الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة فى مدينة جدة

أعداد

أ. بدر عبد العزيز السلمي
معلم تدريبات نطق ولغة
E-mail: 2000046@uj.edu.sa

د. أمين بن علي الحزنوي
أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة جدة
E-mail: aalhaznawi@uj.edu.sa

المُستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية، من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة. وتكوّنت العينة من (٢٩٤) معلمًا؛ للكشف عن الفروق بينهم في تقدير أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، وفقًا لعددٍ من المُتغيِّرات، وهي: عدد سنوات الخبرة، والدرجة العلمية، وعدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل، وبيئة العمل، والتخصص. ولتقصي هذه المشكلة البحثية؛ صمم الباحثان استبانة لرصد أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية. وأسفرت النتائج عن أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، مرتبة تنازليًّا على النحو الآتي: (١) خدمات الكشف والإحالة، تليها (٢) خدمات التدريب، ثم (٣) خدمات التشخيص والتقويم، وأخيرًا ((٤ متابعة أولياء الأمور، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التربية الخاصة تُعزى لمُتغيِّر عدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التربية الخاصة تُعزَى لمُتغيِّرات: عدد سنوات الخبرة؛ لصالح من كانت سنوات الخبرة لديهم تقل عن ٥ سنوات، ومُتغيِّر الدرجة العلمية؛ لصالح من يحملون درجة البكالوريوس، ومُتغيِّر بيئة العمل؛ لصالح العاملين في مركز خدمات التربية الخاصة، وأخيرًا، مُتغيِّر التخصص؛ لصالح المعلمين المتخصصين في صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات التواصل، الخدمات المساندة.

Support services provided to students with communication disorders in the primary stage from the point of view of special education teachers in the city of Jeddah

Researchers Name: Mr. Badr Abdulaziz Al-Sulami and Dr. Ameen Ali Alhaznawi

Abstract

This study aimed to identify the most prominent support services provided to students with communication disorders at the primary stage, from the viewpoint of special education teachers in the city of Jeddah. The study sought to identify the differences between 294 teachers (study sample) in rating the most prominent support services provided to students with communication disorders, according to a number of variables, namely; the number of years of experience, academic degree, number of courses in the field of communication disorders, work environment, and specialization. To investigate this research problem, the researchers developed a 39-item questionnaire on the most important support services provided to students with communication disorders in the primary stage; detection and referral, diagnosis and evaluation, training, and follow-up of parents services. The results rated the most prominent support services provided to students with communication disorders in descending order as follows; (i) detection and referral, (ii) training, (iii) diagnostic and evaluation, and (iv) follow-up of parents. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the responses of special education teachers that could be attributed to the variable of the number of courses in the field of communication disorders. They also showed that there were statistically significant differences in the responses of special education teachers due to the variables of the number of years of experience in favour of those with less than 5 years of experience, the academic degree for the benefit of those holding a bachelor's degree, the work environment in favour of employees in the Center for Special Education Services, and finally, the variable of specialization, for the benefit of teachers specialized in learning difficulties.

Key words: communication disorders, support services

المقدمة

امتدادًا لما تُسخره المملكة العربية السعودية للطلبة ذوي الإعاقة من خدمات صحية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية، وتعليمية انعكس ذلك التسخير إيجابيا، حيث اتخذت جملة من التدابير والإجراءات التنفيذية للسعي نحو تحقيق أهداف التأهيل وإعادة التأهيل للطلبة ذوي الإعاقة، من مُنطلق ما نصت عليه المادة الثانية من نظام رعاية الطلبة ذوي الإعاقة بأن الدولة تكفل حق ذوي الإعاقة في تقديم الخدمات المساندة بالاتفاق مع الجهات والمؤسسات المختصة بالمجالات الطبية، والتأهيلية، والتدريبية، والتعليمية بما يتوافق مع نوع ودرجة الإعاقة. وبالمقابل، أقرت وزارة التعليم والقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة سواء الحكومية أو الخاصة بالقرار الوزاري رقم (٢٧/١٦٤٧) بتاريخ ٢٧ يونيو ٢٠٠١ عددًا من الأهداف أوجبت على حق الطلبة ذوي الإعاقة بفئاتهم المختلفة للتأهيل، والتعليم، والتدريب حسب إمكانياتهم وقدراتهم وفقًا لخطط مدروسة؛ للوصل إلى مستوى الاستقلال الذاتي للاندماج بالمجتمع من حولهم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات المساندة الطبية، والتشخيصية، والنفسية، وخدمات اللغة والنطق، والعلاج الطبيعي والوظيفي من الميلاد إلى عمر ١٨ سنة (اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠١٥).

تعتبر برامج الخدمات المساندة بمثابة الدرع الواقي لضمان حصول الطلبة ذوي الإعاقة للفرص التعليمية الملائمة لهم، من خلال الحرص على تقديم الخدمات المساندة الإضافية على سبيل المثال خدمة النقل والمواصلات فإذا كان الطالب ذوي الإعاقة يتنقل بكرسي متحرك فإنه لن يتمكن من ركوب الحافلة المدرسية، وبالتالي لن يستطع الاستفادة من الفرص التعليمية المحلقة بالمدرسة أو المعهد وغيرها، فالخدمات المساندة هي بمثابة العملية المنسقة والشاملة لتوظيف الأنشطة اللاصفية، والخدمات الطبية، والنفسية، والعلاجية، والتربوية، والمهنية بهدف السعي لتمكين الطلبة ذوي الإعاقة من التكيف والمساعدة في تحقيق أقصى درجة ممكنة من التوافق مع متطلبات البيئة المحيطة بهم باستقلالية، وتعزيز قدراتهم على التواصل والمشاركة في عمليات التنمية المجتمعية والاقتصادية (البلاوي، ٢٠١١؛ عبدالعزيز وكوافحة، ٢٠١٢).

ولكي يستطيع الطلبة ذوي الإعاقة القدرة على التواصل من المفترض أن تكون عملية تواصلهم بمن حولهم جيدة؛ فالتواصل هو البوابة التي تنتقل من خلالها المعلومات، والرسائل، من شخص لآخر، وهي الوسيلة التي تُبنى من خلالها العلاقات الاجتماعية في المحيط والمجتمع، فالإنسان بطبيعة الحال كائن اجتماعي فهو بحاجة ماسة للتواصل بمجتمعة ولكي يتم التواصل بشكل صحيح لا بد من توفر عناصر التواصل التي تتضمن مرسل، ومستقبل، ووسيلة مناسبة لنقل الرسالة (محمد، ٢٠١٨)، بالإضافة إلى سلامة المدخلات الحسية كالسمع والبصر التي تقوم بنقل الرسالة للدماغ من أجل تفسيرها (الزريقات، ٢٠١٤). وعليه، فإن وجود أي خلل في أي من عناصر عملية الاتصال قد يؤثر سلبًا على فاعلية التواصل وربما يُسهم بحدوث اضطرابات التواصل، حيث يقصد باضطرابات التواصل: إعاقة تحدث باللغة أو الكلام تُثير انتباه المستمع مما يُعيق فهم الرسالة المرسلة إليه، بالإضافة إلى صعوبة نقل أفكار المرسل والتعبير عن مشاعره بالشكل الطبيعي (عمايره والناطور، ٢٠١٤؛ سالم، ٢٠١٣).

وتعد اضطرابات التواصل من أعلى النسب انتشارًا بين فئات التربية الخاصة، حيث بلغت النسبة إلى ٣,٥٪، كما أشارت الدراسات إلى أن ١٠-٣٪ من طلاب المدارس يعانون من اضطرابات في التواصل أو أحد أشكالها (النمر، ٢٠١٦)، وفي ذات السياق، ذكرت الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٧) أن ١,١٪ من السكان لديهم صعوبات في القدرة على التواصل، و٠,٥٪ منها صعوبات شديدة وبالغة، وبناءً على ذلك فإن الطلاب ذوي اضطرابات التواصل تنعكس تلك الاضطرابات التي تواجههم بآثار قد تكون شديدة الخطورة على شخصياتهم، ومستقبلهم، وحياتهم الاجتماعية إن لم تُقدم لهم الخدمات المساندة بمجال اضطرابات التواصل في الوقت المناسب.

وتلفت الانتباه السعيد حول ما أوردته (٢٠١٣) بناءً على نتائج الأبحاث التي ذكرت أن تقديم الخدمات المناسبة في عمر مبكر يُسهم في التقليل من آثار الاضطرابات أو الإعاقات سواء الحركية، أو الجسدية، أو الفكرية، أو السمعية أو غيرها في جوانب عديدة من الحياة، وذلك من خلال استخدام المعينات البصرية أو المرئية، أو تدريبات النطق، واللغة، والكلام، بالإضافة إلى تقديم الجداول المرئية والسعي لتطوير المخزون اللغوي؛ لتحسين مهارات التحصيل الأكاديمي والمهارات

اللغوية والعلمية، فهؤلاء الطلاب ذوي اضطرابات التواصل يعانون من تحديات وصعوبات في النواحي الأكاديمية، والتواصلية، والعملية في الحياة اليومية سواء في المنزل، أو المدرسة، أو المجتمع بأكمله تتطلب تقديم خدمات مساندة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، والوقوف على التعرف على أبرز تلك الخدمات المقدمة، وذلك ما تحاول هذه الدراسة معرفته.

مشكلة الدراسة

من أكثر المراحل التي تظهر بها اضطرابات التواصل في مراحل النمو المختلفة هي مرحلة الطفولة، وهي من الإعاقات التي يمكننا التعرف عليها من خلال ما تعكسه من آثار سلبية كنقص التفاعل الاجتماعي، وقصور السمات التطورية، وضعف مهارات التعبير، بالإضافة إلى ظهور المشكلات النفسية كالإحباط، والارتباك، وضعف تقدير الذات مما يؤدي لضعف التحصيل الدراسي بالمرحلة الابتدائية (الزغبي، ٢٠١٩؛ متولي، ٢٠١٥)، وبوصف المرحلة الابتدائية الركيزة الأساسية لمراحل التَّعلُّم اللاحقة، وأن أي قصور في الاحتياجات الاجتماعية، أو الأكاديمية، أو النفسية قد يعتري تلك المرحلة؛ سيتراكم ويتشعب تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة (كوافحة وعبدالعزيز، ٢٠١٢).

وفي ضوء ذلك، أصبح من المهم اتخاذ الإجراءات الكفيلة حول الخدمات المساندة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، فاضطرابات التواصل تُعد من المشكلات الأكثر تأثيرًا على الحياة في الجانب التعليمي، والاجتماعي، والنفسي، والأسري (كعواش، ٢٠٢٠)، حيث من خلال اطلاع الباحثان على الدراسات والأدبيات السابقة وجد الكثير من الدراسات التي تناولت الحديث عن الخدمات المساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام كدراسة العتيبي والسرطاوي (٢٠١٢)، غير أن هذه الدراسات لم تتطرق للحديث عن الخدمات المُقدمة لذوي اضطرابات التواصل بشكل خاص، بالإضافة إلى ما لفت انتباه الباحثان بعد اطلاعهما على الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٦) للنص الوارد في البند الأول أن من واجبات معلم تدريبات النطق واللغة تحديد طبيعة الخدمات المساندة التي يحتاجها الطلاب ذوي اضطرابات التواصل (وزارة التعليم السعودية، ٢٠١٥)،

ولما لمسه الباحثان من خلال ممارستهما للعمل الميداني مع الطلاب ذوي اضطرابات التواصل بمختلف فئات الإعاقة في المراكز، والمعاهد، وبرامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام الحكومية انبثقت فكرة الدراسة الحالية لمحاولة الوقوف على التعرف على أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بمختلف فئات التربية الخاصة، مُستعينًا بالتعرف على أبرز تلك الخدمات المساندة من خلال معلميهم. فلا شك أن المعلمين هم المسؤولين بالدرجة الأولى عن إحداث التغيرات التعليمية، والمساهمة في تطوير الخدمات المساندة؛ لما تحتويه أدوارهم الحيوية في تقديم الخدمات المساندة بفاعلية تجاه الطلاب ذوي اضطرابات التواصل (Alshemari, 2016).

أسئلة الدراسة

١- ما أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة؟

٢- هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغير عدد سنوات الخبرة؟

٣- هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغيِّر الدرجة العلمية؟

٤- هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغيِّر عدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل؟

٥- هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغيِّر بيئة العمل؟

٦- هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغيِّر التخصص؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملةً من الأهداف، من أهمها:

١- معرفة أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة.

٢- التعرف على الفروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية، والتي تعود الى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة لمعلمي التربية الخاصة.

٣- التعرف على الفروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية، والتي تعود الى اختلاف متغير الدرجة العلمية لمعلمي التربية الخاصة.

٤- التعرف على الفروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية، والتي تعود الى اختلاف متغير عدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل لمعلمي التربية الخاصة.

٥- التعرف على الفروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية، والتي تعود الى اختلاف متغير بيئة العمل لمعلمي التربية الخاصة.

٦- التعرف على الفروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية، والتي تعود الى اختلاف متغير التخصص لمعلمي التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

تنبع الأهمية النظرية للدراسة -كما يراها الباحثان- في عدة اعتبارات من أهمها:

١- تعتبر الدراسة الحالية هي الأولى -في حدود علم الباحثان- التي تناولت الكشف عن أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المملكة العربية السعودية.

٢- إسهام الدراسة بمواكبة الاتجاهات الحديثة بنهضة خدمة مجال ذوي الإعاقة وفقًا لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

٣- إضافة جانب معرفي عن واقع الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في مؤسسات وبرامج التربية الخاصة؛ مما يساعد المسؤولين والمختصين التعرف على الخدمات المساندة غير المتوفرة والعمل على توفيرها.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة، فيأمل الباحثان:

١- أن تُثري الدراسة الحالية المجال العلمي المتعلق باضطرابات التواصل، من خلال ما تقدمه من إسهامات للكشف عن أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل.

٢- وضع الآراء والمقترحات؛ للارتقاء بمستوى الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل.

٣- أن يُسهم المردود الإيجابي للدراسة الحالية، من خلال إعداد الدورات التدريبية لتوعية الأسر، والمعلمين، والمعلمات، والمسؤولين حول أهمية الخدمات المساندة التي من خلالها يحقق الطلبة ذوي الإعاقة الاستفادة القصوى من خدمات البرامج التربوية الفردية وتحقيق الاستقلال بجوانب الحياة المختلفة.

مصطلحات الدراسة

أولاً، الخدمات المساندة Services support

يُقصد بالخدمات المساندة تلك الخدمات غير التعليمية التي تُقدم من خلال مختصين مؤهلين لتقديمها كالخدمات الطبية، والصحية، والنفسية، والعلاجية، والمدرسية، والتأهيلية كجانب لدعم الخطة التربوية الفردية بمجال التعليم للطلاب ذوي الإعاقة وأسرهم (الشطي، ٢٠٢٠). ويُعرّف الباحثان الخدمات المساندة إجرائيًا بأنها: الخدمات الأساسية والضرورية للطلاب ذوي اضطرابات التواصل التي تُسهم بتوجيههم ودعمهم في المرحلة الابتدائية للاستفادة من البرامج التعليمية والتدريبية الخاصة، والتي تشتمل على خدمات الكشف والاحالة، وخدمات التقييم والتشخيص، وخدمات التدريب، وخدمات متابعة أولياء الأمور، وخدمات الارشاد والاستشارات.

ثانيًا، معلمي التربية الخاصة Special education teachers

يُقصد بمعلمي التربية الخاصة من لديهم كفايات مهنية في المجال النظري والعملي في مجال التربية الخاصة الحاصلين على درجة البكالوريوس أو الدبلوم للعمل مع الطلبة ذوي الإعاقة لاستخدام الكشف وتطبيق الاختبارات واستخراج نتائجها، بالإضافة إلى الإلمام بطرق التدريس وأساليب التعامل معهم (السرديه، ٢٠١٩). ويُعرّف الباحثان معلمي التربية الخاصة إجرائيًا بأنهم: بأنهم أفراد مؤهلين في التربية الخاصة ضمن فريق متعدد التخصصات يقدمون خدمات تربوية وتأهيلية وتعليمية وتدريبية وإرشادية لذوي الاحتياجات الخاصة.

ثالثاً، اضطرابات التواصل Communication Disorders

يُقصد باضطرابات التواصل قصور قدرة الطالب عن التعبير عن أفكاره ومشاعره للآخرين من حوله بمفردات لغوية صحيحة ومناسبة، بالإضافة إلى قصور فهم ما يستمع إليه من الآخرين من حوله، سواء كانت أفكارهم منطوقة أو غير منطوقة، وهي تصيب أركان مختلفة من عمليات وعناصر التواصل (الزريقات، ٢٠١٨). ويُعرّف الباحثان اضطرابات التواصل إجرائيًا بأنها: الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطالب في إنتاج أو استقبال اللغة اللفظية أو غير اللفظية، مما يؤثر على قدرته على التفاعل والتواصل بكفاءة مع الآخرين من حوله.

حدود الدراسة

أولاً، الحدود الموضوعية

اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية، التي تتعلق بخدمات الكشف والإحالة، وخدمات التشخيص والتقويم، وخدمات التدريب، ومتابعة أولياء الأمور، من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة.

ثانيًا، الحدود المكانية

طُبقت الدراسة على مراكز خدمات التربية الخاصة الحكومية والمعاهد (معهد الأمل الابتدائي، ومعهد التربية الفكرية الأول والثاني)، وبالإضافة إلى بعض برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية في مدينة جدة.

ثالثًا، الحدود البشري

طُبقت الدراسة على معلمي التربية الخاصة العاملين بمراكز خدمات التربية الخاصة الحكومية والمعاهد (معهد الأمل الابتدائي، ومعهد التربية الفكرية الأول والثاني)، والعاملين ببعض برامج التربية الخاصة بمدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية في مدينة جدة.

رابعًا، الحدود الزمانية

أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٠- ٢٠٢١.

أدبيات البحث والدراسات السابقة

أدبيات البحث

الخدمات المساندة

مفهوم الخدمات المساندة

تعددت المفاهيم التي وضحت مفهوم الخدمات المساندة في التربية الخاصة، ومن تلك المفاهيم: الخدمات المشتركة Allied Services، والخدمات المساعدة Services Ancillary، والخدمات الداعمة Services Support، والخدمات المعينة Services Assistant، بالإضافة إلى المفهوم الشائع الخدمات المساندة Services Related، الذي يعني العملية الشاملة المرتبطة بالخدمات المقدمة لذوي الإعاقة بالتربية الخاصة؛ من أجل توظيف الأنشطة اللاصفية لدعم الطلاب ذوي الإعاقة لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الفاعلية الوظيفية؛ وذلك للمساهمة في الاستفادة من برامج التربية الخاصة (يحيى، ٢٠١٢). وأوضحت عبيد (٢٠١٣) مفهوم الخدمات المساندة، بأنها: العملية المنسقة لتوظيف الأنشطة اللاصفية، والخدمات الطبية، والنفسية، والتربوية، والمهنية لدعم الطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة القصوى من الفاعلية الوظيفية؛ لتنمية جوانب النمو المختلفة، ويهدف ذلك لتحقيق التوافق مع متطلبات البيئة الطبيعية التي تدعم الاعتماد على الذات والمساهمة بدعم المجتمع. تشمل ال ويتفق سميث Smith (2004) وبينيت Bennett (2000) إلى أن التربية الخاصة تُعد مجالًا للتعليم داخل الغرف الصفية، أو المستشفيات، أو المراكز، في حين أن الخدمات المساندة تُعد خدمة داعمة للتربية الخاصة تشمل خدمات العلاج الطبيعي، والوظيفي، والنطق والكلام وتُقدم تلك الخدمات من قبل أخصائيين مهنيين.

مجالات الخدمات المساندة

هناك العديد من مجالات الخدمات المساندة ومنها الخدمات النفسية، والاجتماعية، والترفيهية، والمدرسية، وخدمات العلاج الطبيعي، والوظيفي، وخدمات النقل والمواصلات، والخدمات الطبية، والإرشاد الفردي والأسري، وخدمات اضطرابات التواصل، وتُقدم خدمات اضطرابات التواصل للطلاب ذوي اضطرابات التواصل ضمن فريق متعدد التخصصات، إذ يتضمن ذلك الفريق معلم التعليم العام، وأخصائي اللغة والنطق، وال، وأخصائي السمع، والأخصائي النفسي، بالإضافة إلى معلم التربية الخاصة، حيث يتم تقديم خدمات بمجالات متعددة مثل: السمع، والتحصيل الأكاديمي، ومهارات اللغة، والأداء العقلي (الببلاوي، ٢٠١١)، بالإضافة إلى أبرز الخدمات التي يتعاون بتقديمها معلم اضطرابات اللغة والنطق مع الفريق متعدد التخصصات ومنها ما يلي:

أ. **الكشف والإحالة**. يقدم أخصائي اللغة والنطق بالتعاون مع الفريق متعدد التخصصات خدمة الكشف والإحالة من خلال إجراء الاختبارات السريعة بهدف تحديد الطلاب الذين قد يعانون من اضطرابات التواصل، ويحدث ذلك من خلال إجراء الاختبارات المسحية والإحالة، وتُعتبر الاختبارات المسحية كتقييم سريع للقدرات التواصلية والمهارات اللغوية، وفي حال الشك بوجود مشكلة يتم تحديد موعد لإجراء تقييم شامل؛ لتحديد طبيعة المشكلة وتشخيصها، وأما بالنسبة لخدمة الإحالة تتم من خلال التواصل مع من يهمه أمر الطالب عند الشك بوجود مشكلة اضطرابات التواصل بتشجيع من أخصائي اللغة والنطق على الإحالة والاستفادة من الخدمات المقدمة تحت بنود خدمات التربية الخاصة (عمايره والناطور، ٢٠١٤).

ب. **خدمات التشخيص والتقويم**. يُقدم أخصائي اللغة والنطق خدمات التشخيص والتقويم للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالاستعانة مع الفريق متعدد التخصصات لاستشارتهم، من خلال تقييم اللغة والكلام في حال ظهرت لديهم مشكلات في التواصل مع من حولهم خاصةً عندما يُصاحب اضطرابات التواصل مشكلات سلوكية وانفعالية، وتتضمن خدمات الشخيص والتقويم اختبارات سيكومترية على سبيل المثال: اختبار تشخيص القدرة على الاستدلال والتفكير المنطقي، واختبار رد الفعل تجاه المواقف المختلفة، وفعالية كفاءة التفكير، بالإضافة

إلى اجراء التقييم الشامل لتحديد القدرات المعرفية (طاهر، ٢٠١٧). وعلية، فإن أخصائي اللغة والنطق هو المسؤول عن تشخيص الطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المدرسة، ومن الخدمات التي تُسند إليه تصميم وتنفيذ الخطط العلاجية حسب التشخيص، وتحديد طبيعة الخدمات بناءً على نتائج التشخيص، بالإضافة إلى التوصية بتحويل الطلاب الذين بحاجه إلى تدخل طبي للجهات المختصة، بالإضافة إلى إعداد الخطط التأهيلية سواء الفردية أو الجماعية، ومتابعة التقويم لكل طالب ذو اضطراب التواصل بشكل فردي أسبوعيًا وشهريًا؛ بهدف التعرف على تحقق الاستفادة من الخطة التدريبية أو العلاجية (الجبالي، ٢٠١٦).

ج. **خدمات التدريب**. يقدم أخصائي اللغة والنطق بالاستعانة مع الفريق متعدد التخصصات خدمات تدريبية للطلاب ذوي اضطرابات التواصل كالتدريب على خفض الأصوات ونطق الأصوات والكلمات ببطء، والتدريب على القراءة بصوت عال أو القراءة على صوت الموسيقى، كذلك القراءة أمام المرآة مع ملاحظة حركات الشفاه، بالإضافة إلى استخدام الأدوات والأجهزة المساعدة على النطق الصحيح (الياصجين، ٢٠١٧)، بالإضافة إلى تنظيم البيئة الصفية؛ لتشجيع الطلاب ذوي اضطرابات التواصل على إثارة النمو اللغوي من خلال توفير الوسائل التعليمية بناءً على الميول والاهتمامات الشخصية، كذلك توفير المثيرات التي تدعم التواصل الاجتماعي الذي يُسهم في النمو اللغوي، كما يمكن ربط خدمات التدريب بالأنشطة المحببة لدى الطلاب ذوي اضطرابات التواصل كاللعب، والتمثيل، ومشاهدة فيديو تعليمي؛ للمساعدة في تعلم مفردات جديدة تزيد من الحصيلة اللغوية (الزهراني، ٢٠٢٠).

د. **متابعة أولياء الأمور**. أن معرفة أحوال أولياء الأمور ومتابعة الأحوال الأسرية أمرًا حيويًا وبالغ الأهمية لفهم المشكلات التي يعاني منها الطلاب ذوي اضطرابات التواصل فالجو الأسري غير السعيد قد يجعل التدخلات العلاجية صعبة، حيث قد تُعطينا قائمة المشكلات الانفعالية والسلوكية في تاريخ حالة الطالب ذوي اضطرابات التواصل رد فعل لما يحدث داخل الأسرة (السعيد، ٢٠١٥)، ولكي يتم بتعميم تأثير العلاج يتم متابعة أولياء الأمور من خلال التعريف بكيفية اكتساب اللغة والأسس التي ترتكز عليها البرامج التدريبية والعلاجية والمبررات لها، بالإضافة إلى أخذ رأي أولياء الأمور في أساليب العلاج المقترحة والاستماع لآرائهم؛ من أجل تضمينها في البرنامج العلاجي لضمان مشاركتهم بشكل فعال، وتعريفهم بالمشكلات السلوكية،

والانفعالية، والنفسية التي قد تُصاحب اضطرابات التواصل مع توضيح طريقة التغلب عليها، بالإضافة إلى تعريف الأسرة بآليات التقييم المستمرة والإجراءات التطبيقية المتبعة (متولي، ٢٠١٥).

اضطرابات التواصل

مفهوم اضطرابات التواصل

تُعد اضطرابات التواصل من فئات التربية الخاصة التي يعاني منها الطلاب وتظهر باضطراب ملحوظ في اللغة التعبيرية أو الجسدية، وتتمثل بصعوبات في النطق، أو الصوت، أو الطلاقة، أو التأخر اللغوي، أو ضعف تطور اللغة التعبيرية أو الاستقبالية، مما يتطلب تقديم الخدمات المساندة، والبرامج العلاجية، والخدمات التربوية (قاسم، ٢٠٠٥). بينما ترى السعيد (٢٠١٣) أن اضطرابات التواصل اضطرابات ملحوظة في النطق، أو الصوت، أو الطلاقة، أو التأخر اللغوي، الأمر الذي يستدعي التدخل العلاجي أو تربوي. وفي ذات السياق عرف الزريقات (٢٠١٨) اضطرابات التواصل بأنها قصور بقدرة الطلبة في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم للمجتمع من حولهم بمفردات لغوية مناسبة، بالإضافة إلى قصور بفهم ما يستمعون إليه من الآخرين حولهم.

أنواع اضطرابات التواصل

لقد قسمت الجمعية الامريكية للسمع واللغة والكلام (ASHA, (1993 اضطرابات التواصل إلى ثلاثة أقسام رئيسة وهي:

١- **اضطرابات الكلام**: وهي خلل في إنتاج أصوات الكلام بطريقة سلسلة وانسيابية ويندرج تحتها، اضطرابات النطق، والصوت، والطلاقة.
٢- **اضطرابات اللغة**: وهي عبارة عن خلل في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها.
٣- **اضطرابات السمع**: يحد اضطراب السمع من تطور الكلام أو اللغة وفهمها وإنتاجها والحفاظ عليها، ويعود ذلك الاضطراب لضعف الجهاز السمعي.
٤- **اضطراب المعالجة السمعية المركزية**: هو عبارة عن عجز في معالجة المعلومات في الدماغ لا يعود لضعف السمع، وليس هناك سبب واضح له، ويتمتع أصحاب هذا الاضطراب بسمع طبيعي، وقد يجدون صعوبة في معالجة المعلومات كفهم الأصوات، وتحليلها، وتفسيرها، وتنظيمها، وتخزين المعلومات واستخدامها.

أسباب اضطرابات التواصل

قد تنشأ اضطرابات التواصل نتيجةً لعدة أسباب، ومنها: (أ) أسباب عضوية، تتمثل في مشكلات تشريحية أو أمراض تظهر باللسان، أو الشفتين، أو تشوهات بالبلعوم، أو تشققات بالحلق، أو شلل جزئي أو كلي بعضلات الفم، أو نقص بالقدرات الذهنية، أو إصابات في الجهاز السمعي؛ و(ب) أسباب وراثية، تظهر نتيجة لورث الاضطراب من الآباء أو الأجداد بالرغم من سلامة جميع الأعضاء المسؤولة عن النطق والسمع؛ و(ج) أسباب نفسية، قد تظهر نتيجة القلق، والصراع، والخوف، وقد تظهر نتيجة للصدمات الانفعالية، وحالات الانطواء، بالإضافة إلى قصور الثقة بالنفس وخيبات الأمل (سعدان وصايت، ٢٠١٤)؛ و(د) أسباب بيئية، وتتضمن التسمم البيئي كالرصاص، والزئبق، وأول أكسيد الكربون، والكحول، كذلك الحرمان الثقافي والبيئي، والأسباب الأسرية التي تؤدي لضعف التواصل مع الأبناء وتطوير لغتهم؛ (ه) الأسباب الوظيفية، التي تظهر عند استخدام أجهزة الكلام بطريقة غير صحيحة، ويعتبر الجهاز البلعومي من أكثر أجهزة الكلام التي يتم استخدامها بطريقة غير صحيحة (الخطيب والحديدي، ٢٠١٧).

الدراسات السابقة

بعد الاطلاع والمراجعة للدراسات السابقة العربية والأجنبية بالقواعد الرقمية المختلفة، تبيّن أن هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الخدمات المساندة المقدمة لفئات التربية الخاصة التي استطاع الباحثان الحصول عليها، حيث تضمنت جوانب مختلفة كدراسة الواقع، والتعرف على أهمية الخدمات المساندة وتقييم فاعليتها، بالإضافة إلى التعرف على أبرز الخدمات المساندة المقدمة بالاستعانة بالمعلمين أو أولياء الأمور، وبالمقابل، يُشير الباحثان -على حدٍّ علمه- إلى ندرة الدراسات السابقة التي تحدثت بشكل محدد حول أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، وفيما يلي استعرض الباحثان الدراسات السابقة ذات علاقة بالخدمات المساندة مع فئات التربية الخاصة مرتبة ترتيبًا تصاعديًا من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

هدفت دراسة جرار (٢٠١٤) إلى تقييم فاعلية الخدمات التربوية والخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة المتعددة في ضوء المعايير العالمية في دولة الكويت تبعًا للمنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة،

حيث تكونت عينة الدراسة من (٥) مدارس حيث اشتملت على معلمي التربية الخاصة والبالغ عددهم (١٠٩) معلماً ومعلمة، واختصاصي العلاج الطبيعي والبالغ عددهم (١٦) واختصاصي العلاج الوظيفي وعدد (١١) واختصاصي علاج الكلام واللغة وعددهم (١٦) بالإضافة إلى (٥٩) من أولياء الأمور ، كما تم استخدام أربعة مقاييس بنيت على هذه المعايير منها: مقياس فاعلية خدمة علاج اللغة والكلام، واستبانتان الأولى موجهة لمعلمي التربية الخاصة، والثانية لاختصاصي الخدمات المساندة، وكذلك نموذج لتحليل فاعلية البرامج التربوية والعلاجية الفردية الخاصة بتدريب الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما تم تصميم مقابلة أولياء أمور الطلبة ذي الإعاقة المتعددة، كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الخدمات التربوية والخدمات المساندة حيث حصلت جميع أبعاد المقياس على مستوى فاعلية مرتفع، وأظهرت نتائج المقابلات الشخصية والهاتفية التي أجربت مع أولياء أمور الطلبة أن (٥٧٪) قد أشار إلى أن خدمة الكلام واللغة كانت فعالة مع أبنائهم.

وهدفت دراسة ويليام Wilhelm (2014) إلى تقييم مستوي الخدمات الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس والمؤسسات التابعة لولاية كولومبيا تبعًا للمنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تصورات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بجانب الخدمات الأكاديمية المُقدمة لهم حيث جاءت بمستوى عالٍ، بالإضافة إلى ضرورة إبراز أهمية الوعي بالخدمات المساندة المُقدمة لطلبة صعوبات التعلم من خدمات علاج نطق، وخدمات نفسية، ومهنية، وترفيهية، وإرشادية، وصحية.

أما دراسة اللالا (٢٠١٥) فقد هدفت إلى التعرف على تقييم الخدمات التربوية والمساندة المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمات والأخصائيات في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض تبعًا للمنهج الوصفي، وقد بلغت عينة الدراسة من (٧٦) معلمة وأخصائية في مراكز الرعاية النهارية وجميعه الأطفال المعاقين، ولتقصي حول المشكلة استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى جود اختلاف في تقييم المعلمات والأخصائيات

لمستوى الخدمات التربوية ومستوى الخدمات المساندة المقدمة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى الخدمات التربوية المقدمة تعزى لمتغير الخبرة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمستوى الخدمات التربوية المقدمة تعزى لمتغير نوع الإعاقة.

وقد هدفت دراسة إيرينا ونوديرا Irina and Nodira (2016) إلى تطوير التعليم من خلال إعداد وتدريب المعلمين في المدارس الوطنية في مجال اضطرابات اللغة والتواصل تبعًا للمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٠ معلم، واستخدم الباحثان نموذج تطوير تكنولوجيا التعلم لاضطرابات التواصل، التي تتضمن على تدريبات وتقنيات تنشيط الكلام، وكشفت نتائج الدراسة عن وجوب استخدام التكنولوجيا، والتقنيات المختلفة المساعدة في علاج النطق والكلام، والعمل على تحسين التواصل بين المعلمين والطلاب ذوي اضطرابات التواصل.

بينما هدفت دراسة ديمبسي وآخرون Dempsey, et al. (2016) إلى التعرف على مستوي الخدمات المساندة المُقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في استراليا تبعًا للمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من جميع المدارس الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم الاسترالية التي تقدم خدمات المساندة، واستخدم الباحثين بيانات الدراسة الطولية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وكشفت نتائج الدراسة بأن الخدمات التربوية والإرشادية والسلوكية جاءت بالمرتبة الأولى من ضمن الخدمات التي تقدم للطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يحصلون على خدمات بمستوي أقل إحصائياً من مختلف المجموعات المتطابقة.

وكذلك هدفت دراسة القحطاني والمالكي (٢٠١٧) إلى التعرف على أنواع الخدمات المساندة ومدى فاعليتها للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في مؤسساتهن التعليمية من وجهة نظر المعلمات في مدينة الرياض تبعًا للمنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة من (٨٠) معلمة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية الحكومية والأهلية، كما استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توفر أنواع الخدمات المساندة و من ضمنها خدمات علاج اضطرابات النطق واللغة و المقدمة فعلياً للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من

وجهة نظر المعلمات تراوحت بين متوفر وغير متوفرة، وأن مستوى موافقة المعلمات على فاعلية خدمات علاج اضطرابات النطق و اللغة كانت متوسطة.

وفي المقابل هدفت دراسة الخطيب (٢٠١٨) إلى التعرّف على واقع الخدمات الطبية المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلّمات التربية الخاصة في محافظة المفرق في الأردن باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اعتمد الباحث على عينة مكونة من (٨٠) معلمة من معلمات التربية الخاصة، كما أظهرت النتائج عن توافر خدمات علاج اللغة والنطق بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى وجود نقص في توفير غرف ملائمة من حيث المساحة، وتوافر الوسائل والتقنيات التكنولوجية اللازمة لتطوير مهارات التواصل.

وأخيرًا هدفت الدراسة التي قام بها فهاد (٢٠١٨) إلى الكشف عن واقع الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقات المتعددة (فكري- بصري) في معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين وفقًا للمنهج الوصفي المسحي، حيث بلغت عينة الدراسة منن (٤٠) معلمًا، كما تم استخدام الاستبانة أداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أغلب الخدمات المساندة غير متوفرة داخل المعهد، والخدمات المساندة الموجودة في معهد النور للمكفوفين بالرياض بعضها مفعل، بالإضافة إلي أن من أهم معوقات تقديم الخدمات المساندة لذوي الاعاقات المتعددة في معهد النور بالرياض هي عدم تعاون الأسر وعدم معرفتها بأهمية الخدمات المساندة لذوي الاعاقات المتعددة، وكذلك عدم وجود فريق متعدد التخصصات.

التعليق على الدراسات السابقة

اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف الذي تمثل بمعرفة أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية مع جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها، واستخدم الباحثان معلمي التربية الخاصة كعينة للدراسة الحالية واتفق ذلك مع دراسة اللالا (٢٠١٥)، ودراسة فهاد (٢٠١٨)، بينما اختلفت العينة مع دراسة ويليام (Wilhelm (2014، وكذلك عينة دراسة إيرينا ونوديرا (Irina and Nodira (2016، ودراسة القحطاني والمالكي (٢٠١٧)، ودراسة الخطيب (٢٠١٨). ومن حيث المنهج المتبع بالدراسة الحالية

فقد اتفقت الدراسة مع دراسة جرار (٢٠١٤)، ودراسة الخطيب (٢٠١٨)، ودراسة القحطاني والمالكي (٢٠١٧)، بينما اختلفت الدراسات السابقة مع المنهج المتبع بالدراسة الحالية مع دراسة ويليام Wilhelm (2014)، ودراسة اللالا (٢٠١٥)، ودراسة فهاد (٢٠١٨)، ودراسة إيرينا ونوديرا Irina and Nodira (2016)، ودراسة ديمبسي وآخرون Dempsey, et al. (2016). وقد استخدم الباحثان الاستبانة أداة للدراسة الحالية، واتفق ذلك مع عدد من الدراسات السابقة التي تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وهي دراسة جرار (٢٠١٤)، ودراسة ويليام Wilhelm (٢٠١٤)، ودراسة اللالا (٢٠١٥)، ودراسة القحطاني والمالكي (٢٠١٧)، ودراسة فهاد (٢٠١٨).

وبالنهاية، تتميز الدراسة الحالية بموضوعها، فقد تطرقت للخدمات المساندة المقدمة لذوي اضطرابات التواصل بشكل خاص، حيث أن معظم الدراسات السابقة تحدثت عن الخدمات المساندة المقدمة لذوي الإعاقة بشكل عام والتي قد تشمل خدمات اضطرابات التواصل، ولكنها لم تتناول الخدمات المساندة المقدمة لفئة اضطرابات التواصل بشكل خاص، ومن الجدير بالذكر أن معظم الدراسات السابقة ارتكزت أهدافها ونتائجها بالحرص على أهمية الخدمات المساندة والوقف على واقع جودة خدماتها وفاعليتها بأرض الواقع، كدراسة القحطاني والمالكي (٢٠١٧) التي أوضحت أن مستوى موافقة المعلمات على فاعلية خدمات علاج اضطرابات النطق و اللغة كانت متوسطة، كذلك نتائج دراسة آنا وآخرون Anna et al. (2014) التي بينت رغبة المعلمين في زيادة التدريب والمعرفة باضطرابات التواصل واكتساب المهارات اللازمة للتعامل معها حتى تتحقق الممارسة التعاونية بين المعلمين ومعالجي اللغة والكلام بأفضل طريقة ممكنة، وعليه، تميزت الدراسة الحالية بالسعي للتعرف على أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل؛ للتعرف على الواقع والتوصل لرفع وكفاءة الجودة من خلال النتائج التي تم الحصول عليها.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

سارت إجراءات الدراسة الحالية وصولاً إلى الإجابة على تساؤلاتها تبعًا للمنهج الوصفي التحليلي؛ حيث إنه المنهج الأكثر ملاءمة مع طبيعة الدراسة وأهدافها، ولما يتواجد به مميزات ذات فعالية عند دراسة الظاهرة كما توجد في

الواقـع، بحيـث يُسهـم بوصفهـا بشكل دقيـق، وذلك بهـدف جمع معلومـات حقيقية ومفصلـة، ومـن ثـم تحليلهـا للتعمـق بفهمهـا وتوضيحها، ثـم تفسيرهـا والوصول للأهداف المرجوة (المقبل، ٢٠١٩).

مجتمع الدراسة والعينة

تكـون مجتمـع الدراسـة مـن جميـع معلمـي التربيـة الخاصـة بالمرحلـة الابتدائيـة في مدينـة جـدة بالمملكـة العربيـة السعوديـة، والذي يقـدر عددهم ١٢٠٠ معلم، وتألفت عينة الدراسة الاستطلاعية من ٨٣ معلم تربية خاصة، وبلغت العينة الأساسيـة ٢٩٤ معلـم تربية خاصة، وقد تم اختيارهم من خلال الطريقة القصدية، وفيما يلي عرض تفصلي لخصائص العينة، ويوضح الجدول رقم ١ التالي ذلك.

جدول ١

توزيع عينة الدراسة

المتغير	المستويات	التكرارات	النسبة
سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٦٨	٢٣,١٪
	ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات	١٥٥	٥٢,٧٪
	١٠ سنوات فأكثر	٧١	٢٤,٢٪
الدرجة العلمية	بكالوريوس	٢١٤	٧٢,٨٪
	دراسات عليا	٨٠	٢٧,٢٪
عدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل	٥ دورات فأقل	١٤٠	٤٧,٦٪
	ما بين ٥ إلى ١٠ دورات	١٠٦	٣٦,١٪
	١٠ دورات فأكثر	٤٨	١٦,٣٪
بيئة العمل	مركز خدمات التربية الخاصة	٣٠	١٠,٢٪
	معاهد (الأمل، التربية الفكرية)	٥٠	١٧,٠٪
	برامج الدمج (فكري، ضعاف سمع، توحد)	٢١٤	٧٢,٨٪
التخصص	اضطرابات اللغة والنطق	٨٧	٢٩,٦٪
	إعاقة سمعية	٤٩	١٦,٧٪
	إعاقة عقلية	٣٣	١١,٢٪
	صعوبات تعلم	٣٨	١٢,٩٪
	توحد	٨٧	٢٩,٦٪
المجموع		٢٩٤	١٠٠٪

من خلال استعراض النتائج السابقة بالجدول رقم (١) نجد أن نتيجة متغير سنوات الخبرة (٥ سنوات فأقل، وما بين ٥ إلى ١٠ سنوات، و١٠ سنوات فأكثر)، يتضح من الجدول رقم ١ أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة تراوحت سنوات خبرتهم ما بين ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات، حيث بلغت نسبتهم ٥٢,٧٪ من إجمالي عينة الدراسة، يليها من زادت سنوات خبرتهم عن ١٠ سنوات، حيث بلغت نسبتهم ٢٤,٢٪ من إجمالي عينة الدراسة، وأخيراً من كانت سنوات خبرتهم تقل عن ٥ سنوات، حيث بلغت نسبتهم ٢٣,١٪ من إجمالي عينة الدراسة.

كذلك تنوعت استجابات العينة بحسب متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، يتضح من النتائج السابقة أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كانت لحملة البكالوريوس بما نسبته ٧٢,٨٪ من اجمالي حجم عينة الدراسة، في حين بلغت نسبة الحاصلين على الدراسات العليا ٢٧,٢٪ من إجمالي حجم عينة الدراسة، وفيما يتعلق بمُتغير عدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل (٥ دورات فأقل، وما بين ٥ إلى ١٠ دورات، و١٠ دورات فأكثر) نجد أن النسبة الأكبر كانت للحاصلين على ٥ دورات فأقل، حيث بلغت نسبتهم ٤٧,٦٪، يليها الحاصلين على دورات تتراوح ما بين ٥ إلى ١٠ دورات، حيث بلغت نسبتهم ٣٦,١٪ من إجمالي حجم عينة الدراسة، في حين كانت النسبة الأقل للحاصلين على ١٠ دورات في مجال اضطرابات التواصل فأكثر، حيث بلغت نسبتهم ١٦,٣٪ نم إجمالي حجم عينة الدراسة.

وفيما يتعلق بمتغير بيئة العمل (مركز خدمات التربية الخاصة، ومعاهد (الأمل، التربية الفكرية)، وبرامج الدمج (فكري، ضعاف سمع، توحد))، كانت النسبة الأكبر للعاملين في برامج الدمج (فكري، ضعف سمع، توحد)، حيث بلغت نسبتهم ٧٢,٨٪ من إجمالي حجم عينة الدراسة، يليها العاملين في معاهد (الأمل، التربية الفكرية)، حيث بلغت نسبتهم ١٧,٠٪ من إجمالي حجم عينة الدراسة، في حين كانت النسبة الأقل للعاملين في مركز خدمات التربية الخاصة، حيث بلغت نسبتهم ١٠,٢٪ من إجمالي حجم عينة الدراسة.

وبالنسبة لمتغير التخصص (اضطرابات اللغة والنطق، وإعاقة فكرية، وإعاقة سمعية، وصعوبات التعلم، وتوحد)، نجد أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة كانوا من المتخصصين في التوحد واضطرابات اللغة والنطق، حيث بلغت

نسبتهم ٢٩,٦٪ من أجمالي حجم عينة الدراسة لكل منهما، يليها المتخصصين في مجالي الإعاقة السمعية، حيث بلغت نسبتهم ١٦,٧٪ من إجمالي حجم عينة الدراسة، يليها المتخصصين في صعوبات التعلم، حيث بلغت نسبتهم ١٢,٩٪ من إجمالي حجم عينة الدراسة، في حين جاء في الترتيب الأخير العاملين في مجال الإعاقة العقلية، حيث بلغت نسبتهم ١١,٢٪ من إجمالي حجم عينة الدراسة.

أداة الدراسة

أعد الباحثان استبانة كأداة للدراسة وفق عدة خطوات، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أ- بناء الأداة في صورتها الأولية. أعد الباحثان أداة الدراسة في صورتها الأولية في عدة خطوات وهي كالآتي:

- الرجوع إلى العديد من الكتب العربية والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة ومتغيراتها ومحاورها للإفادة في تحديد أبعاد الأداة ومنها: كتاب الزريقات (٢٠١٤)، وكتاب الدوايدة وياسر (٢٠١٥)، وكتاب النمر (٢٠١٨)، وكتاب يحيى (٢٠١٢)، وكتاب متولي (٢٠١٥)، وكتاب السعيد (٢٠١٣)، ودراسات منها دراسة: الزغبي (٢٠١٩)، والغامدي (٢٠٢٠).
- حصر أبعاد الأداة على النحو التالي: بُعد الكشف والإحالة، وبُعد خدمات التشخيص والتقويم، وبُعد خدمات التدريب، وبُعد متابعة أولياء الأمور.
- إخراج الأداة في صورتها الأولية باختيار الفقرات الأكثر شمولية، حيث تكونت الأداة في صورتها الأولية من (٣٥) فقرة، موزعة على أبعاد الدراسة، وقد صيغت الفقرات بناء على ما أُطلع عليه سابقاً.
- عرض الأداة في صورتها الأولية على نخبة من المحكّمين المتخصّصين في التربية الخاصة واضطرابات اللغة والنطق؛ للتحقّق من الصدق، وإبداء رأيهم حول (وضوح الأداة، وإمكانية تحقيقها لأهداف الدِّرَاسَة، ومدى اتِّساق العبارة وملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه، وتعديل بعض العبارات أو حذفها، مع إبداء ملاحظاتهم على الأداة، وإضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات)، وقد بلغ عددهم (٦)، وعرض الباحثان الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس، وهم: البروفيسور/ محمد أبو شعيرة، والدكتور/ علاء محمد السبعي، والدكتور/ عبد الله أحمد الغامدي، إضافة إلى عرضها على مجموعة من الباحثين المتخصّصين في مجال اضطرابات اللغة والنطق،

وهم: الأستاذ/ عبد الرحمن محمد آل مريح، والأستاذ/ علي أحمد الغامدي، والأستاذ/ أحمد مفرح الغامدي.

ب- إخراج الأداة في الصورة النهائية. أجرى الباحثان التعديلات والملاحظات على الأداة الأولية، بناءً على الملاحظات التي حُصل عليها من قبل المحكّمين؛ للوصول إلى الإخراج النهائي للأداة. وقد أجمع المحكّمون على أبعاد الأداة، على أن تكون كالآتي: (خدمات الكشف والإحالة، وخدمات التشخيص والتقويم، وخدمات التدريب، ومتابعة أولياء الأمور)، كما تنوّعت آراء المحكّمين وتوصياتهم بالمجمل على حذف بعض الفقرات في الأداة وإضافتها ودمجها واختصارها، وبذلك تكوّنت الأداة في صورتها النهائية من (٣٩) فقرة، وُزّعت على أبعاد الأداة الأربعة على النحو الآتي: (٥) فقرات ضمن بُعد خدمات الكشف والإحالة، و(٩) فقرات ضمن بُعد خدمات التشخيص والتقويم، في حين تضمّن بُعد خدمات التدريب (١٧) فقرات، واحتوى بُعد متابعة أولياء الأمور على (٨) فقرات.

صدق أداة الدراسة

أولاً، الصدق الظاهري للأداة

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قام الباحثان بعرض الأداة بصورتها الأولية على ٦ من المحكمين من ذوي اختصاص في المجال، وإبداء رأيهم حول (وضوح الأداة، وإمكانية تحقيقها لأهداف الدِّرَاسَة، ومدى اتِّساق العبارة وملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه، وتعديل بعض العبارات أو حذفها، مع إبداء ملاحظاتهم على الأداة، وإضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات)، **وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها النهائية** بعد اجراء كافة التعديلات التي أوصى بها لجنة التحكيم من ٣٩ فقرة.

ثانيًا، الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٨٣) من معلمي التربية الخاصة بهدف التحقق من الاتساق الداخلي **(Internal Consistency)** لأداة الدراسة. وقد قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الافراد على كل فقرة من فقرات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

ثالثًا، الصدق البنائي لأداة الدراسة

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، حيث كانت معاملات الارتباط لجميع القيم الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥ بمعنى ان معاملات الارتباط كانت جميعها دالة إحصائياً ويوضح الجدول رقم ٢ التالي ذلك.

جدول ٢

محاور الدراسة ومعامل الارتباط لكل محور بالدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: الكشف والاحالة	٠,٦٨٤	٠,٠٠٠
المحور الثاني: خدمات التشخيص ولتقويم	٠,٧٩٣	٠,٠٠٠
المحور الثالث: خدمات التدريب	٠,٧٧٧	٠,٠٠٠
المحور الرابع: متابعة أولياء الأمور	٠,١٠٠٠	٠,٠٠٠

ثبات أداة الدراسة

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ Cronbach›s Alpha Coefficient لقياس ثبات محاور الاستبانة، وبلغت قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة الأربعة ما بين (٠,٨١٣) و (٠,٩٧٥)، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات الاستبانة (٠,٩٨٠) وهو معامل ثبات مرتفع. وبذلك يكون الباحثان قد تأكدا من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعلهما على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة ويوضح الجدول رقم ٣ ذلك.

جدول ٣

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: الكشف والاحالة	٥	٠,٨١٣
المحور الثاني: خدمات التشخيص ولتقويم	٩	٠,٩٣٧
المحور الثالث: خدمات التدريب	١٧	٠,٩٧٥
المحور الرابع: متابعة أولياء الأمور	٨	٠,٩٢٤

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١ـ **المتوسط الحسابي الموزون** «Weighted Mean» **والوزن النسبي**؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٢ـ **المتوسط الحسابي** «Mean»؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة.

٣ـ **الانحراف المعياري** «Standard Deviation»؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

٤ـ **اختبار (ت)** Independent Samples T ـ Test **لعينتين مستقلتين**؛ بهدف التعرف على الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة، باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

٥ـ **اختبار (تحليل التباين الأحادي)** One Way ANOVA؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

٦ـ **اختبار شيفيه** Scheffe؛ للمقارنات البعدية في تحليل التباين الأحادي عندما يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الأول ونصّه: ما أبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في مدينة جدة؟

وللإجابة على السؤال السابق، قام الباحثان بتحليل فقرات محاور الدراسة الرئيسية الأربعة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب وذلك وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذه المحاور، وفيما يلي تفصيل هذه النتائج.

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والوزن النسبي والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة الأربعة

م	المحور	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الاتجاه العام	الترتيب
	المحور الأول: الكشف والاحالة	٤,٢٣	٨٤,٦٪	.٧٢٥٠	مرتفع	١
	المحور الثاني: خدمات التشخيص والتقويم	٣,٩٨	٧٩,٦٪	٠,٨٣٦	مرتفع	٣
	المحور الثالث: خدمات التدريب	٤,١١	٨٢,٢٪	٠,٧٩١	مرتفع	٢
	المحور الرابع: متابعة أولياء الأمور	٣,٨٩	٧٧,٨٪	٠,٨٤٤	مرتفع	٤

يتضح من الجدول رقم ٤ أن خدمات الكشف والإحالة جاءت بالمرتبة الأولى، وقد يعود ذلك إلى أهمية الوعي بتقديمها في المرحلة الابتدائية؛ فالكشف المبكر في هذه المرحلة يُسهم في حدوث تطورات مهارية وعقلية لدى الطلبة؛ لسرعة قابليتهم على التغيير والتطور السريع، بالإضافة إلى أن خدمات الكشف والإحالة تدعم نقاط القوة وتتغلب على نقاط الضعف لدى الطلبة بوقت مبكر، لذلك نجد أن خدمات الكشف والإحالة قد تُسهم في الحد من تفاقم اضطرابات التواصل وما يتبعها من مشكلات سلوكية، واجتماعية، ونفسية ربما تؤثر سلبيًا في المراحل الدراسية التالية

مُستقبلاً، وهذا ما لفت الانتباه نحوه عمايره والناطور (٢٠١٤) أنه عندما يكتشف الفريق متعدد التخصصات وجود مشكلة ما يتم التوجه لخدمات الكشف والإحالة؛ لإجراء التقييم الشامل بهدف التعرف على طبيعة المشكلة وتشخيصها ثم الإحالة من أجل الاستفادة من الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة، بينما يعزو الباحثان نتيجة ظهور خدمات التشخيص والتقويم بالمرتبة الثانية نظرًا لاعتبار التشخيص والتقويم الركن الأساسي للاستفادة من برامج التربية الخاصة، فهو يُعد الخطوة الأساسية والمهمة لتصنيف حالات اضطرابات اللغة والنطق، بالإضافة إلى تحديد أخطاء النطق استنادًا بنتائج المقاييس والاختبارات المقننة، والفحوصات الطبية بشكل دقيق ورسمي، ومن خدمات التشخيص والتقويم التي تُقدم من خلال فريق متعدد التخصصات للطلاب ذوي اضطرابات التواصل ما أشار إليها الجبالي (٢٠١٩) وهي تصميم وتنفيذ الخطط العلاجية حسب التشخيص، وتحديد طبيعة الخدمات بناءً على نتائج التشخيص، بالإضافة إلى التوصية بتحويل الطلاب الذين بحاجه إلى تدخل طبي للجهات المختصة، بالإضافة إلى إعداد الخطط التأهيلية سواء الفردية أو الجماعية.

ويعزو الباحثان نتيجة ظهور خدمات التدريب بالمرتبة الثالثة وقبل الأخيرة إلى حاجه خدمات التدريب إلى الاستعداد والتجهيز المسبق للبرامج التي يتم من خلالها تقديم علاج اضطرابات التواصل، كتصميم الأنشطة واستخدام الوسائط والتقنيات المساندة، والحاجه إلى الجهد والمتابعة الزمنية المستمرة، وبالمقابل فإن تعدد مهام معلمي التربية الخاصة ربما يؤدي لضيق الوقت وبالتالي يؤثر على تقديم خدمات التدريب للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المدارس الابتدائية، ومن زاوية أخرى يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى قصور تدريب معلمي التربية الخاصة حول استخدام التقنيات الحديثة لتنمية قدرة الطلاب ذوي اضطرابات التواصل على التواصل الفعال معهم ومع من حولهم، مما يؤدي إلى قصور معلمي التربية الخاصة في استخدام التقنيات والتكنولوجيا الحديثة لعلاج وتدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة إيرينا ونوديرا Irina and Nodira (2016) عن وجوب استخدام التكنولوجيا، والتقنيات المختلفة المساعدة في علاج النطق والكلام من قبل معلميهم. وبالنهاية يعزو الباحثان ظهور نتيجة متابعة أولياء الأمور بالمرتبة الأخيرة إلى ضعف وعي الأسرة بأهمية المشاركة

الأسرية في نجاح وتحقيق الأهداف المحددة لأبنائهم ذوي اضطرابات التواصل مما يؤدي لقصور التواصل بينهم، وضعف متابعة مستوى أبنائهم وهذا ما أكدت عليه نتيجة دراسة فهاد (٢٠١٨) التي أظهرت أن من أهم معوقات تقديم الخدمات المساندة لذوي الإعاقات المتعددة في معهد النور بالرياض هي عدم تعاون الأسر وعدم معرفتها بأهمية الخدمات المساندة لذوي الاعاقات المتعددة

النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الثاني ونصّه: هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغيِّر عدد سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن السؤال السابق، قام الباحثان بتطبيق اختبار (One - Way ANOVA) لإيجاد الفروق في المتوسطات، ويوضح جدول رقم ٥ ورقم ٦ هذه النتائج:

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جميع محاور أداة الدراسة	٥ سنوات فأقل	٦٨	٤,٣١٤٣	٠,٦٦٦١٨
	ما بين ٥ الى ١٠ سنوات	١٥٥	٣,٦٤٦٨	٠,٨٠٣٤٥
	١٠ سنوات فأكثر	٧١	٤,٠٣١٧	.٩٠٠٠٨٠

جدول ٦

نتائج اختبار تحليل التباين (*ANOVA*) للخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
جميع محاور أداة الدراسة	بين المجموعات	٢٢,٨٣٤	٢	١١,٤١٧	١٧,٨٧٦	.٠٠٠٠	دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٨٥,٨٥٥	٢٩١	.٦٣٩٠			

يتضح من الجدول رقم ٦ السابق أن قيمة «ف» بلغت (١٧,٨٧٦) وقيمة الدلالة Sig. لجميع محاور الدراسة بلغت ٠,٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ((a = ٠,٠٥ حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات المتعلقة بجميع محاور أداة الدراسة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول رقم ٧ التالي:

جدول ٧

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بناء على متغير عدد سنوات الخبرة

الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بناء على متغير عدد سنوات الخبرة	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
٥ سنوات فأقل – ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات	٠.٦٦٧٥٦*	.٠٠٠٠	دالة
٥ سنوات فأقل – ١٠ سنوات فأكثر	.٢٨٢٦٥٠	.١١٦٠	غير دالة
ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات - ٥ سنوات فأقل	-٠,٦٦٧٥٦*	.٠٠٠٠	دالة
ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر	-٠,٣٨٤٩٢*	.٠٠٤٠	دالة
١٠ سنوات فأكثر - ٥ سنوات فأقل	-٠,٢٨٢٦٥-	.١١٦٠	غير دالة
١٠ سنوات فأكثر - ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات	٠.٣٨٤٩٢*	.٠٠٤٠	دالة

يلاحظ من الجدول السابق رقم ٤-١٨ وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (a = 0.05) بين:

- عدد سنوات الخبرة ٥ سنوات فأقل وسنوات الخبرة التي تتراوح ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات، بفارق متوسطات بلغت قيمته (٠,٦٦٧٥٦) لصالح سنوات الخبرة التي تقل عند ٥ سنوات، وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية، ويفسّر الباحثان ذلك إلى حداثة معلومات معلم التربية الخاصة الجديد وانطلاقته وحماسه في بداية سنوات عمله وحرصه على أهمية مراعاة الفروق الفردية واعتماد مبدأ تكافؤ الفرص الذي يضمن استقرار العملية التدريبية والتعليمية والعمل على السعي لتطوير مستوى الطلاب.

- عـدد سنـوات الخبـرة التي تراوحت ما بين ٥ إلى ١٠ سنوات وسنوات الخبـرة التي بلغت ١٠ سنوات فأكثر بفارق متوسطات بلغت قيمته (٠,٣٨٤٩٢) لصالح سنوات الخبـرة التي تزيد عند ١٠ سنوات، وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية.

ويعـزو الباحثـان هـذه النتيجـة إلى اختلاف الخدمـات المسانـدة وتطورها بمجـال اضطرابات التواصل على مدار السنـوات؛ فمعلمي التربية الخاصة حديثي العمـل بالميـدان أي مـن تقـل عدد سنـوات خبرتهم عن ٥ قـد يكون لديهـم إلمام حول أبرز الخدمات المساندة وطرق تطبيقها؛ نظرًا لخلفيتهم المعرفية الناتجة من المناهج المطورة ووفرة الدورات المهنية بمجال التربية الخاصة بشكل عام، ومن زاوية أخرى يُفسـر الباحثـان هذه النتيجـة من خلال مستـوى الدافعية والشغـف المرتفعة لدى معلمـي التربيـة الخاصـة حديثـي العمـل بالميـدان ربما يدفعهـم للبحـث والتقصي حـول أبـرز الخدمات المساندة وتطويرها بمجال اضطرابات التواصل، ولا تتفق هذه النتيجـة مـع نتيجـة أي دراسـة سابقة؛ حيـث أن الدراسـات السابقـة لم تتطرق إلى متغير عدد سنوات الخبـرة.

النتائـج المُتعلِّقة بالسـؤال الثالث ونصّـه: هل توجد فروق في الخدمات المسـاندة المقدمـة للطـلاب ذوي اضـطرابات التواصـل في المرحلـة الابتدائية مـن وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لـمُتغيِّر الدرجة العلمية؟

وللإجابـة عـن السؤال السابـق، قام الباحثان بتطبيق اختبـار (ت) للعينات المستقلـة Independent Samples T-Test لدراسـة الفـروق في متوسطـات استجابـات أفراد عينة الدراسـة من معلمي التربية الخاصة حول الخدمات المساندة المقدمـة للطـلاب ذوي اضطرابـات التواصـل بالمرحلة الابتدائية مـن وجهة نظرهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ويوضح الجدول رقم ٨ التالي هذه النتائج:

جدول ٨

نتائج اختبار (ت) للفروق حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصـل بالمرحلـة الابتدائيـة مـن وجهـة نظرهـم تعـزى لمتغيـر الدرجـة العلميـة

الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
بكالوريوس	٢١٤	٤,٠٧٤٨	٠,٧٦٨٨١	٦,٣٩٨	٠,٠٠٠	دالة
دراسات عليا	٨٠	٣,٤١٠٩	٠,٨٥٠٤٠			

يتضح من الجدول رقم ٨ السابق أن قيمة مستوى الدلالة بلغت (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ((a = ٠,٠٥ في استجابات معلمي التربية الخاصة لصالح حملة البكالوريوس، وذلك بناء على قيمة متوسط استجاباتهم والذي بلغ (٤,٠٧٤٨) وهو أعلى من متوسط استجابات معلمي التربية الخاصة حملة الدراسات العليا بقيمة (٣,٤١٠٩).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن الغالبية من معلمي التربية الخاصة الذين يعملون مع الطلاب ذوي اضطرابات التواصل هم من يحملون درجة البكالوريوس وهم من يمثلون العدد الأكبر في عينة الدراسة الحالية، وأيضًا يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال زيادة الخلفية المعرفية الميدانية لمعلمي التربية الخاصة الذين يحملون درجة البكالوريوس الحاصلين على فرص وظيفية بعد التخرج مباشرة من خلال ارتفاع عدد سنوات ممارستهم بالميدان مقارنة بمعلمي التربية الخاصة من يحملون درجة الماجستير أو الدكتوراة قد تقل سنوات خبرتهم بحكم تركيز دراستهم على المجال النظري وربما قلة الشواغر الوظيفية المتاحة لهم بالمدارس الابتدائية، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ حيث أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى متغير الدرجة العلمية.

النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الرابع ونصّه: هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغيرٍ عدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل؟

وللإجابة عن السؤال السابق، قام الباحثان بتطبيق اختبار (One - Way ANOVA) لإيجاد الفروق في المتوسطات، ويوضح جدول رقم ٩ ورقم ١٠ هذه النتائج:

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير عدد الدورات

المحور	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جميع محاور أداة الدراسة	٥ دورات فأقل	١٤٠	٣,٩٥٧١	.٧٩٣٠٩٠
	ما بين ٥ الى ١٠ دورات	١٠٦	٣,٧٢٨٨	.٧٦٧١٦٠
	١٠ دورات فأكثر	٤٨	٤,٠٧٥٥	١,٠٧٦١٤

جدول ١٠

نتائج اختبار تحليل التباين (*ANOVA*) للخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير عدد الدورات

المحور	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
جميع محاور أداة الدراسة	بين المجموعات	٥,٠٣٤	٢	٢,٥١٧	٣,٥٩٦	٠,٠٥٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٣,٦٥٦	٢٩١	٠,٧٠٠			

يتضح من الجدول رقم ١٠ السابق أن قيمة «ف» بلغت (٣,٥٩٦) وقيمة الدلالة Sig. لجميع محاور الدراسة بلغت ٠,٠٥٩ وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ((a = ٠,٠٥ في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير عدد الدورات. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع عينة الدراسة حاصلون على درجة متخصّصين في التربية الخاصة سواء في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا؛ مما يجعل تقديرهم لأبرز الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل لا ترتبط بعدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل، إضافة إلى تشابه الظروف التي تحيط بمعلمي التربية الخاصة داخل البيئة المدرسية. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ إذ إن الدراسات السابقة لم تتطرّق إلى مُتغيِّر عدد الدورات في مجال اضطرابات التواصل.

النتائج المُتعلِّقة بالسؤال الخامس ونصّه: هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغيِّر بيئة العمل؟

وللإجابة عن السؤال السابق، قام الباحثان بتطبيق اختبار (One - Way ANOVA) لإيجاد الفروق في المتوسطات، ويوضح الجدول رقم ١١ ورقم ١٢ هذه النتائج:

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير بيئة العمل

المحور	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جميع محاور أداة الدراسة	مركز خدمات التربية الخاصة	٣٠	٤,٥٧٩٢	٤٨٦٣٣٠.
	معاهد (الأمل، التربية الفكرية)	٥٠	٣,٧٦٧٥	٧٥٣٤٠٠.
	برامج الدمج (فكري، ضعاف سمع، توحد)	٢١٤	٣,٨٢٧٧	٨٦١٧٩٠.

جدول ١٢

نتائج اختبار تحليل التباين (*ANOVA*) للخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير بيئة العمل

المحور	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
جميع محاور أداة الدراسة	بين المجموعات	١٥,٨٢٥	٢	٧,٩١٢	١١,٩٣٨	٠,٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٩٢,٨٦٤	٢٩١	.٦٦٣٠			

يتضح من الجدول رقم ١٢ السابق أن قيمة «ف» بلغت (١١,٩٣٨) وقيمة الدلالة Sig. لجميع محاور الدراسة بلغت ٠,٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ((a £ ٠,٠٥ حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير بيئة العمل. ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات المتعلقة بجميع محاور أداة الدراسة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ما هو موضح في الجدول رقم ١٣ التالي:

جدول ١٣

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بناء على متغير بيئة العمل

الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة بناء على متغير بيئة العمل	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
مركز خدمات التربية الخاصة - معاهد (الأمل، التربية الفكرية)	٠*٨١١٦٧.	٠٠٠٠.	دالة
مركز خدمات التربية الخاصة - برامج الدمج (فكري، ضعاف سمع، توحد)	٠*٧٥١٤٨.	٠٠٠٠.	دالة
معاهد (الأمل، التربية الفكرية) – مركز خدمات التربية الخاصة	*-٠,٨١١٦٧-	٠٠٠٠.	دالة
معاهد (الأمل، التربية الفكرية) – برامج الدمج (فكري، ضعاف سمع، توحد)	-٠,٠٦٠١٩-	٨٩٥٠.	غير دالة
برامج الدمج (فكري، ضعاف سمع، توحد) – مركز خدمات التربية الخاصة	*-٠,٧٥١٤٨-	٠٠٠٠.	دالة
برامج الدمج (فكري، ضعاف سمع، توحد) – معاهد (الأمل، التربية الفكرية)	٠٦٠١٩٠.	٨٩٥٠.	غير دالة

يلاحظ من الجدول رقم ١٣ السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ((a = ٠,٠٥ بين:

- **مركز خدمات التربية الخاصة والمعاهد (الأمل، التربية الفكرية)، بفارق متوسطات بلغت قيمته (٠,٨١١٦٧) لصالح مركز خدمات التربية الخاصة وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية.**
- **مركز خدمات التربية الخاصة وبرامج الدمج (فكري، ضعاف سمع، توحد) بفارق متوسطات بلغت قيمته (٠,٧٥١٤٨) لصالح مركز خدمات التربية الخاصة وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية.**

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى اختلافات بيئات العمل في تحقيق بيئة متناسبة وجيدة لتقديم الخدمات المساندة من حيث جودة التخطيط، والإعداد، والإدارة، وتأمين الاحتياجات المادية، وتوفير بيئة عالية الجودة تتناسب مع الخدمات المساندة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، فمركز خدمات التربية الخاصة يضم فريق متعدد التخصصات محضر ومهيأ لتقديم الخدمات المساندة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، وهو الاكثر تجهيزاً بالوسائل والأدوات التي تساعد معلمي

التربية الخاصة على تنفيذ الخدمات المساندة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل وفقًا لمستوى معايير عالية الجودة تحقق أقصى الاستفادة والدعم للطلاب ذوي اضطرابات التواصل وأسرهم، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ حيث أن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى متغير بيئة العمل.

النتائج المُتعلِّقة بالسؤال السادس ونصّه: هل توجد فروق في الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، تبعًا لمُتغيِّر التخصص؟

قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في فئتي "إعاقة عقلية، وصعوبات تعلم" بالنسبة للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة في هاتين الفئتين كان صغيرًا نسبيًا، ويمكن تجاوز شرط اعتدالية البيانات في باقي الفئات؛ لأن حجم العينة كبير نسبيًا. وقد كان توزيع البيانات اعتدالي بالنسبة للدرجة الكلية. وللإجابة عن السؤال السابق، قام الباحثان بتطبيق اختبار (One - Way ANOVA) لإيجاد الفروق في المتوسطات، ويوضح الجدول رقم ١٤ ورقم ١٥ هذه النتيجة:

جدول ١٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير التخصص

المحور	التصنيف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جميع محاور أداة الدراسة	اضطرابات اللغة والنطق	١٤١	٣,٨٣٦٩	٠,٨٦١١١
	إعاقة سمعية	٣٦	٣,٨٩٢٤	٠,٨٣٤٦٠
	إعاقة عقلية	١٨	٣,٧٢٩٢	٠,٧٠٦١٣
	صعوبات تعلم	٢٥	٤,٦٣٥٠	٠,٣٧٨٣٢
	توحد	٧٤	٣,٧٩٣٩	٠,٨٥٣٤٤

جدول ١٥

نتائج اختبار تحليل التباين (*ANOVA*) للخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموعة الدرجات	درجات الحرية	مجموع المربعات	قيمة ف""	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
جميع محاور أداة الدراسة	بين المجموعات	١٥,٤١٧	٤	٣,٨٥٤	٥,٧٦٣	.٠٠٠٠	دالة
	داخل المجموعات	١٩٣,٢٧٢	٢٨٩	.٦٦٩٠			

يتضح من الجدول رقم ١٥ السابق أن قيمة «ف» بلغت (٥,٧٦٣) وقيمة الدلالة Sig. لجميع محاور الدراسة بلغت ٠,٠٠٠ وهي أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ((a = ٠,٠٥ حول الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تعزى لمتغير التخصص. ولتحديد اتجاه الفروق في المتوسطات المتعلقة بجميع محاور أداة الدراسة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما تم التوضيح في الجدول رقم ١٦التالي:

جدول ١٦

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير التخصص

الخدمات المساندة المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة تبعاً لمتغير التخصص	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
اضطرابات اللغة والنطق - اعاقة سمعية	-٠,٠٥٥٤٨-	.٩٩٨٠	غير دالة
اضطرابات اللغة والنطق - اعاقة عقلية	.١٠٧٧١٠	.٩٩١٠	غير دالة
اضطرابات اللغة والنطق - صعوبات التعلم	-٠,٧٩٨١٢-*	.٠٠١٠	دالة
اضطرابات اللغة والنطق - توحد	.٠٤٢٩٦٠	.٩٩٨٠	غير دالة
اعاقة سمعية - اضطرابات اللغة والنطق	.٠٥٥٤٨٠	.٩٩٨٠	غير دالة
اعاقة سمعية - اعاقة عقلية	.١٦٣١٩٠	.٩٧٥٠	غير دالة
اعاقة سمعية - صعوبات تعلم	-٠,٧٤٢٦٤-*	.٠١٨٠	دالة
اعاقة سمعية - توحد	.٠٩٨٤٤٠	.٩٨٦٠	غير دالة
اعاقة عقلية - اضطرابات اللغة والنطق	-٠,١٠٧٧١-	.٩٩١٠	غير دالة
اعاقة عقلية - اعاقة سمعية	-٠,١٦٣١٩-	.٩٧٥٠	غير دالة

اعاقة عقلية - صعوبات تعلم	-٠,٩٠٥٨٣*	.٠١٣٠	دالة
اعاقة عقلية - توحد	-٠,٠٦٤٧٥	.٩٩٩٠	غير دالة
صعوبات تعلم - اضطرابات اللغة والنطق	.٠٧٩٨١٢*	.٠٠١٠	دالة
صعوبات تعلم - اعاقة سمعية	.٠٧٤٢٦٤*	.٠١٨٠	دالة
صعوبات تعلم - اعاقة عقلية	.٠٩٠٥٨٣*	.٠١٣٠	دالة
صعوبات تعلم - توحد	.٠٨٤١٠٨*	.٠٠١٠	دالة
توحد - اضطرابات اللغة والنطق	-٠,٠٤٢٩٦	.٩٩٨٠	غير دالة
توحد - اعاقة سمعية	-٠,٠٩٨٤٤	.٩٨٦٠	غير دالة
توحد - اعاقة عقلية	.٠٦٤٧٥٠	.٩٩٩٠	غير دالة
توحد - صعوبات التعلم	-٠,٨٤١٠٨*	.٠٠١٠	دالة

يلاحظ من الجدول رقم ١٦ السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($a = 0.05$) بين:

- **اضطرابات اللغة والنطق وصعوبات التعلم، بفارق متوسطات بلغت قيمته (٠,٧٩٨١٢) لصالح متخصصي صعوبات التعلم وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية.**
- **اعاقة سمعية وصعوبات تعلم بفارق متوسطات بلغت قيمته (٠,٧٤٢٦٤) لصالح متخصصي صعوبات التعلم وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية.**
- **اعاقة عقلية وصعوبات تعلم بفارق متوسطات بلغت قيمته (٠,٨٠٥٨٣) لصالح متخصصي صعوبات التعلم وذلك بعد الرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية.**

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي التربية الخاصة الذين تخصصهم صعوبات التعلم أكثر من تعامل مع الطلاب ذوي اضطرابات التواصل بحكم أن فئة صعوبات التعلم هي الأكثر عددًا بفئات التربية الخاصة، وبحكم عدد سنوات خبرتهم في الميدان التربوي بالمملكة العربية السعودية ومدينة جدة بالتحديد مما أدى لمعرفتهم بتقدير أبرز الخدمات المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل، ولا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة أي دراسة سابقة؛ حيث إن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى التخصص.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، يقترح الباحثان عدة توصيات يأملان النظر إليها وتفعيلها، وذلك على النحو التالي: (أ) إقامة المزيد من الدورات المهنية وورش العمل لمعلمي التربية الخاصة في مجال اضطرابات التواصل والخدمات المساندة؛ (ب) توعية أولياء الأمور بحقوقهم وحقوق أبنائهم من ذوي اضطرابات التواصل التي تقدمها الأنظمة واللوائح في المملكة العربية السعودية؛ (ج) تفعيل مشاركة أولياء الأمور في البرامج العلاجية والتدريبية المقدمة لأبنائهم من ذوي اضطرابات التواصل؛ لتعميم ما تم اكتسابه خارج أسوار المدرسة؛ (د) توفير الدعم المادي لمعلمي التربية الخاصة؛ لتوفير الوسائل، والتقنيات، وتصميم الأنشطة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل؛ (ه) تعزيز التواصل والتعاون بين الفريق متعدد التخصصات؛ لسهولة تطبيق التقييم الشامل وإجراء الاختبارات، والكشف اللازم للطلاب ذوي اضطرابات التواصل؛ (و) تدريب أولياء الأمور على استراتيجيات وأساليب تنمية مهارات التواصل لدى أبنائهم من ذوي اضطرابات التواصل؛ لمساعدتهم على الاندماج بالمجتمع من حولهم؛ (ز) ضرورة حرص معلمي التربية الخاصة على التشخيص الدوري بفترات زمنية محددة؛ بهدف متابعة مستوى تقدم الخطط العلاجية أو التدريبية للطلاب ذوي اضطرابات التواصل؛ (ح) تطوير استراتيجيات التدريب وتصميم الأنشطة بما يواكب التطور المعرفي والتكنولوجي بمجال الإعاقة؛ (ط) إجراء التقنين للاختبارات التشخيصية تتوافق مع بيئة المملكة العربية السعودية؛ (ي) تقديم الحوافز والمكافآت لمعلمي التربية الخاصة المتميزين بتقديم الخدمات المساندة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل؛ (ك) إجراء التعديلات البيئية المحيطة بالطلاب ذوي اضطرابات التواصل بما يتلاءم مع الحالة الصحية، أو النفسية، أو العقلية.

المراجع

اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠١٥). **تقرير الدورة الثامنة لمؤتمر الدول الأطراف**. نيويورك.

البيلاوي، إيهاب (٢٠١١). **الخدمات المساندة لذوي الاحتياجات الخاصة. دار الزهراء. البحث العلمي في التربية،** (١٨)، ٤٧٧-٤٩٦.

البكور، فهمي؛ الغصاونة، يزيد؛ الشرمان، وائل. (٢٠١٦). **اضطرابات النطق والكلام (تشخيص- تدريب- علاج)**. الدمام: مكتبة المتنبي.

الجبر، إيمان (٢٠١٥). **واقع الخدمات المقدمة لفئة الصم المكفوفين من وجهة نظر الأمهات بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٤(٨).

جرار، عبد الرحمن (٢٠١٤). **تقييم فاعلية الخدمات التربوية والمساندة المقدمة للطلبة ذوي الاعاقات العقلية الشديدة المتعددة في ضوء المعايير العالمية في دولة الكويت.** (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات العليا بجامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الخطيب، جمال؛ الحديدي، منى (٢٠١٧). **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان: دار الفكر.

الخطيب، عاكف (٢٠١٨). **واقع الخدمات الطبية المساندة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلمات التربية الخاصة في محافظة المفرق في الأردن. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية**، ٢٠، ٥٠ – ٦٧.

الدوايدة، أحمد؛ خليل، ياسر (٢٠١٥). **مقدمة في اضطرابات التواصل**. الرياض: الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الزريقات، إبراهيم (٢٠١٤). **اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج** (ط.٣). عمان: دار الفكر.

الزغبي، جابر (٢٠١٩). **تقييم خدمات العلاج الكلامي واللغوي المقدم للطلبة ذوي الإعاقة في الأردن وفقًا للمعايير العالمية**. المجلة التربوية الأردنية، ٤(٢)، ١٦٤-١٨٩.

سالم، أسامة (٢٠١٣). **اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السرديه، هيا (٢٠١٩). **متطلبات القرن الحادي والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية ٢٠٣٠**، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، ٣(١)، ٣٨٧- ٤٢١.

سعدان، خليفة؛ صايت، زوبير (٢٠١٤). **اضطرابات النطق والكلام. مذكرة مقدمة لنيل رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة عبد الرحمن ميرة.

السعيد، هلا (٢٠١٥). **نظرة متعمقة في علم الأصوات**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

السعيد، هلا (٢٠١٣). **اضطرابات التواصل اللغوي**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشطي، طارق (٢٠٢٠). تقييم واقع الخدمات التعليمية والمساندة لذوي الإعاقة بدولة الكويت، **المجلة التربوية**، ٣٤(١٣٦)، ٣٦-١١.

صندقلي، هناء (٢٠١٦). **اضطراب أم مرض نفسي؟ أسباب، عوارض، علاج.** بيروت: دار النهضة العربية.

عبد العزيز، عمر؛ كوافحة، تيسير (٢٠١٢). **مقدمة في التربية الخاصة**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

عبدالله، حنان (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات معلمات التربية الفكرية في التعامل مع اضطرابات التواصل لدى تلميذاتهن، **مجلة كلية الدراسات الانسانية جامعة الأزهر**، ١٨(١٨)، ٢٣٥-٣٠٢.

عبيد، ماجدة (٢٠١٣). **الخدمات المساندة في التربية الخاصة**. عمان: دار صفاء.

الغامدي، عبد الرحمن حامد. (٢٠٢٠). **نسبة انتشار إضطرابات النطق لدى تلاميذ الصف الأول الإبتدائي بمدينة مكة المكرمة.** مجلة التربية الخاصة والتأهيل.

فهاد، سعد (٢٠١٨). **واقع الخدمات المساندة المتعددة المقدمة لذوي الاعاقات (فكري- بصري) في معهد النور للمكفوفين بالرياض من وجهة نظر المعلمين، مجلة البحث العلمي في التربية**، (١٩)، ٢٣٨-٢٨٠.

القحطاني، غادة؛ المالكي، نبيل (٢٠١٧). **فاعلية الخدمات المساندة المقدمة للتلميذات ذوات الإعاقات الفكرية في المؤسسات التعليمية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات.**

كعواش، عزيز.(٢٠٢٠).اضطرابات التواصل اللغوي لدي ذوي الاحتياجات الخاصة من منظور التحليل اللغوي النفسي، **المجلة العلمية للتربية الخاصة**، ٢ (٢)، ٢٠٠-٢١٩.

اللالا، صائب (٢٠١٥). تقييم الخدمات التربوية والمساندة المقدمة لذوي الإحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمات والأخصائيات في مراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض. **مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي**،(٤١)، ٣٧٥-٣٩٩.

متولي، فكري (٢٠١٥). **اضطرابات النطق وعيوب الكلام**. القاهرة: مكتبة الرشد.

محمد، اسلام (٢٠١٨). **ذوي الإعاقة الحركية – المشاركة الوالدية وبرامج التأهيل المجتمعي**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

المقبل، زيد (٢٠١٩). **تعلم إعداد الأبحاث والدراسات العلمية**. إربد: دار الكتاب الثقافي.

النمر، عصام (٢٠١٨). **اضطرابات التواصل**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

النمر، عصام. (٢٠١٦). **اضطرابات التواصل المفهوم، التشخيص، العلاج**. عمان: دار اليازوري العلمية.

الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٧). **نتائج مسح ذوي الإعاقة لعام**.

وزارة التعليم. (٢٠١٥ب). **الدليل التنظيمي للتربية الخاصة**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

الياصجين، فرحان (٢٠١٧). **موضوعات في علم نفس الخواص**. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

يحيى، خولة (٢٠١٢). **الخدمات المساندة للمعوقين وأسرهم**، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التوجيهات الحديثة في التربية الخاصة، عمان: الأردن.

Alshemari, H. (2016). Inclusive Education and Students With Intellectual Disabilities (IDs) In The State Of Kuwait: Are We Ready? Unpublished Doctoral Dissertation, Washington State University, USA.

ASHA: American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication disorders and variations [Relevant Paper]. Retrieved June 22, 2020.

Bennett, C. (2000). The Victoria Dual Disability Service, Australasian Psychiatry, 18, (3), P 238-242.

Dempsey, I. Megan, V. & Colyvas, K.)2016). the Effects of Special Education Support and Support Services on Australian School Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, v63 n3 p271-292 2016.

Irina, K & Nodira, E.(2016). Communicatively Developing Technology of Speech Activation of Tatar Schools Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, Vol.11, No, 4.pp. 443-451.

Smith, d. (2004). Introduction to Special Education: Teaching in an sge of Opportunity. Boston: Allyn & Bacon.

Wilhelm, G. (2014). Perceived Value of Academic Support Services for Students with Learning Disabilities at Accredited Institutions and School of the Association for state Columbia. *College Biblical Education*, Columbia International University, USA.