مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 29/ 05/ 2024م
تاريخ القبـول: 01/ 07/ 2024م

تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم

د نورة بنت عبد الله الخطيب*
N.Alkhateeb@qu.edu.sa

الباحثة / نوف بنت محمد العقيل**
431213966@qu.edu

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم، بالإضافة إلى تحديد الفروق الإحصائية في تقييم المعلمين لهذه الخدمات بناءً على متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من 111 معلماً ومعلمة. اعدت الباحثتان مقياساً لجمع البيانات، والذي تضمن ثلاثة أبعاد أساسية: القياس والتشخيص، توفير الخدمات للطلبة ها، وتقييم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة. أظهرت النتائج أن تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. كما أوصت الدراسة بضرورة تطوير خدمات علاج النطق والكلام وتحسينها في المرحلة الابتدائية نظراً لأهميتها للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتسهيل التحاق هؤلاء الطلبة بخدمات علاج النطق والكلام. كما أكدت على أهمية عقد دورات تدريبية للمعلمين حول مفهوم خدمات علاج النطق والكلام وأهميتها، وعوامل نجاحها، ودور المعلمين الفعال في هذه الخدمات.

الكلمات المفتاحية: تقييم، خدمة علاج النطق والكلام، صعوبات التعلم، معلمي صعوبات التعلم.

---

* أستاذ التربية الخاصة المشارك/ قسم التربية الخاصة/ كلية التربية/ جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية.

** طالبة ماجستير تخصص تربية خاصة- قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة القصيم -المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الخطيب، نورة بنت عبد الله؛ العقيل، نوف بنت محمد. (2024). تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(4)، 98-145.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2259

OPEN ACCESS
Received: 29-05-2024
Accepted: 01-07-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Evaluating Speech Therapy Services for Students with Learning Disabilities in Qassim region

Norah Alkhateeb [*]
N.Alkhateeb@qu.edu.sa

Nouf Alaqil [**]
431213966@qu.edu

Abstract

This study aimed to evaluate the speech and language therapy services provided to students with learning disabilities from the perspective of teachers in the Al-Qassim region, highlighting statistically significant differences in teachers' evaluations of these services based on variables of gender, educational qualification, and years of experience. The descriptive method was adopted. The study sample consisted of 111 teachers. A three-dimensional measurement tool was developed, comprising assessment and diagnosis, provision and delivery of services to students, and evaluation of effective services provided to students. The results showed that the evaluation of speech and language therapy services provided to students with learning disabilities from the teachers' perspective was high. There were no statistically significant differences attributed to the variables of gender, educational qualification, and years of experience. The study recommended the necessity of develop and improve speech therapy services in the primary stage due to their importance for students with learning disabilities, and facilitating the enrollment of these students in speech therapy services, emphasizing the significance of holding training courses for teachers on essential speech therapy services , success factors teachers' role in such services.

Keywords: Evaluation, Speech therapy services, Learning disabilities, Learning disabilities teachers.

[*] Associate Professor of Special Education / Department of Special Education / College of Education / Qassim University - Kingdom of Saudi Arabia.

** MA Scholar in special education - Department of Special Education - College of Education - Qassim University - Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as:: Alkhateeb, Norah. & Alaqil, Nouf. (2024). Evaluating Speech Therapy Services for Students with Learning Disabilities in Qassim region. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 6*(4) 98-145

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5775 ISSN: 2707-5788
DOI: https://doi.org/10.53285/artsep.v6i4.2259

مقدمة الدراسة

حظيت فئة صعوبات التعلم باهتمام كبير من قبل المتخصصين في مجال التربية والتعليم، والمؤسسات التعليمية الرسمية. إذ سعت هذه الجهات إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه هذه الفئة في الجوانب الأكاديمية. ويعد هذا الاهتمام انعكاساً لأهمية هذه الفئة، باعتبارها تمثل أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً (الشرعة، 2018). بشكل عام، يمثل الطلبة ذوو الإعاقة، وخاصة ذوو صعوبات التعلم، شريحة مؤثرة في المجتمع وتتأثر به. ويؤكد الباحثون على أن عدم الاهتمام بتقديم الخدمات المتخصصة والنوعية لهذه الفئة قد ينتج عنه الكثير من العقبات التي تؤثر على تفاعلهم مع مجتمعهم. لذلك، من الضروري الاهتمام بهذه الفئة والعمل على رعايتهم، لتسهيل اندماجهم في المجتمع وتمكينهم من العيش بكرامة قدر الإمكان (الحاج، 2012).

تُعد فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي، وتبذل المدارس جهودًا كبيرة لتوفير جميع احتياجاتهم ومتطلباتهم، ابتداءً من قبولهم في المدرسة وحتى تخرجهم منها (الحويطي، 2019). ويأتي هذا الجهد بهدف تخفيف الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على إعاقتهم (الحويطي، 2019). على الرغم من توفير المدارس للخدمات التعليمية المختلفة لهؤلاء الطلبة، كغرف المصادر (الفريح، 2022)، فقد لوحظ وجود قصور في بعض الخدمات الأخرى المقدمة لهم. ومن هذه الخدمات الناقصة: الخدمات النفسية والاجتماعية، وخدمات العلاج الوظيفي، وخدمات علاج النطق والكلام، وخدمات التعرف المبكر (الفريح، 2022). ويرجع هذا النقص في الخدمات المساندة إلى قلة الموارد والكوادر المؤهلة في بعض المدارس (العنزي، 2021). ويُلقي هذا الواقع الضوء على الحاجة الماسة إلى توفير جميع الخدمات اللازمة لدعم هذه الفئة من الطلبة، وزيادة الاستثمار في تأهيل الكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة (العنزي، 2021).

نظرًا لتزايد أعداد الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فإنه يتطلب التفكير بضرورة إيجاد حلول واقعية وموضوعية تساعد على توسيع قاعدة الخدمات التربوية المساندة المقدمة لهم (الحويطي، 2019). فصعوبات التعلم تشمل مجموعة من الاضطرابات التي تؤثر على قدرة الطالب على التعلم والنجاح الأكاديمي (الحمادي، 2021). ومن المهم توفير الخدمات المساندة اللازمة لمساعدة هؤلاء الطلبة على التغلب على هذه الصعوبات. الخدمات المساندة تشتمل على خدمات مقدمة من قبل أخصائيين مهنيين، ومنها خدمة علاج النطق والكلام (النجار، 2014). يشمل علاج النطق والكلام خدمات يقدمها أخصائي النطق، والتي تتضمن تحديد الطلبة الذين يعانون من مشكلات

واضطرابات في التواصل، وتشخيص هذه الاضطرابات وتقييمها، وتقديم خدمات علاج النطق والكلام لأجل التأهيل ومنع الاضطرابات التواصلية (الحربي، 2020). كما يقوم أخصائي النطق بإرشاد وتوجيه الآباء والطلبة والمعلمين فيما يتعلق باضطرابات النطق والكلام (هارون، 2015). وبالتالي، فإن توفير هذه الخدمات بشكل كامل وشامل يسهم في تحقيق الدمج الناجح لهذه الفئة في النظام التعليمي (الشمري، 2018).

إضافة إلى ذلك هناك علاقة وثيقة بين اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم لدى الطلبة. وقد أشار الزريقات (2014) إلى أن اللغة تُعد عنصراً رئيسياً في عملية التفكير والتنشئة الاجتماعية والتفاعلات الصفية. كما أوضح أن معظم الطلبة الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم مشكلات في التطور اللغوي. وقد أكدت العديد من الدراسات على وجود علاقة بين اضطرابات النطق واللغة وصعوبات التعلم (Benner et al. 2009 ؛ Snowling et al. 2019 ؛ المرعشي والحارثي، 2022)، إذ أشارت هذه الدراسات إلى أن 75% من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام ومشكلات لغوية؛ يعانون أيضاً من مشكلات القراءة مما يعوق عملية التعلم لديهم (Lewis et al. 2006). كما ذكر القريوتي وآخرون (2013) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يواجهون مشكلات في اللغة الاستقبالية (القدرة على استقبال اللغة وفهمها) أو اللغة التعبيرية (القدرة على التعبير اللفظي)، أو في كلا النوعين من اللغة. كذلك قد يقع هؤلاء الطلبة في أخطاء تركيبية ونحوية أو حذف بعض الكلمات، وقد لا يكون تسلسل الجملة دقيقاً. بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إضافة أو تكرار بعض أصوات الحروف.

من هذا المنطلق، لا بد من تقييم خدمات علاج النطق والكلام والتعرف على مدى فاعليتها في مساعدة الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من مشكلات لغوية. هدفت هذه الدراسة إلى تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم. ويأتي ذلك في إطار الأهمية البالغة لهذه الخدمات في التعرف على أوجه القصور فيها، وتقديم التوصيات اللازمة لتطويرها وتحسينها، وبالتالي الانعكاس الإيجابي على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقدمهم اللغوي.

مشكلة الدراسة:

تُعَد اضطرابات التواصل لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من المواضيع الحيوية في مجال صعوبات التعلم، الطلبة ذوي صعوبات التعلم قد يواجهون أيضًا مشكلات لغوية، إذ أظهرت

الدراسات أن هؤلاء الطلبة يُعانون بمعدلات عالية من الاضطرابات اللغوية، مما يؤثر سلبًا على عملية التواصل (القرعان، 2022). فأشارت نتائج دراسة Benner et al. (2009) إلى أن 91.3٪ من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون أيضًا من اضطراب أو مشكلات لغوية. تُعَد اضطرابات النطق من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتؤدي إلى صعوبة فهم كلام الطالب من قبل الآخرين، كما قد تُؤدي إلى مشكلات في التفاعلات الاجتماعية (غنايم، 2017). وتُعَد هذه الاضطرابات ومشكلاتها الاجتماعية والنفسية من المؤشرات التي تُشير إلى الحاجة الملحة لعلاج اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم (الهادي، 2019). ومع ذلك، أكد الباحثون أن هؤلاء الطلبة لا يتلقون الدعم الكافي من معلمي تدريبات النطق والكلام، وأنهم بحاجة إلى الرعاية والاهتمام بشكل أكبر (المرعشي والحارثي، 2022).

تبرز أهمية خدمات علاج النطق والكلام في مساعدة طلبة ذوي صعوبات التعلم في تحقيق أهداف برامجهم التربوية الفردية، والاستفادة من البرامج التعليمية بفعالية. فالطالب الذي يُعاني من عجز في اللغة والكلام لن يتمكن من تحقيق أهداف برنامجه التعليمي بشكل فعّال ما لم يتم توفير الخدمات المناسبة في هذا الجانب (الهويمل، 2018). لذلك، أكد الباحثون على ضرورة التركيز على خدمات علاج النطق والكلام كأحد الخدمات الأساسية في مجال صعوبات التعلم لما لها من أهمية بالغة في تحسين عملية التواصل لدى الطلبة (الزعبي، 2018).

ونظراً لأهمية خدمات علاج النطق والكلام لطلبة صعوبات التعلم، فإن هناك حاجة ماسة إلى تقييم ومعرفة مستوى تلك خدمات المقدمة للطلبة، فهي من الأمور المهمة لمعرفة جوانب القصور والضعف فيها، ومعرفة ما يحتاجه الطلبة من هذه الخدمات، وذلك لمساعدتهم على الاستفادة منها بأعلى درجة ممكنة. وهذا جاء متوافقا مع العديد من الدراسات مثل (الزعبي، 2018؛ الضفيري والزريقات، 2019؛ الهويمل، 2018)، إذ أجرت تلك الدراسات تقييماً لخدمات النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة.

وقد لاحظت الباحثتان من خلال اطلاعهما على الميدان التعليمي بمجالي صعوبات التعلم واضطرابات النطق والكلام أن هناك قصورا في خدمات علاج النطق والكلام التي تقدم لطلبة صعوبات التعلم في منطقة القصيم، ومن خلال الرجوع إلى الأدبيات العلمية والدراسات السابقة اتضح أن خدمات علاج النطق والكلام تقدم بمستوى متوسط إلى منخفض لطلبة صعوبات التعلم،

ولم تحظ باهتمام كبير ببرامج صعوبات التعلم، وهذا ما أثبته كل من (الزعبي والحديدي، 2020؛ الفريح، 2022؛ النجار، 2014).

ونتاجًا لما سبق يتضح مدى حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى التغلب على مشكلات التواصل لديهم، التي قد يترتب عليها تأثيرات سلبية من الناحية الاجتماعية والنفسية والأكاديمية، وذلك من خلال تقديم خدمات علاجية ذات جودة عالية تساعدهم على تطوير مهارات التواصل، وبالتالي اندماجهم مع أقرانهم وتطور المهارات الأكاديمية. فمن هنا تكونت مشكلة الدراسة، واهتمت الدراسة الحالية بتقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم.

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم.
2- التعرف على الفروق الإحصائية في مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة لطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

قد تُسهم هذه الدراسة في تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في منطقة القصيم. كما قد تفتح نتائج الدراسة المجال أمام دراسات مستقبلية في مجال خدمات علاج النطق والكلام لهذه الفئة من الطلبة، بالإضافة إلى إثراء المكتبات العربية بمزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بهذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية:

قد تُسهم نتائج الدراسة في تقديم توصيات مناسبة بشأن خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما قد تُساعد في توفير هذه الخدمات بجودة عالية لهذه الفئة من الطلبة، إضافةً إلى التعرف على جوانب الضعف والقصور في الخدمات المقدمة وسبل تحسينها في المستقبل.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصلين الدراسيين الثاني والثالث من العام الدراسي 1445هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية ببرامج صعوبات التعلم الملحقة بالمدارس العادية في منطقة القصيم.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة الفروق في تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين والمعلمات العاملين في برامج صعوبات التعلم الملحقة بالمدارس العادية.

مصطلحات الدراسة:

التقييم:

التقييم هو "العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة وفق أهداف محددة سلفاً، وبعد ذلك إعداد خطة للتقييم والتعديل والتصحيح" (نمر، 2019، ص.15).

وتعرف الباحثتان التقييم إجرائيًا بأنه: استجابة معلمي صعوبات التعلم لأداة الدراسة التي أعدتها الباحثتان والمتعلقة بتقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

خدمة علاج النطق والكلام:

خدمة علاج النطق والكلام هي: "تلك العمليات التي تتضمن تشخيص وتقويم مشكلات اللغة والكلام لدى الطلبة، وذلك لتحديد أسباب وجوانب القصور بهدف إعداد الخطط العلاجية والتدريبية اللازمة للنمو اللغوي والكلامي" (دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم، 2015، ص.16).

وتعرف الباحثتان خدمة علاج النطق والكلام إجرائيًا بأنها: خدمة يقدمها مدرب النطق للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف تشخيص اضطرابات النطق واللغة وتقويمها لدى الطلبة، وتقديم التدريبات اللازمة التي تساعد على علاج تلك الاضطرابات.

صعوبات التعلم:

عرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية صعوبات التعلم بأنه: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطراب الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، التعبير، الخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436-1437هـ، ص.11).

الإطار النظري والدراسات السابقة

اضطرابات التواصل لدى ذوي صعوبات التعلم

مفهوم اضطرابات التواصل

تعرف الجمعية الأمريكية للنطق والسمع ASHA اضطراب التواصل بأنه: "اضطراب في القدرة على إرسال مفاهيم شفهية وغير شفهية واستلامها واستيعابها، وقد يكون في عملية الإدراك السمعي، أو اللغة، أو النطق، ويشمل عدة درجات تتراوح بين الشديد والخفيف، ويكون مكتسباً أو تطورياً" (عبد القادر، 2023، ص.125).

وعرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اضطرابات اللغة والكلام بأنها: "اضطراب ملحوظ في اللغة (التعبيرية أو الاستقبالية) أو الكلام (النطق، الطلاقة، الصوت) الأمر الذي يجعل الطالب بحاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436هـ، ص11).

تصنيف اضطرابات التواصل

- **اضطرابات اللغة Language disorders**

يقصد باضطرابات اللغة هي تلك الاضطرابات التي ترتبط باللغة نفسها من حيث تأخر ظهورها أو سوء تراكيبها من حيث معناها وقواعدها، أو صعوبة قراءتها وكتابتها (السعيد، 2013). وإن عدم اكتساب اللغة في مرحلة الطفولة يترك أثرًا كبيرًا على مختلف جوانب حياة الفرد الاجتماعية والنفسية. وعادة ما تختلف اضطرابات اللغة الموجودة لدى الأطفال عن تلك التي تظهر عند البالغين (البيلاوي، 2015).

أنواع اضطرابات اللغة

ذكر عبد الهادي (2018) أنواع اضطرابات اللغة، وهي:

اضطرابات اللغة الاستقبالية: Receptive language disorders وتشير إلى عجز الفرد عن فهم المكونات اللفظية المسموعة للغة واستيعابها. بمعنى آخر، الفرد يمكنه سماع الكلمات والجمل، لكنه غالبًا لا يستطيع فهم معانيها، وبالتالي لا يتمكن من التفاعل بطريقة تشير إلى فهمه للمحتوى اللفظي الذي يتلقاه. ومن مظاهر اضطرابات اللغة الاستقبالية عدم قدرة الطفل على فهم الأوامر الموجهة إليه، ويظهر الطفل كما لو أنه غير مركز أو غير منتبه، والخلط في المفاهيم اللفظية، وصعوبة في فهم الكلمات المجردة، وقلة الكلمات التي يمكنه فهمها، والاستجابة بطرق غير ملائمة للكلام الموجه إليه.

اضطرابات اللغة التعبيرية: Expressive language disorders وتشير إلى عجز الفرد عن التعبير اللفظي عما يرغب في التعبير عنه بشكل صحيح، من ناحية التركيب والمعنى والنحو، سواء بسبب فقده اللغة تمامًا، أم بسبب قلة حصيلته اللغوية. فالشخص الذي يعاني من اضطرابات اللغة التعبيرية يجد صعوبة في التعبير عن نفسه عن طريق الكلام، ويواجه صعوبة في استخدام الكلمات والجمل بشكل صحيح من ناحية التركيب والصرف، والنحو، والاستخدام، والمعنى.

واضطرابات اللغة الاستقبالية عادة ما تكون مصحوبة بصعوبات في التعبير نظراً لأن التعبير مبني على الاستيعاب. لكن الاضطرابات في اللغة التعبيرية قد لا تكون مصحوبة - بالضرورة - بصعوبات في اللغة الاستقبالية.

اضطرابات اللغة الاستقبالية – التعبيرية المختلط: Mixed receptive expressive language disorders تشير اضطرابات اللغة الاستقبالية والتعبيرية المختلطة إلى وجود اضطرابين

في اللغة لدى الفرد (اضطراب اللغة الاستقبالية والتعبيرية)، إذ يعاني من صعوبة في فهم ما يسمع من الآخرين، أو لديه استيعاب قليل، بالإضافة إلى صعوبة في التعبير اللفظي عن أفكاره ومشاعره في الوقت نفسه.

- **اضطرابات النطق Pronunciation disorders**

تم تعريف اضطرابات النطق في الطبعة الرابعة من الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي DSM-IV بأنه: "فشل في استخدام أصوات الكلام المتوقعة نمائيا والتي تكون مناسبة لعمر الفرد وذكائه ولهجته، ويتضح في إصدار صوتي رديء أو تلفظ غير مناسب، ويتألف الاضطراب النطقي من: أخطاء في إصدار الصوت، أو إبدال صوت مكان آخر، أو حذف أصوات مثل الحروف الساكنة التي تقع في آخر الكلمة، أو تشويه وتحريف نطق الكلمة... الخ " (عواد، 2018، ص.42).

وأشار جرادات (2009) إلى مظاهر اضطرابات النطق وهي:

الإبدال: Substitution ويقصد به إصدار صوت غير مناسب بدلاً من الصوت المرغوب فيه كاستبدال صوت (س) بصوت (ش، ث)، أو استبدال صوت (ر) بصوت (و)، وتعد عيوب الإبدال الأكثر شيوعاً لدى الأطفال صغار السن.

الحذف: Omission وهو حذف أحد أصوات الكلمة، وقد يشمل الحذف أصواتاً متعددة وبشكل ثابت، فيصبح الكلام في هذه الحالة غير مفهوم على الإطلاق.

التحريف أو التشويه: Distortion ويقصد به إصدار الصوت بطريقة خاطئة، إلا أن الصوت الجديد يظل قريباً من الصوت المرغوب فيه، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الهواء يأتي من المكان غير الصحيح، أو لأن اللسان لا يكون في الوضع المناسب، وينتشر هذا النوع من الاضطرابات بين الأطفال الأكبر والراشدين أكثر من الصغار.

الإضافة: Addition ويقصد به إضافة صوت زائد في الكلمة، وهو أقل العيوب انتشاراً.

- **اضطرابات الكلام: Speech disorders**

يقصد باضطرابات الكلام؛ عجز الفرد عن إصدار الأصوات اللغوية بصورة سليمة، نتيجة لمشكلات في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج الحروف، أو لفقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي. لتصنيف هذه الحالة كاضطراب، يجب أن تعيق القدرة على التواصل، أو أن تسترعي اهتمام الشخص المتحدث، أو تتسبب في معاناة الفرد من القلق وسوء التوافق (الحاج، 2012).

مظاهر اضطرابات الكلام

التأتأة: Stuttering التأتأة أو ما يسمى (اختلال الطلاقة التكراري) هو: "اضطراب في الإيقاع أو التوتر في طلاقة الحديث، وذلك يكون بشكل تكرار تشنجي، أو مط الأصوات، أو تكرار للمقاطع اللفظية، أو الكلمات، أو العبارات،والتأتأة ليست مقتصرة على تكرار صوت التاء فقط، بل يطلق علماء النفس الذين يهتمون بلغة الطفل هذا المصطلح على تكرار أي صوت، أو أي مقطع من الكلمة. وهي مشكلة تواصلية متعددة الأبعاد ومعقدة، كما أنها مشكلة يمكن ملاحظتها بسهولة وسماعها، وغالباً ما يعاني الشخص المتأتئ مشاعر الخجل، والارتباك، والقلق، وسوء التكيف النفسي (محمد، 2018).

اضطرابات الطلاقة: Fluency disorders ويقصد بها: " عدم خروج الكلام بشكل انسيابي وبتوقيت طبيعي بين الكلمة والأخرى، والجملة والأخرى، فقد يكون بينهما وقفات طويلة أو قصيرة، وقد يكرر الفرد الحرف الأول من الكلمة المنطوقة" (الظاهر، 2003، ص.222).

السرعة المفرطة في الكلام: Cluttering وهي: "سرعة في الكلام تؤدي إلى عدم وضوحه وتمتاز بإضافة وحذف الكلمات" (الزريقات، 2014، ص.223).

التلعثم: Stammering عُرف التلعثم على أنه: "اضطراب في إيقاع الكلام مما يعيق الفرد في الاسترسال في الكلام، ويتسم بتكرار الأصوات أو المقاطع الصوتية، أو إطالتها أو توقف لا إرادي أثناء الكلام بدرجة تجذب انتباه المستمع والمتحدث على حد سواء، ويصاحبها معاناة الفرد للتخلص منها، ويظهر ذلك فيما يبدو عليه من مظاهر انفعالية، سلوكية ما يؤدي لإعاقة التواصل" (عبدالهادي، 2018، ص.312). وفي اللغة العربية تم استخدام عدة مصطلحات للإشارة إلى التلعثم، منها: اللجلجة، والتمتمة، والفأفأة، والرتة، والعقلة، والحُبسة، واللعثمة. وجميع هذه المصطلحات تعبر عن اضطرابات الكلام التي تتضمن التكرار، والترديد، والتوقف، وصعوبة النطق بسلاسة (البلاوي، 2015).

الحبسة الكلامية (الأفيزيا): Aphasia وهي: "فقدان القدرة على الكلام في الوقت المناسب على الرغم من معرفة الفرد بما يريد أن يقوله، وتنتج عن مرض في مراكز المخ" (طاهر، 2016، ص.194).

وتعرف الحبسة الكلامية في معجم التربية الخاصة بأنها: "مصطلح عام يشير إلى خلل أو اضطراب أو ضعف في أحد جانبي اللغة أو كليهما. وجانبا اللغة هما (الاستيعاب) و(الإنتاج) وينتج هذا

الاضطراب عن خلل يصيب مراكز اللغة في الدماغ، وينتج عن أسباب منها: (جرح في الرأس، أورام في الدماغ، الجلطة، ارتفاع درجة الحرارة في جسم المصاب، الحالات النفسية السيئة المتقدمة). وحتى تعتبر الحالة حبسة كلامية يجب أن تكون الإصابة قد حدثت بعد اكتمال نمو اللغة" (السعيد، 2013، ص.172).

- **اضطرابات الصوت Voice disorders**

يقصد باضطرابات الصوت: "اضطرابات درجة الصوت من حيث شدته أو ارتفاعه، أو انخفاضه، أو نوعيته" (البلاوي، 2016، ص.315).

وأشار الشخص (1997) إلى أهم الخصائص التي يتم الحكم على الصوت في ضوئها، وهي:

طبقة الصوت: Pitch يتعلق مفهوم طبقة الصوت بارتفاع أو انخفاض الصوت بالنسبة للسلم الموسيقي. ولكل فرد مدى معين لطبقة الصوت يتناسب مع عمره الزمني وتكوينه الجسمي، بحيث إذا اختلفت طبقة الصوت عن هذا المدى، سواء بارتفاعه أو انخفاضه فقد يشير ذلك إلى اضطرابه. ومن مظاهر اضطراب طبقة الصوت اختلاف الفواصل، وهي التغيرات العشوائية والسريعة في طبقة الصوت أثناء الكلام، والصوت الاهتزازي المرتعش Shaky Voice الذي يظهر بشكل متقطع ومهتز، والصوت الرتيب Monotone الذي يتسم بالثبات ويسير على وتيرة واحدة في جميع الظروف.

ارتفاع الصوت: Loudness يشير ارتفاع الصوت إلى الشدة Intensity التي يظهر بها، وهناك عدة عوامل تؤثر في شدة الصوت، منها مقدار ومعدل تدفق هواء الزفير، ودرجة شدة الأحبال الصوتية، والمسافة بين المتحدث والسامع، وحجم المكان وشكله. والمتحدث العادي يمكنه التحكم في مستوى شدة صوته بناءً على متطلبات الوضع الحالي. ومع ذلك، فإن ارتفاع الصوت الشديد (غير العادي)، أو الانخفاض الشديد في الصوت بما لا تتناسب مع مقتضيات الموقف؛ يشير إلى اضطراب في شدة الصوت أو ارتفاعه.

نوعية الصوت: Quality تشير نوعية الصوت إلى مجموعة من الخصائص التي تعطي لصوت كل فرد الطابع الخاص المميز له.

العلاقة بين صعوبات التعلم واضطرابات التواصل

أكدت نتائج دراسة عزام (2008) التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين اضطرابات اللغة وصعوبات التعلم لدى الأطفال، على أن هناك علاقة ارتباطية بين اضطرابات اللغة وصعوبات

التعلم. وكانت هذه العلاقة أكثر وضوحاً وتأثيراً لدى الذكور. وتشير هذه النتائج إلى أهمية اللغة في العملية التعليمية، إذ إن اضطرابات اللغة التي يعاني منها الطفل في مراحل نموه المبكرة؛ قد يكون لها تأثير سلبي على مستوى الطالب الأكاديمي. وهذا جاء متوافقاً مع دراسة بينر وآخرين (2009) Benner et al. التي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين يعانون من اضطرابات اللغة سواء في اللغة الاستقبالية أو التعبيرية، يظهرون تحصيلًا أقل بكثير وصعوبات تعلم مقارنة بالطلبة الذين لا يعانون من اضطرابات اللغة. وأن 91.3٪ من الطلبة الذين يعانون من صعوبة التعلم يعانون أيضًا من اضطرابات في اللغة.

خدمات علاج النطق والكلام

مفهوم خدمات علاج النطق والكلام

خدمات علاج النطق والكلام هي خدمات تقدم بواسطة أخصائي متخصص في علاج النطق والكلام واللغة، والتي تتضمن التعرف، والتشخيص، والإحالة، والتدخل وذلك لمساعدة الطلبة ذوي مشكلات النطق والكلام للاستفادة من خدمات التربية الخاصة (البلاوي،2015).

وعرفت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية خدمة علاج النطق والكلام بأنها: "تلك العمليات التي تتضمن تشخيص وتقويم مشكلات اللغة والكلام لدى الطلبة، وذلك لتحديد أسباب وجوانب القصور بهدف إعداد الخطط العلاجية والتدريبية اللازمة للنمو اللغوي والكلامي" (دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم، 2015، ص.16).

أهمية خدمات علاج النطق والكلام

تهدف خدمات علاج النطق والكلام إلى تشخيص الاضطرابات الكلامية واللغوية، وتقديم المساعدة والدعم للطلبة العاديين وذوي الإعاقة الذين يحتاجون إلى علاج في مجال النطق والكلام. وتصميم البرامج التدريبية والعلاجية لتحسين مهارات النطق والكلام، التي تشتمل على الطلاقة الكلامية، ونوعية الصوت، واضطرابات النطق واللغة المختلفة (الزعبي، 2018). كما أن هذه الخدمات تهدف إلى نشر وزيادة الوعي بين أفراد المجتمع بشكل عام، وأولياء الأمور بشكل خاص، ورفع كفاءة المعلمين الذين يعملون في مجال اضطرابات النطق والكلام (عبد الهادي، 2018).

فريق العمل

مسؤولية تقييم وعلاج اضطرابات النطق والكلام تقع في الدرجة الأولى على عاتق معلم تدريبات النطق. ولكن نظرًا لأن هذه الاضطرابات ترتبط بالعديد من العوامل والجوانب الأخرى، فإن

معلم تدريبات النطق ليس هو المهني الوحيد المتخصص الذي يشارك في الرعاية لهؤلاء الأفراد. بالإضافة إلى ذلك، يحتاج هذا العمل إلى الجهود والتنسيق الفعال بين مجموعة من الأخصائيين المختلفين، ويتضمن ذلك المعلمين والأخصائيين النفسيين والأطباء وأخصائي التأهيل المهني وغيرهم (الجبالي، 2016).

- **مهام أخصائي النطق والكلام**

أشارت وزارة التعليم في دليلها التنظيمي للتربية الخاصة (1436هـ) إلى مهام معلم تدريبات النطق التي تتضمن تشخيص اضطرابات التواصل لدى الطلبة بهدف تحديد احتياجاتهم وتحديد طبيعة الخدمات التي يحتاجونها. كما يتضمن دوره إعداد خطط تأهيلية قصيرة وطويلة المدى، والعمل على تنفيذها وفقًا للخطة التعليمية الفردية لكل طالب. ويقوم أيضًا بمتابعة وتقييم تقدم الطلبة بشكل دوري للتحقق من فعالية الخطة التدريبية العلاجية، وضمان استفادتهم منها، بالإضافة إلى مشاركة الأسرة في مراحل إعداد وتنفيذ وتقييم الخطة التأهيلية للطلبة. ويتعاون معلم تدريبات النطق مع معلمي المواد لمتابعة حالات الطلبة الذين يعانون من اضطرابات التواصل ويعمل على نشر الوعي الإرشادي العلاجي حول اضطرابات التواصل وكيفية التعامل معها. كما يقوم بتقييم ومعالجة الاضطرابات اللغوية والنطق عند الطلبة الذين يعانون من تأخر نطقي، وكذلك اضطرابات الطلاقة الكلامية سواء كانت معروفة السبب والمنشأ أو كانت مجهولة، بالإضافة إلى اضطرابات الصوت والرنين الأنفي. ويقدم التقويم والتأهيل اللغوي والنطقي لحالات ضعف السمع، ويقدم الإرشاد الأسري والفردي حول كيفية التعامل ومتابعة الحالة الخاصة على كافة المستويات والمواقف، ويوصي بتحويل الحالات التي تحتاج إلى تدخل طبي إلى الجهات المختصة.

- **دور معلم الفصل**

بالنسبة لدور المعلم في تحسين تواصل الطالب داخل غرفة الصف فإنه يشمل مجموعة من الإجراءات المهمة، إذ يجب على المعلم أولاً أن يضمن أن الطالب يشعر بالتقبل داخل الصف بغض النظر عن اضطراباته اللفظية، كما يجب أن يكون المعلم داعمًا ومشجعًا للطالب ومساعدته على تطوير المهارات اللغوية التي تعلمها خلال جلسات العلاج مع أخصائي النطق والكلام. علاوة على ذلك؛ ينبغي على المعلم تجنب الاستهزاء بالطالب بسبب صعوباته اللفظية، والتحدث مع الطالب بالشكل الصحيح ودون استهزاء أو تقليد لنطقه اللغوي الخاطئ، وتشجيعه على المشاركة والتحدث اللفظي في المواقف المختلفة. ويمكن أن يسهم المعلم في رفع معنويات الطالب وتشجيعه على الكلام

من خلال خلق جو مناسب للتعلم والتحدث. وأخيرًا، يجب دراسة مخاوف الطالب ومساعدته في التغلب عليها لتحسين تواصله اللفظي وثقته بنفسه (شقير،2016).

- **دورالأسرة في إنجاح البرنامج العلاجي**

يجب على الأسرة أن تتفهم حالة الابن وتتقبلها. ويتعين عليها أيضًا التأكد من فهمها للخطة العلاجية الموضوعة، ودعم ما يقوم به الأخصائي من علاج عن طريق مساعدة الطالب على تطبيق وتطوير المهارات التي تعلمها خلال الجلسات العلاجية. والتحدث بشكل إيجابي مع الطالب بشأن الأنشطة المخطط لها أثناء العلاج، وتشجيع الطالب على الاندماج والتغلب على مشاعر الخوف والخجل والشعور بالدونية، إذ يمكن أن تؤثر هذه المشاعر سلبا على تنفيذ العلاج وتحقيق أهدافه المرجوة. بالإضافة إلى أنه يجب على الأسرة تشجيع الطالب على التعبير عن نفسه بحرية، وذلك من أجل تحقيق نموه النفسي بشكل سليم والقدرة على ممارسة حياته بشكل طبيعي بما في ذلك عملية الكلام. ومن الضروري أيضا الالتزام بحضور الجلسات العلاجية والالتزام بتوجيهات الأخصائي، والاهتمام بتثقيف الذات والمداومة على القراءة والاطلاع مما يسهم في رفع المستوى الثقافي للأسرة (الهادي، 2019).

تشخيص اضطرابات التواصل

تشخيص اضطرابات التواصل يتضمن جمع المعلومات الأساسية حول حالة الطالب، بالإضافة إلى إجراء الاختبارات النفسية والتربوية، والاختبارات اللغوية المحددة لتحديد ما إذا كان هناك مشكلات في التواصل يعاني منها الطالب أم لا، ولتحديد نوع الاضطراب الذي يعاني منه إذا كان لديه اضطراب. وبناء على نتائج الفحص والتشخيص يتم وضع الخطة العلاجية التربوية المناسبة، وذلك بعد تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف التي يعاني منها الطالب. ونظراً لتعدد اضطرابات التواصل وتداخلها وتنوعها وتعدد أسبابها، فإن طريقة دراسة الحالة تُعد الأسلوب الأمثل الذي يفضله العديد من الباحثين. فعند تحويل الطالب لإجراء فحص وتقييم له، يقوم أخصائي النطق والكلام بجمع معلومات تاريخية عن الطالب، سواء من الطالب نفسه أو من الوالدين. وتشمل هذه المعلومات التاريخ النمائي للطالب، والأمراض التي تعرض لها، والأدوية التي تناولها، وكذلك المعلومات المتوفرة في المدرسة حول التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية والذكاء. وبعد ذلك يتم إجراء فحص طبي للطالب للتأكد من سلامة أجهزة النطق (القريوتي وآخرون، 2013).

الدراسات السابقة:

دراسات مرتبطة بصعوبات التعلم واضطرابات النطق واللغة والكلام:

أجرى ريبوشي (1988) Rebouche دراسة هدفت إلى الكشف عن خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (21) طفلًا من ذوي صعوبات التعلم في سن ما قبل المدرسة، واستخدمت الدراسة مقاييس للمهارات من إعداد الباحث لجمع المعلومات، وأشارت النتائج إلى أن تأخر تطور اللغة التعبيرية والاستقبالية هي السمة الأساسية لصعوبات التعلم لدى الطلاب، بالإضافة إلى عجز في المهارات الاجتماعية، وقصر فترة الانتباه، وأوصت الدراسة بتحديد احتياجات الطلاب وجوانب التأخر والضعف في المهارات، وأوصت فريق العمل بتطوير خطة تربوية فردية لمعالجتها.

كما أجرى عزام (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وطبيعتها وصعوبات التعلم لدى الأطفال، والتعرف على مدى تأثر كلٍ من الذكور والإناث بالاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة، (15) من الذكور و(15) من الإناث، واستخدمت الدراسة مقياس بينيه لقياس الذكاء، واستبيان مقدم للأهل والمدرسة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم، وأن العلاقة بين الاضطرابات اللغوية وصعوبات التعلم كانت أكثر وضوحاً وتأثيراً لدى عينة الذكور، وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة الآباء للأخصائيين في حال تبين أن أطفالهم يعانون من اضطرابات لغوية حتى تتم مواجهة المشكلة إن وجدت بشكل مبكر، كما أكدت على أهمية دمج الأطفال المتأخرين لغوياً وأقرانهم العاديين إذ تعد وسيلة لتمكين الأطفال المتأخرين لغوياً من تحدثهم بأسرع وقت ممكن.

وأجرى بينر وآخرون (2009) .Benner et al دراسة ارتباطية هدفت إلى تحديد مدى انتشار أربعة أنواع من الاضطرابات اللغوية، أيضا ارتباط أنواع اضطرابات اللغة التي يعاني منها هؤلاء الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم محددة، وتكونت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة، وتم تطبيق مجموعة من الاختبارات للتحقيق في التحصيل الأكاديمي للمشاركين، بالإضافة إلى تقييم المهارات اللغوية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين يعانون من اضطراب لغوي سواء لغة استقبالية أو تعبيرية أظهروا تحصيلًا أقل بكثير وصعوبات تعلم في جميع المجالات مقارنة بالطلاب

الذين لا يعانون من اضطراب لغوي. علاوة على ذلك، فإن 91.3٪ من الطلاب الذين يعانون من صعوبة التعلم يعانون أيضًا من اضطراب لغوي.

كما أجرى كل من الزق والسويري (2010) دراسة وصفية مسحية هدفت إلى التعرف على المشكلات المتعلقة باللغتين التعبيرية والاستقبالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، (150) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم (75/ ذكور و75/ إناث) و(150) من الطلبة العاديين (75/ ذكور و75/ إناث)، وتم تطبيق استبانة لقياس المشكلات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وتشير النتائج إلى أن أكثر مشكلات اللغة الاستقبالية شيوعا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية تتمثل في: (الاستماع ضمن مجموعة، واستيعاب معاني الكلمات، واتباع التعليمات، واستيعاب المناقشة الصفية، وتذكر المعلومات، وتمييز حروف الجر، والفهم)، وأما بالنسبة لمشكلات اللغة التعبيرية الأكثر شيوعا لديهم فقد تمثلت في: (ضبط شدة الصوت ونوعيته، والمفردات، والقواعد، وتذكر الكلمات، وتسمية حروف الجر، وتسمية الأفعال من الصور، والتهجئة، والتعبير عن النفس، والمشاركة في المناقشات الصفية، ورواية القصص والخبرات الخاصة، والتعبير عن الأفكار، والتعبير الكتابي)، كما تشير النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعدي اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح الطلبة العاديين. كما تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء على بعد اللغة التعبيرية وذلك لصالح الإناث، وأوصت الدراسة باستخدام المقياس -الذي تم تطبيقه في الدراسة- في الكشف عن هذا النوع من المشكلات، وضرورة التركيز على المشكلات الأكثر صعوبة سواء في الجانب الاستقبالي أم التعبيري من اللغة، وتقديم الخبرات المناسبة التي تساعد على تجاوز هذه المشكلات، والارتقاء بالمسيرة التعليمية للطالب ذي الصعوبات اللغوية.

وأجرى المنصور (2012) دراسة وصفية هدفت إلى تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (158) معلماً ومعلمة، واستخدمت الدراسة قائمة لتقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقييم خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؛ كان متوسطا في جميع أبعاد القائمة باستثناء مجال مصادر التعلم، فقد جاء بدرجة منخفضة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بمستوى

كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وكذلك التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية لهؤلاء الأطفال.

وقامت السليمان (2015) بعمل دراسة وصفية هدفت إلى التعرف على الفروق بين المفردات اللفظية الأساسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين بمدارس التعليم العام الملحق بها برامج لصعوبات التعلم مقارنة بزملائهم من الطلاب العاديين، وتكونت عينة الدراسة من 90 طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم (منهم 30 طالبًا من الموهوبين في مادة الرياضيات)، كما اشتملت العينة على (233) من الطلاب العاديين، وطبقت الدراسة اختبار المفردات اللفظية الأساسية للمرحلة الابتدائية على أفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين والطلاب العاديين في المفردات اللفظية الأساسية لصالح الطلاب العاديين، ووجود فروق دالة إحصائيًا في المفردات اللفظية الأساسية لدى عينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقا لتدرج سنواتهم الدراسية لصالح الصف السادس الابتدائي فقط، وتؤكد هذه النتيجة استمرارية العجز اللفظي في المفردات اللفظية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين وغير الموهوبين حتى مرحلة ما قبل الصف السادس الابتدائي على الرغم من التحاقهم ببرامج صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بالعمل على إجراء تقييم شامل لبرامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية من ناحية التشخيص والبرامج والاستراتيجيات المتاحة حاليًا، وخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم والمحصول اللفظي.

كما أجرى سنولينج وآخرون Snowling et al. (2019) دراسة طولية هدفت إلى التعرف على الاضطراب المشترك بين عسر القراءة واضطراب اللغة النمائي، وتكونت عينة الدراسة من (234) طالبًا وطالبة يعانون من عسر القراءة أو اضطراب اللغة النمائي، واستخدمت الدراسة عدة اختبارات منها اختبارات القدرة غير اللفظية واللغة الاستقبالية والتعبيرية والأصوات الكلامية والوعي الصوتي، كما استخدمت اختبارات للقراءة والكتابة والذاكرة البصرية المكانية، وتشير النتائج إلى أن الأطفال المصابين بعُسر القراءة يعانون من صعوبات محددة في الأصوات الكلامية ومهارات القراءة في فترة ما قبل المدرسة، وبالنسبة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطراب اللغة النمائي، فإن الصعوبات في الأصوات الكلامية تكون - بشكل عام - أكثر حدة من تلك التي لوحظت عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطراب اللغة النمائي وحدهم. وتؤكد النتائج أن اضطرابات الأصوات الكلامية هو عامل الخطر الرئيسي لعسر القراءة.

وأجرى الحديبي وآخرون (2021) دراسة وصفية هدفت إلى تحديد الفرق بين الأطفال (الذكور، الإناث) وكذلك بين المراحل العمرية على مقياس ضعف اللغة النوعي لذوي صعوبات التعلم النمائية الثانوية بمرحلة رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلا من ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة مقياس ضعف اللغة النوعي من إعداد الباحثين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال طبقا للنوع (ذكور، إناث) على مقياس ضعف اللغة النوعي؛ مما يعني أن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية متساوون في معاناتهم من نوع ضعف اللغة النوعي بغض النظر عن النوع (ذكور وإناث)، وأيضا عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الأطفال طبقا للمراحل العمرية على أبعاد مقياس ضعف اللغة النوعي؛ مما يعني أن أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية متساوون في معاناتهم من نوع ضعف اللغة النوعي بغض النظر عن المراحل العمرية، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمات والوالدين على التعرف على الأطفال الذين يعانون من ضعف اللغة النوعي وكيفيه التعامل معهم.

كما قام كل من المرعشي والحارثي (2022) بعمل دراسة وصفية ارتباطية هدفت إلى التعرف على الاضطرابات اللغوية والنطقية وعلاقتها بصعوبات القراءة من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلمًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة جدة، وتم تطبيق استبانة من إعداد الباحث كأداة للبحث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاضطرابات اللغوية والاضطرابات النطقية لدى طلاب صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت أيضا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين والاضطرابات النطقية وصعوبات القراءة لدى طلاب صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمين، وأوصت الدراسة بأهمية وجود برامج تدخل مبكر للكشف عن الاضطرابات اللغوية والنطقية ومعالجتها في مرحلة ما قبل المدرسة للحد من صعوبات القراءة، وعمل برامج خاصة لتنمية اللغة ومعالجة الاضطرابات النطقية لأطفال صعوبات القراءة.

دراسات مرتبطة بخدمات علاج النطق والكلام:

أجرت الهويمل (2018) دراسة وصفية هدفت إلى تقييم خدمات اللغة والكلام المقدمة لذوي الإعاقة بجميع فئاتهم في المراكز والمدارس، وتكونت عينة الدراسة من (23) معلماً، واستخدمت الدراسة استبيانًا لجمع البيانات، وتشير نتائج الدراسة إلى أن غالبية المعلمين يرون أن (لدى المدرسة

أو المركز عددًا كافيًا من الاختصاصيين في هذا المجال - تطورات الطلبة بعد عودتهم من جلسات النطق والتخاطب - بعض الطلاب يحتاجون إلى خدمات مكثفة في هذا الجانب ومدة زمنية أطول) كما أن غالبية المعلمين لا يرون أن (المدة الزمنية للجلسة الواحدة كافية لتلقي التدريب المناسب – عدد الجلسات المقررة أسبوعيا ملائمة لاحتياجات الطالب – غرفة التدريب الخاصة بالنطق والتخاطب مهيأة وخالية من عوامل التشتت)، وأوصت الدراسة بتوفير خدمات اللغة والكلام في جميع المراكز والمدارس لجميع الطلاب وادراجها كخدمة أساسية تقابل احتياجات جميع الطلاب، والتركيز على نوعية تلك الخدمات المقدمة.

كما أجرى الزعبي (2018) دراسة وصفية هدفت إلى تقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة في مراكز التربية الخاصة ومراكز الكلام في الأردن وفقاً للمعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من (100) مركز للتربية الخاصة، واستخدمت الدراسة مقياسًا لتقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة استنادا إلى المعايير العالمية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مدى انطباق المعايير العالمية على الخدمات المقدمة في مراكز ذوي الإعاقة في الأردن بلغ (65%) وبمدى انطباق متوسط، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى خدمات الكلام واللغة في مراكز ذوي الإعاقة تعزى لمتغير نوع المركز والتخصص للأشخاص العاملين فيها، وأوصت بضرورة تزويد المراكز بالمعايير العالمية والأساليب العلمية والفحوص المسحية التي يستطيعون من خلالها تقديم خدمات متميزة.

وقام كل من الضفيري والزريقات (2019) بعمل دراسة وصفية هدفت إلى تقييم درجة انطباق معايير الرعاية والدعم والتعلم وخدمات علاج الكلام اللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت مع المعايير العالمية، وتكونت عينة الدراسة من (200) مشارك (46 ولي أمر، 146 معلماً، 8 مديرين)، واستخدمت الدراسة أداة خاصة لمعايير الرعاية والدعم والتعلم وخدمات علاج الكلام واللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت، وتشير النتائج إلى أن معايير خدمات علاج الكلام واللغة جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي، تلاها في المرتبة الثانية معايير الرعاية والدعم وجاءت في المرتبة الأخيرة معايير التعلم، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت وفقا لوجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين والمديرين العاملين، وأوصت الدراسة بضرورة تقييم وتقديم الخدمات لذوي الإعاقة العقلية في ضوء المعايير العالمية.

وأجرى العيسى وال عذبة (2023) دراسة وصفية مسحية هدفت إلى التَّعرُّف على واقع خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق بمنطقة مكة المكرمة. وتكوّنت، العينة من (118) معلمًا ومعلمة، بواقع (47 معلمًا، و71 معلمة)؛ للكشف عن الفروق بينهم في تقدير واقع خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وفقًا لعددٍ من المُتغيّرات، وهي: عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والمؤهل العلمي، والجنس، ومدينة العمل. واستخدمت الدراسة استبانة للكشف عن واقع خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمنطقة مكة المكرمة، استنادًا إلى أربعة محاور، هي: التقييم والتشخيص، والتدريب والخطط العلاجية، والإرشاد الأسري، ومعلم تدريبات النطق. وأظهرت النتائج تقديرا عاليا بدرجة كبيرة حول خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل عام. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي تدريبات النطق تُعزى لمُتغيّرات: عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات، والمؤهل العلمي، ومدينة العمل، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي تدريبات النطق تُعزَى لمُتغيّر: الجنس؛ لصالح الإناث. وأوصت الدراسة بالعمل على بناء وتصميم أدوات تقييم وتشخيص اضطرابات التواصل واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وزيادة الوعي بأهمية البرامج التدريبية والعلاجية من خلال استحداث الأدوات والوسائل والأساليب الحديثة، وزيادة التطوير المهني لمعلمي تدريبات النطق من خلال التواصل مع الإدارات والجهات المعنية لتقديم الدورات وورش العمل وتبادل الخبرات فيما بينهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم مقدمة الدراسة بنتائج الدراسات العلمية السابقة.
- أسهمت الدراسات السابقة في بناء مشكلة الدراسة الحالية، وإبراز أهميتها بشكل علمي، واستفادت منها في اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في بناء الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بتقييم الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، لما لها من دور فعال في التعرف على جوانب الضعف والقصور فيها مما يساعد على تطويرها وتقديمها لهم بجودة عالية.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ركزت - تحديدا - على تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم.
- تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحثتين – من الدراسات القليلة التي تطرقت لتقييم خدمات علاج النطق والكلام من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم، وليست من وجهة نظر مدربي النطق والكلام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته هدف الدراسة المتمثل بتقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق في تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، البالغ عددهم (143) معلمًا ومعلمة صعوبات التعلم وفقا لإحصائيات إدارات التعليم في منطقة القصيم للعام الدراسي 1445.

عينة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثتان باختيار العينة بالطريقة العشوائية المتاحة إذ تم توزيع المقياس إلكترونيًا على جميع أفراد المجتمع من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الابتدائية بمنطقة القصيم البالغ عددهم (143)، واستجاب منهم (111) معلمًا ومعلمة، بواقع (52 معلمًا، و59 معلمة).

خصائص أفراد الدراسة

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد الدراسة، وتشمل: (الجنس – المؤهل العلمي - سنوات الخبرة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمفردات الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

1) الجنس:

جدول (1):

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة ٪
معلم	52	46.8
معلمة	59	53.2
المجموع	111	%100

يتضح من الجدول (1) أن (59) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 53.2٪ معلمات، بينما (52) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 46.8٪ من إجمالي أفراد الدراسة معلمين.

2) المؤهل العلمي:

جدول (2):

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة ٪
دبلوم	8	7.2
بكالوريوس	89	80.2
ماجستير	14	12.6
المجموع	111	%100

يتضح من الجدول (2) أن (89) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 80.2٪ مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما (14) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 12.6٪ من إجمالي أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي ماجستير، و(8) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 7.2٪ من إجمالي أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم.

3) سنوات الخبرة:

جدول (3):

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة ٪
أقل من 5 سنوات	7	6.3
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	44	39.6
أكثر من 10 سنوات	60	54.1
المجموع	111	%100

يتضح من الجدول (3) أن (60) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 54.1٪ سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات، بينما (44) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 39.6٪ من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم من 5 سنوات إلى 10 سنوات، و(7) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته 6.3٪ من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة سعت الباحثتان لبناء أداة الدراسة (مقياس) لتقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. إذ إن المقياس سيهدف إلى قياس فعالية الخدمات المقدمة وجودتها، وفهم تأثيرها على تحسين مهارات النطق والتواصل لهؤلاء الطلبة.

وصف أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، والاطلاع على الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (1436-1437هـ)، تم إعداد المقياس بصورته الأولية، وتكون من (39) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: القياس والتشخيص، توفير وتقديم الخدمات للطلبة، تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة. وسيتم الإجابة عليها وفق تدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة). وبعد عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص أصبح في صورته النهائية مكوناً من (32) عبارة موزعة على ثلاثة أجزاء.

جدول (4):

أبعاد المقياس وعباراته

البعد	عدد العبارات	المجموع
البعد الأول: القياس والتشخيص	11	32
البعد الثاني: توفيروتقديم الخدمات للطلبة	12	
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	9	
المقياس		32 عبارة

جدول (5):

تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة		معيار الحكم
		من	إلى	
1	غير مو افق بشدة	1.00	1.80	منخفض جداً
2	غير مو افق	1.81	2.60	منخفض
3	محايد	2.61	3.40	متوسط
4	مو افق	3.41	4.20	مرتفع
5	مو افق بشدة	4.21	5.00	مرتفع جداً

الخصائص السيكومترية للأداة

صدق أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه (ربيع، 2010)، وقد تم التأكد من صدق المقياس من خلال:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمختصين من أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة البالغ عددهم (13) محكماً، وذلك بهدف إبداء آرائهم في فقرات المقياس من ناحية صياغة العبارات ومدى وملاءمتها للأبعاد المخصصة لها، وأي تعديلات أو ملاحظات يرونها مناسبة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة ساعدت على إخراج المقياس بصورته النهائية.

صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة في المقياس، كما يوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول (6):

معامل ارتباط بيرسون لعبارات المقياس بالبعد الخاص بالعبارة

م	القياس والتشخيص	م	توفير وتقديم الخدمات للطلبة	م	تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة
	معامل الارتباط		معامل الارتباط		معامل الارتباط
1	**0.755	12	**0.767	25	**0.867
2	**0.656	13	**0.666	26	**0.876
3	**0.468	14	**0.833	27	**0.811
4	**0.849	15	**0.860	28	**0.820
5	**0.819	16	**0.782	29	**0.802
6	**0.731	17	**0.839	30	**0.629
7	**0.931	18	**0.761	31	**0.732
8	**0.890	19	**0.828	32	**0.788
9	**0.914	20	**0.756	33	**0.725
10	**0.877	21	**0.791		
11	**0.807	22	**0.830		
		23	**0.843		
		24	0.291		

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة كانت دالة إحصائياً باستثناء العبارة (24)، مما يستوجب حذف تلك العبارة لتتحلى الأداة بالصدق.

صدق الاتساق لأبعاد أداة الدراسة

للتحقق من صدق الاتساق لأبعاد أداة الدراسة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية لها، كما يوضح نتائجها الجدول الآتي:

جدول (7):

معامل ارتباط بيرسون لأبعاد الأداة بالدرجة الكلية لأداة الدراسة

البعد	معامل الارتباط
القياس والتشخيص	**0.916
توفيروتقديم الخدمات للطلبة	**0.927
تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	**0,891

** معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائياً.

ثبات أداة الدراسة

تم اختبار ثبات أداة الدراسة، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). يوضح الجدول الآتي معاملات ثبات المقياس:

جدول (8):

معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ

البعد	معامل الفا كرونباخ	عدد العبارات
القياس والتشخيص	0.936	11
توفيروتقديم الخدمات للطلبة	0,947	12
تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	0.919	9
الأداة ككل	0.969	32

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات للأبعاد الثلاثة كانت بين (0.919) و (0.947). كما يتضح أن معامل ثبات المقياس ككل بلغ (0.969). وهذا يدل أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences التي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

- التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد الدراسة.
- المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور.
- المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- تم استخدام معامل كرونباخ الفا للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- اختبار "T" لعينتين مستقلتين للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.
- اختبار شيفيه وذلك للتحقق من اتجاه الفروق بين استجابات عينة الدراسة التي بينها اختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

ما مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

لتحديد مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد وصولاً إلى تحديد مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، والجدول (9) يوضح النتائج العامة لهذا البعد.

جدول (9):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة / الحكم
1	القياس والتشخيص	3.49	0.846	2	مرتفع
2	توفيروتقديم الخدمات للطلبة	3.29	0.803	3	متوسط
3	تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	3.77	0.640	1	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.51	0.702	-	مرتفع

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن هناك مستوى مرتفعًا لتقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمتوسط حسابي بلغ (3.51 من 5.00)، واتضح من النتائج أن أبرز مستوى لتقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تمثلت في البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.77 من 5.00)، يليها البعد الأول: القياس والتشخيص بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.49 من 5.00)، وأخيراً جاء البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.29 من 5.00). ويتضح أن تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة القصيم جاء بمستوى (مرتفع)، إذ بلغ المتوسط الحسابي على الأداة ككل (3.51 من 5).

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق يظهر وبشكل واضح تفاوت تقييم المعلمين والمعلمات لواقع خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم بين تقييم متوسط لتوفير وتقديم

الخدمات، وتقييم مرتفع لبعد القياس والتشخيص وعوامل نجاحها، وتقييم مرتفع أيضا لتقويم فاعلية تلك الخدمات، وقد يعود هذا السبب في التفاوت إلى غياب المفهوم الواحد لخدمات علاج النطق والكلام بالنسبة لمعلمي صعوبات التعلم، وضعف توفير عوامل النجاح لتقديم الخدمات. وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة النجار (2014)، ودراسة الزعبي والحديدي (2020)، ودراسة الناطور وآخرين (2016)، ودراسة الزعبي (2018) التي هدفت إلى تقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، إذ كانت على النحو الاتي:

البُعد الأول: القياس والتشخيص:

جدول (10):

استجابات أفراد الدراسة حول مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد القياس والتشخيص مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
3	يتم أخذ موافقة ولي الأمر لتحويل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تظهر لديهم اضطرابات في التواصل للقياس والتشخيص	3.94	0.947	موافق	1	مرتفع
11	يتم تحويل الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين تظهر لديهم اضطرابات التواصل لخدمات علاج النطق والكلام سواء في المدرسة أو المراكز المختصة	3.59	1.194	موافق	2	مرتفع
10	يقوم معلمو تدريبات النطق بتقييم طلاقة الكلام للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.51	1.043	موافق	3	مرتفع
8	يقوم معلمو تدريبات النطق بتقييم اللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.50	1.078	موافق	4	مرتفع
7	يقوم معلمو تدريبات النطق بتقييم اللغة الاستقبالية للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.47	0.961	موافق	5	مرتفع

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
9	يقوم معلمو تدريبات النطق بتقييم عملية النطق للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.47	1.034	موافق	6	مرتفع
4	يقوم فريق مؤهل في المدرسة أو المراكز الخاصة بتشخيص اضطرابات التواصل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.46	1.150	موافق	7	مرتفع
5	تطبق المقاييس المعتمدة في المدرسة أو المراكز الخاصة لقياس اضطرابات التواصل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.42	1.041	موافق	8	مرتفع
6	يقوم الطبيب/ الأخصائي بفحص أعضاء النطق للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.39	1.011	محايد	9	متوسط
1	يتم في المدرسة تقييم حاجة الطلبة ذوي صعوبات التعلم لخدمات علاج النطق والكلام	3.36	1.085	محايد	10	متوسط
2	إجراءات تحديد الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يحتاجون إلى خدمات علاج النطق واضحة وفعالة	3.33	1.056	محايد	11	متوسط
		3.49	0.846	موافق		مرتفع

يتضح في الجدول (10) أن هناك درجة مرتفعة لمستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد القياس والتشخيص بمتوسط حسابي بلغ (3.49 من 5)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة. كما يتضح من النتائج أن أبرز مستويات تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم - فيما يتعلق ببُعد القياس والتشخيص - تتمثل في العبارات (3، 11، 10) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة

جدول (11):

استجابات أفراد الدراسة حول مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد توفير وتقديم الخدمات للطلبة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
15	تراعي الخطة التدريبية العلاجية احتياجات وقدرات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.64	0.951	موافق	1	مرتفع
14	يتم وضع الخطة التدريبية العلاجية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لضمان التقدم والتحسن	3.51	1.052	موافق	2	مرتفع
17	تستخدم في خدمات علاج النطق والكلام أدوات مناسبة مثل: المرآة، المجسمات، والأجهزة اللوحية، ...الخ	3.50	1.008	موافق	3	مرتفع
16	يشمل علاج اضطرابات النطق والكلام مجالات متعددة مثل اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية ومشكلات النطق والكلام والصوت	3.48	0.999	موافق	4	مرتفع
23	برنامج خدمات علاج النطق والكلام تقدم الارشاد للوالدين حول اضطرابات التواصل التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.43	1.015	موافق	5	مرتفع
19	التقنيات والوسائل التدريبية المستخدمة في علاج النطق والكلام ملائمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.32	1.019	محايد	6	متوسط
21	يتعاون معلمو تدريبات النطق مع معلمي صعوبات التعلم والمعلمين الآخرين لمتابعة مشكلات التواصل التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.28	1.266	محايد	7	متوسط

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
13	تقدم المدرسة أو المراكز المختصة خدمات علاج النطق والكلام للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطرابات التواصل	3.23	1.112	محايد	8	متوسط
22	برنامج خدمات علاج النطق والكلام تقدم الارشاد للمعلمين حول اضطرابات التواصل التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.23	1.213	محايد	9	متوسط
20	تقدم المدرسة أو المراكز المختصة العدد الكافي من الجلسات العلاجية بما يتناسب مع الأهداف العلاجية	3.17	1.043	محايد	10	متوسط
18	غرفة التدريب الخاصة بعلاج النطق والكلام مهيأة وخالية من عوامل التشتت	3.13	1.096	محايد	11	متوسط
12	يتناسب عدد معلمي تدريبات النطق مع عدد الطلبة المقدمة لهم الخدمة	2.65	1.149	محايد	12	متوسط
		3.29	0.796	محايد		متوسط

يتضح في الجدول (11) أن هناك درجة متوسطة لمستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد توفير الخدمات وتقديمها للطلبة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٩ من 5)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من 2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار محايد على أداة الدراسة. كما يتضح من النتائج أن أبرز مستويات تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد توفير الخدمات وتقديمها للطلبة تتمثل في العبارات (15، 14، ١٧) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة

جدول (12):

استجابات أفراد الدراسة حول مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة	الدرجة / الحكم
25	التحاق الطالب ذي صعوبات التعلم الذي يعاني من اضطرابات التواصل في خدمات علاج النطق والكلام يعتبر فعال ومناسب	4.00	0.798	موافق	1	مرتفع
27	تساعد خدمة علاج النطق والكلام على تحسين مشكلات التواصل التي يعاني منها الطلبة ذوو صعوبات التعلم	3.97	0.768	موافق	2	مرتفع
28	تساعد خدمة علاج النطق والكلام على تحسين مستوى التفاعل والمشاركة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.97	0.780	موافق	3	مرتفع
29	تساعد خدمة علاج النطق والكلام على تحسين التحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.97	0.792	موافق	4	مرتفع
26	تلبي خدمات علاج النطق والكلام التي يتلقاها طلبة صعوبات التعلم احتياجاتهم الفردية	3.93	0.759	موافق	5	مرتفع
32	يتم تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بشكل مستمر للتعرف على مدى استفادته من الخطة التدريبية العلاجية	3.61	0.865	موافق	6	مرتفع
33	يتم تقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في نهاية كل فصل دراسي للتعرف على مدى استفادتهم من الخطة التدريبية العلاجية	3.59	0.938	موافق	7	مرتفع
30	المدة الزمنية للجلسة الواحدة كافية بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.50	0.819	موافق	8	مرتفع
31	عدد الجلسات المقررة أسبوعيا ملائمة لاحتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم	3.40	0.856	محايد	9	متوسط
		3.77	0.640	موافق		مرتفع

يتضح في الجدول (12) أن هناك درجة مرتفعة لمستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق ببُعد تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة بمتوسط حسابي بلغ (3.77 من 5)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة. كما يتضح من النتائج أن أبرز مستويات تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم - فيما يتعلق ببُعد تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة - تتمثل في العبارات (25، 27، 28) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها وبدرجة مرتفعة.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

1) الفروق باختلاف متغير الجنس (ذكر/ أنثى):

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار " ت: Independent Sample t-test" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (13):

نتائج اختبار" ت: Independent Sample t-test " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
البعد الأول: القياس والتشخيص	معلم	52	3.68	0.831	2.228	*0.028
	معلمة	59	3.33	0.831		
البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة	معلم	52	3.40	0.757	0.567	0.572
	معلمة	59	3.31	0.834		
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	معلم	52	3.83	0.633	0.936	0.351
	معلمة	59	3.72	0.646		
الدرجة الكلية: مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	معلم	52	3.61	0.686	1.371	0.173
	معلمة	59	3.43	0.711		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة، البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة، والدرجة الكلية: مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم) باختلاف متغير الجنس.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الأول: القياس والتشخيص) باختلاف متغير الجنس لصالح فئة المعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العيسى وال عذبة (2023) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي تدريبات النطق تُعزى لمُتغيّر الجنس لصالح الإناث.

وتعزو الباحثتان نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) فأقل على البعد الثاني والثالث من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس إلى أن المعلمين - بغض النظر عن جنسهما (معلم او معلمة) - بحاجة إلى امتلاك كفاءات ومهارات محددة، وخبرات كافية لكي يتمكنوا من الحكم على جودة خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، سواء كانت على شكل توفير وتقديم الخدمات للطلبة، أو على شكل تقويم فاعلية الخدمات المقدمة لهم.

2) الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي تم استخدام: "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (14):

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (ANOVA One Way) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: القياس والتشخيص	بين المجموعات	1.295	2	0.647	0.904	0.408
	داخل المجموعات	77.378	108	0.716		
	المجموع	78.672	110	-		
البعد الثاني: توفير وتقديم	بين المجموعات	2.463	2	1.232	1.977	0.144

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخدمات للطلبة	داخل المجموعات	67.296	108	0.623		
	المجموع	69.760	110	-		
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	بين المجموعات	2.520	2	1.260	3.240	*0.044
	داخل المجموعات	42.477	108	0.393		
	المجموع	44.997	110	-		
مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	1.799	2	0.900	1.853	0.162
	داخل المجموعات	52.440	108	0.486		
	المجموع	54.239	110	-		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الأول: القياس والتشخيص، البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة، والدرجة الكلية: مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار شيفيه، الذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول (15):

يوضح نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	دبلوم	8	4.15	-	-	-
	بكالوريوس	89	3.70	*0.45	-	-
	ماجستير	14	4.02	-0.13	0.32	-

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم وأفراد الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس حول (البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة) لصالح أفراد الدراسة لمؤهلهم العلمي دبلوم.

واختلفت نتائج البعد الثالث (تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة) مع دراسة المنصور (2012)، إذ أشارت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3) الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول (16):

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول: القياس والتشخيص	بين المجموعات	1.419	2	0.709	0.992	0.374
	داخل المجموعات	77.254	108	0.715		
	المجموع	78.672	110	-		
البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة	بين المجموعات	0.356	2	0.178	0.277	0.759
	داخل المجموعات	69.404	108	0.643		
	المجموع	69.760	110	-		
البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة	بين المجموعات	0.340	2	0.170	0.411	0.664
	داخل المجموعات	44.657	108	0.413		
	المجموع	44.997	110	-		
مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم	بين المجموعات	0.468	2	0.234	0.470	0.626
	داخل المجموعات	53.772	108	0.498		
	المجموع	54.239	110	-		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (16) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (البعد الأول: القياس والتشخيص، البعد الثاني: توفير وتقديم الخدمات للطلبة، البعد الثالث: تقويم فاعلية الخدمات المقدمة للطلبة، الدرجة الكلية: مستوى تقييم المعلمين لخدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم باختلاف عدد سنوات خبرتهم لديهم الرأي نفسه، والمعتقد نفسه حول المعرفة والتطبيق والفائدة المرجوة من الخدمات العلاجية. وتوافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة العيسى وآل عذبة (2023).

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه النتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

- ضرورة تطوير خدمات علاج النطق والكلام وتحسينها في المرحلة الابتدائية، نظرًا لأهميتها بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول مفهوم خدمات علاج النطق والكلام، وأهميتها، وعوامل نجاحها، ودور المعلمين الفعال في هذه الخدمات.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات الكمية والنوعية حول مقومات النجاح ومعوقات التطبيق لخدمات علاج النطق والكلام.

مقترحات للدراسات المستقبلية

من خلال نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم المقترحات البحثية التالية:

- إجراء دراسة تبين العلاقة بين خدمات علاج النطق والكلام والمستوى الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات تطبيق خدمات علاج النطق والكلام لذوي صعوبات التعلم بشكل خاص، وذوي الإعاقة بشكل عام.
- إجراء دراسة تجريبية لقياس أثر التدخلات العلاجية اللغوية على تحسين القراءة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع العربية والإنكليزية

أولا: المراجع العربية

البيلاوي، إيهاب. (2015). *اضطرابات التواصل* (ط.8). دار الزهراء.

البيلاوي، إيهاب. (2016). *توعية المجتمع بالإعاقة (الفئات-الأسباب-الوقاية)* (ط.7). دار الزهراء.

الجبالي، حمزة. (2016). *مشاكل النطق والسمع عند الأطفال*. Dar Al Ausra Media and Dar Alam Al-Thaqafa for Publishing.

جرادات، نادر أحمد. (2009). *الأصوات اللغوية عند ابن سينا: عيوب النطق وعلاجه*. الأكاديميون للنشر التوزيع.

الحاج، محمود أحمد. (2012). *الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية: المفهوم، التشخيص، العلاج*. اليازوري.

الحديبي، مصطفى عبد المحسن، الشريف، إيمان صلاح الدين حسين، عبد النبي، رشا عليوه أحمد. (2021). ضعف اللغة النوعي لذوي صعوبات التعلم النمائية الثانوية لمرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي. كلية التربية . جامعة أسيوط 44*(1)، 99- 119. https://dapt.journals.ekb.eg/article_206823.html

الحربي، أحمد. (2020). تقييم خدمات علاج النطق والكلام المقدمة للطلاب في المدارس. *مجلة البحوث التربوية، 25*(4)، 67-88.

الحمادي، خالد. (2021). تشخيص صعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، 17*(1)، 123-145.

الحويطي، محمد مثري عايد. (2019). تقييم الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة البحث العلمي في التربية 20*(11)، 527-544. https://jsre.journals.ekb.eg/article_69876_71c6c26f4f35bf8cef41e8d42db07229.pdf

الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. (1436-1437هـ). وزارة التعليم المملكة العربية السعودية.

دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم. (2015). وزارة التعليم المملكة العربية السعودية.

ربيع، هادي مشعان. (2010). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. المنهل.

الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2014). *اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج* (ط.3). دار الفكر.

الزعبي، جابر علي فلاح. (2018). *تقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة وفقاً للمعايير العالمية* [رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية]. المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/1322615

الزعبي، معتصم عوض عبد الله، الحديدي، منى صبحي زكي. (2020) مستوى الخدمات المساندة المقدمة لطلبة صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في محافظة البلقاء من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية 34*(2)، 309-336. https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/5_zS5NDkr.pdf

الزق، أحمد، السويري، عبد العزيز. (2010). المشكلات المتعلقة باللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية للطلبة ذوي صعوبات التعلم اللغوية في مدينة الرياض. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية 6*(1)، 41-52. http://repository.yu.edu.jo/bitstream/123456789/3609/1/503584.pdf

السعيد، هلا. (2013). *اضطرابات التواصل اللفظي/ التشخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.

السليمان، نورة إبراهيم. (2015). المفردات اللفظية الأساسية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وغير الموهوبين ببرامج صعوبات التعلم والطلاب العاديين بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية 38*، 36-67.

http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/IjreNo38Y2015/ijre_2015-n38_036-067.pdf

الشخص، عبد العزيز السيد. (1997). *اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها*. شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

الشرعة، علي محمد فالح. (2018). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة الجهرية. *مجلة كلية التربية 34*(12)، 1-29. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=281996

شقير، زينب محمود. (2016). *الدمج الشامل - تعليم غير العاديين في المدارس العادية* (ط.5). دار الزهراء.

الشمري، فهد. (2018). تحديات تطبيق الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية، 29*(1)، 75-92.

الضفيري، فايز علي، الزريقات، إبراهيم عبد الله. (2019). تقييم معايير الرعاية والدعم والتعلم وخدمات علاج الكلام واللغة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت في ضوء المعايير العالمية. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات 9*(2)، 98-117. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=246534

طاهر، إيمان. (2016). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية: التشخيص والعلاج*. المنهل.

الظاهر، قحطان أحمد. (2003). *مصطلحات ونصوص انجليزية في التربية الخاصة*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عبد القادر، عبد الرزاق مختار محمود. (2023). *استراتيجيات التدريس لذوي الإعاقة (مفاهيم – إجراءات – تطبيقات)*. وكالة الصحافة العربية.

عبد الهادي، سهير محمد توفيق. (2018). *اضطرابات النطق والكلام: التشخيص والعلاج*. دار الزهراء.

عزام، شريف أمين. (2008). الاضطرابات اللغوية وعلاقتها بصعوبات القراءة عند الأطفال. *جمعية أولياء أمور المعاقين/ الجمعية الخليجية للإعاقة*. https://www.gulfkids.com/pdf/Gulf_Eight_11.pdf

العنزي، أحمد. (2021). واقع الخدمات التربوية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، 16* (3)، 45-68.

عواد، عصام نمر. (2018). *اضطرابات التواصل: المفهوم، التشخيص، العلاج* (ط.2). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العيسي، محمد عوضه عوض، و آل عذبة، سعد بن يحيى. (2023). واقع خدمات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق في منطقة مكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل 16* (58)، 50 - 96. http://search.mandumah.com/Record/1454258 .

غنايم، أمل محمد حسن. (2017). فعالية برنامج للتدخل المبكر في خفض بعض اضطرابات النطق لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم ممن يبدون مؤشرات للموهبة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية 27*(96)، 57-98. http://search.mandumah.com/Record/1010938

الفريح، أنهار بنت فهد بن عبد العزيز. (2022). الخدمات المساندة ومدى توافرها ببرامج صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات بمنطقة القصيم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس 141*(2) ،23 - 58. https://journals.ekb.eg/article_212706.html

القرعان، أسماء عمر سليمان. (2022). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على السرد القصصي في تطوير مهارات اللغة التعبيرية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير]. جامعة عمان العربية. https://search.mandumah.com/Record/1356270

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، الصمادي، جميل. (2013). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار القلم.

محمد، آية علي ناصر. (2018). اختلال طلاقة التكراريّ (التأتأة) (تعريفه، مصطلحاته، أنواعه، سبب حدوثه، وطرائق علاجه). *مجلة جامعة بابل 26*(2)، 318-331. https://www.iasj.net/iasj/article/138926

المرعشي، عمر عبدالعزيز داخل، الحارثي، صبحي سعيد عويض. (2022). الاضطرابات اللغوية والنطقية وعلاقتها بصعوبات القراءة عند طلاب صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة 6*(24)، 171-206. http://jasht.journals.ekb.eg/article_264863.html

المنصور، وسام مصطفى. (2012). *تقييم واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير]، جامعة عمان العربية]. المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/635496

الناطور، ياسر سعيد، الكعبي، فاطمة أحمد، أبو شريحة، أحمد عادل، وبني مصطفى، عمر. (2016). قدرة المعلمين على تحديد الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 40*(1)، 84 - 104. http://search.mandumah.com/Record/859202 .

النجار، حسين بن عبد المجيد مفلح. (2014). تقييم الخدمات المساندة المقدمة للأطفال ذوي الصعوبات التعلمية في المدارس الحكومية الأردنية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة 3*(2)، 183- 215. http://search.mandumah.com/Record/842824

نمر، عصام. (2019). *القياس والتقويم في التربية الخاصة*، دار اليازوري.

الهادي، منى الرشيد خالد. (2019). *فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى النطق والكلام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم* [رسالة ماجستير]، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا].SUST Repository. http://repository.sustech.edu/handle/123456789/24943

هارون، صالح عبدالله. (2015). *البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة* (ط.5). دار الزهراء.

الهويمل، موضي سعود عبدالعزيز. (2018). خدمة علاج اللغة والكلام لذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية* *69*(1)، 651-669. https://search.mandumah.com/Record/924222

Arabic References:

al-Biblāwī, Īhāb. (2015). aḍṭrābāt al-tawāṣul (Ṭ. 8). Dār al-Zahrā'.

al-Biblāwī, Īhāb. (2016). Taw'iyat al-mujtama' bāl'āqh (alf'āt-āl'sbāb-ālwqāyh) (Ṭ. 7). Dār al-Zahrā'.

al-Jibālī, Ḥamzah. (2016). mashākil al-nuṭq wālsm' 'inda al-aṭfāl. Dar Al Ausra Media and Dar Alam Al-Thaqafa for Publishing.

Jarādāt, Nādir Aḥmad. (2009). al-aṣwāt al-lughawīyah 'inda Ibn Sīnā : 'Uyūb al-nuṭq wa-'ilājuh. al-Akādīmīyūn lil-Nashr al-Tawzī'.

al-Ḥājj, Maḥmūd Aḥmad. (2012). al-ṣu'ūbāt al-ta'līmīyah al-i'āqah al-khafīyah : al-mafhūm, al-tashkhīṣ, al-'ilāj. alyāzrwy.

Alḥdyby, Muṣṭafá 'Abd al-Muḥsin, al-Sharīf, Īmān Ṣalāḥ al-Dīn Ḥusayn, 'Abd al-Nabī, Rashā 'Ulaywah Aḥmad. (2021). ḍ'f al-lughah al-naw'ī li-dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum al-Namā'īyah al-thānawīyah li-marḥalat Riyāḍ al-aṭfāl fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt aldymwjrāfyh. Majallat Dirāsāt fī majāl al-Irshād al-nafsī wa-al-tarbawī-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi'at Asyūṭ 44 (1), 99-119. https://dapt.journals.ekb.eg/article_206823.html

al-Ḥarbī, Aḥmad. (2020). Taqyīm khidmāt 'ilāj al-nuṭq wa-al-kalām al-muqaddimah lil-ṭullāb fī al-Madāris. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah, 25 (4), 67-88.

al-Ḥammādī, Khālid. (2021). tashkhīṣ ṣu'ūbāt al-ta'allum ladá ṭalabat al-marḥalah al-ibtidā'īyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 17 (1), 123-145.

al-Ḥuwayṭī, Muḥammad mathrī 'Āyid. (2019). Taqyīm al-Khidmāt al-Tarbawīyah al-muqaddimah lil-Ṭalabah dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah min wijhat naẓar al-Mu'allimīn. Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah 20 (11), 527-544. https : / / jsre. journals. ekb. eg / article _ 69876 _ 71c6c26f4f35bf8cef41e8d42db07229. Pdf

al-Dalīl al-tanẓīmī lil-Tarbiyah al-khāṣṣah. (1436-1437h). Wizārat al-Taʿlīm al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Dalīl Muʿallim / Maʿlamat ṣuʿūbāt al-taʿallum. (2015). Wizārat al-Taʿlīm al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Rabīʿ, Hādī Mashʿān. (2010). al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm. al-Manhal.

Alzryqāt, Ibrāhīm Allāh. (2014). aḍṭrābāt al-kalām wa-al-lughah : al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj (Ṭ. 3). Dār al-Fikr.

al-Zuʿbī, Jābir ʿAlī Falāḥ. (2018). Taqyīm khidmāt al-ʿilāj al-kalāmī wa-al-lughawī al-Muqaddim lil-Ṭalabah dhawī al-iʿāqah wafqan lil-maʿāyīr al-ʿĀlamīyah] Risālat duktūrāh, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah [. al-Manẓūmah. https : / / search. mandumah. com / Record / 1322615

al-Zuʿbī, Muʿtaṣim ʿAwaḍ Allāh, al-Ḥadīdī, Munā Ṣubḥī Zakī. (2020) mustawá al-Khidmāt al-Musānidah al-muqaddimah li-ṭalabat ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-Madāris al-asāsīyah fī Muḥāfaẓat al-Balqāʾ min wijhat naẓar al-ṭalabah. Majallat Jāmiʿat al-Najāḥ lil-Abḥāth – al-ʿUlūm al-Insānīyah 34 (2), 309-336. https : / / journals. najah. edu / media / journals / full _ texts / 5 _ zS5NDkr. Pdf

Alzq, Aḥmad, al-Sūwayrī, ʿAbd al-ʿAzīz. (2010). al-mushkilāt al-mutaʿalliqah bi-al-lughah alāstqbālyh wa-al-lughah al-taʿbīrīyah lil-Ṭalabah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum al-lughawīyah fī Madīnat al-Riyāḍ. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʿUlūm al-Tarbawīyah 6 (1), 41-52. http : / / repository. yu. edu. jo / bitstream / 123456789/3609/1 / 503584. Pdf

al-Saʿīd, Halā. (2013). aḍṭrābāt al-tawāṣul al-lafẓī / al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj. Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

al-Sulaymān, Nūrah Ibrāhīm. (2015). al-Mufradāt al-lafẓīyah al-asāsīyah ladá ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum al-Mawhūbīn wa-ghayr al-Mawhūbīn bi-Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum wa-al-ṭullāb alʿādyyn bi-al-marḥalah al-ibtidāʾīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth al-Tarbawīyah 38, 36-67. http : / / search. shamaa. org / PDF / Articles / TSIjre / IjreNo38Y2015 / ijre _ 2015-n38 _ 036-067. Pdf

al-Shakhṣ, ʿAbd-al-ʿAzīz al-Sayyid. (1997). aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām : khlfythā, tshkhyṣhā, anwāʿuhā, ʿilājihā. Sharikat al-Ṣafaḥāt al-dhahabīyah al-Maḥdūdah.

Alshrʿh, ʿAlī Muḥammad Fāliḥ. (2018). fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī bi-istikhdām istirātījīyah al-taʿallum al-taʿāwunī fī Tanmiyat mahārāt al-qirā'ah aljhryh ladá al-ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-qirā'ah aljhryh. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah 34 (12), 1-29. http : / / search. shamaa. org / FullRecord? ID=281996.

Shuqayr, Zaynab Maḥmūd. (2016). al-Damj al-shāmil-Taʿlīm ghayr alʿādyyn fī al-Madāris al-ʿādīyah (Ṭ. 5). Dār al-Zahrā'.

al-Shammarī, Fahd. (2018). taḥaddiyāt taṭbīq al-Damj al-tarbawī li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 29 (1), 75-92.

Alḍfyry, Fāyiz ʿAlī, alzryqāt, Ibrāhīm Allāh. (2019). Taqyīm maʿāyīr al-Riʿāyah wa-al-daʿm wa-al-taʿallum wa-Khidmāt ʿilāj al-kalām wa-al-lughah lil-aṭfāl dhawī al-iʿāqah al-ʿaqlīyah fī Dawlat al-Kuwayt fī ḍaw' al-maʿāyīr al-ʿĀlamīyah. Majallat Jāmiʿat Filasṭīn lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt 9 (2), 98-117. http : / / search. shamaa. org / FullRecord? ID=246534.

Ṭāhir, Īmān. (2016). ṣuʿūbāt al-taʿallum : al-Usus al-naẓarīyah : al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj. al-Manhal.

al-Ẓāhir, Qaḥṭān Aḥmad. (2003). muṣṭalaḥāt wa-nuṣūṣ anjlyzyh fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah. Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿAbd-al-Qādir, ʿAbd-al-Razzāq Mukhtār Maḥmūd. (2023). Istirātījīyāt al-tadrīs li-dhawī al-iʿāqah (Mafāhīm – Ijrā'āt – taṭbīqāt). Wakālat al-Ṣiḥāfah al-ʿArabīyah.

ʿAbd al-Hādī, Suhayr Muḥammad Tawfīq. (2018). aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām : al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj. Dār al-Zahrā'.

ʿAzzām, Sharīf Amīn. (2008). al-iḍṭirābāt al-lughawīyah wa-ʿalāqatuhā bi-ṣuʿūbāt al-qirā'ah ʿinda al-aṭfāl. Jamʿīyat awliyā' umūr al-muʿāqīn / al-Jamʿīyah al-Khalījīyah lil-iʿāqah. https : / / www. gulfkids. com / pdf / Gulf _ Eight _ 11. Pdf.

al-ʿAnzī, Aḥmad. (2021). wāqiʿ al-Khidmāt al-Tarbawīyah al-muqaddimah lil-ṭullāb dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum fī al-Madāris al-ḥukūmīyah. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 16 (3), 45-68.

ʿAwwād, ʿIṣām Nimr. (2018). aḍṭrābāt al-tawāṣul : al-mafhūm, al-tashkhīṣ, al-ʿilāj (Ṭ. 2). Dār al-Yāzūrī al-ʿIlmīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-ʿĪsá, Muḥammad ʿwḍh ʿAwaḍ, wa Āl ʿAdhbah, Saʿd ibn Yaḥyá. (2023). wāqiʿ khidmāt ʿilāj al-nuṭq wa-al-lughah lil-aṭfāl dhawī Iḍṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud min wijhat naẓar Muʿallimī

Tadrībāt al-nuṭq fī minṭaqat Makkah al-Mukarramah. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl 16 (58), 50-96. http : / / search. mandumah. com / Record / 1454258.

al-ʿĪsá, Muḥammad ʿwḍh ʿAwaḍ, wa Āl ʿAdhbah, Saʿd ibn Yaḥyá. (2023). wāqiʿ khidmāt ʿilāj al-nuṭq wa-al-lughah lil-aṭfāl dhawī Iḍṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud min wijhat naẓar Muʿallimī Tadrībāt al-nuṭq fī minṭaqat Makkah al-Mukarramah. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl 16 (58), 50-96. http : / / search. mandumah. com / Record / 1454258.

al-Furayḥ, Anhār bint Fahd ibn ʿbdālʿzbz. (2022). al-Khidmāt al-Musānidah wa-madá tawāfuruhā bi-Barāmij ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓar almʿlmāt bi-Minṭaqat al-Qaṣīm. Dirāsāt ʿArabīyah fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs 141 (2), 23-58. https : / / journals. ekb. eg / article _ 212706. Html.

al-Qarʿān, Asmā' ʿUmar Sulaymān. (2022). fāʿilīyat Barnāmaj taʿlīmī qā'im ʿalá al-sard al-qiṣaṣī fī taṭwīr mahārāt al-lughah al-taʿbīrīyah ladá al-ṭalabah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum] Risālat mājistīr [. Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah. https : / / search. mandumah. com / Record / 1356270.

al-Qaryūtī, Yūsuf, al-Sarṭāwī, ʿAbd-al-ʿAzīz, al-Ṣamādī, Jamīl. (2013). al-Madkhal ilá al-Tarbiyah al-khāṣṣah. Dār al-Qalam.

Muḥammad, Āyat ʿAlī Nāṣir. (2018). Ikhtilāl ṭlāqh altkrārī (alt'ṭ'h) (taʿrīfuh, muṣṭalaḥātuhu, anwāʿuh, sabab ḥdwthh, wa-ṭarā'iq ʿilājuh). Majallat Jāmiʿat Bābil 26 (2), 318-331. https : / / www. iasj. net / iasj / article / 138926.

al-Marʿashī, ʿUmar ʿAbd-al-ʿAzīz dākhil, al-Ḥārithī, Ṣubḥī Saʿīd ʿUwayḍ. (2022). al-iḍṭirābāt al-lughawīyah wālnṭqyh wa-ʿalāqatuhā bi-ṣuʿūbāt al-qirā'ah ʿinda ṭullāb ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓar al-Muʿallimīn bi-madīnat Jiddah. al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-iʿāqah wa-al-mawhibah 6 (24), 171-206. http : / / jasht. journals. ekb. eg / article _ 264863. Html.

al-Manṣūr, Wisām Muṣṭafá. (2012). Taqyīm wāqiʿ khidmāt al-Tarbiyah al-khāṣṣah al-muqaddimah lil-Ṭalabah dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum min wijhat naẓar al-Muʿallimīn] Risālat mājistīr, Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah [. al-Manẓūmah. https : / / search. mandumah. com / Record / 635496.

al-Nāṭūr, Yāsir Saʿīd, al-Kaʿbī, Fāṭimah Aḥmad, Abū Shurayḥah, Aḥmad ʿĀdil, wa Banī Muṣṭafá, ʿUmar. (2016). qudrat al-Muʿallimīn ʿalá taḥdīd al-ṭalabah alladhīna yʿānwn min aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-lughah. al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth al-Tarbawīyah, 40 (1), 84-104. http : / / search. mandumah. com / Record / 859202.

al-Najjār, Ḥusayn ibn ʿAbd-al-Majīd Mufliḥ. (2014). Taqyīm al-Khidmāt al-Musānidah al-muqaddimah lil-aṭfāl dhawī al-ṣuʿūbāt al-taʿlīmīyah fī al-Madāris al-ḥukūmīyah al-Urdunīyah. al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah 3 (2), 183-215. http : / / search. mandumah. com / Record / 842824.

Nimr, ʿIṣām. (2019). al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah al-khāṣṣah, Dār al-Yāzūrī.

al-Hādī, Muná al-Rashīd Khālid. (2019). fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī li-taḥsīn mustawá al-nuṭq wa-al-kalām ladá al-aṭfāl dhawī ṣuʿūbāt al-taʿallum] Risālat mājistīr, Jāmiʿat al-Sūdān lil-ʿUlūm wa-al-Tiknūlūjiyā [. SUST Repository http : / / repository. sustech. edu / handle / 123456789/24943.

Hārūn, Ṣāliḥ Allāh. (2015). al-Barnāmaj al-tarbawī al-fardī fī majāl al-Tarbiyah al-khāṣṣah (Ṭ. 5). Dār al-Zahrā'.

al-Huwaymil, Mūḍī Saʿūd ʿAbd-al-ʿAzīz. (2018). khidmat ʿilāj al-lughah wa-al-kalām li-dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah 69 (1), 651-669. https : / / search. mandumah. com / Record / 924222.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Benner, G. Mattison, R. Nelson, J & Ralston, N. (2009). Types of Language Disorders in Students Classified as ED: Prevalence and Association with Learning Disabilities and Psychopathology. *Education and Treatment of Children 32*(4), 631-653. https://www.jstor.org/stable/42900043

Lewis. B, Freebairn. L, Hansen. A, Stein. C, Shriberg. L, Iyengar. S, &Taylor. H. (2006). Dimensions of early speech sound disorders: A factor analytic study. *Journal of Communication Disorders, 39*, 139–157. https://web.waisman.wisc.edu/www/phonology/pubs/PUB6.pdf

Rebouche, R. (1988). *Early identifiers of learning disabilities in preschool children*. [Doctoral dissertation, University of Northern Iowa]. ProQuest Dissertations and Theses https://scholarworks.uni.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1838&context=etd

Snowling, M. Nash, H. Gooch, D. Hayiou-Thomas, M. & Hulme, C. (2019). Developmental Outcomes for Children at High Risk of Dyslexia and Children with Developmental Language Disorder. *Child Development 90*(5), 548-564. https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.13216