مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 21/ 04/ 2025م
تاريخ القبـول: 19/ 05/ 2025م

معوقات تقديم خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز القصيم لضعاف السمع من وجهة نظر المختصين

ميمونة يوسف بن عبد الله الروق*
mymonh4@gmail.com

د. عمر عبد العزيز العواجي**
o.alawajee@qu.edu.sa

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم، والفروق في معوقات الخدمات من وجهة نظر المعلمين، والمختصين وفقًا لمتغيري: (عدد سنوات الخبرة، والوظيفة). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية المتاحة Available Random Sample، وتكونت العينة من (108) معلمين وأخصائيين، طبقت عليهم استبانة المعوقات، وتم تحليل النتائج بواسطة (SPSS)، وأشارت النتائج إلى: وجود معوقات بمستوى عالٍ تواجه تقديم خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز ضعاف السمع في القصيم، لجميع أبعاد الأداة، وبمتوسط حسابي لإجمالي المعوقات (3.83 من 5)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع من وجهة نظر عينة الدراسة على الأبعاد والدرجة الكلية وفقًا لمتغير (الوظيفة)، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي وفقًا لمتغير سنوات الخبرة باتجاه من خبرتهم أقل من خمس سنوات.

الكلمات المفتاحية: معوقات، خدمات النطق والكلام، ضعاف السمع، الإعاقة السمعية. القصيم.

* طالبة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم

** أستاذ التربية الخاصة المشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة القصيم

للاقتباس: الروق، ميمونة يوسف بن عبد الله؛ العواجي، عمر عبد العزيز. (2025). معوقات تقديم خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز القصيم لضعاف السمع من وجهة نظر المختصين ، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 7(3)، 357-404.

© 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.

OPEN ACCESS
Received: 21-04-2025
Accepted: 19-05-2024

مجلة الآداب
للدراسات النفسية والتربوية

Obstacles to Providing Speech and Language Services for the Hearing-Impaired in Qassim Region Schools and Centers: Specialists' Perspectives

Maimonah Yousef Abdullah Al-Rouq [*] mymonh4@gmail.com

Dr. Omar Abdulaziz Alawajee** o.alawajee@qu.edu.sa

Abstract

This study aimed to identify the obstacles to providing speech and language services to the hearing impaired in schools and centers in Qassim, focusing on differences in perceived obstacles based on the variables of (years of experience and job position). The analytical descriptive methodology was followed. The sample, selected randomly, consisted of (108) teachers and specialists who were administered an obstacles questionnaire. The results were analyzed using SPSS. The study findings indicated a high level of obstacles facing the provision of speech and language services in schools and centers for the hearing impaired in Qassim across all dimensions of the study tool, with a total mean score of (3.83 out of 5). Additionally, results showed no statistically significant differences in the obstacles to providing speech and language services for the hearing impaired from the participants' perspective across dimensions and total score based on (job position). However, statistically significant differences were found in the dimension of obstacles related to educational supervision based on years of experience, favoring those with less than five years of experience.

Keywords: Obstacles, speech and language services, hearing impaired, hearing impairment, Qassim.

[*]Master's Student, Special Education Department, College of Education, Qassim University

** Associate Professor of Special Education, Special Education Department, College of Education, Qassim University.

Cite this article as:: Al-Rouq, Maimonah Yousef Abdullah. & Alawajee, Omar Abdulaziz. (2025). Obstacles to Providing Speech and Language Services for the Hearing-Impaired in Qassim Region Schools and Centers: Specialists' Perspectives. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies 7*(5) 357-404.

© 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.

مقدمة:

تؤثر الإعاقة السمعية بشكل كبير على اكتساب مهارات النطق والكلام؛ إذ تتفاوت شدة اضطرابات النطق، والكلام وفقًا لشدة الإعاقة السمعية، ويؤكد الزريقات (2005) أن الإعاقة السمعية تُعد أحد أبرز الأسباب وراء اضطرابات النطق عند الأطفال. ويضيف المطيري والجهني (2024)، أن اضطرابات النطق، والكلام: تُعد من أبرز المشكلات التي تواجه ضعاف السمع، وتترك أثرها عليهم بشكل واضح؛ الأمر الذي يحد من تطور الكلام، واللغة وفهمها وانتاجها، أو المحافظة عليها، فضعاف السمع يرون ويشعرون، لكن عليهم التعبير والتواصل، والتفاعل مع من يحيط بهم من خلال اللغة، أو الكلام، ويؤكد ليليا وزهير (2021)، إن الإعاقة السمعية تُعد من أكثر الاعاقات التي تعيق الاندماج المهني، والاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في المجتمع، ويتباين تأثير الإعاقة السمعية على الطفل ضعيف السمع تبعًا لاستجابة الأفراد المحيطين به وكيفية تقبله.

فالطفل يكتسب اللغة تدريجيًا من خلال التفاعل، والتواصل مع الآخرين، ومع الأفراد المحيطين به خصوصًا الوالدين، وبقية الأفراد في الأسرة؛ ليستخدمها في الحديث، والتعبير عن الأفكار، والمشاعر، والرغبات، والحاجات (صبح، 2016)، ويشير جابر وآخرون (2021) إلى أن اللغة: تُعد ضرورة من ضروريات الحياة والتواصل، ومن المهم استغلال هذه الفرصة لتعليم الطفل قدرًا كبيرًا من الألفاظ، والمفاهيم، والمفردات التي تزيد من محصوله اللغوي، وتساعده على اكتساب المهارات اللغوية.

لذلك سعت عدد من الدراسات للبحث في معوقات تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع؛ إذ توصلت دراسة Lim et al. (2017) إلى: ضعف مشاركة الوالدين في الخدمات العلاجية الخاصة بذوي اضطرابات النطق، واللغة، أما دراسة الشهري وعيسى (2021) فقد توصلت إلى أن: مستوى معوقات استخدام التقنيات المساندة كان مرتفعًا لدى معلمي تدريبات النطق، فيما أشارت نتائج دراسة جاد الله (2022) إلى أن: أخصائي النطق يواجه عددًا من المعوقات أبرزها معوقات تعود إلى الطفل، ثم معوقات تعود إلى أسرة الطفل، ثم إلى المؤسسة، وأخيرًا المعوقات التي تعود إلى المجتمع.

وفي ظل هذا التأثير، برزت الحاجة إلى إنشاء مراكز متخصصة لتقديم خدمات النطق والكلام، ولقد أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا خاصًا بخدمات النطق، والكلام عمومًا،

وتحديدًا لدى الأطفال ضعاف السمع، إذ ذكر الموسى (2008) أن وزارة التعليم – وزارة المعارف في ذلك الوقت- وافقت عام (1408هـ) على إنشاء أول مركز للسمع، والكلام في معهد الأمل الابتدائي للبنين شرق مدينة الرياض، بعدها توالى افتتاح عدد من المراكز في المملكة، في عدد من المحافظات حتى وصلت عام (1429هـ) إلى (16) مركزًا، وذكر الدوايدة وخليل (2012) أن المملكة العربية السعودية بدأت في الاهتمام بتأهيل مختصين في مجال الكلام، واللغة، من خلال افتتاح أقسام النطق واللغة على مستوى البكالوريوس، والماجستير لتأهيل الأشخاص الراغبين بالعمل في هذا المجال.

وفي ضوء التوسع والتقدم الملحوظ في برامج خدمات النطق والكلام للأطفال ضعاف السمع في المملكة، وزيادة عدد المدارس، والمراكز في السنوات الأخيرة لتقديم تلك الخدمات، يلاحظ أن هناك قلة في الدراسات، والبحوث العربية، والمحلية التي بحثت معوقات تقديم خدمات النطق، والكلام لدى ضعاف السمع؛ وهذا ما دفع الباحثان لإجراء هذه الدراسة، بهدف الكشف عن المعوقات التي تواجه تقديم تلك الخدمات، ومن خلال ذلك، يمكن تقديم التوصيات اللازمة مما يساعد صانعي القرار في اتخاذ قرارات لمعالجتها.

مشكلة الدراسة:

قدرت الجمعية الأمريكية للسمع، واللغة، والكلام (ASHA) انتشار اضطرابات التواصل في الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة (17%) من مجموع السكان، منهم (11%) لديهم قصور في السمع، و(6%) منهم لديهم اضطرابات في الكلام، أو اللغة، أو الصوت. (الناطور وآخرون، 2016)، وذكر حنفي وآخرون (2022) أنه في المملكة المتحدة تم اكتشاف طفل واحد من بين كل (1000) طفل لديهم ضعف سمعي.

وأظهرت بيانات التعداد السكاني الصادرة في عام 2022 بالمملكة العربية السعودية أن نسبة الأفراد ذوي الإعاقة بلغت (5.9%) من إجمالي عدد السكان، وكانت نسبة ذوي الإعاقة السمعية منهم حوالي (6.2%) (الهيئة العامة للإحصاء، 2022). ويُعد ضعف السمع من العوامل الجوهرية التي تؤثر سلبًا على تطور النطق والكلام لدى الأطفال. وقد أشار مصطفى وحسن (2022) إلى أن فقدان الطفل لحاسة السمع، سواء بشكل جزئي، أو كلي، ينعكس بشكل مباشر على قدرته في التعبير عن أفكاره، ومشاعره باستخدام لغة مفهومة وواضحة.

واختلفت نتائج الدراسات التي تناولت المعوقات، والتحديات المرتبطة بتقديم خدمات النطق، والكلام للأطفال ضعاف السمع، إذ أشارت دراسة الشمراني والقحطاني (2022) إلى أن معلمي تدريبات النطق يواجهون تحديات إدارية، وتعليمية بدرجة متوسطة، مما يشير إلى وجود عقبات تؤثر على فاعلية الخدمات المقدمة في هذا المجال، في حين بينت دراسة المنتشري وآخرين (2024) - من خلال مراجعة الأدبيات السابقة في المملكة العربية السعودية بين عامي (2013-2023) - وجود عدد من التحديات التي تواجه مدارس ذوي الإعاقة، أبرزها عدم توفر الخدمات المساندة (العلاج الطبيعي، العلاج الوظيفي، النطق والتخاطب). ويؤكد ذلك ما ذكره المغيري والزهراني (2022) أن هناك قصورًا في وضوح الإجراءات التي ينفذها معلمو تدريبات النطق في تنمية مهارات السمع والكلام لدى الأطفال زارعي القوقعة، بالإضافة إلى غياب وجود خطة عمل واضحة أو إجراءات تنظيمية تحدد آلية عمل معلمي تدريبات النطق خلال جلسات التدريب، وإنما هي مجهودات شخصية أُعدت بشكل عشوائي وليست مبنية على أسس علمية.

وتكتسب دراسة معوقات تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع أهمية خاصة في السياق السعودي؛ نظراً لحداثة التجربة في هذا المجال، وندرة الدراسات المتخصصة حوله، وقد لاحظ الباحثان - من خلال زياراتها الميدانية لمدارس، ومراكز رعاية ضعاف السمع - وجود معوقات متنوعة تواجه مقدمي هذه الخدمات، الأمر الذي قد يؤثر سلبًا في جودة هذه الخدمات، وفعاليتها، وفي ظل التزايد الملحوظ في أعداد ضعاف السمع، والتوسع المستمر في تقديم الخدمات لهم، تبرز الحاجة الماسة لإجراء المزيد من الدراسات العلمية الرصينة. ومن هذا المنطلق، تأتي الدراسة الحالية كإضافة نوعية للأدبيات النظرية في مجال التربية الخاصة؛ وخدمات النطق والكلام، إذ تسعى إلى تقييم المعوقات التي تعترض خدمات النطق، والكلام في منطقة القصيم، مما يفتح آفاقاً جديدة للبحث، والتطوير في هذا الحقل العلمي المهم، من هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية بالتساؤلات الآتية:

1. ما مستوى المعوقات التي تواجه خدمات النطق، والكلام (الإدارية، الإشراف التربوي، الجلسات التدريبية، التجهيزات المكانية، والأدوات، وفريق العمل)، لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين وفقًا لمتغيرات: (سنوات الخبرة، الوظيفة: "معلم ضعاف سمع- اختصاصي تخاطب)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى:

1- مستوى المعوقات التي تواجه خدمات النطق والكلام: (الإدارية، الإشراف التربوي، الجلسات التدريبية، التجهيزات المكانية والأدوات، وفريق العمل)، لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين.

2- التعرف من وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين وفقاً لمتغيرات: (سنوات الخبرة، الوظيفة: "معلم ضعاف سمع- اختصاصي تخاطب)؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية أي دراسة من أهمية موضوعها، والإضافة المعرفية التي ستقدمها، مما ينطوي على ذلك أهمية نظرية، وتطبيقية، وذلك على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: حداثة المتغيرات التي تناولتها الدراسة، وقلة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت معوقات النطق والكلام لدى فئة مهمة من فئات ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، وهم فئة الأطفال ضعاف السمع.

الأهمية التطبيقية: قد تُظهر نتائج الدراسة أوجه القصور في خدمات النطق، والكلام ومعوقات تقديمها في مدارس ومراكز ضعاف السمع الأمر الذي يُسهم في معالجة جوانب القصور بشكل أفضل، وكذلك تجاوز المعوقات، وقد تسهم الدراسة فيما ستقدمه من توصيات ومقترحات للتغلب على معوقات خدمات النطق والكلام المقدمة للأطفال ضعاف السمع، تزويد المكتبة السعودية بأداة سيكو مترية تسهم في قياس معوقات خدمات النطق والكلام لدى ضعاف السمع.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: دراسة معوقات تقديم خدمات النطق والكلام.

الحد البشري: معلمو وأخصائيو النطق والكلام.

الحد الزماني: تم تطبيق أداة هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1446هـ.

الحد المكاني: المدارس والمراكز الخاصة بالأطفال ضعاف السمع في منطقة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

المعوقات:

يُعرف الريس والخرجي (2010) المعوقات بأنها: "مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير سلبًا على التعليم، مما يحد أو يقلل من فاعليته أو كفاءته" (ص.624).

كما تُعرف المعوقات بأنها: "جملة ما يحول دون تحقيق شيء ما" (المكانين، 2017، 63).

ويُعرِّف الباحثان المعوقات إجرائيًا بأنها: المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام التي ترجع إلى: الطفل، والأسرة، والأخصائيين، والإدارة، والمعوقات الفنية والإدارية، كما تقاس من خلال الدرجة التي يتم الحصول عليها في الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة.

خدمات النطق والكلام:

تُعرفها وزارة التعليم (2020) بأنها: "خدمات يقدمها أخصائيو أمراض النطق واللغة، تشمل تقييم اضطرابات اللغة الكلامية، والعجز في البلع، والاضطرابات المعرفية، وتشخيصها وعلاجها، بما في ذلك اضطرابات صوت الكلام، والتلعثم، واضطرابات الصوت، وعجز اللغة، من خلال خدمات معينة وأجهزة، مثل أجهزة توليد الكلام للاتصالات المعززة والبديلة"(ص. 16).

ويُعرِّف الباحثان الخدمات إجرائيًا بأنها: التقييم والتشخيص، والتخطيط، وتنفيذ البرامج، والتقويم.

الأطفال ضعاف السمع:

تُعرف وزارة التعليم (2020) ضعيف السمع بأنه: "الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين 35 و65 ديسبل، بعد استخدام المعينات السمعية" (ص.17).

ويُعرِّف الباحثان الأطفال ضعاف السمع إجرائيًا بأنهم: أولئك الأطفال الملتحقين بمدارس، ومراكز القصيم ممن تتراوح خسارتهم السمعية بين (35-65) ديسبل، حسب ملف الحالة في المدرسة، أو المركز.

معلم ضعاف السمع:

تُعرف وزارة التعليم (2020) معلم ضعاف السمع بأنه: "معلم متخصص في التربية الخاصة، ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة السمعية" (ص.19).

ويُعرِّف الباحثان معلم ضعاف السمع إجرائيًا بأنه: المعلم المؤهل لتقديم خدمات التربية الخاصة، وتدريس التلاميذ ضعاف السمع في مدارس ومراكز القصيم.

أخصائي النطق والكلام:

هو الشخص الذي يقوم بالكشف وعمل التشخيص المناسب من خلال التقييمات المختلفة من أجل رسم خطة علاج لمن لديهم مشاكل في التواصل الكلامي، أو من لديهم عيوب النطق، ويشتمل ذلك الصم وضعاف السمع، بهدف تصحيح عيوب النطق من خلال جلسات تدريبية (American Speech-Language-Hearing Association, 2017).

ويُعرِّف الباحثان أخصائي النطق والكلام إجرائيًا بأنه: أحد المختصين العاملين في مدارس، ومراكز القصيم لضعاف السمع، ويقوم بتقييم، وتشخيص، ومعالجة اضطرابات النطق، والكلام، وتنمية مهارات التواصل لدى ضعاف السمع.

إطار نظري ودراسات سابقة:

الإطار النظري:

أولاً: ضعف السمع:

يُعرف ضعف السمع بأنه: حالة معقدة تصيب الأفراد من مختلف الأعمار، وتتنوع أسبابه ومستوياته، وقد يكون مكتسبًا، أو موروثًا، ويُعد الإلمام بمسببات ضعف السمع، وفهم آثاره أمراً أساسياً للعاملين في مجال تقديم الخدمات التأهيلية، والعلاجية، والداعمة للأطفال ذوي فقدان السمع وأسرهم. (Prelock & Hutchins, 2018)، أما ضعيف السمع فيعرَّف بأنه: "ذلك الشخص الذي فقد جزءًا من قدرته السميعة ويستطيع فهم ما يدور حوله سواء استخدم المعينات السمعية أم بدونها" (المطيري والجهني، 2024، ص.503).

وتُصنف مستويات حدوث الإعاقة السمعية وفقًا لدرجتها، أو شدتها إلى عدة مستويات يث ذكر ليليا وزهير (2021)، خمسة أنواع هي: سمع طبيعي، أو شبه طبيعي: تكون العتبة السمعية أقل من (20) ديسبل، وفي هذه الحالة لا يواجه الطفل صعوبة في إدراك الكلام، ومع ذلك قد تظهر لديه بعض الاضطرابات في النطق. وعجز سمعي خفيف: تتراوح العتبة السمعية بين (20 و40) ديسبل، مما يؤدي إلى صعوبة في إدراك أصوات الكلام، بالإضافة إلى عدم القدرة على سماع الأصوات

الضعيفة، أو البعيدة. وعجز سمعي متوسط: تكون العتبة السمعية في هذا المستوى ما بين (40 و70) ديسبل، إذ يصبح من الضروري أن يكون الصوت مرتفعًا نسبيًا لكي يتمكن الطفل من إدراكه بشكل مناسب، وعادةً ما يظهر التأخر اللغوي نتيجة طبيعية لهذا النوع من العجز السمعي، وعجز سمعي حاد: تتراوح العتبة السمعية في هذه الحالة بين (70 و90) ديسبل، إذ لا يستطيع الطفل إدراك الأصوات إلا إذا كانت قوية، وفي حال كان الوسط العائلي داعمًا ومنتبهًا لحالة الطفل، فقد يكتسب الطفل اللغة تدريجيًا، أما إذا لم يحظَ بالرعاية المناسبة، فقد يبلغ الطفل سن الرابعة، أو الخامسة دون أن يكون قادرًا على الكلام، أو فهم اللغة، وأخيراً عجز سمعي عميق: تكون العتبة السمعية هنا أعلى من (90) ديسبل، ويتطلب هذا المستوى من العجز تدخلًا تأهيليًا متخصصًا، وإلا فإن الطفل قد يصبح أبكمًا، ولا يدرك إلا الأصوات الشديدة والقريبة جدًا من أذنه.

ويتصف الأطفال ذوو الضعف السمعي بعدد من الصفات المتعلقة بالنطق، والكلام، إذ تشير الدراسات إلى أن الإعاقة السمعية تؤثر تأثيرًا كبيرًا على النمو اللغوي، فيعاني الطفل ضعيف السمع من محدودية في حصيلته اللغوية، ويتميز كلامه بالبطء مع وجود نبرة غير معتادة، كما يميل إلى استخدام اللغة المرتبطة بالمحسوسات، ويُلاحظ تدنٍ في مستوى اللغة المنطوقة لديه نتيجة ضعف البقايا السمعية المتوفرة لديه، مما ينعكس سلبًا على اتساع حصيلته اللغوية (الضفيري، 2019) وتنعكس آثار ضعف السمع على قدرة الطفل في فهم اللغة وعلى إنتاج الأصوات، والكلمات التي تُعبر عن هذه اللغة؛ الأمر الذي يؤدي إلى معاناة الأفراد ضعاف السمع من اضطرابات في اللغة مقارنة بلغة أقرانهم السامعين (عبدالحميد، 2023) .

ويلخص (القريطي، 2013، كما ورد في الشربيني، 2021) الخصائص اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع بـ : (تأخر نمو اللغة، وتأخر اكتساب اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، ضعف مستوى القدرة على القراءة، تدني الحصيلة، والمفردات اللغوية التي يمكن التعبير بها مقارنة بزملائهم السامعين، الاستجابات اللفظية غير المناسبة، كلامهم يبدو بطيئًا متثاقلًا وذا نبرة غير عادية، اضطرابات وعيوب النطق، والكلام كالنبرة والسرعة غير المناسبة، وصعوبة تحديد درجة ارتفاع الصوت، ونغمته، والحذف والإبدال، التباين بين ما يتلقونه من مفردات وما يستخدمونه منها في التعبير، الخلط بين الكثير من القواعد النحوية البسيطة، كالضمائر، وأسماء الإشارة، وأدوات الاستفهام، وبين المذكر ، والمؤنث، وظرفي الزمان، والمكان، استخدام تراكيب لغوية غير مناسبة،

وصعوبة إدراك التراكيب اللغوية المعقدة، وتتميز اللغة المكتوبة لذوي الإعاقة السمعية بقصر الجمل، وبساطة تركيبها، وبكونها مفككة وغير مترابطة المعنى، وكثرة الأخطاء النحوية).

ثانياً: اضطرابات النطق والكلام:

يشير ديكرس (2005) Dickers إلى أن ضعف السمع يؤثر على النطق، والكلام، إذ يواجه ضعاف السمع صعوبة في سماع بعض الأصوات الساكنة، مثل أصوات: السين، والشين، وكذلك أصوات التاء، والكاف، وبالتالي، لا تظهر هذه الأصوات في كلامهم، ويصعب على السامع فهم ما يقولون، ويصعب عليهم فهم ما يقوله الآخرون لهم، وبما أنهم قد لا يسمعون أصواتهم بوضوح فقد يتكلمون بصوت عال، أو بسرعة أو بنبرة صوت غير ملائمة.

وتتمثل اضطرابات النطق والكلام في وجود خلل في إنتاج أصوات الكلام، مما يؤدي إلى عدم قدرة الطفل على الاستخدام الصحيح لتلك الأصوات، فتظهر عليه أخطاء نطقية أثناء تحدثه. وقد قامت الجمعية الأمريكية للسمع واللغة والكلام (ASHA .n.d) بتسمية هذه الاضطرابات باضطرابات أصوات الكلام، بهدف توضيح المصطلح، وجعله أكثر دقة وشمولية. وقد عرّفت الجمعية هذه الاضطرابات بأنها: "اضطرابات تتعلق بأصوات الكلام، أو مقاطع الكلمات، وهي ناتجة عن قصور في الإنتاج الحركي العصبي للأعضاء المسؤولة عن النطق، أو عن صعوبة في إدراك المدخلات السمعية والبصرية، أو عن خلل بنيوي في تمثيل الأصوات، وقد تكون كذلك ناتجة عن أسباب وظيفية غير معروفة، كما قد تشمل الخلل في القواعد الصوتية التي تنظم النظام الصوتي للكلام المسموح به في اللغة" (علي، 2022).

أما من حيث طرق تقييم، وتشخيص اضطرابات النطق، والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع، فتبدأ بالملاحظة المباشرة، أو بالتقييم الأولي لكلام الطفل، مرورًا بتقييم أعضاء النطق، وتقييم كفاءة الأداء النطقي باستخدام مقاييس متخصصة، بهدف تحديد قدرة الطفل على نطق جميع الحروف الهجائية بالشكل الصحيح، ومدى تمكنه من ربط الحروف ضمن مقاطع، وكلمات، وجمل بسيطة، أو مركبة، بالإضافة إلى تحديد نوع الاضطراب سواء كان حذفًا، أو إبدالًا، أو تحريفًا، أو إضافة، فضلًا عن تقييم السمع، والتمييز السمعي بين أصوات الحروف المتشابهة مثل: (ز، ظ). (صالح والبيلي، 2020)، وفي السياق ذاته.

وتصنّف اضطرابات النطق والكلام إلى ثلاثة أقسام رئيسة يذكرها الميمني والحزنوي (2022) على النحو الآتي:

1. **اضطرابات النطق (Articulation Disorders):** وتشير إلى الخلل الظاهر في العملية الحركية الديناميكية لإنتاج الأصوات، إذ تظهر أثناء الكلام، والتلفظ بمجموعة من الأصوات الساكنة الأكثر عرضة للتحريف، وتتمثل هذه الاضطرابات في أخطاء ثابتة في طريقة نطق الأصوات؛ مما يشكل عائقًا في فهم الكلام السليم، وهي أربعة أنواع رئيسة، أولاً: الابدال (Substitution)ويقصد به: استبدال فونيم (صوت) مكان فونيم آخر، أي نطق طفل لصوت غير صحيح بدلاً من الصوت الصحيح في الكلمة. غالبًا ما يكون الصوت المستبدل مشابهًا - بشكل كبير- للصوت الصحيح، ثانياً: الحذف(Omission) وفيه يتم حذف صوت، أو مقطع من بداية الكلمة، أو وسطها، أو نهايتها، مما يجعل الكلمة غير مفهومة أو قد يغير معناها (عبد المنعم، 2018)،

وقد يحذف الأطفال أصوات (ج، ش، ف، ر) إذا أتت في أول الكلمة، أو في آخرها، بينما ينطقها إذا أتت في وسط الكلمة (جوان وآخرون 2015)، ثالثاً: الإضافة (Addition) : يتضمن هذا الاضطراب إضافة صوت زائد إلى الكلمة، مما قد يغير معناها، أو يجعل النطق غير واضح، مثال على ذلك: "سصباح الخير" أو "سسليم عليكم". ويذكر سالمي وشريفي (2022) أن من بين الأخطاء الشائعة في النطق المتعلقة بالإضافة، إضافة صوت متحرك بين الأصوات الساكنة، أو بعد الساكن الأخير للكلمة؛ مما يؤدي إلى تغيير في المعنى، أو إلى مد غير ضروري في الصوت المتحرك.

وأخيرا التشويه أو التحريف(Distortion) : يحدث هذا الاضطراب عندما يصدر الطفل الصوت بطريقة غير صحيحة، لكن الصوت الجديد يظل قريبًا من الصوت السليم. على سبيل المثال، قد يتم نطق الحروف بشكل خاطئ دون أن يصل التحريف إلى مستوى الخلط الكامل بين الأصوات، تحدث هذه الحالة غالبًا بسبب ازدواجية اللغة، أو بسبب طغيان لهجة معينة، أو وجود مشاكل هيكلية في الأسنان، أو الشفاه. (العتوم والبطاينة، 2017).

2. **اضطرابات الصوت (Voice Disorders):** ويقصد به الخلل في إنتاج أصوات غير طبيعية تختلف في نوعيتها وطبقها وعلوها، بحيث لا تتناسب مع العمر، أو الجنس، أو التكوين

الجسماني للفرد، ويصنف سيد (2020) اضطرابات الصوت إلى أربعة أنواع هي: أولًا: اضطراب طبقة الصوت(Pitch) : يتمثل هذا الاضطراب في ارتفاع الصوت المهموس بشكل غير طبيعي، بحيث لا يتناسب مع عمر الفرد، أو تكوينه الجسماني، أو جنسه. قد يعاني الفرد من صعوبة في التحكم في صوته؛ مما يجعله على وتيرة واحدة، سواء كانت عالية، أم منخفضة، أم مرتعشة. ثانيًا: اضطراب شدة الصوت :(Intensity) وتتأثر شدة الصوت بدرجة شدة الأحبال الصوتية، بالإضافة إلى مقدار، ومعدل انسياب هواء الزفير، يمكن أن يشكل الارتفاع الشديد، أو النعومة غير العادية في الصوت علامة على وجود اضطراب في شدة الصوت. ثالثًا: اضطراب نوعية الصوت (Quality) ويظهر من خلال عدم نقاء الصوت الطبيعي، إذ قد يتسم بالصوت المهموس، أو البحة، أو الخشونة، أو الخمخمة، تشمل اضطرابات نوعية الصوت أيضًا نغمة الصوت غير الطبيعية، مثل الصوت الخشن أو الغليظ، أو الهامس، أو البحة، أو رنين الصوت، (الأفونيا، أو اختفاء الصوت(Aphonia) تُعد الأفونيا من أشد أنواع اضطرابات الصوت، إذ يعاني الفرد من اختفاء الصوت بشكل كامل، أو فقدان القدرة على التحدث، في حال عدم وجود سبب عضوي، يمكن أن يكون هذا الاضطراب وظيفيًا، أو نفسيًا، ويُطلق عليه في هذه الحالة "الأفونيا الهستيري.

3. **اضطرابات الطلاقة الكلامية :(Fluency Disorders)** وتُعرَف اضطرابات الطلاقة الكلامية بعدم تدفق الكلام وانسيابه بشكل طبيعي، إذ تظهر تقطعات، أو وقفات غير متجانسة في الصوت، أو الكلمة، أو الجملة، ويصنف العزة (2016)، والنصيري (2009) اضطراب الطلاقة الكلامية إلى خمسة أنواع هي: أولاً التأتأة:(Stuttering) وهي: اضطراب في الطلاقة يظهر بشكل لافت في انقطاع الكلام، مما يعوق قدرة الشخص على التحدث بشكل سلس مع الآخرين، ويعاني الشخص المتأتئ من تكرار غير إرادي للحروف، أو المقاطع، مصحوبًا باضطراب في التنفس، وحركات غريبة في اللسان، ثانياً السرعة الزائدة في الكلام:(Cluttering) تتمثل هذه الحالة في الكلام المضغوط، والسريع بحيث يصعب على المستمع فهم ما يقال، يحدث هذا لعدم التناسق بين القدرة العقلية، والقدرة اللفظية، مما يؤدي إلى صعوبة في الفهم، رغم أن الشخص قد يكون قادرًا على الإنتاج اللفظي، ثالثاً: اللثغة:(Stammering) وهي استبدال حرف بحرف آخر، مثل استبدال كلمة "مدرسة" بـ "مدرثة". وقد يحدث ذلك بسبب التقليد، أو وجود تشوهات في الفم والأسنان، أو نتيجة لعوامل نفسية، أو اجتماعية تؤثر على النطق، رابعاً تأخر

الكلام: يشير هذا النوع إلى تأخر الطفل في بدء النطق مقارنة بعمره الزمني المفترض، قد تكون هذه الظاهرة نتيجة لعوامل متعددة تؤثر في النمو اللغوي للطفل، وأخيرًا عسر الكلام (Apraxia):هو عدم القدرة على التحكم في إنتاج الكلام بشكل إرادي بسبب صعوبة التنسيق بين الجهاز العصبي، والعضلات المسؤولة عن النطق، ويُعد عسر الكلام اضطرابًا حركيًا يؤثر على قدرة الفرد على تشكيل الكلمات بشكل صحي.

ثالثًا: معوقات تقديم خدمات النطق والكلام:

يواجه تقديم خدمات النطق، والكلام عدد من المعوقات، فيذكر الشهراني والطقاطقة (2021) إن تعدد الأدوار، والمهام التي يقوم بها معلم تدريبات النطق تجعله يواجه العديد من المعوقات، خاصة في ظل التعاون مع الفريق متعدد التخصصات من شركاء معلم تدريبات النطق في أداء واجباتهم تجاه التلاميذ ضعاف السمع، وزارعي القوقعة، ويؤدي هذا التعاون إلى تعقيد المشكلات التي قد يواجهها المعلم في التواصل، والتعامل مع الفريق المتعدد التخصصات، ومن أبرز المعوقات التي تتعلق بخدمات النطق والكلام حسب الأبعاد الآتية:

1. المشكلات المتعلقة بمعلمي تدريبات النطق: من المؤكد أن قلة التدريب والإعداد الجيد للمعلم، فضلاً عن عدم معرفته بأساليب وممارسات التدريس المناسبة، بالإضافة إلى ضعف علاقاته مع طلابه، وزملائه، تؤدي إلى العديد من المشاكل التي تنعكس سلبًا على أدائه، ومستوى الخدمة التي يقدمها.
2. المشكلات المتعلقة بالأدوات والتجهيزات: إن قدرة المعلم على استخدام الاختبارات المقننة وتطبيقها بشكل فعال تساعد في تشخيص حالة الطفل بدقة، مما يسهم في تصميم خطة علاجية ناجحة.
3. المشكلات المتعلقة بالإدارة وزملاء العمل: تشير الدراسات إلى وجود ارتباط قوي بين نقص الدعم الإداري، وارتفاع معدلات الضغوط، والتحديات التي يعاني منها المعلم، إذ تلعب الإدارة دورًا حيويًا في تقليل هذه الضغوط. كما أن العمل التعاوني بين الزملاء يسهم في تخفيف هذه الضغوط.
4. المشكلات المتعلقة بالأسرة: في الماضي كان المنهج العلاجي يركز بشكل أساسي على معلم تدريبات النطق فقط، ولكن الدراسات الحديثة تشير إلى أهمية منهج يرتكز على الأسرة، إذ يحقق هذا

النهج نتائج أفضل. لذلك، فإن غياب الشراكة الأسرية في برامج ضعاف السمع، وزارعي القوقعة يعد تحديًا آخر يواجه معلم تدريبات النطق.

وعلى الرغم من التطور الذي شهدته برامج التقييم، والتشخيص في المملكة العربية السعودية، فإنه يتخللها عدد من المعوقات التي تحول أمام نجاح عملية التقييم، والتشخيص، تتمثل أبرزها في قصور الجهة المختصة في تحديد مقياس مناسب لتقييم، وتشخيص الطلبة، علاوة على ذلك، عدم تدريب أخصائي النطق، والتخاطب على استخدام تلك المقاييس بشكل ملائم، أيضًا، عدم توفر البيئة المناسبة لإجراء عملية القياس، والتشخيص. (طوخي والحربي، 2023).

دراسا ت سابقة

أجرى Lim et al. (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تقديمهم الخدمات ومدى كفاياتهم في تدريب الوالدين للتغلب على المعوقات، استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع آراء معلمي تدريبات النطق في كندا وأستراليا، شملت عينة الدراسة (63) معلمًا كنديًا، و(81) معلمًا استراليًا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: عدم الوعي بدور معلم تدريبات النطق، وعدم وجود مراكز علاجية لمشاكل النطق واللغة تفي باحتياجات الأطفال، وضعف مشاركة الوالدين في الخدمات العلاجية الخاصة بذوي اضطرابات النطق واللغة.

بينما سعت دراسة زين الدين والحميدي (2021) إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى التلاميذ التوحديين من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق، والكلام في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف إلى ما إذا كانت توجد فروق للمعوقات وفقًا لمتغيرات (النوع، والمؤهل، ومقر العمل، وعدد سنوات الخبرة، والدورات المهنية)، واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتضمنت عينة الدراسة (240) معلمًا ومعلمةً تدريبات نطق، يتوزعون بواقع (124) ذكرًا، و(116) أنثى. وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات وأشارت النتائج إلى: وجود مستوى مرتفع من المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة العلاجية الفردية، بمتوسط حسابي (3.99)، احتلت المرتبة الأولى المعوقات الخاصة بالطالب، فيما احتلت المعوقات الخاصة بالمعلم المرتبة الأخيرة بين المعوقات. ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في معوقات تطبيق الخطة العلاجية وفقًا لمتغير مقر العمل في اتجاه المناطق الثلاث (المدينة المنورة، جدة، والطائف) مقارنة بمكة المكرمة.

ووجدت فروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم التدريسية من (4-6) سنوات، مقارنة بـ (7 سنوات أو أكثر).

وهدفت دراسة الشهري وعيسى (2021) إلى دراسة واقع ومعوقات استخدام معلمي تدريبات النطق للتقنيات المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات في محافظة جدة. وفقًا لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مكان العمل، والدورات التدريبية. اعتمد الباحثان في تحقيق أهداف الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي)، واستخدما استبانة من إعدادهما كأداة رئيسة لجمع البيانات. شمل مجتمع البحث جميع معلمي تدريبات النطق في مدينة جدة، البالغ عددهم (71) معلمًا ومعلمةً، بينما تكونت عينة الدراسة من (64) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن: مستوى معوقات استخدام التقنيات المساندة كان مرتفعًا، بمتوسط حسابي بلغ (3.66). وكان أبرز معوق يواجه المعلمين هو تدني الميزانيات الخاصة بالتقنيات المساندة للأطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام، في حين كان أقل معوق هو أن استخدام التقنيات المساندة يحد من قدرة المعلم على إدارة الحصة.

واستقصت دراسة المانع والسلمي (2021) واقع برنامج الإثراء اللغوي المقدم في برامج ومعاهد الصم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم. لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم، وعددهم (85) معلمًا. أظهرت النتائج أن: أفراد العينة يرون أن برنامج الإثراء اللغوي يُطبّق بانتظام في برامج ومعاهد الصم، وأن هناك معوقات تواجه تفعيل البرنامج، إذ صنّف المشاركون المعوقات التي يواجهها التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المرتبة الأولى بدرجة "دائمًا"، تلتها المعوقات التي يواجهها المعلمون بدرجة "أحيانًا"، في حين جاءت طبيعة ومحتوى البرنامج في المرتبة الأخيرة بدرجة "أحيانًا". كما أظهرت النتائج أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيرات: (النوع، المؤهل الدراسي، أو الدورات التدريبية في التربية الخاصة والإعاقة السمعية)، بينما وُجدت فروق بناءً على سنوات الخبرة، لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة (11 سنة فأكثر).

وهدفت دراسة جاد الله (2022) إلى تحديد المعوقات التي تواجه الممارسين عند التعامل مع الأطفال ذوي اضطرابات النطق، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي الشامل، وتكونت

عينتها من (40) فردًا من الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين مع ذوي اضطرابات النطق في مؤسسات التخاطب، واستُخدمت الاستبانة لجمع البيانات. أشارت النتائج إلى أن: أخصائي النطق يواجه عددًا من الصعوبات، والتحديات في العمل مع حالات الأطفال ذوي اضطراب النطق، تتمثل في: معوقات تعود إلى الطفل بوزن نسبي (82.85%)، ومعوقات تعود إلى أسرة الطفل بوزن نسبي (79.55%)، ومعوقات ترجع للأخصائي الاجتماعي نفسه، بوزن نسبي (75.63%)، ومعوقات ترجع إلى المؤسسة (78.33%)، ومعوقات تعود إلى المجتمع (86%).

كما هدفت دراسة Klatte et al. (2022) إلى تحديد التسهيلات، والعوائق، والاحتياجات المتعلقة بإجراء تحليل عينات اللغة من قبل أخصائيي النطق واللغة الهولنديين الذين يعملون مع الأطفال ذوي اضطراب اللغة، واستخدم المنهج النوعي من خلال إجراء مجموعات التركيز A focus group مع (11) أخصائي نطق ولغة يعملون في علاج اضطرابات النطق واللغة في هولندا. تم تحديد المعوقات، والميسرات، والاحتياجات باستخدام تحليل الموضوع Thematic Analysis وتصنيفها باستخدام إطار المجال النظري Theoretical Domain Framework لمعالجة المعوقات، تم تقييم التغييرات في المعوقات واستخدام تحليل عينات اللغة من خلال استطلاع تم إرساله إلى المشاركين قبل التدريب، وبعده مباشرة وبعده بثلاثة أشهر. أظهرت أبرز النتائج أن العوائق التي تم الإبلاغ عنها في مجموعة التركيز هي افتقار أخصائيي النطق والكلام إلى المعرفة، والمهارات، واستثمار الوقت، والاعتقادات السلبية حول قدراتهم، والاختلافات في الاعتقادات حول دورهم المهني، وعدم وجود تعويض من شركات التأمين الصحي.

وجاءت دراسة الشمراني والقحطاني (2022) بهدف استكشاف التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (174) معلمًا ومعلمةً لتدريبات النطق بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وأبرز ما أشارت إليه، وجود مستوى مرتفع من المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية، وأن: لدى معلمي تدريبات النطق مستوى متوسط من التحديات الإدارية ككل، وبالمثل التحديات التعليمية.

وجاءت دراسة طوخي والحربي (2023) بهدف التعرف إلى المعوقات التي تواجه تقييم، وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر أخصائيي التخاطب في المدينة المنورة. تم

تصميم استبانة تضمنت (32) فقرة موزعة على (4) محاور، وهي: (المعوقات المادية، المعوقات المتعلقة بالمقاييس، المعوقات الإدارية، المعوقات البشرية). استجاب عن الاستبانة (109) معلمين ومعلمات من أخصائيي التخاطب في مراكز وبرامج التربية الخاصة بالمدينة المنورة. أظهرت النتائج أن: مستوى المعوقات في تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل كان بدرجة كبيرة، إذ احتل محور (المعوقات المادية) المرتبة الأولى، وتلاه محور (المعوقات الإدارية) في المرتبة الثانية، ثم محور (المعوقات المتعلقة بالمقاييس) في المرتبة الثالثة، بينما جاء محور (المعوقات البشرية) في المرتبة الرابعة والأخيرة. كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أخصائيي التخاطب بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور وإناث) أو المؤهل العلمي (بكالوريوس ودراسات عليا) أو التدريب المهني أثناء الخدمة (حاصل على تدريب، غير حاصل على تدريب). ومع ذلك، وُجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أخصائيي التخاطب فيما يخص تقدير المعوقات الإدارية لصالح الإناث.

في حين سعت دراسة García-Benavides (2023) إلى استكشاف معرفة وممارسات (12) فرداً من أخصائيي النطق والكلام فيما يتعلق بالثقافة، والعمليات اللغوية لثقافة الصم عند تقييم وعلاج الأطفال الصم، وضعاف السمع الذين تتراوح أعمارهم بين (2 إلى 9 سنوات). واستخدم المنهج النوعي: تصميم بحث دراسة الحالة Case Study Research Design. وقد أدى تحليل البيانات إلى تحديد المواضيع الآتية: (أ) نطاق الممارسة، (ب) العوائق المتعلقة بالممارسات المبنية على الثقافة، واللغة، و(ج) الوعي بأوجه التشابه والاختلاف في اكتساب اللغة، والهياكل في اللغة الإنجليزية، ولغة الإشارة الأمريكية، أكدت النتائج أن أخصائيي النطق والكلام يواجهون عددًا من العوائق، تتعلق بتقييم، وعلاج الكلام للأطفال الصم، وضعاف السمع، وأن معظم الأخصائيين لم يكونوا على علم بوجود تقييمات تستخدم لغة الإشارة الأمريكية باعتبارها اللغة التي يتم فيها توحيد أدوات الاختبار من أجل تقييم المفردات، وعلم الأصوات، والتركيب النحوي، ومهارات السرد.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف وهو الكشف عن معوقات خدمات النطق والكلام لدى ذوي الإعاقة السمعية مع دراسة الشمراني والقحطاني (2022)، ودراسة García-Benavides (2023)، في حين هدفت بقية الدراسات إلى تقييم معوقات خدمات النطق، والكلام لدى فئات ذوي

اضطرابات التواصل عمومًا، وتتميز الدراسة الحالية في أنها سعت إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام في مدارس، ومراكز ضعاف السمع بمنطقة القصيم، وتعد من الدراسات القليلة – حسب علم الباحثين - التي طرقت هذا الموضوع، ومما تجدر الإشارة إليه استفادة الباحثين من الدراسات السابقة فيما يتعلق بتدعيم مقدمة الدراسة بنتائج الدراسات العلمية السابقة، وكذلك في بناء مشكلة الدراسة الحالية، وإبراز أهميتها بشكل علمي، أيضًا، في اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية، وفي بناء الأداة المستخدمة، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة المرتبطة بوصف الظاهرة وتحليل أبعادها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من أخصائي، وأخصائيات النطق، والكلام في مراكز الرعاية النهارية وعددهم (79) أخصائيًا، وكذلك من معلمي، ومعلمات تدريبات النطق في المدارس، وعددهم (67) معلمًا ومعلمة، فيصبح إجمالي مجتمع الدراسة (146) معلمًا وأخصائيًا في مدارس ومراكز ضعاف السمع في القصيم.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة من مجتمع الدراسة بطريقة العينة العشوائية المتاحة Available Random Sample عن طريق توزيع استبانة الكترونية على أفراد المجتمع، وجُمعت الردود على الاستبانة الالكترونية حتى وصلت (108) ردود، مثلوا عينة الدراسة، بنسبة (73.97%) من المجتمع، تتوزع العينة وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة إلى (31) فردًا خبراتهم أقل من خمس سنوات، و(29) فردًا خبراتهم من (5 إلى 10 سنوات)، و(48) فرداً خبراتهم (أكثر من 10 سنوات)، أما من حيث توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة؛ فقد بلغ عدد معلمي ضعاف السمع (74) معلمًا، فيما بلغ عدد أخصائيي النطق والكلام (34) مختصًا.

أداة الدراسة:

- استبانة (إعداد الباحثين).

صمم الباحثان استبانةً بهدف التعرف على معوقات خدمات النطق والكلام بمدارس ومراكز القصيم لضعاف السمع، ونظراً لأنه لا تتوفر – بحسب ما اطلع الباحثان عليه- استبانة مناسبة لتحيق هدف الدراسة؛ قام الباحثان بإعداد الاستبانة من خلال مراجعة الأدب النظري، والأدوات المستخدمة في بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، أهمها، دراسة المزيد والريس (2020)، ودراسة السالم والحميدان (2020)، ودراسة الشمراني، ودراسة القحطاني (2022)، ودراسة الحسني (2022)، ودراسة عبد اللطيف (2023).

الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من خلال الآتي:

أ- **صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، هما:

1- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بغرض التحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على (12) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم ومن الجامعات المصرية واليمنية، بغرض إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاستبانة من حيث انتماء الفقرات إلى الأبعاد والمحاور المحددة، ومناسبة الصياغة اللغوية، بالإضافة إلى ابداء المقترحات، أو التعديلات، أو أي إضافات أخرى، وتم العمل بملاحظات السادة المحكمين للاستبانة، من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات، واعتمد الباحثان نسبة اتفاق (83%) فأعلى بين المحكمين للإبقاء على فقرات الاستبانة، وأظهرت نتيجة التحكيم اتفاق جميع المحكمين على جميع الفقرات، وتم تعديل صياغة فقرة واحدة (الفقرة رقم 2 في بُعد المعوقات المتعلقة بالإدارة).

2- صدق البناء الداخلي:

تم حساب صدق البناء الداخلي للاستبانة من خلال توزيعها على عينة استطلاعية عددها (35) فرداً من أخصائيي النطق بمدارس ومراكز ضعاف السمع في القصيم، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من جهة، وبين مجموع البعد الذي تنتمي إليه، واتضح من خلال تحليل نتائج معاملات ارتباط بيرسون أن معاملات ارتباط فقرات بعد المعوقات المتعلقة بالإدارة

تراوحت بين (0.704 – 0.841)، أما معاملات ارتباط فقرات بعد المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية فقد تراوحت بين (0.680– 0.817)، فيما تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد المعوقات المتعلقة بفريق العمل بين (0.472– 0.909)،كما تراوحت معاملات ارتباط فقرات بعد المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي بين (0.802– 0.895)، أما بعد المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات فقد تراوحت معاملات ارتباط فقراته بين (0. 744- 0.903)، وهذا يشير إلى أن كافة الفقرات في الأبعاد الخمسة للاستبانة ترتبط مع مجاميع الأبعاد التي تنتمي إليها بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لجميع الفقرات؛ مما يعني أن جميع الفقرات تشترك في قياس ما وضعت من أجل قياسه وهو معوقات خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع في القصيم.

أما فيما يتعلق بمدى ارتباط أبعاد الاستبانة ببعضها، وبالدرجة الكلية للاستبانة، تشير نتائج تحليل معامل ارتباط بيرسون أن جميع أبعاد الاستبانة ترتبط ببعضها بدلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، و(0.05)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.670 – 0.865)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى صدق البناء الجيد للاستبانة.

ب- ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول 1

ثبات الاستبانة بمعامل ألفا كرونباخ

رقم البعد	البعد	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	المعوقات المتعلقة بالإدارة	5	0.85
2	المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	5	0.89
3	المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	5	0.79
4	المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	5	0.89
5	المعوقات المتعلقة بفريق العمل	5	0.80
	الثبات الكلي للاستبانة	25	0.93

يتضح من الجدول (1) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد الاستبانة تتراوح بين (0.79 - 0.89)، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة (0.93). وبهذا يُلاحظ أن جميع معاملات الثبات للأبعاد تزيد عن الحد المقبول لمعامل ثبات ألفا كرونباخ وهو (0.70)، مما يعني أن الاستبانة تتمتع بمعاملات ثبات جيدة، وبالتالي يمكن الثقة في استخدام الاستبانة لجميع البيانات في هذه الدراسة.

الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الصورة النهائية للاستبانة من (25) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، بواقع (5) فقرات في كل بُعد. يتم الاستجابة عنها من خلال خمسة بدائل للاستجابة، هي: (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق- غير موافق بشدة)، وتعطى الدرجات (5 – 4 -3 – 2- 1) على التوالي.

ولتسهيل تفسير نتائج الاستبانة استخدم الباحثان الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة عن فقرات الاستبانة، إذ تم إعطاء وزن للبدائل كما هو موضح سابقاً، ثم تم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5 – 1) ÷ 5= 0.80 ولتحديد الفئة يتم إضافة هذا النتائج لأقل بديل، وهكذا نستمر في الإضافة لنحصل على التصنيف المبين في الجدول (2) الآتي.

جدول 2

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة

مدى المتوسِّطات	اتجاه المو افقة	المستوى
من 1.00-1.80	عدم المو افقة الشديدة	ضعيفة جدًا
من 1.81-2.60	عدم المو افقة	ضعيفة
من 2.61-3.40	الحياد	متوسطة
من 3.41-4.20	مو افقة	عالية
من 4.21-5.00	مو افقة شديدة	عالية جدًا

أساليب المعالجة الإحصائية:

لغرض الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتعرف على خصائص عينتها، وكذلك صدق وثبات الاستبانة، استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف اختصاراً بـ SPSS الإصدار (26)، إذ استخدمت الدراسة كلاً من: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha ، المتوسط الحسابي (Mean) ، الانحراف المعياري (Standard Deviation)، وإحصاء تحليل التباين أحادي الاتجاهOne Way ANOVA وكذلك الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent Samples T-test .

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- **نتيجة السؤال الأول ومناقشتها.**

نص السؤال الأول هو: ما مستوى المعوقات التي تواجه خدمات النطق والكلام (الإدارية، الإشراف التربوي، الجلسات التدريبية، التجهيزات المكانية والأدوات، وفريق العمل)، لضعاف السمع بمدارس ومراكز القصيم من وجهة نظر المختصين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد استبانة معوقات خدمات النطق والكلام، وأبعادها الخمسة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3):

عرض المتوسطات الحسابية تنازليًا وانحرافاتها المعيارية لمستوى معوقات خدمات النطق والكلام

رقم الفقرة	أبعاد المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
3	المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	3.93	0.79	عالية
1	المعوقات المتعلقة بالإدارة	3.87	0.82	عالية
2	المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	3.87	0.95	عالية
4	المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	3.77	0.85	عالية

رقم الفقرة	أبعاد المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
5	المعوقات المتعلقة بفريق العمل	3.74	0.87	عالية
	المتوسط العام للمعوقات	3.83	0.74	عالية

يوضح جدول (3) أن المتوسط الحسابي العام لاستبانة معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع في القصيم (3.83 من 5.00)، وبمستوى يشير إلى وجود معوقات (عالية)؛ مما يوضح أن أفراد العينة يؤيدون وجود معوقات عالية تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع في القصيم.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لجميع أبعاد معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع (المعوقات المتعلقة بالإدارة، المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي، المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية، المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات، والمعوقات المتعلقة بفريق العمل)، يُلاحظ أن جميعها جاءت بمستويات عالية، إذ إن جميع متوسطات الاستجابة على تلك الأبعاد جاءت في الفئة الرابعة التي تشير إلى (معوقات عالية) في أداة الدراسة، وقد تم ترتيبها تنازليًّا حسب مستوى المعوقات على النحو الآتي:

جاءت مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة (3.93) من 5.00)، وبمستوى (عالٍ)، يليها مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بالإدارة بمتوسط موافقة (3.87 من 5.00) وبمستوى (عالٍ)، في حين جاءت مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي في المرتبة الثالثة بمتوسط موافقة (3.87 من 5.00)، وانحراف معياري (0.95)، وبمستوى (عالٍ)، وجاءت مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات في المرتبة الرابعة بمتوسط موافقة (3.77 من 5.00)، وانحراف معياري (0.85) وبمستوى (عالٍ)، وأخيرًا جاءت مؤشرات بُعد: المعوقات المتعلقة بفريق العمل في المرتبة الأخيرة، بمتوسط موافقة (3.83 من 5.00) وبمستوى (عالٍ).

مما سبق، يتضح أن نتائج تحليل بيانات السؤال الأول الخاص بأبرز المعوقات التي تواجه خدمات النطق، والكلام المقدمة للتلاميذ ضعاف السمع في مدارس، ومراكز منطقة القصيم تشير إلى أن مستوى هذه المعوقات جاء عالياً، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (3.83 من 5.00)، وهو ما

يعكس وجود تحديات واضحة ومؤثرة تعيق فاعلية هذه الخدمات. ويبدو أن هذه التحديات تتوزع على مختلف الجوانب الإدارية، والفنية، والتنظيمية، والبشرية؛ مما يؤكد ضرورة إجراء مراجعة شاملة للبيئة التعليمية، وخدمات النطق، والكلام، وبتحليل ترتيب أبعاد المعوقات، يتبين أن المعوقات المرتبطة بالجلسات التدريبية جاءت في المرتبة الأولى، ما يدل على وجود قصور في انتظام هذه الجلسات، سواء من حيث العدد، أو المدة الزمنية، أو تكامل محتواها العلاجي، وكثرة الأعمال الورقية اللازمة لإعداد الخطط العلاجية، وتأثيرها على الوقت، والجهد المخصص للجلسات، الأمر الذي قد ينعكس سلبًا على تحقيق الأهداف المرجوة من خدمات النطق، والكلام. تلتها المعوقات المتعلقة بالإدارة. ويُفهم من ذلك وجود تحديات محتملة في التخطيط الإداري، أو في دعم السياسات، والقرارات ذات العلاقة بخدمات التربية الخاصة، تعود إلى: ضعف إشراك الإدارة لمعلم تدريبات النطق في عملية اتخاذ القرار، أو أن نماذج تقييم الأداء الوظيفي غير مكيفة لتلائم طبيعة عمل مختصي ضعاف السمع، أو قلة الحوافز المادية، والمعنوية، وتكليف المختصين بمهام لا ترتبط بصميم مهام الوظيفة.

واحتلت المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي المرتبة الثالثة. مما يعكس وجود فجوة في المتابعة الإشرافية المتخصصة، أو ضعف في التوجيه الفني اللازم لضمان جودة التطبيق، مثل ضعف إلمام المشرف التربوي بمهام معلم تدريبات النطق، أو قصور المتابعة الدورية والمستمرة، وظهرت المعوقات المرتبطة بالتجهيزات المكانية، والأدوات في المرتبة الرابعة، ما يشير إلى قصور في توفر البيئة المناسبة، والأدوات المساندة الضرورية لجلسات التخاطب، كالافتقار إلى التجهيزات المكانية والأدوات اللازمة للتدريبات، وكذلك الاختبارات المناسبة، مما قد يؤثر على فاعلية البرامج المقدمة. وأخيرًا، جاءت المعوقات المرتبطة بفريق العمل في المرتبة الخامسة، رغم تصنيفها في المستوى العالي، وقد يُعزى ذلك إلى نقص الكوادر المتخصصة، أو ضعف التنسيق بين مختصي النطق، والكلام لضعاف السمع، أو ضعف متابعة أسرة الطفل للتدريبات النطقية في المنزل، أو اتخاذ القرارات الارتجالية دون تخطيط مسبق.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة المانع والسلمي (2021) التي أظهرت نتائجها أن هناك معوقات تواجه تفعيل برنامج الإثراء اللغوي المقدم في برامج، ومعاهد الصم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية في منطقة القصيم، ودراسة الشهري وعيسى (2021) التي أظهرت نتائجها أن

مستوى معوقات استخدام التقنيات المساندة لدى معلمي تدريبات النطق في جدة كان مرتفعًا، ودراسة García-Benavides (2023) التي أظهرت نتائجها أن اختصاصي النطق والكلام واجهوا عددًا من العوائق، تتعلق بتقييم وعلاج الكلام للأطفال الصم، وضعاف السمع، ودراسة طوخي والحربي (2023) التي أظهرت أن مستوى المعوقات في تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل كان بدرجة كبيرة. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمراني والقحطاني (2022) التي أظهرت نتائجها أن لدى معلمي تدريبات النطق مستوى متوسط من المعوقات الإدارية ككل، وبالمثل المعوقات التعليمية.

ولإثراء تحليل نتائج معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع حسب فقرات كل بعد من أبعاد المعوقات تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول مستوى معوقات خدمات النطق، والكلام في منطقة القصيم لكل فقرة من الفقرات وفق كل بعد على حدة، كما يتضح من نتائج الجداول الآتية:

البُعد الأول: المعوقات المتعلقة بالإدارة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (4):

عرض المتوسطات الحسابية تنازليًا وانحرافاتها المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات الإدارية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	قلة الدورات التخصصية والندوات التوعوية المقدمة لمعلم تدريبات النطق.	3.93	0.99	عالٍ
3	نقص الأدوات اللازمة وقلة الحو افز المادية والمعنوية المقدمة من الإدارة.	3.91	0.96	عالٍ
2	نماذج تقييم الأداء الوظيفي غير مكيفة مع طبيعة عمل معلم تدريبات النطق.	3.89	0.90	عالٍ
1	ضعف إشراك الإدارة لمعلم تدريبات النطق في عملية اتخاذ القرار.	3.88	0.99	عالٍ

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	تكليف معلم تدريبات النطق بأعمال لا ترتبط بصميم مهامه الوظيفية.	3.73	1.08	عالٍ
	متوسط المعوقات المتعلقة بالإدارة	3.87	0.82	عالٍ

يتضح من الجدول (4) إن بُعد المعوقات المتعلقة بالإدارة جاء بمستوى (عالٍ)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.87 من 5.00)، وهذا يشير إلى أن أفراد العينة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات إدارية تواجه خدمات النطق والكلام المقدمة لضعاف السمع في منطقة القصيم.

ويتبيّن من الجدول السابق أن هناك توافقًا في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالإدارة بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.73 إلى 3.93)، وهي متوسطات تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات تشير إلى أنها معوقات (عالية).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بالإدارة، يلاحظ أن الفقرة (4)، ***"قلة الدورات التخصصية، والندوات التوعوية المقدمة لمعلم تدريبات النطق"***، جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (3.93 من 5.00)، وانحراف معياري (0.99)، ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة اهتمام إدارات التعليم بالتدريب المستمر لمعلمي وأخصائيي النطق والكلام لضعاف السمع، وتأهيلهم أثناء الخدمة، في حين جاءت الفقرة (5)، "***تكليف معلم تدريبات النطق بأعمال لا ترتبط بصميم مهامه الوظيفية***" في المرتبة الأخيرة من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي (3.73 من 5.00). وانحراف معياري (1.08). ورغم أن هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة، فإنها حصلت على موافقة عالية من وجهة نظر عينة الدراسة، مما يشير إلى أن معلمي وأخصائيي النطق، والكلام لضعاف السمع يحملون أعباء، أو مهامًا ليست مرتبطة بمهامهم، الأمر الذي يعيق القيام بمهامهم على أكمل وجه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زين الدين والحميدي (2021) ودراسة الشمراني والقحطاني (2022) ودراسة طوخي والحربي (2023).

البعُد الثاني: المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (5):

عرض المتوسطات الحسابية تنازليًا وانحرافاتها المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
5	خلط المشرف التربوي بين مهام معلم تدريبات النطق ومهام معلم ضعاف السمع	3.92	1.00	عالٍ
2	عدم تخصص المشرف التربوي في مجال اضطرابات النطق والكلام وضعف خبرته في التعامل مع التلاميذ ضعاف السمع.	3.90	1.03	عالٍ
1	ضعف إلمام المشرف التربوي بمهام معلم تدريبات النطق وخصائص التلاميذ ضعاف السمع.	3.89	1.03	عالٍ
4	ضعف تقدير المشرف التربوي لجهود معلم تدريبات النطق وعدم معرفته باحتياجاته من الأدوات والتجهيزات.	3.85	1.08	عالٍ
3	ندرة متابعة المشرف التربوي لعمل معلم تدريبات النطق خلال العام الدراسي وعدم تقديم تقييم عادل.	3.79	1.09	عالٍ
متوسط المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي		3.87	0.95	عالٍ

تشير البيانات في الجدول (5) إلى أن بُعد المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي جاء بمستوى (عالٍ)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.87 من 5.00)، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات تتعلق بالإشراف التربوي أثناء خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع.

أيضًا، يتضح من الجدول السابق أن هناك توافقًا في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.79 إلى 3.92)، وهي

متوسطات تقع جميعها في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، التي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات تشير إلى أنها معوقات بمستويات (عالية).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي، يلاحظ أن الفقرة (5) "**خلط المشرف التربوي بين مهام معلم تدريبات النطق، ومهام معلم ضعاف السمع**"، جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (3.92 من 5.00)، وانحراف معياري (1.00)، ويعزو الباحثان ذلك أنه قد يعود إلى أن بعض المشرفين غير متخصصين في مجال اضطرابات النطق والكلام، أو غير متخصصين في الإعاقة السمعية؛ مما يؤدي إلى خلق هذه المعوقات. في حين جاءت الفقرة (3) "**ندرة متابعة المشرف التربوي لعمل معلم تدريبات النطق خلال العام الدراسي، وعدم تقديم تقييم عادل**" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.79 من 5.00). وانحراف معياري قدره (1.09)، ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة عدد الزيارات المخصصة لمتابعة عمل المعلمين، والأخصائيين، أو زيادة أعباء العمل لديهم، ورغم أن هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة، فإن مستوى هذا المعوق كان عاليًا كما يتضح من الجدول السابق.

اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمراني والقحطاني (2022) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي، تواجه معلمي تدريبات النطق.

البُعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

عرض المتوسطات الحسابية تنازليًا وانحرافاتها المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
1	كثرة الأعمال الورقية اللازمة لإعداد الخطط العلاجية والتدريبية تؤثر على الوقت والجهد المخصص للجلسات.	4.07	0.94	عالٍ
4	ضعف التزام التلاميذ بالمعينات السمعية يعوق تحقيق الأهداف التدريبية.	3.95	0.97	عالٍ

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
2	ندرة توفر نماذج موحدة ومعتمدة من الوزارة للخطط العلاجية تناسب مجال تدريبات النطق.	3.94	0.91	عالٍ
5	ضعف توفر المعلومات والإجراءات المحددة لجلسات تدريبات النطق مع التلاميذ ضعاف السمع.	3.86	0.98	عالٍ
3	ضعف تخصيص الوقت الكافي لتحقيق أهداف البرامج التدريبية.	3.82	1.02	عالٍ
	إجمالي المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	3.93	0.79	عالٍ

يتضح من الجدول (6) أن بُعد المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية جاء بمستوى (عالٍ)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.93 من 5.00)، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات تتعلق بالجلسات التدريبية أثناء تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع.

كما يتضح من الجدول السابق أن هناك توافقًا في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.82 إلى 3.95)، والتي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات تشير إلى أنها معوقات بمستويات (عالية).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية، يلاحظ أن الفقرة (1) "**كثرة الأعمال الورقية اللازمة لإعداد الخطط العلاجية والتدريبية تؤثر على الوقت، والجهد المخصص للجلسات**"، جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (4.07 من 5.00)، وانحراف معياري (0.94)، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه قد يعود إلى طبيعة برامج العمل مع ضعاف السمع، خصوصًا أن الجلسات العلاجية يتم تنفيذها بشكل فردي، الأمر الذي يتطلب من المعلم، أو الاختصاصي إنجاز خطط، وتقارير، واستخدام نماذج ورقية لكل طفل على حدة، وهذا قد يعيق عمل المختصين بشكل سلس، وطبيعي. في حين جاءت الفقرة (3) "**ضعف تخصيص الوقت الكافي لتحقيق أهداف البرامج التدريبية**" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.82 من 5.00). وانحراف معياري (1.02). وقد يعود ذلك إلى زيادة عدد الحالات الخاصة بكل مختص.

اتفقت هذه النتيجة التي تشير إلى وجود معوقات عالية متعلقة بالجلسات التدريبية أثناء تقديم خدمات النطق والكلام، مع دراسة García-Benavides (2023) التي أظهرت أن أخصائيي النطق والكلام واجهوا عددًا من العوائق، تتعلق بتقييم وعلاج الكلام للأطفال الصم، وضعاف السمع، واختلفت مع ما توصلت إليه دراسة الشمراني والقحطاني (2022) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية، والعلاجية من وجهة نظر معلمي تدريبات النطق.

البُعد الرابع: المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

عرض المتوسطات الحسابية تنازليًا وانحرافاتها المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
1	يفتقر المعهد/المركز/البرنامج إلى التجهيزات المكانية والأدوات اللازمة لتدريب التلاميذ ضعاف السمع.	3.86	0.97	عالٍ جدًا
2	ندرة الاختبارات الرسمية وغير الرسمية والأدوات المساعدة في تشخيص اضطرابات النطق والكلام وتنمية المهارات اللغوية.	3.83	0.96	عالٍ جدًا
3	قلة تجهيز غرف التدريب بالأدوات الأساسية مثل الحواسيب، خافضات اللسان، القفازات، والمرآة المستخدمة للتدريب.	3.72	1.04	عالٍ
4	الغرف المخصصة للتدريب والقياس السمعي تفتقر للمساحة المناسبة والتجهيزات الحديثة وتواجه مشاكل في التكييف والتهوية.	3.71	1.02	عالٍ
5	تفتقر غرف التدريب للبيئة الهادئة والمريحة للجلسات	3.71	1.03	عالٍ
	إجمالي المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	3.77	0.85	عالٍ

يتضح من الجدول (7) أن بُعد المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات جاء بمستوى (عالٍ)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.77 من 5.00)، وهذا يبين أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات تتعلق بالتجهيزات المكانية، والأدوات أثناء تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع.

تبيّن من الجدول السابق أن هناك توافقًا في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.71 إلى 3.86)، والتي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات أنها معوقات بمستويات (عالية)، باستثناء الفقرتين (1)، و(2)، فتقع في مستوى المعوقات (عالية جدًا).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية، يلاحظ أن الفقرة (1) "**يفتقر المعهد/المركز/البرنامج إلى التجهيزات المكانية، والأدوات اللازمة لتدريب التلاميذ ضعاف السمع**"، جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (3.86 من 5.00)، وانحراف معياري (0.97)، ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود قصور في توفير الموارد المالية التي تُعد مهمة لتوفير المتطلبات الأساسية لخدمات النطق، والكلام لضعاف السمع. في حين جاءت الفقرة (5) "***تفتقر غرف التدريب للبيئة الهادئة، والمريحة للجلسات***"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.71 من 5.00). وانحراف معياري (1.03)، ورغم أن هذه الفقرة جاءت في المرتبة الأخيرة فإن مستوى المعوق فيها عالٍ، وقد يعود ذلك لما تتطلبه تدريبات النطق، والكلام من ضرورة توفير بيئة صفية هادئة تسمح للأطفال ضعاف السمع باستخدام حاسة السمع بشكل مناسب، خاصة أن خدمات النطق والكلام تتطلب ذلك، الأمر الذي يصعب فيه توفير بيئة هادئة تمامًا خصوصًا أن غالبية صفوف، أو غرف النطق، والكلام تكون داخل المدارس، أو المراكز، ويصعب عزل الأصوات، والضوضاء تمامًا عن تلك الغرف.

وتتفق هذه النتيجة - التي تشير إلى وجود معوقات عالية في بعد التجهيزات المكانية والأدوات - مع ما توصلت إليه دراسة Lim et al. (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود مراكز علاجية لمشاكل النطق واللغة تفي باحتياجات الأطفال، ودراسة الشمراني والقحطاني (2022) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات التي تواجه معلمي تدريبات النطق، ودراسة طوخي والحربي (2023) التي أظهرت وجود مستوى مرتفع من المعوقات المتعلقة بالمقاييس

التي تواجه تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر أخصائيي التخاطب في المدينة المنورة.

البُعد الخامس: المعوقات المتعلقة بفريق العمل:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

عرض المتوسطات الحسابية تنازليًا وانحرافاتها المعيارية لاستجابات العينة حول المعوقات المتعلقة بفريق العمل

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوقات
1	ضعف متابعة أسرة الطفل للتدريبات النطقية في المنزل.	3.97	0.91	عالٍ
2	افتقار الأسرة للمعرفة الكافية في التعامل مع المعين السمعي لابنها.	3.91	0.90	عالٍ
4	ضعف إلمام فريق العمل بمهامهم وضعف تقبلهم للملاحظات التي يبديها معلم النطق.	3.71	1.09	عالٍ
3	ضعف تعاون أعضاء فريق العمل مع معلم تدريبات النطق	3.55	1.19	عالٍ
5	يتخذ فريق العمل قرارات ارتجالية دون تخطيط مسبق.	3.54	1.15	عالٍ
	متوسط المعوقات المتعلقة بفريق العمل	3.74	0.87	عالٍ

يتبين من الجدول (8) أن متوسط بعد المعوقات المتعلقة بفريق العمل جاء بمستوى (عالٍ)، إذ بلغ متوسط موافقة أفراد العينة على إجمالي هذا البُعد (3.74 من 5.00)، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بدرجة عالية على وجود معوقات تتعلق بفريق العمل أثناء تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع.

كما يتضح من الجدول السابق أن هناك توافقًا في مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة حول المعوقات المتعلقة بفريق العمل بمتوسطات حسابية تتراوح بين (3.54 إلى 3.97)، والتي تبين أن استجابات أفراد العينة نحو هذه المعوقات تشير إلى أنها معوقات (عالية).

وبالنظر إلى ترتيب الفقرات التي تقيس مستوى المعوقات المتعلقة بفريق العمل، يلاحظ أن الفقرة (1) "***ضعف متابعة أسرة الطفل للتدريبات النطقية في المنزل***"، جاءت في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي (3.97 من 5.00)، وانحراف معياري (0.91)، ويعزو الباحثان ذلك إلى ما للأسرة من دور محوري، ومهم في تدريب الطفل بالمنزل، فالأسرة شريكة أساسية في برنامج الطفل، أو قد يعود ذلك إلى إدراك المختصين لصعوبة تدريب الطفل على مهارات النطق بدون مشاركة فاعلة من الأسرة. في حين جاءت الفقرة (5) "***يتخذ فريق العمل قرارات ارتجالية دون تخطيط مسبق***" في المرتبة الأخيرة من حيث الموافقة عليها بمتوسط حسابي (3.54 من 5.00). وانحراف معياري (1.15)، لذلك جاء هذا المعوق في المرتبة الأخيرة، وبالرغم من ذلك، فإن مستوى المعوق ما يزال عالياً من وجهة نظر العينة، الأمر الذي يتطلب التفكير في آلية للتغلب على تلك المعوقات.

تتفق هذه النتيجة التي تشير إلى وجود معوقات عالية تتعلق بفريق العمل، مع ما توصلت إليه دراسة زين الدين والحميدي (2021) التي أظهرت وجود معوقات بمستوى مرتفع تتعلق بالمعلمات، ودراسة ليم وآخرين (2017) .Lim et al التي أظهرت نتائجها ضعف مشاركة الوالدين في الخدمات العلاجية الخاصة بذوي اضطرابات النطق واللغة. ولم تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشمراني والقحطاني (2022)، ودراسة طوخي والحربي (2023) حيث أظهرت نتائجهما وجود مستوى متوسط من المعوقات المتعلقة بفريق العمل من وجهة نظر المختصين.

عرض نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

نص هذا السؤال هو: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في المعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع من وجهة نظر المختصين بمدارس ومراكز القصيم وفقًا لمتغيرات: (سنوات الخبرة، الوظيفة: "معلم ضعاف سمع-اختصاصي تخاطب)"؟

للإجابة عن هذا السؤال وفقًا لمتغيراته، تم استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب لكل متغير على حدة، وفيما يأتي تفصيلًا لذلك.

1) الفروق في معوقات خدمات النطق والكلام وفقًا لمتغير سنوات الخبرة:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا في معوقات خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع من وجهة نظر عينة الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، استخدم الباحثان إحصاء تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (9) الآتي:

جدول (9)

قيمة (ف) ودلالتها للفروق في تقدير عينة الدراسة لمعوقات خدمات النطق والكلام وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

أبعاد المعوقات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	قيمة الاحتمالية
المعوقات المتعلقة بالإدارة	أقل من 5 سنوات	31	4.03	0.73	1.93	0.15
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.98	0.77		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.70	0.88		
المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	أقل من 5 سنوات	31	4.28	0.59	5.10	0.01
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.85	1.06		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.61	0.99		
المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	أقل من 5 سنوات	31	4.03	0.71	1.38	0.26
	من 5 إلى 10 سنوات	29	4.06	0.61		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.79	0.92		
المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	أقل من 5 سنوات	31	4.02	0.61	2.08	0.13
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.73	0.89		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.63	0.93		
المعوقات المتعلقة بفريق العمل	أقل من 5 سنوات	31	3.95	0.83	1.42	0.25
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.68	0.91		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.63	0.87		
الدرجة الكلية للمعوقات	أقل من 5 سنوات	31	4.06	0.52	2.75	0.07
	من 5 إلى 10 سنوات	29	3.86	0.73		
	أكثر من 10 سنوات	48	3.67	0.83		

باستقراء النتائج في الجدول (9) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في وجهات نظر عينة الدراسة حول معوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع في القصيم، في أبعاد (المعوقات

المتعلقة بالجلسات التدريبية، المعوقات المتعلقة بالإدارة، المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية، والأدوات، والمعوقات المتعلقة بفريق العمل، وكذلك في الدرجة الكلية لمحور المعوقات) تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، إذ كانت قيم الاحتمالية للأبعاد والدرجة الكلية لمعوقات خدمات النطق والكلام أكبر من قيمة مستوى (0.05) وجميعها غير دالة إحصائيًا؛ مما يوضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا لمتغير سنوات الخبرة في تقدير عينة الدراسة لمعوقات تقديم خدمات النطق، والكلام للتلاميذ ضعاف السمع في القصيم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرة المهنية، على اختلاف مستوياتها، لا تؤثر بشكل جوهري على إدراك العاملين لطبيعة المعوقات التي تواجه خدمات النطق والكلام، الأمر الذي يشير إلى أن هذه المعوقات قد تكون واضحة، وملموسة لجميع العاملين بصرف النظر عن عدد سنوات الخبرة، نظرًا لطابعها البنيوي، أو المؤسسي، كالقصور في التجهيزات، أو ضعف التنظيم الإداري، أو غياب الدعم الفني، كما أن تشابه وجهات النظر بين فئات الخبرة المختلفة قد يعكس وجود مشكلات مزمنة، ودائمة لم تشهد تحسنًا ملموسًا بمرور الوقت، ما يجعلها معوقات مشتركة يدركها العاملون الجدد، وذوو الخبرة الطويلة على حد سواء.

ويتضح من الجدول السابق، وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) في وجهات نظر عينة الدراسة في بُعد المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي لخدمات النطق، والكلام لضعاف السمع في القصيم، وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يشير إلى اختلاف وجهات نظر عينة الدراسة حول تقديرهم للمعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي بناء على متغير سنوات خبرتهم، ولمعرفة اتجاه الفروق، استخدم الباحثان اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10)

الفروق في المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي لخدمات النطق والكلام من وجهة نظر العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة(I)	سنوات الخبرة(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	.Sig
أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	0.44	0.24	0.19
	أكثر من 10 سنوات	*0.67	0.21	0.01
من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.24	0.21	0.55

يتضح من الجدول (10) أن اتجاه الفروق كان بين فئتي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) إذ بلغ الفرق بين متوسطي الفئتين (0.67)، وبما أن إشارة الفرق موجبة، فهذا يعني أن الفرق لصالح الفئة (أقل من 5 سنوات). ولم يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفئات الأخرى.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة - فيما يتعلق بالفروق في المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي باتجاه الفئة الأقل خبرة - إلى أن الاختصاصيين حديثي الخبرة (أقل من 5 سنوات) غالباً ما يواجهون فجوة بين توقعاتهم المثالية (التي بنيت خلال الدراسة الأكاديمية، أو التدريب) والواقع العملي في الميدان، فقد يُبالغون في إدراك معوقات الإشراف التربوي بسبب ضعف تكيفهم الكافي مع بيئة العمل، بالإضافة إلى شعورهم بعدم الدعم الكافي من المشرفين التربويين مقارنةً بذوي الخبرة الذين طوّروا آليات أفضل للتكيف، خصوصاً أن العاملين في المؤسسة المسؤولين عن تقييم المعلمين والاختصاصيين هم المشرفين التربويين، ويُعدون أكثر صلة أثناء العمل بالمعلمين والاختصاصيين؛ لذلك قد يميل قليلو الخبرة إلى المبالغة في تقدير المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي مقارنة بالمعوقات الأخرى المرتبطة بالجانب الإداري، أو التنظيمي مثل المعوقات الإدارية، أو المعوقات المرتبطة بالتجهيزات، أو بفريق العمل.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة زين الدين والحميدي (2021) التي أشارت إلى وجود فروق في المعوقات التي تواجه تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى التلاميذ التوحديين في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم التدريسية من (4-6) سنوات.

الفروق باختلاف متغير الوظيفة:

لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا في معوقات تقديم خدمات النطق والكلام لضعاف السمع من وجهة نظر عينة الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة (معلم ضعاف سمع – اختصاصي تخاطب)، استخدم الباحثان إحصاء "ت" لعينتين مستقلتينIndependent Samples T-test ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (11) على النحو الآتي:

جدول (11)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق في تقدير عينة الدراسة لمعوقات خدمات النطق، والكلام وفقًا لمتغير الوظيفة

الأبعاد	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة الاحتمالية
المعوقات المتعلقة بالإدارة	معلم ضعاف سمع	74	3.77	0.83	106	1.82	0.07
	اختصاصي تخاطب	34	4.08	0.76			
المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي	معلم ضعاف سمع	74	3.82	0.95	106	0.71	0.48
	اختصاصي تخاطب	34	3.96	0.95			
المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية	معلم ضعاف سمع	74	3.91	0.84	106	0.35	0.73
	اختصاصي تخاطب	34	3.97	0.68			
المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات	معلم ضعاف سمع	74	3.76	0.86	106	0.21	0.83
	اختصاصي تخاطب	34	3.79	0.82			
المعوقات المتعلقة بفريق العمل	معلم ضعاف سمع	74	3.72	0.90	106	0.28	0.78
	اختصاصي تخاطب	34	3.77	0.84			
الدرجة الكلية للاستبانة	معلم ضعاف سمع	74	3.80	0.78	106	0.77	0.44
	اختصاصي تخاطب	34	3.92	0.66			

يتبين من الجدول (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في وجهات نظر عينة الدراسة حول معوقات تقديم خدمات النطق، والكلام لضعاف السمع في القصيم، في أبعاد (المعوقات المتعلقة بالجلسات التدريبية، المعوقات المتعلقة بالإدارة، المعوقات المتعلقة بالإشراف التربوي، المعوقات المتعلقة بالتجهيزات المكانية، والأدوات، والمعوقات المتعلقة بفريق العمل)، وكذلك في الدرجة الكلية للمعوقات تُعزى لمتغير الوظيفة، إذ بلغت قيم الاحتمالية لجميع الأبعاد والدرجة الكلية لمعوقات خدمات النطق والكلام على التوالي (0.07، 0.48، 0.73، 0.83، 0.78، 0.44)، وجميعها أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي، فهي غير دالة إحصائيًا؛ مما يوضح أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا لمتغير الوظيفة في تقدير عينة الدراسة لمعوقات تقديم خدمات النطق، والكلام للتلاميذ ضعاف السمع في القصيم.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنها قد تعود إلى البيئة المهنية، والتحديات المشتركة التي تعمل فيها عينة الدراسة، إذ يعمل كل من معلمي ضعاف السمع واختصاصيي التخاطب في بيئة تربوية، وعلاجية متقاربة، إذ يتشاركون في تقديم الخدمات التعليمية، والتأهيلية لفئة ضعاف السمع؛ وبالتالي، فإن تقديرهم للمعوقات التي تواجه تقديم خدمات النطق، والكلام سواء المتعلقة بالإدارة، الإشراف التربوي، أو نقص التجهيزات – تكون مشتركة نظرًا لانتمائهم لنظام خدمي واحد، مما يقلل من احتمالية وجود اختلافات جوهرية في وجهات نظرهم؛ لأن كلا الفئتين تعملان بشكل مباشر مع التلاميذ ضعاف السمع هذا التفاعل اليومي يجعلهما على دراية بالمعوقات العملية التي تعترض سبيل تقديم خدمات نطق، وكلام فعالة.

وقد يعكس عدم وجود فروق بين الفئتين وجود تجانس في مستوى الوعي، والإدراك المهني لديهم حول طبيعة المعوقات، إذ إن كلا الفئتين تتطلبان مهارات متخصصة في التعامل مع ضعاف السمع، مما يجعل تقييمهم للمعوقات متشابهًا، كما قد تشير هذه النتيجة إلى وجود اتفاق عام لدى عينة الدراسة على وجود معوقات هيكلية، ونظامية لا ترتبط بالأدوار الفردية لعينة الدراسة من المختصين، وإنما ترتبط بالإدارة العليا، والسياسات، والموارد، وهي مسؤوليات تتجاوز المعلم، والأخصائي على حد سواء.

ومن المهم الإشارة إلى أن عدم وجود فروق يشير إلى اتفاق معلمي ضعاف السمع، وأخصائي التخاطب على مستوى هذه المعوقات بأنها عالية، وهو ما يعزز من مصداقية النتائج الخاصة

بالتساؤل الثاني للدراسة، التي أشارت إلى وجود مستوى عالٍ من المعوقات، الأمر الذي يدعو إلى التدخل على مستوى السياسات العامة لتحسين جودة الخدمات، والتغلب على المعوقات.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

1- أن تقوم وزارة التعليم بالمملكة بتنظيم برامج تدريبية مشتركة للمعلمين، والاختصاصيين العاملين مع ضعاف السمع.

2- على المدارس والمراكز الخاصة بالتربية الخاصة، وذوي الإعاقة السمعية أن تقوم بتشجيع تبادل الخبرات بين المعلمين واختصاصيي التخاطب من خلال إنشاء فرق عمل مشتركة واجتماعات دورية، لتعزيز التكامل المهني، وتحقيق رؤية موحدة في رعاية ضعاف السمع.

3- أن يقوم الصندوق الاجتماعي الخاص برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين سمعيًا بتطوير برامج تدريبية مستمرة لمعلمي ضعاف السمع، وأخصائيي التخاطب لتحسين إجراءات جلسات النطق، والكلام تركز على أحدث الأساليب، والتقنيات في تقديم خدمات النطق والكلام، لضمان تعزيز فعالية هذه الجلسات.

مقترحات الدراسة:

من خلال عرض نتائج الدراسة يقترح الباحثان عدد من الدراسات والأبحاث المستقبلية وعلى النحو الآتي:

1-إعادة تطبيق الدراسة نفسها، ولكن باستخدام بطاقة الملاحظة لتقييم معوقات خدمات النطق والكلام.

2- استخدام منهج نوعي (مثل المقابلات) لاستكشاف أسباب التجانس في وجهات نظر عينة الدراسة فيما يتعلق بمعوقات خدمات النطق والكلام لضعاف السمع.

3- دراسة مقارنة بين مناطق تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية لتحديد الفروق في جودة خدمات النطق والكلام والتحديات المصاحبة لها.

المراجع العربية والانكليزية

أولًا: المراجع العربية:

جابر، منة الله عبد المتطلب، قاسم، رانيا محمد علي، والصاوي، رغدة أحمد حلمي. (2021). برنامج قائم على أنشطة منتسوري لخفض اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة: كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة الفيوم*، (14)، 291- 326.

جاد الله، داليا مدثر عبد المحسن. (2022). المعوقات التي تواجه الممارسين عند التعامل مع الأطفال ذوي اضطرابات النطق. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، 3*(20)، 212-248.

جوان، محمود محمد، هاشم، سامي محمد، والسيد العربي، حميدة. (2015). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المتأخرين لغويًا. *مجلة كلية التربية جامعة بور سعيد*، (18)، 748- 794.

الحسني، عبد الحكيم قايد ناجي عايض. (2022). *تقييم البرامج التربوية الفردية المقدمة لذوي الإعاقة الذهنية في مراكز التربية الخاصة بالجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العالمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة إب، اليمن.

حنفي، ياسمين سعيد، غنيم، محمد، محمد، والعميري، محمد. (2022). الفروق في الأداء الوظيفي للنطق والكلام لدى الأطفال ضعاف السمع بمرحلة ما قبل المدرسة. *دراسات تربوية واجتماعية. جامعة حلوان. 28*(6). 63-90.

الدوايدة، أحمد موسى، وخليل، ياسر فارس. (2012). مدى أهمية وامتلاك اختصاصي معالجة النطق واللغة للكفايات المهنية في (CEC) وفقًا لمعايير جمعية الأطفال غير العاديين في المملكة العربية السعودية. *مجلة الطفولة والتربية، 4*(9)، 63-105.

الريس، طارق بين صالح، والخرجي، منال بنت محمد. (2010). واقع ومعوقات برامج التعليم العالي للطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 4*(34)، 619-683.

الزريقات، إبراهيم. (2005). *اضطرابات الكلام واللغة: التشخيص والعلاج*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

زين الدين، أحلام أحمد جميل، والحميدي، مؤيد عبد الهادي. (2021). معوقات تطبيق الخطة العلاجية الفردية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلم/ين/ات تدريبات النطق في المنطقة الغربية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 13* (44)، 37-72.

السالم، ماجد عبد الرحمن، والحميدان، عهود عبد العزيز. (2020). مدى إلمام أخصائي النطق والكلام بالكفايات الأساسية عند العمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع ضمن جلسات النطق والتخاطب. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 10* (34)، 103-139.

سالمي، نسرين، وشريفي، أحلام. (2022). *تقييم الاضطرابات النطقية لدى الأطفال الصم الحاملين للمعينات السمعية* [رسالة ماجستير منشورة]، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة يحي فارس بالمدية.

سيد، وليد فاروق. (2020). بناء معايير ومؤشرات ضبط الجودة في قياس فعالية الخدمات المساندة والبرامج النوعية للأطفال ذوي اضطرابات تخاطب اللغة والكلام ومدى مطابقة مخرجاتها على مؤسسات ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء رؤية التنمية المستدامة 2030جبمهورية مصر العربية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 35*(4). 345-412.

الشربيني، دعاء أمجد عرفة. (2021). *استراتيجية مقترحة قائمة على التدريب السمعي والنمذجة لتقويم اضطرابات النطق لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة المنصورة.

الشمراني، عبد العزيز خلف، والقحطاني، بدر ناصر. (2022). التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*. (8). 83-101.

الشهراني، عبد الله مفلح، والطقاطقة، فراس أحمد. (٢٠٢١). المشكلات التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج ومعاهد التربية الخاصة من وجهة نظرهم. *مجلة التربية الخاصة، 21*(42)، 245-291.

الشهري، عبدالله بن معيض، وعيسى، أحمد نبوي عبده. (2021). واقع ومعوقات استخدام معلمي تدريبات النطق للتقنيات المساندة وعلاقتها ببعض المتغيرات بمحافظة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12* (41)، 223- 262.

صالح، سهير عثمان محمد، والبيلي، الرشيد اسماعيل الطاهر. (2020). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات النطق السليم لدى الأطفال ضعاف السمع للأعمار من (5-10) سنوات بالمركز السوداني للسمع بولاية الخرطوم. *مجلة الدراسات العليا - جامعة النيلين، 15* (5)، 852- 861.

صبح، إبراهيم محمود محمد. (2016). *أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش* [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الضفيري، عذاري عيد رمضان. (2019). *فعالية برنامج بورتاج للتدخل المبكر في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

طوخي، شذا صابر، والحربي، غادة غازي. (2023). معوقات تقييم وتشخيص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل من وجهة نظر أخصائيي التخاطب بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7*(8)، 116- 136. https://doi.org/10.26389/ AJSRP.K191022

عبدالحميد، آلاء إبراهيم عبد السلام. (2023). *فاعلية برنامج قائم على نظرية معالجة المعلومات لتحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

عبداللطيف، نجلاء فتحي شوقي. (2023). مستوى الكفايات المهنية الخاصة بمعايير التدخل المبكر لدي اختصاصي النطق والكلام بجمهورية مصر العربية في ضوء معايير الممارسة المهنية لمجلس الأطفال غير العاديين (دراسة استطلاعية). *المجلة التربوية جامعة سوهاج*،*3* (116)، 1376-1466.

عبدالمنعم، سيد عبد الرحمن سيد. (2018). *برنامج قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي لتنمية الذاكرة العاملة وعلاج بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

العتوم، نعيم علي، والبطاينة، محمد سعد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي في علاج اضطرابات النطق لدى الأطفال المعاقين فكريًا القابلين للتعلم. *المجلة التربوية جامعة جدرا*، (124)، 199- 234.

العزة، ديمة جمال إبراهيم. (2016). *الخصائص النطقية والفيزيائية في المنتج الكلامي لدى مرضى التلعثم الأصوات الوقفية أنموذجًا* [رسالة ماجستير منشورة]، كلية الآداب والعلوم، جامعة الشرق الأوسط.

علي، مروة مختار السيد محجوب. (2022). واقع اضطرابات النطق واللغة لدى أطفال الشلل الدماغي من وجهة نظر أولياء أمورهم في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، *6*(22)، 115- 130.

ليليا، دحدوح، وزهير بوضرسة. (2021). الخدمات المقدمة لفئة الأشخاص ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة سوسيولوجيا*، *5*(2)، 184-201

المانع، عبدالرحمن بن عبدالعزيز، والسلمى، عبدالعزيز بن شوق. (2021). مدى فاعلية برنامج الإثراء اللغوي المقدم في برامج ومعاهد الصم من وجهة نظر معلمي الإعاقة السمعية بمنطقة القصيم. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (8)، 129- 166.

المزيد، مصعب بن مزيد، والريس، طارق بن صالح. (2020). الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، *4*(12)، 1-33.

مصطفى، أمل عبيد، وحسن، سارة نبيل السيد. (2022). برنامج قائم على استراتيجية تراكيب كيجان لخفض بعض مظاهر اضطرابات النطق والكلام وأثره على مهارات التواصل لدى الأطفال ضعاف السمع. *مجلة الطفولة والتربية*. *5*(52). 89-168.

المطيري، ذيب بن تريحيب الجبرين، والجهني، عبد المجيد مبشر. (2024). اضطرابات التواصل التي تواجه الطلبة ضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين في مدينة بريدة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، *32*(1)، 495-531.

المغيري، عادل بن عبيد، والزهراني، علي بن حسن. (2022). تصور مقترح لكفايات معلمي تدريبات النطق العاملين مع التلاميذ زارعي القوقعة في المملكة العربية السعودية وفق الاتجاهات الحديثة والمعايير العالمية. *مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة*، (119)، 341- 382.

المكانين، هشام عبد الفتاح. (2017). معيقات العمل بالفريق متعدد التخصصات في مؤسسات التربية الخاصة بالأردن من وجهة نظر مديريها ومديراتها. *المجلة التربوية، 31*(123)، 51-88.

المنتشري، تماضر، البقمي، لطيفة، وسليماني، منى. (2024). تحديات دمج الطلاب ذوي الإعاقة في ضوء مفهوم التعليم الشامل في المملكة العربية السعودية: مراجعة منهجية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل. 17*(60). 37-59.

الموسى، ناصر. (2008). *مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج*. دار القلم.

الميمني، إسماعيل محمد، والحزنوي، أمين بن علي. (2022). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطراب التواصل. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، 38*(3)، 236-274.

الناطور، ياسر، بني مصطفى، عمر، أبو شريحة، أحمد، والكعبي، فاطمة. (2016). قدرة المعلمين على تحديد الطلبة الذين يعانون من اضطرابات النطق واللغة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الإمارات العربية المتحدة. 40*(1). 84-104.

النصيري، بدر بن فارس. (2009). *بناء اختبار مسحي للكشف المبكر عن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة في مرحلة ما قبل المدرسة* [أطروحة دكتوراه منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية].

الهيئة العامة للإحصاء. (2023). *نشرة إحصاءات الإعاقة لعام 2023*. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية*. المملكة العربية السعودية.

Arabic References

Jābir, Minnah Allāh ʿAbd almtṭlb, Qāsim, Rāniyā Muḥammad ʿAlī, wālṣāwy, Raghdah Aḥmad Ḥilmī. (2021). Barnāmaj qā'im ʿalá anshiṭat mntswry li-khafḍ aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām ladá al-aṭfāl al-muʿāqīn dhhnyan alqāblyn lltʿlm. *Majallat Buḥūth wa-dirāsāt al-ṭufūlah : Kullīyat al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-mubakkirah Jāmiʿat al-Fayyūm*, (14), 291-326.

Jād Allāh, Dāliyā Mudaththir ʿbdālmḥsn. (2022). al-muʿawwiqāt allatī tuwājihu almmārsyn ʿinda al-taʿāmul maʿa al-aṭfāl dhawī aḍṭrābāt al-nuṭq. *al-Majallah al-ʿIlmīyah lil-Khidmah al-ijtimāʿīyah, 3* (20), 212-248.

Juwān, Maḥmūd Muḥammad, Hāshim, Sāmī Muḥammad, wa-al-sayyid al-ʿArabī, Ḥamīdah. (2015). faʿālīyat Barnāmaj irshādī maʿrifī sulūkī lil-ḥadd min baʿḍ aḍṭrābāt al-nuṭq ladá al-aṭfāl al-muta'akhkhirīn lghwyan. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Būr Saʿīd,* (18), 748-794.

al-Ḥasanī, ʿbdālḥkym Qāyid Nājī ʿĀyiḍ. (2022). *Taqyīm al-barāmij al-Tarbawīyah al-fardīyah al-muqaddimah li-dhawī al-iʿāqah al-dhihnīyah fī Marākiz al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-ʿĀlamīyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat ib, al-Yaman.

Ḥanafī, Yāsamīn Saʿīd, Ghunaym, Muḥammad, wālʿmyry, Muḥammad. (2022). al-Furūq fī al-adāʾ al-waẓīfī lil-nuṭq wa-al-kalām ladá al-aṭfāl ḍʿāf al-samʿ bi-marḥalat mā qabla al-Madrasah. *Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimāʿīyah. Jāmiʿat Ḥulwān. 28* (6). 63-90.

Aldwāydh, Aḥmad Mūsá, wa-Khalīl, Yāsir Fāris. (2012). Madá Ahammīyat wāmtlāk ikhtiṣāṣī Muʿālajat al-nuṭq wa-al-lughah llkfāyāt al-mihnīyah fī (CEC) wafqan li-maʿāyīr Jamʿīyat al-aṭfāl ghayr alʿādyyn fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. *Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, 4* (9), 63-105.

al-Rayyis, Ṭāriq bayna Ṣāliḥ, wālkhrjy, Manāl bint Muḥammad. (2010). wāqiʿ wa-muʿawwiqāt Barāmij al-Taʿlīm al-ʿĀlī lil-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat ʿAyn Shams, 4* (34), 619-683.

Alzryqāt, Ibrāhīm. (2005). *aḍṭrābāt al-kalām wa-al-lughah : al-tashkhīṣ wa-al-ʿilāj*. Dār al-Fikr lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Zayn al-Dīn, Aḥlām Aḥmad Jamīl, wālḥmydy, Muʾayyad ʿbdālhādy. (2021). Muʿawwiqāt taṭbīq al-khiṭṭah al-ʿilājīyah al-fardīyah ladá al-ṭalabah dhawī Iḍṭirāb Ṭayf al-tawaḥḥud min wijhat naẓar mʿlm / ibn / āt Tadrībāt al-nuṭq fī al-Minṭaqah al-Gharbīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 13* (44), 37-72.

al-Sālim, Mājid ʿAbd al-Raḥmān, wālḥmydān, ʿuhūd ʿAbd al-ʿAzīz. (2020). Madá ilmām akhiṣṣāʾī al-nuṭq wa-al-kalām bālkfāyāt al-asāsīyah ʿinda al-ʿamal maʿa al-ṭullāb al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ ḍimna jalasāt al-nuṭq wāltkhāṭb. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-taʾhīl, 10* (34), 103-139.

Sālimī, Nisrīn, wshryfy, Aḥlām. (2022). *Taqyīm al-iḍṭirābāt al-nuṭqīyah ladá al-aṭfāl al-ṣumm alḥāmlyn llmʿynāt al-samʿīyah* [Risālat mājistīr manshūrah, Kullīyat al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, Jāmiʿat Yaḥyá Fāris bālmdyh].

Sayyid, Walīd Fārūq. (2020). binā' maʿāyīr wa-muʾashirāt ḍabṭ al-jawdah fī Qiyās faʿālīyat al-Khidmāt al-Musānidah wa-al-barāmij al-nawʿīyah lil-aṭfāl dhawī aḍṭrābāt tkhāṭb al-lughah wa-al-kalām wa-madá muṭābiqah Mkhrjāthā ʿalá Muʾassasāt wa-marākiz dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah fī ḍawʾ ruʾyah al-tanmiyah al-mustadāmah 2030jbmhwryh Miṣr al-ʿArabīyah. *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs, 35* (4). 345-412.

al-Shirbīnī, Duʿā' Amjad ʿArafah. (2021). *istirātījīyah muqtaraḥah qā'imah ʿalá al-Tadrīb al-Samʿī wālnmdhjh li-taqwīm aḍṭrābāt al-nuṭq ladá al-talāmīdh ḍ'āf al-samʿ bi-al-marḥalah al-ibtidā'īyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Manṣūrah.

al-Shamrānī, ʿAbd al-ʿAzīz Khalaf, wālqḥṭāny, Badr Nāṣir. (2022). al-taḥaddiyāt al-Idārīyah wa-al-taʿlīmīyah allatī tuwājihu Muʿallimī Tadrībāt al-nuṭq fī Barāmij al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ. *al-Majallah al-Saʿūdīyah lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah.* (8). 83-101.

al-Shahrānī, ʿbdāāllh Mufliḥ, wālṭqāṭqh, Firās Aḥmad. (2021). al-mushkilāt allatī tuwājihu Muʿallimī tdrybāt al-nuṭq fī Barāmij wa-maʿāhid al-Tarbiyah al-khāṣṣah min wijhat nẓrhm. *mjlh altrbyh alkhāṣh, 21* (42), 245-291.

al-Shahrī, Allāh ibn Maʿīḍ, wa-ʿĪsá, Aḥmad nbwy ʿAbduh. (2021). wāqiʿ wa-muʿawwiqāt istikhdām Muʿallimī Tadrībāt al-nuṭq lil-taqnīyāt al-Musānidah wa-ʿalāqatuhā bi-baʿḍ al-mutaghayyirāt bi-Muḥāfaẓat Jiddah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl, 12* (41), 223-262.

Ṣāliḥ, Suhayr ʿUthmān Muḥammad, wālbyly, al-Rashīd Ismāʿīl al-Ṭāhir. (2020). fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī li-taḥsīn mahārāt al-nuṭq al-salīm ladá al'āṭfāl ḍ'āf al-samʿ ll'ʿmār min (5-10) sanawāt bi-al-Markaz al-Sūdānī llsmʿ bi-Wilāyat al-Kharṭūm. *Majallat al-Dirāsāt al-ʿUlyā-Jāmiʿat al-Nīlayn, 15* (5), 852-861.

Ṣubḥ, Ibrāhīm Maḥmūd Muḥammad. (2016). *Anmāṭ aḍṭrābāt al-nuṭq wa-ʿalāqatuhā bāltḥṣyl ladá ṭalabat al-marḥalah al-asāsīyah al-Dunyā min wijhat naẓar al-Muʿallimīn fī Muḥāfaẓat Jarash* [Risālat mājistīr, Jāmiʿat ʿAmmān al-ʿArabīyah]. Qāʿidat maʿlūmāt Dār al-Manẓūmah.

Alḍfyry, ʿIdhārī ʿĪd Ramaḍān. (2019). *faʿālīyat Barnāmaj bwrtāj lil-tadakhkhul al-mubakkir fī Tanmiyat al-mahārāt al-lughawīyah ladá al-aṭfāl ḍ'āf al-samʿ* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmiʿat al-Zaqāzīq.

Ṭūkhī, Shadhā Ṣābir, wālḥrby, Ghādah Ghāzī. (2023). Muʿawwiqāt Taqyīm wa-tashkhīṣ al-ṭalabah dhawī aḍṭrābāt al-tawāṣul min wijhat naẓar akhṣā'yy altkhāṭb bi-al-Madīnah al-Munawwarah. *Majallat al-ʿUlūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah, 7* (8), 116-136. https : / / doi. org / 10. 26389 / AJSRP. K191022

ʿAbd-al-Ḥamīd, Ālā' Ibrāhīm ʿAbdussalām. (2023). *fāʿilīyat Barnāmaj qā'im ʿalá Naẓarīyat Muʿālajat al-maʿlūmāt li-taḥsīn al-Istikhdām al-ijtimāʿī lil-lughah ladá ʿayyinah min al-aṭfāl ḍ'āf al-samʿ* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Maʿhad al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿArabīyah, Jāmiʿat al-Duwal al-ʿArabīyah.

Latif, Najlāʼ Fatḥī Shawqī. (2023). mustawá al-kifāyāt al-mihnīyah al-khāṣṣah bmʿāyyr al-tadakhkhul al-mubakkir ladá ikhtiṣāṣī al-nuṭq wa-al-kalām bi-Jumhūrīyat Miṣr al-ʿArabīyah fī ḍawʼ maʿāyīr al-mumārasah al-mihnīyah li-Majlis al-aṭfāl ghayr alʿādyyn (dirāsah istiṭlāʿīyah (. *al-Majallah al-Tarbawīyah Jāmiʿat Sūhāj, 3* (116), 1376-1466.

ʿBdālmnʿm, Sayyid ʿAbd-al-Raḥmān Sayyid. (2018). *Barnāmaj qāʾim ʿalá Istirātījīyāt al-taʿallum al-dhātī li-Tanmiyat al-dhākirah al-ʿāmilah wa-ʿllāj baʿḍ aḍṭrābāt al-nuṭq ladá al-aṭfāl* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Maʿhad al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿArabīyah, Jāmiʿat al-Duwal al-ʿArabīyah.

al-ʿAtūm, Naʿīm ʿAlī, wālbṭāynh, Muḥammad Saʿd. (2017). fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī fī ʿilāj aḍṭrābāt al-nuṭq ladá al-aṭfāl al-muʿāqīn fkryan alqāblyn lltʿlm. *al-Majallah al-Tarbawīyah Jāmiʿat jdrā,* (124), 199-234.

al-ʿAzzah, Dīmah Jamāl Ibrāhīm. (2016). *al-Khaṣāʾiṣ al-nuṭqīyah wālfyzyāʾyh fī al-muntaj al-kalāmī ladá Marḍī altfʿthm al-aṣwāt al-waqfīyah unamūdhajan* [Risālat mājistīr manshūrah, Kullīyat al-Ādāb wa-al-ʿUlūm, Jāmiʿat al-Sharq al-Awsaṭ].

ʿAlī, Marwah Mukhtār al-Sayyid Maḥjūb. (2022). wāqiʿ aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-lughah ladá Aṭfāl alshll aldmāghy min wijhat naẓar awliyāʾ amwrhm fī ḍawʼ baʿḍ al-mutaghayyirāt. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-iʿāqah wa-al-mawhibah, al-Muʾassasah al-ʿArabīyah lil-Tarbiyah wa-al-ʿUlūm wa-al-Ādāb, 6 (*22), 115-130.

Lylyā, Daḥdūḥ, wa-Zuhayr bwḍrsh. (2021). al-Khidmāt al-muqaddimah lfʾh al-ashkhāṣ dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah. *Majallat Sūsiyūlūjiyā, 5* (2), 184-201

al-Mānīʿ, ʿAbd-al-Raḥmān ibn ʿAbd-al-ʿAzīz, wālslmá, ʿAbd-al-ʿAzīz ibn Shawq. (2021). Madá fāʿilīyat Barnāmaj al-ithrāʾ al-lughawī al-Muqaddim fī Barāmij wa-maʿāhid al-ṣumm min wijhat naẓar Muʿallimī al-iʿāqah al-samʿīyah bi-Minṭaqat al-Qaṣīm. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wālnwʿyh,* (8), 129-166.

al-Mazīd, Muṣʿab ibn Mazīd, wālrys, Ṭāriq ibn Ṣāliḥ. (2020). al-kifāyāt al-mihnīyah li-muʿallimī Tadrībāt al-nuṭq fī Barāmij al-ṣumm wa-ḍiʿāf al-samʿ : ahammīyatuhā wa-madá tawāfuruhā. *al-Majallah al-ʿArabīyah li-ʿUlūm al-iʿāqah wa-al-mawhibah, 4* (12), 1-33.

Muṣṭafá, Amal ʿUbayd, wa-Ḥasan, Sārah Nabīl al-Sayyid. (2022). Barnāmaj qāʾim ʿalá istirātījīyah tarākīb kyjān li-khafḍ baʿḍ maẓāhir aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām wa-atharuhu ʿalá mahārāt al-tawāṣul ladá al-aṭfāl ḍʿāf al-samʿ. *Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah. 5* (52). 89-168.

al-Muṭayrī, Dhīb ibn tryḥyb al-Jibrīn, wāljhny, ʿAbd-al-Majīd Mubashshir. (2024). aḍṭrābāt al-tawāṣul allatī tuwājihu al-ṭalabah ḍʿāf al-samʿ min wijhat naẓar al-Muʿallimīn fī Madīnat Buraydah. *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, Jāmiʿat al-Qāhirah, 32* (1), 495-531.

al-Mughīrī, ʿĀdil ibn ʿUbayd, wālzhrāny, ʿAlī ibn Ḥasan. (2022). Taṣawwur muqtaraḥ lkfāyāt Muʿallimī Tadrībāt al-nuṭq al-ʿāmilīn maʿa al-talāmīdh Zāriʿī al-qawqaʿah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah wafqa al-Ittijāhāt al-ḥadīthah wa-al-maʿāyīr al-ʿĀlamīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah – Jāmiʿat al-Manṣūrah,* (119), 341-382.

Almkānyn, Hishām ʿAbd al-Fattāḥ. (2017). mʿyqāt al-ʿamal bālfryq mutaʿaddid al-takhaṣṣuṣāt fī Mu'assasāt al-Tarbiyah al-khāṣṣah bi-al-Urdun min wijhat naẓar mdyryhā wmdyrāthā. *al-Majallah al-Tarbawīyah, 31* (123), 51-88.

Almntshry, Tumāḍir, al-Baqmī, Laṭīfah, wslymāny, Muná. (2024). taḥaddiyāt Damaj al-ṭullāb dhawī al-iʿāqah fī ḍaw' Mafhūm al-Taʿlīm al-shāmil fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah : murājaʿat manhajīyah. *Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-al-ta'hīl. 17* (60). 37-59.

al-Mūsá, Nāṣir. (2008). *masīrat al-Tarbiyah al-khāṣṣah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah min al-ʿazl ilá al-Damj*. Dār al-Qalam.

al-Maymanī, Ismāʿīl Muḥammad, wālḥznwy, Amīn ibn ʿAlī. (2022). wāqiʿ istikhdām Taqnīyat al-wāqiʿ al-muʿazzaz fī Tadrīb al-ṭalabah dhawī Iḍṭirāb al-tawāṣul. *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Asyūṭ, 38* (3), 236-274.

al-Nāṭūr, Yāsir, Banī Muṣṭafá, ʿUmar, Abū Shurayḥah, Aḥmad, wālkʿby, Fāṭimah. (2016). qudrat al-Muʿallimīn ʿalá taḥdīd al-ṭalabah alladhīna yʿānwn min aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-lughah. *al-Majallah al-Dawlīyah lil-Abḥāth altrbwyt-jāmʿh al-Imārāt al-ʿArabīyah al-Muttaḥidah. 40* (1). 84-104.

al-Nuṣayrī, Badr ibn Fāris. (2009). *binā' ikhtibār msḥy lil-kashf al-mubakkir ʿan al-aṭfāl alladhīna yʿānwn min aḍṭrābāt fī al-nuṭq wa-al-lughah fī marḥalat mā qabla al-Madrasah* [uṭrūḥat duktūrāh manshūrah, Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah].

al-Hay'ah al-ʿĀmmah lil-Iḥṣā'. (2023). *nashrah Iḥṣā'āt al-iʿāqah li-ʿām 2023.* al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

Wizārat al-Taʿlīm. (2020). *Dalīl Muʿallim al-ṭullāb dhawī al-iʿāqah al-samʿīyah.* al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.

ثانيًا: المراجع الانجليزية

American Speech-Language-Hearing Association. (2017). *Speech-Language Pathologists*. Retrieved From https://www.asha.org/Students/Speech-Language-Pathology.

Dickers, F., (2005). Hereditary congenital unilateral deafness Anew disorder, Annals Otology, *Rhinogy & Larynqulogy,* (114), pp., 332-337.

García-Benavides, Irene S. (2023). *Speech-Language Pathologists' Barriers to Providing Services to the Deaf and Hard of Hearing Children Ages 2–9* [Doctoral dissertation, Abilene Christian University]. Electronic Theses and Dissertations. https://digitalcommons.acu.edu/etd

Klatte, Inge S.; Heugten, Vera V.; Zwitserlood, R. and Gerrits, E. (2022). Language Sample Analysis in Clinical Practice: Speech-Language Pathologists' Barriers, Facilitators, and Needs. *Lang Speech Hear Serv Sch,.53*(1), 1-16. doi: 10.1044/2021_LSHSS-21-00026

Lim, J., McCabe, P., & Purcell, A. (2017). Challenges and solutions in speech-language pathology service delivery across Australia and Canada. *European Journal for Person Centered Healthcare, 5*(1), 120-128. http://dx.doi.org/10.5750/ejpch.v5i1.1244

Prelock,P & Hutchins,T. (2018). Clinical Guide to Assessment and Treatment of Communication Disorders, Best Practices in Child and Adolescent Behaviora. Springer.