلمات، أن ما جعلهن يشعرن بالخوف أمران اثنان هما أولا: أنهن لم يتدربن على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، وخاصة المكفوفون. إذا لم تتدرب المعلمات على تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة، فكيف لا يخفن من عملية التدريس؟ تبين الكثير من الدراسات أن المعلمين إذا تلقوا التدريب الكافي والفعال على التدريس، فإنهم يقومون بالعمل بكل اقتدار وبدون مخاوف من العمل (Yariv and Coleman, 2005; Dinham, 2007; Geelan, 2003). وثانيا: الخوف من الطالبة نفسها كما سبقت الإشارة إلى ذلك، فقد تكون عدوانية بسبب إعاقتها، أو قد تكون مشاكسة تعويضا للنقص البصري الموجود عندها، ذلك أن خبرة بعض المعلمات مع ذوي المشكلات النفسية والسلوكية أن كثيرا منهم يعوضون بالسلوك العدواني والمشاكسة. في هذا السياق يعتقد الباحثون أن كلا الأمرين يعتبران مبررين قويين يجعلان الفرد يشعر بالخوف من أن هناك تهديدا ما. لقد بين واطسن مؤسس المدرسة السلوكية- ومنذ فترة طويلة- أن التهديد بالألم أو الاصابة به يسبب الخوف (Watson, 1929).

٢) **القبول:** كما تبين من المقابلات، أن الأسباب الكامنة وراء مشاعر القبول التي تجلت لدى المعلمات من درسن الطالبة، تتلخص في المعرفة. فقد عرف الناس ومنذ القدم أن المجهول غير مقبول بما يمكن أن يحمل من مخاطر وتهديدات. وفي التراث الاسلامي، بين علي بن أبي طالب كرّم الله وجهه أن: "الناس أعداء لما جهلوا". وعند معرفة ما كان غامضا ومجهولا تتغير اتجاهات الناس ومن ثم سلوكياتهم تجاهه. لهذا، فإن المعلمات، عندما تعرفن جيدا على الطالبة الكفيفة، وتأكدن من أن ما قيل عن ذوي الاحتياجات الخاصة بأنهم مشاكسون ومتعبون ومزعجون غير صحيح ولا تجسده معطيات الواقع، تغيرت اتجاهاتهن وسلوكاتهن نحو الطالبة.

٣) **الدهشة والإعجاب:** وتبين أيضا من المقابلات أن أسباب الدهشة والإعجاب كانت متنوعة، حيث يعتقد الباحثون أن الدهشة نابعة من عدم تصديق المعلمات لما يرونه من هذه الطالبة من قوة عزيمة وإصرار على تحدي إعاقتها ومحاولاتها المستمرة لتتساوى مع زميلاتها في الصف في كل شي، ومن التفاؤل الذي أجمعت المعلمات على تمتع الطالب به وعدم تذمرها من واقعها الذي تعيشه. تقول إحدى المعلمات: "كنت أتواصل مع الطالبة خلال الفصل الدراسي، واستمر التواصل معها -بواسطة الإنترنت- حتى في العطلة الصيفية. وقد كنت جد معجبة بمستواها الرفيع والراقي في التعامل". إن ما بينته المعلمات من خصال وصفات

أحسسن بها أو رأينها في الطالبة (ح) أدت إلى الإعجاب بها وبشخصيتها المتميزة جدا ، حيث إنها تتبرع بإعادة شرح بعض الأجزاء الصعبة في الدرس لزميلاتها وذلك لقدرتها الكبيرة على الاستيعاب، وهو ما أجمعت عليه المعلمات اللاتي يدرسنها المواد النظرية.

بعد الإشارة إلى أسباب العواطف التي شكلت خبرة المعلمات في تدريس الطالبة الكفيفة، يتساءل الفرد أتعود الأسباب إلى عوامل داخلية كالتوقعات والدوافع والاتجاهات، أم إلى عوامل خارجية كالثقافة الاجتماعية وتوجه الأسرة؟. في الواقع، تعود الأسباب إلى تفاعل العوامل الداخلية، والعوامل الخارجية معا في تشكيل هذه العواطف. وفي هذا الصدد، يمكن النظر إلى مثل هذه النتائج تحت ضوء نظرية التناسب أو عدم التناسب التي قدمها قراي (Gray, 1982). تشير هذه النظرية إلى شيء مهم جدا وهو مثير العاطفة. إذا جعل هذا المثير الفرد يتوقع ثوابا ما، فستكون العاطفة إيجابية، لكن إذا جعله يتوقع عقابا ما، فستكون العاطفة سلبية. وعليه، فقد كانت بداية تجربة تدريس الطالبة الكفيفة عاطفة سلبية هي الخوف، وعندما تم التعرف على الطالبة والتقرب منها، أصبحت العاطفة إيجابية وهي الدهشة والإعجاب. وعلى الرغم من أن الدهشة قد لا تدوم طويلا مقارنة بالعواطف الأخرى كما بين (Frijda, 1986)، إلا أنها في حالة هذه الطالبة استمرت طويلا لأن عملية التعرف على إمكانيات الطالبة المذهلة، لم تتم في ظرف قصير، لذلك استمرت طوال مدة تدريسها.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن تجربة هؤلاء المعلمات في تدريس طالبة كفيفة عملت على تغيير اتجاهاتهن حول تجربة الدمج كلها. فقد بينت بعض المعلمات أنهن كن يحملن اتجاهات سلبية تجاهها مثلهن مثل الكثير من المعلمين في البلدان النامية، حيث تبين الدراسات التي أجريت في البلدان النامية حول الدمج أن اتجاهات المعلمين والمعلمات سلبية تجاه هذه العملية (Mushoriwa, 2001). والجدير بالذكر أن المعلمات أصبحن ينظرن بعد هذه التجربة، إلى عملية الدمج نظرة إيجابية، وقد بيّن أنهن الآن يدركن جيدا ما للعملية من فوائد أهمها تمكين الفرد المعاق، وتقوية الجانب الانساني عند من يتعامل معه. مع العلم أنه يمكن تفسير ما حدث من تغير في اتجاهات المعلمات من الصورة السالبة إلى الصورة الموجبة في ضوء نظرية التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance Theory) التي قدمها عالم النفس الأمريكي فستنغر (Festinger 1957) والتي ترى أن الناس عموما لا يفضلون الكدر الذهني ويشعرون بعدم الراحة عندما يحدث ويسعون إلى التخلص منه بتغيير اتجاهاتهم لتنسجم مع السلوك الذي يقومون به. ذلك أن هذه الطريقة هي ايسر الطرائق وأسهلها، كما أنها ليست مكلفة جهدا ووقتا (Riess & Schlenker, 1977; Festinger &

(Carlsmith, 1959).

وفي الأخير، يمكن النظر إلى هذه النتائج من زاوية علم النفس الفردي لألفرد أدلر (Adler) الذي يرى أن مشاعر النقص هي مصدر كل الدفع الانساني، وأنها القوة التي تحدد سلوكنا. كما أن نمو الفرد ينجم عن محاولات التعويض عن النقص سواء أكان هذا النقص فعليا أو افتراضيا. لقد بين أدلر أننا خلال حياتنا، نكون منقادين بالحاجة إلى تجاوز هذا الشعور بالنقص، وتحقيق مستويات عالية من التطور، وكذلك يعتبر أن مشاعر النقص لا مفر منها، غير أنها ضرورية لأنها مصدر الدافعية إلى الجهاد والتطور (Adler, 1930).

التوصيات

يدرج الباحثون هنا بعض التوصيات للمعنيين في وزارة التربية والتعليم (وذلك لاهتمام وزارة التربية والتعليم ومنذ فترة بعملية دمج المعاقين سمعيا وبصريا وحركيا وبطيئي التعلم وذوي متلازمة داون)، وهي كالآتي:

١. الكشف الدوري عن خبرة المعلمين القائمين بالتدريس في فصول الدمج المختلفة لمعرفة آرائهم فيها واتجاهاتهم نحوها لتذليل العقبات التي يمكن أن تقف حجر عثرة في طريقهم المهني.

٢. الإعداد التربوي الكافي لمعلمي الدمج لتقليل الخوف من خوض تجربة التدريس وربما للقضاء عليه كلية.

٣. ضرورة أن توجه الجهود في الإعداد التربوي على اتجاهات المعلمين نحو ذوي الإعاقات المختلفة، وعلى المعارف نحو الممارسات الفعالة، وعلى المهارات المرتبطة بالتكيف الفعال مع التلاميذ ذوي الإعاقات

المراجع

Adler, A. (1930). *Individual psychology.* In C. Murchison (Ed.). Psychology of 1930. (pp. 395- 405) Worcester, MA: Clrk University Press.

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21,* 231–238.

Casey, L. B., Byford, J. M, & Borek, J. (2009). The language arts inclusion classroom in an urban setting: How can we prepare secondary educators for this task?. *Journal of Liberal Arts and Sciences, 13*(2), 58-69.

Cashin, A. (2003). *A Hermeneutic phenomenological study of the lived experience of parenting a child with autism*. Ph. D. Thesis. University of Technology, Sydney.

Clark, B. (2002). *Growing up gifted* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice.

Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education, 40,* 230-238.

Colazzi, P., (1978). *Psychological research as a phenomenologist views it*. In: Valle, R., King, M. (Eds.), Existential phenomenological alternatives for psychology. New York: Oxford University Press.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Sydney: Allen and Unwin.

Dinham, S. 2007. The secondary Head of Department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration, 45*(1), 62-79.

Ekman, P. & Friesen, W.V. (1975). *Unmasking the face*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Elhoweris, H. & Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal of Special Education, 27*(1), 115-119.

Epstein, S. (1973). Expectance and magnitude of reaction to a noxious UCS. *Psychophysiology, 10,* 100- 107.

Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Festinger, L. & Carlsmith, J.M. (1959) Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal Social Psychology, 58,* 203- 210.

Geelan, D. (2003). Teacher expertise and explanatory frameworks in a successful physics classroom. *Australian Science Teacher's Journal, 49*(3), 22-23.

Gray, J. A. (1982). *The neuron-psychology of anxiety; an enquiry into the functions of the septo-hippocampal system*. Oxford: Oxford University Press.

Groves, P. M. & Thompson, R. F. (1970). Habituation; a dual process theory. *Psychological Review, 77,* 419- 450.

Haaland, L. K. (2011). *A phenomenological study of teachers' experiences of students with learning disabilities in mainstream middle school classrooms*. Dissertation submitted to graduate faculty of the school of education. North central University, Prescott Valley, Arizona.

Hammeken, P. A. (2007). *A teacher's guide to inclusive education: 750 strategies for success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hammond, H. M. & Ingalls, L. C. (2004). Young offenders: Early intervention for students with behavioral and emotional disorders. *Journal of College Teaching and Learning, 6*(4), 27-41.

Idol, L. (2009). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-84.

Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.

Jones, M. N., Thorn, C. R., Chow, P., Thompson, I. S., & Wilde, C. (2007). Equifinality: Parents' and students' attitudes towards a student centered approach to integration. *Education, 122,* 624-636.

Lorbeer, S. H. (2007) *Understanding the experiences of postsecondary faculty and students with precision teaching: a phenomenological approach*. Doctor of Education. Montana State University, Bozeman, Montana.

Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: Harvard University Press.

Meijer, C. J.W. (2004). *Back to School Together Again Considered*. Antwerpen: Garant.

Merleau-Ponty, M. (1962). *The phenomenology of perception*. New York: Humanities Press.

Migyanka, J., Policastro, C. & Lui, G. (2005). Using a think-aloud with diverse students: Three primary grade students experience chrysanthemum. *Early Childhood Education Journal, 33*(3), 171-177.

Mushoriwa, T. (2001), Research section: a study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education, 28,* 142–147

Nimante, D. & Tubele, S. (2010). Key challenges for Latvian teachers in mainstream schools: a basis for preparing teachers for inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs, 10*(s1), 168-176.

Orsini-Jones, M. (2009). Measures for inclusion: coping with the challenge of visual impairment and blindness in university undergraduate level language learning. *Support for Learning, 24*(1), 27- 34

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society, 21,* 231–242.

Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.

Reis, S. M. (1989). Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives. *American Psychologist, 44,* 399–408.

Riess, M. & Schlenker, B. R. (1977) Attitude change and responsibility avoidance as modes of dilemma resolution in forced compliance situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 21-30.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & West berg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Ryndak, D. L., Storch, J. F., & Hoppey, D. (2008). One family's perspective of their experiences with school and district personnel over time related to inclusive educational services for a family member with significant disabilities. *International Journal of Whole Schooling, 4*(2), 29-51.

Seamon, D. (2002). Sources: Phenomenology, place, environment and architecture: A review of the literature. *Retrieved September, 7,* 2012. from www. Phenomenology online. com

Selby, E. C., Shaw, E. J., & Houtz, J. C. (2005). The creative personality. *Gifted Child Quarterly, 49,* 300–315.

Smeets, E. (2007). *Special or different: Research into the size of special education in the Netherlands and other European countries*. Nijmegen: ITS.

Smelter, R.W., Rasch, B.W., & Yudewitz, G. J. (1994). Thinking of inclusion for all special educational needs students? Better think again. *Phi Delta Kappan, 76,* 35–38.

Sueker, C. O. (2011). *A Phenomenological Exploration of Teacher Training Regarding Academically Advanced/ High-Ability Students*. Doctoral Study Submitted to the College Of Education, Walden University.

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Ontario: The Althouse Press.

Watson, J.B. (1929). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia: Lippincott.

Willey, J. (2011). *Exploration of the Lived Experiences of Men Who Teach in Elementary Special Education Programs: A Path Less Taken*. A Dissertation submitted to The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development, George Washington University.

Yariv, E. & Coleman, M. (2005). Managing "challenging" teachers. *International Journal of Educational Management, 19*(4), 330-346.