

## تجربه زیسته مریبان دانش آموزان کم توان ذهنی: پژوهش کیفی پدیدارشناسی

باقر غباری بناب<sup>۱</sup>، نیره نقدی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۶/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۱۸

### چکیده

مریبان بخش قابل توجهی از روز را با دانش آموزان کم توان ذهنی می گذرانند و از تجربیات زیسته آنها می توان اطلاعات مفید و گران بهایی استخراج کرد. بر این اساس هدف پژوهش حاضر کشف تجربه زیسته مریبان دانش آموزان کم توان ذهنی در ارتباط با ویژگی ها، رفتارها، تعاملات، واکنش های بین خود و دانش آموزان کم توان ذهنی بود. این پژوهش کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی اجرا شد. شیوه گردآوری اطلاعات استفاده از مصاحبه های نیمه ساختاریافته بود. بر این اساس از بین مریبان دانش آموزان کم توان ذهنی ۱۹ نفر بر اساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب شدند. به منظور تحلیل داده های مصاحبه ها از روش کلایزی استفاده شد. پس از استخراج موضوعی و طبقه بندی آنها، یافته ها شامل ۵ مضمون اصلی (تغییر باورها، عدم هماهنگی در ارائه خدمات، تاثیر شغل در زندگی شخصی، ملزومات مربی گری و انتظارات والدین) و ۱۵ مضمون فرعی بود. ارتباط این مضامین اصلی و فرعی در اصل مقاله آورده شده است. واکاوی تجارب مریبان دانش آموزان کم توان ذهنی نشان داد که این گروه به شیوه های مختلفی از این دانش آموزان تأثیر می پذیرند و قادرند تأثیرات مختلفی نیز بر آنها داشته باشند. بر این اساس می توان از تجارب آنان جهت حل مسائل و مشکلات دانش آموزان، والدین و مریبان بهره برد.

واژگان کلیدی: تجربه زیسته، دانش آموزان کم توانی ذهنی، مریبان

۱. استاد روانشناسی کودکان استثنایی، دانشگاه تهران (نویسنده مسئول). bghobari@ut.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

## مقدمه

کم‌توانی ذهنی<sup>۱</sup> یکی از اختلالات عصبی تحولی است که در طول دوره رشدی شروع و آسیب‌های مختلفی را برای کودک، خانواده و جامعه به همراه دارد. مطابق با آخرین تعاریف انجمن ناتوانی‌های ذهنی و رشدی آمریکا<sup>۲</sup> این اختلال با معیارهایی از قبیل آسیب در زمینه کارکردهای ذهنی که استدلال، حل مسئله، برنامه‌ریزی، تفکر انتزاعی، قضاوت، یادگیری، تجربه و فهمیدن عملی را شامل می‌شوند و نیز عملکرد انطباقی (مفهومی، اجتماعی، یا عملی)، تشخیص داده می‌شود (شالوک، بورتویک-دافی، برادلی و بونتینک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

طیف وسیعی از پیشینه پژوهشی حکایت از این واقعیت دارد که کم‌توانی ذهنی مشکلات بسیاری را برای کودکان به همراه دارد. پژوهش بهاتیا، کابرا و ساپرا<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) نشان داد که شیوع مشکلات رفتاری در این دانش‌آموزان در دامنه ۱۳ تا ۷۵ درصد قرار دارد. اینفیلد، الیس و امروس<sup>۵</sup> (۲۰۱۱) در فراتحلیل خود نشان دادند که میزان همبودی<sup>۶</sup> کم‌توانی ذهنی با بیماری‌های روانی حدود ۳۰ تا ۴۰ درصد است. همچنین وجود مشکلات اضطرابی (گرین، برکویتس و بیکر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵)، افسردگی (هرمانز، بیکمن و اونهایس<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳) و عزت نفس پائین (آقای نژاد، فرامرزی و عابدی، ۱۳۹۲) در بین این افراد گزارش شده است. پژوهشگران دیگری نیز بر این باورند که والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نسبت به والدین کودکان عادی و سایر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بار روانی و مشکلات روان‌شناختی بسیاری را به دوش می‌کشند (ماترول<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۱؛ ایرازابل<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ اوشودی<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۴) و از رضایت زناشویی کمتری برخوردارند

1. intellectual disability
2. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
3. Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley & Buntinx
4. Bhatia, Kabra & Sapra
5. Einfeld, Ellis & Emerson
6. comorbidity
7. Green, Berkovits & Baker
8. Hermans, Beekman & Evenhuis
9. Martorell
10. Irazábal
11. Oshodi

(کوک، لانگ و وانگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ رابینسون و نیس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ معتمدی، غباری‌بناب، ابرغم، ۱۳۹۵).

افزایش چشمگیر میزان شیوع این اختلال موجب اجرای پژوهش‌های بسیاری در زمینه شناخت بیشتر این دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها شده است. با این حال در زمینه محیط‌های یادگیری، معلمان و مربیان این گروه پژوهش‌های نسبتاً محدودی انجام شده است. دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نسبت به همسالان دارای رشد طبیعی خود مشکلات رفتاری بیشتر (توتسیکا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ بیکر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۳)، تعاملات منفی والد-کودک افزون‌تر (هاسال، روز و دونالد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵) و مشکلات تنظیم هیجانی و رفتاری بالاتری (بائورین و نادر-گراسییس<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳) را تجربه می‌کنند. همه این عوامل آنان را مستعد مشکلات سازگاری در مدرسه و نیز شکل‌گیری ارتباط نامناسب با معلمان و مربیان (مک‌اینتری<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۶؛ بار<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳) و به دنبال آن کاهش فرصت برای برقراری ارتباط و یادگیری و نیز کسب دیدگاه منفی نسبت به معلم و مدرسه می‌کند (آیسنهاور<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۷).

پژوهشگران معتقدند که کیفیت رابطه بین مربیان و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مقاطع پیش‌دبستانی و ابتدایی، پیش‌بینی‌کننده سازگاری، کفایت اجتماعی، نگرش به مدرسه، مشارکت و عملکرد تحصیلی در مقاطع یاد شده و نیز در مقاطع بالاتر است (پینتا و استوهلمن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۴؛ سیلور<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). ارتباط بین تعامل مثبت مربی و دانش‌آموز و توانمندسازی دانش‌آموزان برای یادگیری (نارمی<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۲) و کیفیت زندگی بیشتر (بیدل-برآون<sup>۱۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۶) نیز ثابت شده است. هامر و پینتا<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) نیز

1. Kwok, Leung & Wong
2. Robinson & Neece
3. Totsika
4. Baker
5. Hassall, Rose & McDonald
6. Baurain & Nader-Grosbois
7. McIntyre
8. Barr
9. Eisenhower
10. Stuhlman
11. Silver
12. Nurmi
13. Beadle-Brown

گزارش کردند دانش‌آموزانی که مدرسه را با مشکلات رفتاری شروع می‌کنند، ارتباط مثبت و نزدیک مربی و کودک باعث می‌شود تا تخلفات انضباطی کمتری را بروز دهند. تعامل مثبت والد-مربی و کسب پیامدهای مثبت برای دانش‌آموز نیز به تایید شده است (جیسون، ون‌دوپاتن و ولاسکام، ۲۰۱۷). از طرفی، سیلور و همکاران (۲۰۰۵) و نارمی (۲۰۱۲) معتقدند که تضاد، کشمکش و ارتباط نامناسب با مربی موجب افزایش مشکلات رفتاری در کودکان کم‌توان ذهنی می‌شود.

با توجه به مطالب گفته شده و با در نظر گرفتن این حقیقت که مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تأثیر بسزایی بر روند رشد آنها می‌گذارند (آلوریادو و پاولیدو، ۲۰۱۶) به نظر می‌رسد کشف تجربه زیسته مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در ارتباط با ویژگی‌ها، رفتارها، تعاملات، واکنش‌های بین خود، دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، خانواده و مدرسه، موجب شناسایی عوامل خطر و نیز عوامل بالقوه مثبت می‌شود و در نتیجه با به‌کارگیری این نتایج می‌توان از برخی پیامدهای منفی این اختلال جلوگیری و زمینه را فراهم کرد تا انرژی مربیان و دانش‌آموزان در جهت برخورد با مشکلات و نیز بالندگی آنان هدایت شود. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که اگر محیط یادگیری و ارتباط مربی و دانش‌آموز تحول‌یافته نباشد، نه فقط دستیابی به نتایج درمانی و تعمیم آموزش‌ها به محیط‌های دیگر تسهیل نمی‌شود، بلکه در بسیاری از مواقع آن‌ها را تضعیف می‌کند (کوک، کامرون و تنکرسل، ۲۰۰۷؛ نارمی، ۲۰۱۲؛ جیسون، ون‌دوپاتن و ولاسکام، ۲۰۱۷). اگر تجارب مربیان کشف و از آن در جهت کاربرد در محیط‌های یادگیری استفاده شود، تجاربی بسیار غنی برای دانش‌آموز فراهم و کسب مهارت‌های رشدی و تحولی او را تسهیل می‌کند. با توجه به مطالب گفته شده و نظر به اهمیت محیط‌های یادگیری و آموزشی و نیز نقش مهم مربیان و معلمان در آینده تحصیلی، اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و نظر به اینکه تا به حال پژوهشی در این زمینه انجام نشده است، پژوهش حاضر به دنبال کشف تجربه زیسته مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بود.

1. Hamre & Pianta
2. Jansen, Van Der Putten, & Vlaskamp
3. Alevriadou & Pavlidou
4. Cook, Cameron & Tankersley

### روش پژوهش

این پژوهش کیفی بر اساس رویکرد پدیدارشناسی بود که در سال ۱۳۹۵ انجام شده است. نمونه پژوهش بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۱</sup> انتخاب شد و تا اشیاع داده‌ها یعنی زمانی که موضوعات جدیدی به دست نیامد، ادامه یافت. بر این اساس در پژوهش حاضر با ۱۹ نفر برای به دست آوردن داده‌های پژوهش از مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته و نیز به شیوه گفتگوی دوطرفه<sup>۲</sup> بهره گرفته شد. مدت مصاحبه‌ها بین ۶۰ تا ۱۰۰ دقیقه متغیر بود. دقایق اول با گفتگوی روزمره شروع می‌شد و پس از ایجاد جوی صمیمی و محیط مطلوب و اخذ رضایت آگاهانه، مصاحبه‌ها با طرح یک سؤال محوری و گسترده "تجربه‌ی خود در ارتباط با ویژگی‌ها، رفتارها، تعاملات و واکنش‌های بین خود و دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را بیان کنید" آغاز شد. در صورت وجود ابهام در پاسخ‌ها و یا پاسخ‌های ناقص و کوتاه، برای وضوح بیان‌های شرکت‌کننده سؤالات بیشتری پرسیده می‌شد. معیارهای ورود به پژوهش، مربی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، داشتن حداقل ۱۰ سال تجربه کار با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، رضایت داشتن به شرکت در پژوهش و توانایی بازگویی تجارب بود. معیار خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به شرکت در ادامه فرآیند پژوهش بود. لازم به ذکر است که شرکت‌کنندگان در طول پژوهش اجازه خروج از فرآیند پژوهش را داشتند.

مصاحبه‌ها چندین مرتبه گوش داده شد و متن آن به صورت کلمه به کلمه نوشته شد. برای تحلیل داده‌ها از روش کلایزی<sup>۳</sup> استفاده شد. این روش شامل هفت مرحله است: (۱) خواندن دقیق کلیه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان، (۲) استخراج عبارات مهم و جملات مرتبط با پدیده، (۳) مفهوم‌بخشی به جملات مهم استخراج‌شده، (۴) مرتب‌سازی توصیفات شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص، (۵) تبدیل کلیه عقاید استنتاج شده به توصیفات جامع و کامل، (۶) تبدیل توصیفات کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر و (۷) معتبرسازی نهایی. لازم به ذکر است که در معتبرسازی نهایی، از ملاک‌های اعتبار<sup>۴</sup> و قابلیت اطمینان<sup>۱</sup> استفاده شد. برای بررسی اعتبار، اطلاعات هر

1. Purposive sampling
2. Conversational style
3. Colaizzi
4. Credibility

مصاحبه پس از تحلیل در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت و بر اساس نظرات آنان اصلاحات لازم اعمال شد. برای قابلیت اطمینان، یافته‌ها شامل مضمون‌های اصلی و زیر مضمون‌های پژوهش از طریق نظرات اعضای هیئت علمی گروه روان‌شناسی کودکان استثنایی دانشگاه تهران مورد بررسی، مشورت و اصلاح قرار گرفت.

### یافته‌های پژوهش

پس از تحلیل داده‌ها به روش کلایزی ۵ مقوله اصلی و ۱۵ مقوله فرعی استخراج شد که می‌تواند نشان‌دهنده تجارب مریبان کودکان کم‌توان ذهنی باشد. در جدول ۱ مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی استخراج شده از پژوهش به‌طور خلاصه آورده شده است و در ادامه هر مقوله به تفصیل بیان می‌شود.

جدول ۱. مقوله‌های اصلی و مقوله‌های فرعی استخراج شده از پژوهش

مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی
تغییر باورها	توانمندی‌های دانش‌آموزان
	نگرش نسبت به مدرسه
	غمگینی و افسردگی
عدم هماهنگی در ارائه خدمات	عدم هماهنگی نظام آموزشی و توان‌بخشی
	تعداد دانش‌آموزان
	وجود اختلالات مختلف
	صبر و تحمل
	قدردانی از نعمت
	ترس از فرزندآوری
	تاثیر استرس شغلی در تعاملات خانوادگی
ملزومات مربی‌گری	مهارت برقراری ارتباط
	علاقه
	صبر و سعه صدر
	توقعات
	انزوای کودک
	ناامیدی

#### 1. Dependability

## پذیرش

**الف) تغییر باورها:** یکی از مقوله‌های اصلی استخراج‌شده که به‌طور مکرر در مصاحبه‌ها تکرار می‌شد، تغییر باورها بود. این مقوله شامل توانمندی‌های دانش‌آموزان و نگرش نسبت به مدرسه بود. مربیان قبل از ورود به مدرسه کودکان دارای کم‌توانی ذهنی گمان می‌کردند که این دانش‌آموزان پیشرفتی شبیه به کودکان دارای رشد طبیعی دارند؛ به‌طوری‌که شرکت‌کننده ۴ بیان کرد: «در اوایل کار اطلاعات جامع و کاملی از این دانش‌آموزان نداشتم؛ با همه وجود تلاش می‌کردم که اونها را به عرش برسونم، ولی کم کم به این باور رسیدم که باید متناسب با توانایی‌های اونها از شون انتظار داشته باشم». یا شرکت‌کننده ۱۲ اظهار داشت: «وقتی که وارد مدرسه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شدم فکر می‌کردم که کار با این دانش‌آموزان در سطح دانش‌آموزان عادی است؛ اما بعد از چند ماه و با مشاهده دشواری‌ها، مشکلات و عدم پیشرفت، بسیار سرخورده شدم». از دیگر مقوله‌ها، نگرش نسبت به مدرسه بود. «من روزی که وارد مدرسه شدم، خیلی ناامید بودم و نسبت به این کار خیلی ناراضی بودم، اما کم کم اینقدر به کارم علاقه‌مند شدم که دیگه نمی‌تونم خودم را بدون این کار تصور کنم» (شرکت‌کننده ۸)؛ «اول تصور منفی نسبت به کار با این کودکان داشتم، اما وقتی چند ماه گذشت و باهاشون کار کردم و مهربانی و صمیمیت این دانش‌آموزان رو دیدم و وقتی تونستم با زحمت، مهارتی رو به این دانش‌آموزان یاد بدم، خیلی امیدوار شدم و هر روز تصورم نسبت به اونها مثبت و مثبت‌تر شد» (شرکت‌کننده ۱۶).

**ب) عدم هماهنگی در ارائه خدمات:** یکی دیگر از مقوله‌های مستخرج شده از تجربیات مربیان، عدم هماهنگی در ارائه خدمات بود که شامل غمگینی و افسردگی، عدم هماهنگی نظام آموزشی و توان‌بخشی، تعداد دانش‌آموزان و وجود اختلالات مختلف در کلاس بود. مربیان به‌طور مکرر بیان می‌کردند که احساس افسردگی و غمگینی می‌کنند، به‌طوری‌که شرکت‌کننده ۷ می‌گفت «وقتی در کارم موفق نیستم و با توجه به زحماتم پیشرفتی نمی‌بینم، از ته دل احساس غمگینی و افسردگی می‌کنم»، یا شرکت‌کننده ۱۱ بیان داشت که «بعضی مواقع از نزدیک شاهد اخراج دانش‌آموزانم از مدرسه هستم که این موضوع به‌شدت منو غمگین و ناراحت می‌کنه و تا مدت‌ها احساس افسردگی می‌کنم». از دیگر موضوعات فرعی این مقوله، عدم هماهنگی نظام آموزشی و توان‌بخشی بود.

مربیان معتقد بودند که بین برنامه‌ای که آن‌ها در کلاس اجرا می‌کنند و برنامه‌های جانبی هماهنگی و همخوانی وجود ندارد؛ به طوری که شرکت‌کننده ۱ می‌گفت: «تمرین‌های گفتاری همیشه با آموزش کلاسی هماهنگ نیست، مثلاً صدای ر به خاطر سختی، آخرین صدایی است که دانش‌آموز میتونه یاد بگیره درحالی که این حرف جزء سومین یا چهارمین درس در کتاب فارسی دانش‌آموزان است» و شرکت‌کننده ۳ اظهار داشت: «بین کتاب‌های درسی و رشد گفتار و زبان دانش‌آموزانم همخوانی وجود نداره و این مشکلات زیادی ایجاد می‌کنه».

موضوع فرعی دیگر، تعداد زیاد دانش‌آموزان کلاس بود که عموم مربیان معتقد بودند بر ایجاد تجربیات آموزشی مناسب تأثیر منفی دارد. شرکت‌کننده ۱۹ معتقد بود: «تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس، تعامل خوب بین معلم و دانش‌آموز را از بین می‌بره و امکان رسیدگی به نیازهای اون‌ها خارج از توان معلم می‌شه». در این زمینه شرکت‌کننده ۱۱ نیز بر این باور بود که: «این کودکان با ارتباط خوب یاد می‌گیرند و هر چه ارتباط معلم و دانش‌آموز قوی‌تر باشه، سازگاری بیشتر و رفتارهای منفی کمتری رو شاهد هستیم، ولی هنگامی که کلاس شلوغ باشه، این امکان وجود نداره».

وجود اختلالات مختلف در یک کلاس به همراه دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی از جمله چالش‌هایی بود که تجربیات مربیان را شکل می‌داد. شرکت‌کننده ۱۴ می‌گفت: «یکی از مشکلات نظام آموزشی وجود دانش‌آموزان مختلف توی یک کلاسه؛ مثلاً در یک کلاس دانش‌آموز بیش‌فعال، اوتیسم، ناسازگار و ... وجود داره که این موضوع واقعاً معلم را زمین‌گیر می‌کنه؛ یا شرکت‌کننده ۱۹ اظهار داشت: «توی کلاس من دانش‌آموز کم‌توان ذهنی که علاوه بر این مشکل، اختلالات دیگری همچون بیش‌فعالی، سندرم داون، اوتیسم، مشکلات رفتاری و ... داره هم پیدا میشه که این موضوع واقعاً کار منو سخت می‌کنه و آموزش به اون‌ها را خارج از توانم می‌کنه».

**ج) تأثیر شغل در زندگی شخصی:** تأثیر شغل در زندگی شخصی مقوله اصلی دیگری بود که در این تحلیل شناسایی و نام‌گذاری شد. این مقوله اصلی شامل صبر و تحمل، قدردانی از نعمت، ترس از فرزندآوری و تأثیر استرس شغلی در تعاملات خانوادگی بود. بسیاری از مربیان بر این باور بودند تجربه مربی‌گری دانش‌آموزان دارای کم‌توانی ذهنی باعث تحمل زیاد آن‌ها در زندگی فردی شده است. شرکت‌کننده ۹ گفت:



«وقتی مشکلات این دانش‌آموزانم را می‌بینم و در موردش فکر می‌کنم، نسبت به مشکلات زندگی خودم صبورتر میشم و می‌تونم تحمل کنم». شرکت‌کننده ۱۵ در این باره گفت: «از وقتی وارد مدرسه دانش‌آموزان کم‌توانی ذهنی شدم و با اونها آشنا شدم، خیلی بیشتر در برابر مشکلات تحملم بالا رفته و فکر می‌کنم صبورتر شدم».

یکی دیگر از مقوله‌های فرعی، قدردانی از نعمت بود. شرکت‌کننده ۶ اظهار کرد: «با دیدن سلامت فرزندان خودم، روزی هزار مرتبه خدا را شکر می‌کنم». شرکت‌کننده ۱۱ گفت: «بعضی وقت‌ها با دیدن این دانش‌آموزان متوجه قدرت خدا می‌شود و واقعاً از سویدای دل خدا را شکر می‌کنم و قدردان نعمت‌های او هستم» و شرکت‌کننده ۲ اظهار داشت: «با دیدن این دانش‌آموزان خدا را هزار مرتبه به خاطر نعمت‌هایی که به من و خانواده‌ام داده، شکر می‌کنم».

از دیگر مقوله‌های فرعی، ترس از فرزندآوری بود. «وقتی به بچه‌دار شدن فکر می‌کنم، نگران این هستم که نکنه بچه منم با کم‌توانی ذهنی به دنیا بیاد» (شرکت‌کننده ۱). «فکر اینکه بچه من هم کم‌توان ذهنی به دنیا بیاد همیشه منو آزار میده» (شرکت‌کننده ۷). «یه موقعی که آدم می‌خواد بچه‌دار بشه، همیشه استرس داره که آیا بچه من سالم هست یا نه» (شرکت‌کننده ۱۹)؛ «وقتی که خودم را جای مادر این دانش‌آموزا قرار میدم، خیلی از بچه‌دار شدن می‌ترسم» (شرکت‌کننده ۴).

از مقوله‌های فرعی دیگر تاثیر استرس شغلی در تعاملات خانوادگی است. در این مقوله آنچه استنباط می‌شد این بود که تجربه مربیان از کار با کودکان دارای کم‌توانی ذهنی باعث تأثیرات مثبت و منفی بر ارتباط با خانواده بود. شرکت‌کننده ۵ گفت: «بعد از کار وقتی به منزل بر می‌گردم، شیرین‌کاری‌های دانش‌آموزانم را برای خانواده بیان می‌کنم و با هم می‌خندیم». شرکت‌کننده ۹ اظهار داشت: «وقتی به منزل برمی‌گردم خیلی عصبی هستم و به نظرم روی ارتباط با همسر تأثیر داره». شرکت‌کننده ۶ گفت: «فکر می‌کنم کارم خیلی منو خسته می‌کنه و وقتی میرم خونه حوصله صحبت با خانواده رو ندارم».

**(د) ملزومات مربی‌گری:** مقوله اصلی تجربیات مربیان در زمینه ملزومات مربی‌گری شامل مقوله‌های فرعی مهارت برقراری ارتباط، علاقه و صبر و سعه‌صدر می‌شد. تعداد زیادی از مربیان معتقد بودند که یکی از مهارت‌های اصلی برای کار با کودکان دارای کم‌توانی ذهنی، مهارت برقراری ارتباط است. «مهم‌ترین اصل در آموزش و تربیت

کودکان کم‌توانی ذهنی، مهارت برقراری ارتباط، وقتی ارتباط گرم و صمیمی با این دانش‌آموزا برقرار بشه، اونها خیلی بهتر رفتار می‌کنند، خیلی به مدرسه علاقه‌مند میشن و همکاری بیشتری نشون میدن» (شرکت‌کننده ۱۱). «برقراری ارتباط دوستانه با دانش‌آموز خیلی مهم و اساسیه و تأثیر مثبتی رو رشد اونها داره، دانش‌آموزای کم‌توان ممکنه روابط اجتماعی و تمرین‌های ریاضی رو به‌خوبی درک نکنند، ولی محبت رو خیلی می‌فهمند و به ارتباط گرم و صمیمی با معلم خیلی خوب جواب میدن» (شرکت‌کننده ۳).

مقوله فرعی دیگر علاقه است. در این رابطه شرکت‌کننده ۸ گفت: «به نظرم مهم‌ترین ویژگی یک مربی در کار با دانش‌آموزان کم‌توان، علاقه است». شرکت‌کننده ۱۶ معتقد بود: «اگر کسی علاقه نداشته باشه و وارد این سیستم بشه، واقعاً نمی‌تونه تحمل کنه و یا از کارش انصراف میده، یا از لحاظ روحی و روانی آسیب می‌بینه». شرکت‌کننده ۵ اظهار داشت: «علاقه مهم‌ترین اصل کار ماست و اگر علاقه به کار نباشه، هیچ پیشرفتی حاصل نمیشه». شرکت‌کننده ۱۸ هم در این زمینه گفت: «من به کارم خیلی علاقه دارم و تنها این علاقه است که منو اینجا نگه داشته و باعث شده که من در مورد دانش‌آموزانم مطالعه کنم و احساس کنم که باید بیشتر در موردشون بدونم». شرکت‌کننده ۴ هم معتقد بود: «این علاقه است که باعث میشه من همه چالش‌ها و مشکلات این دانش‌آموزان رو با همه وجود تحمل کنم و بهشون آرامش بدم، من هر روز با لباس‌های خوش‌رنگ و روشن وارد مدرسه می‌شم و دانش‌آموزانم همه این‌ها را متوجه می‌شوند و به نظرم علاقه نباشه، وارد شدن به این کار باعث ناراحتی دانش‌آموز، مربی و اطرافیان میشه».

سومین مضمون فرعی این بخش، صبر و سعه‌صدر است. شرکت‌کننده ۱۰ گفت: «کار با کودکان استثنایی طاقت‌فرسا و فرسایشی است و باید صبر و سعه‌صدر بسیاری وجود داشته باشه وگرنه کار خیلی سخت میشه». شرکت‌کننده ۳ بر این باور بود که: «وقتی ساعت‌ها با این دانش‌آموزان کار می‌کنیم و هیچ بازخوردی نمی‌گیریم و پیشرفت اندکی می‌بینیم، تنها صبره که به کمک می‌آید، به نظرم صبر و حوصله در کار با این دانش‌آموزان ویژگی بسیار مهم و اساسیه».

**ح) انتظارات والدین:** این مقوله اصلی نیز شامل مقوله‌های فرعی توقعات، انزوای کودک، ناامیدی و پذیرش بود. مریان شرکت‌کننده در این پژوهش اظهار می‌داشتند که والدین توقعات بسیاری از دانش‌آموزان کم‌توان دارند. برای مثال شرکت‌کننده ۱۰ گفت:

«بعضی از خانواده‌ها قبول نمی‌کنند که فرزندشون کم‌توانه و همچنان مثل یک دانش‌آموز عادی ازش توقع دارند که این باعث میشه فرزندشون خیلی اذیت بشه». در این رابطه شرکت‌کننده ۱۳ نیز اظهار داشت: «والدین توقع دارن فرزندشون به مدرسه عادی بره و از اون انتظار دارن چیزهایی که در توانش نیست رو یاد بگیره و وقتی این توقعات برآورده نمیشه، با واژه‌هایی مثل خنگ خطابش می‌کنن». شرکت‌کننده ۶ هم اظهار داشت: «والدین دوست ندارن بین فامیل بگن که بچه‌شون مدرسه استثنایی میره و همه تلاشی می‌کنن تا اون به مدرسه عادی برگرده و این کار فقط به ضرر فرزندشون تموم میشه، در واقع وقتی فرزندشون نتونه این توقعات رو برآورده کنه، سعی می‌کنن اونو منزوی کنن و حتی خودشون هم منزوی میشن». شرکت‌کننده ۱۵ از ناامیدی والدین می‌گفت که در اکثر خانواده‌ها مشهود است؛ «والدین وقتی وارد این مدارس می‌شن و متوجه می‌شن که فرزندشون باید توی این مدرسه و درکنار دانش‌آموزان کم‌توان درس بخونه و تازه به واقعیت اتفاقی که افتاده پی میبرن و اینکه فرزندشون نمیتونه تحصیلات دانشگاهی داشته باشه و تحصیل را تا به جایی بیشتر نمیتونه و توان ذهنی نداره که ادامه بده دچار یاس و ناامیدی شدیدی میشن که فقط گذر زمان و راهنماییه مربیان میتونه کمک‌کننده باشه».

مقوله فرعی دیگر، پذیرش است. برخی از مربیان اظهار می‌کردند که والدین بعد از توقعات و با روبرو شدن با واقعیات و نیز از طریق راهنمایی‌های مربیان، به پذیرش می‌رسند. شرکت‌کننده ۱۹ گفت: «والدین در آخر به این نتیجه میرسن که آدما باهم متفاوت‌اند و فرزندشون نسبت به دانش‌آموزای دیگه توانایی کمتری داره و باید نسبت به توانایی‌هاش ازش توقع داشت». شرکت‌کننده ۱۷ نیز در این زمینه گفت: «خانواده‌ها معمولاً در آخر شرایط فرزندشون رو می‌پذیرن و حتی یکشون بهم گفت وقتی میرم پارک، والدین دوست ندارن بچه‌هاشون با بچه من بازی کنه، اینجور مواقع من میرم براشون توضیح میدم که فرزندم این مشکل را داره و هیچ خطری هم برای کسی نداره و فقط از لحاظ ذهنی با بچه‌های شما متفاوت».

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف کشف تجربه زیسته‌ی مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از منظر رویکرد پدیدارشناسی انجام گرفت و نخستین پژوهش انجام شده در نوع خود در این حوزه است؛ بنابراین پژوهش کیفی که به‌طور مستقیم با نتایج این پژوهش باشد یافت نشد؛

اما نتایج به دست آمده با یافته‌های پژوهشی دیگر (از جمله هامر و پینتا، ۲۰۰۱؛ پینتا و استوهلمن، ۲۰۰۴؛ سیلور و همکاران، ۲۰۰۵؛ تامسون، لینهان، گلین و کر، ۲۰۱۳؛ وارک، هاسین و ادوارد، ۲۰۱۴) همسو و همخوان است.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تجربیات مریبان را می‌توان در ۵ مقوله اصلی خلاصه کرد. مورد اول تغییر باورها بود که به‌طور معمول، مریبان از قبل تصویری در مورد توانمندی‌های دانش‌آموزان و نیز دیدگاه نسبت به مدرسه داشتند که با ورود به مدرسه این دیدگاه‌ها و تصورات تغییر کرد. این یافته‌ها که با عنوان باورهای غیرمنطقی از آن یاد می‌شود، در پژوهشی توسط برزگر، گنجی و شیرجهانی (۱۳۹۵) بر روی معلمان مدارس استثنایی و عادی مقطع ابتدایی شهرستان یزد مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج این پژوهش نیز همسو با یافته‌های پژوهش حاضر بود و نشان داد که بین باورهای غیرمنطقی معلمان مدارس استثنایی و عادی تفاوت وجود دارد و این باورهای غیرمنطقی شامل انتظار بیش‌ازحد از خود، تمایل به سرزنش و اجتناب از مشکلات می‌شد. همچنین یافته‌های این بخش از پژوهش همسو با پژوهش علی‌اکبری، آیین و محمدی‌فرد (۱۳۹۴) است که عنوان می‌کنند باورهای قبلی دانشجویان رشته مامایی بعد از حضور در محل کار به‌طور کلی دگرگون می‌شود.

مقوله اصلی دیگر، تجربه مریبان در عدم هماهنگی در ارائه خدمات بود که به طبع با دشواری‌ها و مشکلات بسیاری همراه است. مریبان معتقد بودند که وقتی با توجه به تلاش‌ها که در جهت یادگیری دانش‌آموزان می‌کنند، پیشرفتی نمی‌بینند، احساس غمگینی و افسردگی می‌کنند. پژوهشگران دیگر نیز این یافته را اثبات کرده‌اند و معتقدند معلمان دانش‌آموزان کم‌توان در مقایسه با معلمان دانش‌آموزان عادی در رضایت شغلی تفاوت معنی‌داری دارند (رهبر کرباسدهی و همکاران، ۱۳۹۵). این نتایج غیرهمسو با پژوهش خاری‌آرانی، آسایش، علی‌اکبرزاده و زارع سروی (۱۳۹۲) است که نشان دادند بین معلمان دانش‌آموزان استثنایی و معلمان دانش‌آموزان عادی تفاوت معنی‌داری از نظر سلامت روان وجود ندارد. علاوه بر این مریبان معتقد بودند که بین برنامه‌های آموزشی و توان‌بخشی هماهنگی وجود ندارد، تعداد افراد کلاس‌ها زیاد است و دانش‌آموزان دارای اختلالات

1. Thompson, Linehan, Glynn & Kerr
2. Wark, Hussain & Edwards

مختلفی هستند که همه این موارد موجب ایجاد ارتباط نامناسب مربی و دانش‌آموز می‌شود. تامسون، لینهان، گلین و کر (۲۰۱۳) نیز در پژوهش خود نتایج مشابه این بخش از پژوهش حاضر را گزارش کردند. پژوهشگران دیگر نیز به این نتیجه رسیده‌اند که این عوامل زمینه را برای فرسودگی و تنیدگی شغلی (مهرابی زاده هنرمند و همکاران، ۱۳۹۲) و نیز کاهش کیفیت زندگی شغلی (مرزوقی و همکاران، ۱۳۹۲) فراهم می‌کند. وارک، هاسین و ادوارد (۲۰۱۴) نیز در پژوهش خود به نتایج مشابهی مانند پژوهش حاضر دریافتند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که تجربه مربی‌گری دانش‌آموزان کم‌توان تأثیرات مثبت و منفی بر زندگی شخصی مربیان داشته است. در شرایطی که حتی والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تحت شرایط دشواری قرار دارند و بار روانی و مشکلات روان‌شناختی زیادی را به دوش می‌کشند (ایرازابل و همکاران، ۲۰۱۳)، بدیهی است که انتظار داشته باشیم مربیان این کودکان که قسمتی از روز را با آن‌ها می‌گذرانند، نیز از این شرایط تأثیر بپذیرند. البته این تأثیرپذیری فقط منفی نبود و تأثیرات مثبتی نیز به همراه دارد به طوری که مربیان معتقد بودند صبر، تحمل، شکر و قدردانی بسیاری دارند. این یافته‌ها همسو با پژوهش ضیالدینی و رجایی‌نژاد (۱۳۸۴) مبنی بر زندگی پراسترس معلمان کودکان استثنایی و تأثیرپذیری شخصی از شغل، پژوهش مهرابی‌زاده، آتش‌افروز، شهنی ییلاق و رضایی (۱۳۹۲)، پژوهش حجتی‌نیا، پورشافعی و دستجردی (۱۳۹۲) و پژوهش زرگر، بجعلی و منصوبی‌فر (۱۳۹۴) مبنی بر تأثیر منفی شغل معلمان دانش‌آموزان استثنایی بر سلامت روان آنها همسو است.

در رابطه با ملزومات مربی‌گری نیز بر این باور بودند که مربیان باید مهارت برقراری ارتباط، علاقه و صبر و سعه صدر زیادی داشته باشند تا بتوانند در زندگی شغلی موفق باشند. این نتایج همسو با پژوهش اصغری‌نکاح، کاظمی و بهمن‌آبادی (۱۳۹۱) است که در پژوهش خود اظهار داشته‌اند یکی از نیازهای مربیان کودکان آسیب‌دیده‌ی شنوایی در برنامه‌ی آموزشی - توان‌بخشی که نقش بسزایی در کاهش مشکلات و افزایش توانمندی آنها دارد، تجربه و مهارت کافی مربیان است. همچنین این نتایج با پژوهش گل‌پرور، نصری و ملک‌پور (۱۳۸۶) مبنی بر اهمیت علاقه و دلبستگی به کار در مربیان آموزشگاه‌های استثنایی شهر اصفهان همسو و همخوان است.

همچنین والدین نیز انتظارات بسیاری دارند که بر تجربه زیسته مربیان تأثیر می‌گذارد

که در آخر به پذیرش تبدیل می‌شود. این یافته‌ها همسو با پژوهش فتحی آذر، ادیب و محبی (۱۳۹۵) است که گزارش کردند که مادران کودکان دچار افت شنوایی عمیق بعد از کاشت حلزونی به ترتیب مراحل «مشغولیت»، «مواجهه»، «امیدواری»، «سخت‌گیری»، «پذیرش»، «سازگاری» و «آینده‌نگری» را طی می‌کنند. نتایج حاصل از پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده‌اند که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تأثیرات مثبت و منفی مختلفی بر والدین و مراقبان دارد (بلاچر و بیکر، ۲۰۰۷؛ هاسال، روز و مک‌دونالد، ۲۰۰۵؛ ماترول و همکاران، ۲۰۱۱؛ ایرازابل و همکاران، ۲۰۱۲؛ اوشودی و همکاران، ۲۰۱۴؛ کوک، لانگ و وانگ، ۲۰۱۴؛ رایسنسون و نیس، ۲۰۱۵؛ معتمدی، غباری‌بناب، ابرغم، ۱۳۹۵).

در کل نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تجربه مربی‌گری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تأثیرات مثبت و منفی بر زندگی شغلی و حرفه‌ای مربیان دارد. با بررسی مضمون‌های استخراج شده در پژوهش حاضر به نظر می‌رسد قابل تأمل‌ترین نکته، مشکلات نظام آموزشی از قبیل عدم هماهنگی نظام آموزشی و توان‌بخشی، تعداد زیاد دانش‌آموزان و وجود اختلالات مختلف در دانش‌آموزان یک کلاس و نیز تأثیرات منفی بر زندگی شخصی مانند ترس از فرزندآوری و ارتباط نامناسب با خانواده باشد که می‌توان از این مضمون‌های برای تدوین بسته‌های آموزشی جهت ایجاد آگاهی بیشتر بهره برد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نبود پژوهش کیفی داخلی و خارجی در این زمینه اشاره کرد که می‌توانست در مقایسه و بررسی همسویی نتایج پژوهش حاضر با سایر پژوهش‌ها مفید باشد. افزون بر این، نتایج پژوهش‌های کیفی تعمیم‌پذیری کمتری نسبت به پژوهش‌های کمی دارد که یک محدودیت به شمار می‌رود. همچنین نبود امکانات و مکان مناسب جهت انجام مصاحبه‌ها نیز از محدودیت‌های دیگر این پژوهش بود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بیشتر در زمینه معلمان و مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و سایر افراد با نیازهای ویژه از طریق روش‌های کمی و کیفی انجام پذیرد تا از این طریق زمینه برای شناسایی بیشتر نقش این گروه فراهم شود و در نتیجه با به‌کارگیری این نتایج می‌توان تجاربی بسیار غنی برای دانش‌آموزان فراهم و کسب مهارت‌های رشدی و تحولی او را تسهیل کرد. در پایان، با توجه به یافته‌های این پژوهش به متخصصان و درمانگران

1. Blacher & Baker
2. Hassall, Rose & McDonald

پیشنهاد می‌شود از این نتایج برای تدوین و اجرای مداخلات آموزشی و درمانی بهره بگیرند.

### تشکر و قدردانی

بدین وسیله از تمامی مربیانی که ما را در اجرای بهتر پژوهش یاری کردند، قدردانی می‌کنیم.

### منابع

- اصغری نکاح، م؛ کاظمی، ص؛ بهمن‌آبادی، سمیه. (۱۳۹۱). بررسی نتایج نیازسنجی از مربیان کودکان آسیب‌دیده‌ی شنوایی به‌منظور طراحی و تدوین برنامه‌ی آموزشی - توان‌بخشی، تعلیم و تربیت استثنایی، ۳(۱۱۱)، ۵-۱۷.
- آقای نژاد، ج؛ فرامرزی، س؛ عابدی، ا. (۱۳۹۲). تأثیر یک دوره فعالیت منظم ورزشی بر عزت نفس دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر. تعلیم و تربیت استثنایی، ۵(۱۱۸)، ۵-۱۳.
- برزگر فرویی، ک؛ گنجی، ز؛ شیرجهانی، ا. (۱۳۹۵). مقایسه سلامت عمومی و باورهای غیرمنطقی معلمان مدارس استثنایی و عادی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱(۱۳۸)، ۵-۱۳.
- حجتی‌نیا، ف؛ پورشافعی، ه؛ دستجردی، ر. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه‌ای رابطه بین سبک زندگی و سبک‌های مقابله با استرس با فرسودگی شغلی آموزگاران آموزش و پرورش استثنایی و عادی شهر بیرجند. تعلیم و تربیت استثنایی، ۶(۱۱۹)، ۶-۲۰.
- خاری‌آرانی، م؛ آسایش، ح؛ علی‌اکبرزاده‌آرانی، ز؛ زارع‌سروی، علی. (۱۳۹۲). مقایسه سلامت روانی معلمان دانش‌آموزان عادی با معلمان دانش‌آموزان استثنایی. مجله پرستاری و مامایی ارومیه. ۱۱(۱۲)، ۹۵۵-۹۶۰.
- خدیجه، ز؛ محمود، ب؛ منصوبی‌فر، م. (۱۳۹۴). مقایسه ناگویی خلقی، کیفیت زندگی شغلی و سبک‌های مقابله‌ای در معلمان دانش‌آموزان استثنایی و عادی، فصلنامه نسیم تندرستی، ۴(۲): ۴۳-۵۷.
- رهر کرباسدهی، ف؛ حسین‌خانزاده، ع؛ رهر کرباسدهی، ا. (۱۳۹۵). مقایسه تنیدگی شغلی و رضایت شغلی در معلمان دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی و معلمان دانش‌آموزان عادی. تعلیم و تربیت استثنایی. ۴(۱۴۱): ۲۵-۳۱.
- ضیال‌الدینی، ح؛ رجایی‌نژاد، ع. (۱۳۸۴). همه‌گیرشناسی اختلالات روانی در معلمان آموزش

- و پرورش استثنایی شهر کرمان سال ۱۳۸۱-۱۳۸۰. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان. ۴(۲)، ۱۰۳-۱۰۹.
- علی اکبری، ف؛ آیین، ف؛ محمدی فرد، م. (۱۳۹۴). تجارب دانشجویان رشته مامایی از اولین حضور در اتاق زایمان. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت. ۴(۴)، ۳۷۲-۳۸۴.
- گل پرور، م؛ نصری، م؛ ملک پور، م. (۱۳۸۶). نقش مشارکت در تصمیم گیری، دل بستگی شغلی، جایگزین های شغلی و... در عدالت سازمانی ادراک شده مریمان آموزشگاه های استثنایی شهر اصفهان. پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱(۱۵)، ۲۵-۴۶.
- مرزوقی، ر؛ نوروزی، ن؛ نیکخوا، م. ا. (۱۳۹۲). بررسی کیفیت زندگی شغلی معلمان مدارس استثنایی استان بوشهر. تعلیم و تربیت استثنایی. ۴(۱۱۷)، ۵-۱۷.
- معمدی، ف؛ غباری بناب، ب؛ ابرغم، ز. (۱۳۹۵). بخشایشگری، رضایتمندی زناشویی و سلامت روان والدین کودکان کم توان ذهنی و عادی. فصلنامه کودکان استثنایی. ۱۶(۴): ۲۷-۳۸.
- مهرابی زاده هنرمند، م؛ آتش افروز، ع؛ شهنی بیلاق، م، رضایی، ش. (۱۳۹۲). مقایسه سلامت عمومی، استرس شغلی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس استثنایی و عادی. روانشناسی بالینی و شخصیت-دانشور رفتار سابق، ۲(۹): ۵۳-۶۴.
- Alevriadou, A., & Pavlidou, K. (2016). Teachers' interpersonal style and its relationship to emotions, causal attributions, and type of challenging behaviors displayed by students with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 20(3), 213-227.
- Baker BL, McIntyre LL, Blacher J, Crnic K, Edelbrock C, Low C. (2003). Preschool children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 217-230.
- Barr, J. J. (2013). Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1(8), 87-100.
- Baurain C, Nader-Grosbois N. (2013). Theory of mind, socio-emotional problem-solving, socio-emotional regulation in children with intellectual disability and in typically developing children. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(5), 1080-97.
- Beadle-Brown, J., Leigh, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T., & Bradshaw, J. (2016). Quality of life and quality of support for people with severe intellectual disability and complex



- needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(5), 409-421.
- Bhatia MS, Kabra M, Sapra S. (2005). Behavioral problems in children with Down syndrome. *Indian Pediatr*, 42(7), 675.
- Blacher, J., & Baker, B. L. (2007). Positive impact of intellectual disability on families. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 330-348.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Einfeld SL, Ellis LA, Emerson E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 137-43.
- Eisenhower AS, Baker BL, Blacher J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-83.
- Green, S. A., Berkovits, L. D., & Baker, B. L. (2015). Symptoms and development of anxiety in children with or without intellectual disability. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(1), 137-144.
- Hamre BK, Pianta RC. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-38.
- Hassall R, Rose J, McDonald J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405-18.
- Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405-418.
- Hermans, H., Beekman, A. T., & Evenhuis, H. M. (2013). Prevalence of depression and anxiety in older users of formal Dutch intellectual disability services. *Journal of affective disorders*, 144(1), 94-100.
- Irazábal M, Marsà F, García M, Gutiérrez-Recacha P, Martorell A, Salvador-Carulla L, Ochoa S. (2013). Family burden related to clinical and functional variables of people with intellectual disability with and without a mental disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 33(3), 796-803.
- Jansen, S. L., van der Putten, A. A., & Vlaskamp, C. (2017). Parents' experiences of collaborating with professionals in the support of their child with profound intellectual and multiple disabilities: A multiple case study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(1), 53-67.
- Kwok, S. Y., Leung, C. L., & Wong, D. F. (2014). Marital satisfaction of Chinese mothers of children with autism and intellectual disabilities in Hong Kong. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(12), 1156-

- 1171.
- Martorell A, Gutiérrez-Recacha P, Irazábal M, Marsà F, García M. (2011). Family impact in intellectual disability, severe mental health disorders and mental health disorders in ID. A comparison. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2847-52.
- McIntyre LL, Blacher J, Baker BL. (2006). The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-61.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Oshodi YO, Umeh CS, Afolabi Lesi FE, Eigbike-Aideyan M, Adeyemi JD. (2014). Burden and psychological challenges in caregivers of children with intellectual disabilities in a child neurology clinic in Lagos, Nigeria. *International Journal of Developmental Disabilities*, 60(4): 226-34.
- Pianta RC, Stuhlman MW. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33(3), 444-50.
- Robinson, M., & Neece, C. L. (2015). Marital satisfaction, parental stress, and child behavior problems among parents of young children with developmental delays. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 8(1), 23-46.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. (2009). *Intellectual disability, definition, classification and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Silver RB, Measelle JR, Armstrong JM, Essex MJ. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology* 43(1):39-60.
- Thompson, R., Linehan, C., Glynn, M., & Kerr, M. P. (2013). A qualitative study of carers' and professionals' views on the management of people with intellectual disability and epilepsy: a neglected population. *Epilepsy & Behavior*, 28(3), 379-385.
- Totsika V, Hastings RP, Vagenas D, Emerson E. (2014). Parenting and the behavior problems of young children with an intellectual disability: Concurrent and longitudinal relationships in a population-based study. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 119(5), 422-35.
- Wark, S., Hussain, R., & Edwards, H. (2014). The training needs of staff supporting individuals ageing with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(3), 273-288.