المجلـد (١٠)، العـدد (٣٥)، الجزء الأول، مـــارس ٢٠٢٠، ص ص ٣٣ – ٦١

درجة معرفة المعلمين في المرحلة الابتدائية في مدينـــة مكة باضطـرابات التواصل في ضـوء بعـض المتغـــيرات

إعـداد

أ/عبـد الـرحمـن محمـد مـريـح

معلم تدريبات نطق ولغة

وزارة التعليم – مدينة مكة

د/ مـؤيـد عبـدالهـادي الحميـدي

أستاذ التربية الخاصة المشارك

كلية التربية - جامعة جدة

DOI: 10.12816/0055680

درجة معرفة المعلمين في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة باضطرابات التواصل في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

د/ مؤيد عبدالهادي الحميدي(*) & أ/عبد الرحمن محمد مريح(**)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة معرفة معلمي الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل في ضوء بعض المتغيرات والمتمثلة في الخبرة التعليمية للمعلمين، والجنس، والتخصص الدراسي، والدورات التدريبية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الأولية (من الصف الأول إلى الثالث) في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ في مدينة مكة المكرمة. أما عينة الدراسة فقد تألفت من (١٩٦) معلماً ومعلمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة لقياس درجة معرفة المعلمين باضطرابات التواصل علي عينة الدراسة، وهي من اعداد الباحث، أشارت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٠،٦٣ – ٠،٦٩)، حيث جاء معيار اضطرابات الطلاقة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٠،٦٩)، بينما جاء اضطرابات النطق في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٠،٦٣)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لمتغير التخصص الدراسي في جميع الأبعاد وجاءت الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة، وفيما يخص متغيرات الخبرة التعليمية والجنس والدورات التدريبية فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

الكلمات المفتاحية: معرفة المعلمين، المرحلة الابتدائية، اضطرابات التواصل.

(*) أستاذ التربية الخاصة المشارك –كلية التربية- قسم التربية الخاصة- جامعة جدة-ايميل: mahmaidi@uj.edu.sa.

(**) معلم تدريبات نطق ولغة - وزارة التعليم –مدينة مكة المكرمة: abdomurayh@gmail.com..

The Degree of Knowledge that Public Elementary School Teachers have about Communication Disorders in Makkah City according to Some Variables

By

Moayyad Homidi (*) & Abdulrahman Murayh (**)

Abstract

The purpose of this study was to investigate the knowledge level of primary grades teachers in the elementary stage about communication disorders in the light of some variables, which are teachers' educational experience, gender, area of specialization and training courses. The community of the study consisted of all primary grade male and female teachers (from the first grade to the third grade) in the elementary public schools in Makkah, while the samples of the study were 196 teachers consisting of 103 males and 93 females from the primary grade teachers. The study has used the descriptive survey research approach and an instrument, prepared by the researcher, which was applied to the samples to assess the teachers' knowledge level of the communication disorders. The study results have showed that the arithmetic means ranged between (0.63-0.69), where the fluency disorders criterion ranked the first place with the highest average of 0.69, while the speech disorders criterion ranked in the last place with an average of 0.63. The results have also indicated the presence of statistically significant differences (α=0.05) in all aspects attributed to the variable of area of specialization. These differences were in the favor of special education specialization. Regarding the variables of educational experience, gender and training courses, there were no statistically significant differences at the significance level of (α=0.05).

Key words: Teachers knowledge , primary stage, communications disorders.

(*) Assistant Professor, department of special education, University of Jeddah.
Email: mahmaidi@uj.edu.

(**) Teacher of speech & language disorders, ministry of education–city Makkah.
Email: abdomurayh@gmail.com.

مقدمة:

من المعروف أن التواصل سمة أساسية في حياة الإنسان، وهبة من الله سبحانه وتعالى، فبالتواصل يتعلم الإنسان ويتعرف على من حوله ويعبر عن مشاعره، ويتبادل الأفكار والمعلومات ويتفاعل اجتماعياً مع بيئته، ويحدث التواصل بشكل تلقائي غير منظم أو مخطط له مسبقاً وفي سياقات مختلفة، فقد يكون تواصلهم عن طريق الكتابة أو الإشارة أو حتى الإيماءات والتعابير الوجهية ذات الدلالة والمتعارف عليها، وقد يكون بأشهر أنواع التواصل وهو الكلام، وقد ميز الله البشر عن غيرهم باللغة المنطوقة المكونة من أصوات ذات معنى، ويعد التواصل حاجة إنسانية ملحة لا غنى عنها.

ووفقًا لبرايس (Brice, 2012)، فهناك علاقة قوية بين التواصل والإنجاز الأكاديمي. حيث يعتقد أن إجادة اللغة والتواصل يسيران جنبًا إلى جنب مع النجاح الأكاديمي، وهما يعتمدان على ما إذا كان يمكن للطلاب مطابقة اتصالاتهم بأسلوب التعلم في الصف الدراسي. حيث يمكن للطلاب الذين يعانون من اضطرابات التواصل إحراز نتائج أكاديمية ممتازة.

يقوم المدرسون عمومًا ضمن عملية التدريس بتسليم الرسائل إلى طلابهم، حيث يتم تسليم الرسالة للإبلاغ أو التأثير أو تغيير موقف الطلاب ورأيهم تجاه سلوكهم. والتواصل اللفظي الذي يحدث بين المعلمين والطلاب هو عملية معقدة لأن هناك أكثر من مشارك واحد يقوم بدور المتلقي. وكفاءة الاتصال المناسبة تتضمن المظهر والاتصال بالعين ومعدل الكلام وحجمه والنبرة الصوتية وتعابير الوجه والموقف وإيماءة الجسم وحركة اليد، فجميع هذه العناصر تخلق انطباعًا عامًا من مرسل إلى آخر حول "من أنت؟" وليس "ما الذي تقوله؟" (Fujishin, 2009). ولعل أحد المفاتيح البارزة في التواصل الجيد هو فهم الرسالة التي يتم تسليمها واستخدام الكلمات الدقيقة والمناسبة؛ فقد تؤدي الكلمات غير الصحيحة إلى سوء الفهم. من هنا فإن العلاقة بين المعارف والمعتقدات التعليمية للمعلمين من جهة وممارساتهم في البيئة الصفية من جهة ثانية أثارت اهتمامًا واسعًا بين العلماء منذ أكثر من عقدين (Rea-Dickins, 2007).

مشكلـــة الـــدراســـة:

مما لا شك فيه أن المعلمين يتمتعون بالسلطة المعنوية النافذة، ويمكن أن يكون لهم التأثير الكبير على طلابهم. وإذا كان لدى المدرسين آراء غير مثبتة حول اضطرابات التواصل، فقد يكون لذلك تأثير سلبي على كيفية إدراكهم وتفاعلهم مع أولئك الأطفال الذين يعانون أصلاً من مشكلات كثيرة ومتنوعة.

وبالنظر إلى المجتمع الأمريكي يُتوقع ألا يقل عدد الأفراد الذين يعانون من اضطرابات التواصل عن ٢٢ مليون شخص، ويشكل ذلك العدد ما نسبته ٧٪ من سكان أمريكا، وبناءً على الدراسات التي أجريت في المدارس فإن ٢٥٪ من الطلبة الذين يحصلون على خدمات التربية الخاصة يعانون من اضطرابات في التواصل (الدوايدة، ٢٠١١). وقد أظهرت دراسات أخرى نسباً أخرى لانتشار اضطرابات النطق تحديداً دون ربطها بذوي الاحتياجات الخاصة، فمثلاً هناك ٣٪ من طلبة المدارس يعانون من اضطرابات في نطق الأصوات، و ٤٪ يعانون من التأتأة، و ٦٪ يعانون من اضطرابات في الصوت (Hedge, 2001).

أن اضطرابات التواصل هي الأكثر شيوعاً من بين فئات التربية الخاصة. وبالرغم من حجم المشكلة الكبير فإن الدراسات تؤكد على جهل كثير من الناس بأغلب اضطرابات التواصل وبالأسباب المؤدية إليها، ويكثر تفسيرها بالخرافات والمعتقدات الخاطئة (الروسان، ٢٠٠١). وهناك بعض الأدلة على أن معتقدات المعلمين ومعرفتهم لها تأثير عميق في القرارات التي يتخذونها فيما يتعلق بتعليمهم، وبالتالي ممارساتهم وتواصلهم في البيئة الصفية (Malone, 2013).

وترتبط عملية الكشف عن اضطرابات التواصل في المراحل الدراسية بدرجة معرفة المعلمين بتلك الاضطرابات، وقدرتهم على إحالة الطلاب المضطربين تواصلياً للمختصين، كما أن درجة معرفة المعلمين باضطرابات التواصل تزيد من فرص التعاون بين أخصائي النطق واللغة وبين المعلمين والمختصين في المدرسة من جهة أخرى. من هنا تظهر مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما درجة معرفة المعلمين باضطرابات التواصل في ضوء بعض المتغيرات؟**

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل يعزى لمتغير الجنس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل تعزى لمتغير التخصص؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

هـــــدف الـــدراســـــة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل وآليات التعامل معها في البيئة المدرسية كونها تشكل حجر الأساس في العلاج المناسب، وتحديد الفروق في معرفة المعلمين بحسب متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، التخصص الجامعي، عدد الدورات التدريبية.

أهميـــــة الـــدراســـــة:

أولاً: الأهميـــة النظـــريـــة:

تظهر الأهمية النظرية للبحث في إعطاء تصور لدرجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل وتحديد جوانب قصور المعرفة بتلك الاضطرابات، كما تتمثل أهميته في مساعدة المعنيين في الإدارة التعليمية على معرفة جوانب القوة والضعف عند معلمي المرحلة الابتدائية والاهتمام بالجوانب التطويرية، وتبرز أهمية الدراسة من خلال ندرة الدراسات والأبحاث العربية التي تناولت معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل.

ثانياً: الأهميـــة التطبيقيـــة:

يتوقع من هذه الدراسة أن تساعد على تفعيل دور معلمي المرحلة الابتدائية في العمل مع معلمي تدريبات النطق والمشاركة في الخطة التدريبية لما في ذلك من تأثير على رفع استفادة الطلاب من خدمات العلاج، وإعطائهم حقهم الكامل في التأهيل والتدريب. كما قد تقدم للمعلمين آلية للتعامل مع المشكلات التي تواجه الطلاب الذين يعانون من اضطرابات في التواصل كظهور نوبات الغضب والمشكلات السلوكية والعدوان وإيذاء الذات.

حـــــدود الـــدراســـة:

الحـــدود البشـــريـــة:

اقتصر البحث على عينة من معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية.

الحـــدود الجغـــرافيـــة:

المدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة، في المملكة العربية السعودية.

الحـــدود الـــزمـــانيـــة:

تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٣٩-١٤٤٠).

مصطلحـــات الـــدراســـة:

١- المعـــرفـــة (Knowledge):

تعرف بأنها "الإدراك والوعي وفهم الحقائق عن طريق العقل المجرد أو بطريقة اكتساب المعلومات بإجراء تجربة وتفسير نتائج التجربة أو تفسير خبرة، أو من خلال التأمل في طبيعة الأشياء وتأمل النفس أو من خلال الاطلاع على تجارب الآخرين وقراءة استنتاجاتهم" (ويكيبديا، ٢٠١٩) ويمكن تعريف مفهوم المعرفة إجرائياً بأنها وصف لحالة أو عملية امتلاك المعلومات والحقائق وفهمنا لها والإفادة منها، وقد تم التعبير عنها في هذه الدراسة كمياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المعرفة باضطرابات التواصل الذي تم إعداده لأغراض هذه الدراسة.

٢- التواصل (Communication):

تعرف الجمعية الأمريكية للسمع والكلام (٢٠١٩) التواصل بأنه "أحد أشكال من السلوك يعبر من خلالها الفرد عن الاحتياجات والرغبات والمشاعر والتفضيلات التي يفهمها الآخرون، والتي من خلالها يكون الفرد قادراً على التعبير عن نفسه دون اللجوء إلى سلوك غير مرغوب".

التعريف الاجرائي للتواصل:

بأنه أحد أشكال تبادل المعلومات والمشاعر والأفكار والآراء الذي يثري عملية التفاعل بين الناس من خلال تبادل الرسائل اللفظية وغير اللفظية.

٣- اضطرابات التواصل (Communication Disorders):

تعرف على أنها "تغييرات ملحوظة في الاستخدام الطبيعي للنطق أو الصوت أو الطلاقة الكلامية، ويكون هذا التغيير ناتج عن ضعف في تطور اللغة التعبيرية، والكلامية أو الاستيعابية، مما يؤدي إلى الحاجة لبرامج التربية الخاصة" (المرشدي، ٢٠١٤).

التعريف الاجرائي لاضطرابات التواصل:

هي مجموعة المشكلات أو الصعوبات في إنتاج أو استقبال الوحدات اللغوية اللفظية (اللغوية أو الكلامية أو الصوتية) أو غير اللفظية (التعبيرات الوجهية أو الجسمية أو الإيماءات ..) والتي تؤثر على قدرة الإنسان على التفاعل بكفاءة مع الآخرين.

٤- المرحلة الابتدائية (Primary stage):

تعرف بأنها: "المرحلة الأولى من مراحل المدرسة، والتي تُدرّب الطفل على التفكير بشكلٍ سليم، وتُؤمّن له الحدّ الأدنى من المهارات، والمعارف، والخبرات؛ التي تهيّئه للحياة، ولممارسة دوره كشخصٍ مُنتجٍ داخل نِطاق التعليم النظاميّ".

التعريف الاجرائي للمرحلة الابتدائية:

المستوى التعليمي الأولي الذي يتكون في العادة من ٦ سنوات دراسية كاملة، يتلقى الطالب فيها المبادئ الأساسية والتمهيدية للعلوم المختلفة.

الإطـــار النظـــري والـــدراســـات الســـابقـــة:

اضطـــرابـــات التـــواصـــل:

مفهـوم اضطـرابـات التـواصـل:

تشير اضطرابات التواصل إلى مجموعة متنوعة من المشكلات المرتبطة بالكلام واللغة والمعالجات السمعية، وتتراوح هذه الاضطرابات من التردد الصوتي للمقاطع الصوتية، إلى الخطأ في لفظ بعض الكلمات، وصولا إلى حالة العجز التام عن استخدام الكلام واللغة في عملية التواصل كما في اضطرابات الحبسة الكلامية (أبو حلاوة، ٢٠٠٧).

وقد ثبت أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات التواصل لديهم عجز كبير في قدرتهم على التواصل، فعادة ما يحدث اضطراب التواصل في قدرة الشخص على استخدام اللغة أو الكلام أو السمع، حيث يتم تلخيص الصعوبات اللغوية في اللغة المنطوقة، وبالتالي صعوبات في القراءة والكتابة. وتركز اضطرابات الكلام على النطق وعلم الأصوات والطلاقة (التأتأة) والتحديات الصوتية. وبالتالي تتراوح اضطرابات التواصل من استبدال بعض الأصوات إلى عدم القدرة على استخدام الكلام واللغة كلياً (Brice, 2012).

نسبـة انتشـار اضطـرابـات التـواصـل:

فيما يتعلق بنسبة انتشار اضطرابات النطق واللغة في أمريكا فقد أشارت نتائج دراسة شريبرغ وتومبلين وماكسويني (Shriberg, Tomblin & McSweeny, 1999) إلى أن معدل انتشار التأخر في النطق عند الأطفال بعمر ٦ سنوات في أمريكا بلغ ٣,٨ ٪ ؛ وأن التأخر في الكلام كان أكثر انتشارًا بين الأولاد (٤,٥٪) أكثر من الفتيات (٣,١٪) ؛ كما وأشارت الدراسة إلى أن معدلات انتشار التأخر في النطق تراوحت بين ٠٪ إلى ٩٪ تقريبًا بحسب متغيرات الجنس، والطبقات السكنية، والخلفيات العرقية/ الثقافية.

وفي نفس الإطار يشير بروفيلد ودود (Broomfield & Dodd, 2004) إلى أن معدل الإصابة الوطني في المملكة المتحدة المقدّر للإحالات ممن يحضرون للتقييم من الذين يعانون من اضطرابات في النطق واللغة ما بين ٨٥٠٠٠ إلى ٩٠٠٠٠ طفل سنويًا أي ما نسبته (١٤,٦ ٪) من المواليد.

وفي المملكة العربية السعودية أشارت نتائج دراسة جمال وداغستاني وزقزوق (Jamal, Daghistani, & Zakzouk, 2001) إلى أن نسبة حدوث اضطرابات النطق وتأخر الكلام لدى الأطفال المعرضين للخطر تصل إلى ٦١,١١ ٪ مقابل ما نسبته ١٢,٤٥ ٪ لدى الأطفال غير المعرضين للخطر. وأن اضطرابات اللغة والتأخر في نمو الكلام كان أكثر لدى الأطفال الذين كان آباؤهم من أبناء العم أو الأقارب. وكانت نسبة التشوهات في النطق والكلام أعلى بكثير في أطفال المنطقة الجنوبية (٣,٧٦٪) مقارنةً بالمناطق الوسطى (١٪)، الشرقية (١,٢٣٪) والمناطق الغربية (٠,٥٦٪).

أنواع اضطرابات التواصل:

وفقاً لعمايرة والناطور (٢٠١٤) تأتي اضطرابات التواصل بالأشكال التالية:

- **الاضطرابات النطقية والفونولوجية:** يأتي هذا النوع من الاضطرابات على شكل مشكلات وصعوبات في نطق اللغة، ويكمن هذا الاضطراب في عدم إدراك اللغة أو لوجود خلل في النظام الفنولوجي لدى الفرد.
- **اضطرابات اللغة:** تمثل الاضطرابات اللغوية شكلا من أشكال اضطرابات التواصل المتعلقة في استخدام اللغة في التعبير، والجانب النحوي والصرفي.
- **اضطرابات الطلاقة الكلامية:** ترتبط اضطرابات الطلاقة الكلامية باضطرابات اللغة واستخدامها في بناء واكتساب وتشكيل البناء اللغوي المستخدم بطريقة مرنة ومتناسقة في التواصل والتعبير عن كل ما نريد، ومن الجدير بالذكر ان التأتأة تعد من الأنواع البارزة على هذا النوع من الاضطرابات.
- **اضطرابات الصوت والرنين:** تتعلق هذه الاضطرابات بالصوت باعتباره أحد أبرز الطرق المستخدمة في عملية التواصل، وكثيراً ما يستخدم الصوت للاستدلال على الحالة النفسية والصحية والقبول الاجتماعي (عمايرة والناطور، ٢٠١٤).

أسباب اضطرابات التواصل:

تنشأ اضطرابات التواصل نتيجة للعوامل التالية:

- أسباب عضوية تكمن في وجود مشكلة تشريحية أو مرض يصيب اللسان، أو الشفتين، أو تشوهات في البلعوم وتشققات في الحلق، أو شلل كلي أو جزئي في عضلات المنطقة الفموية، ونقص في القدرة الذهنية، وإصابات في الجهاز السمعي.

- أسباب وراثية: ترجع هذه الأسباب حدوث اضطرابات التواصل مع أن الفرد سليم في جميع أعضائه المسؤولة عن النطق والسمع إلى أنه قد يكون ورث هذا النوع من الاضطرابات من آبائه أو أجداده.
- أسباب نفسية: يكون سبب اضطرابات التواصل حسب هذه الأسباب عائد إلى حالة القلق والصراع والخوف، أو نتيجة للصدمات الانفعالية وحالة الانطواء وضعف الثقة بالنفس والخجل وخيبة الأمل (سعدان وصايت، ٢٠١٤).

ويرجي أبوحلاوة (٢٠٠٧) أسباب الإصابة باضطرابات التواصل إلى ما يلي: الإعاقة السمعية؛ قصور في الانتباه المرتبط بالنشاط الزائد؛ صعوبات التعلم؛ حالات الفصام؛ اضطراب التوحد؛ الإعاقات الجسدية، والشلل الدماغي؛ إصابات عضوية متعلقة بالشفة الأرنبة وشق سقف الحنك، واختلال في تكوين الحلق والأنف والفم، بالإضافة إلى تلف في الأحبال الصوتية؛ مشكلات سلوكية وانفعالية واجتماعية.

خصائص الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التواصل:

وفقًا لبرايس (Brice, 2012) فإن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل يعانون من أعراض كثيرة وهي متنوعة بنفس الوقت وتختلف من فرد لآخر، وتشمل هذه الأعراض ما يلي: صعوبة في اتباع التوجيهات. مشاكل في نطق الكلمات؛ عدم القدرة على التعبير عن النفس؛ مشاكل في الانتباه إلى المحادثة؛ مشاكل في فهم ما قيل؛ التحديات في الفهم بسبب التلعثم أو الصوت الأجش. أما مشاكلهم مع اللغة فهي تنطوي على صعوبة في تعلم المفردات الجديدة، فهم الأسئلة، التعبير عن الأفكار بشكل متماسك، اتباع التوجيهات، تذكر المعلومات وفهم وتذكر شيء قيل للتو، والقراءة بوتيرة مرضية، وفهم المواد المنطوقة أو المقروءة، وتعلم الحروف الأبجدية، وتحديد الأصوات التي تتوافق مع الحروف، وإدراك الترتيب الصحيح للحروف بالكلمات، وربما الهجاء. أما صعوباتهم مع الكلام فقد تشمل أن يكون الكلام غير مفهوم بسبب المشكلة الحركية أو بسبب ضعف التعلم. مشكلات أو قساوة في التنفس قد يكون بسبب مشكلة في الصوت. كما وتؤثر التأتأة أيضًا على وضوح الكلام لأن الطفل يوقف تدفق الكلام (Brice, 2012).

أدوار المعلم في النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي اضطرابات التواصل:

مما هو جدير بالذكر أن الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التواصل ليسوا فقط في خطر بسبب إعاقتهم وحسب، ولكنهم بخطر أيضًا بسبب احتمال أن يكون لديهم في وقت ما معلمون ليسوا مستعدين بشكل صحيح لتدريسهم (Billingsley, Fall, & Williams, 2006; Wehby & Kern, 2014). فالتدريب غير الكافي لمعلمي التعليم العام والتعليم الخاص يعيق عملية الدمج الناجح لهؤلاء الطلاب (Oliver & Reschly, 2010).

إذن فالمعلم يشكل محدداً حاسماً لنجاح الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التواصل، وهذا ما أكدت عليه مجموعة من الدراسات العلمية كدراسة سترونج وزملاؤه (Stronge, Ward, & Grant, 2011) التي حاولت الوقوف على فعالية المعلم وإنجاز الطالب. حيث وجدت أن القاسم المشترك في تحسين المدرسة ونجاح الطالب هو المعلم. كما وأشارت الدراسة إلى أن المعلمين الأكثر فعالية لديهم مشكلات صفية أقل وإنجازاً مرتفعاً لطلابهم.

وجميع هذه النتائج تدعم فكرة أن المعلمين مهمون ويؤثرون بشكل كبير في تحصيل الطلاب في الصفوف الدراسية، فالعامل الأكثر أهمية في تحسين المدارس هو تحسين جودة التدريس الذي يحدث يوميًا (Stronge, Ward, & Grant, 2011).

الدراسات السابقة:

دراسة أرنولد ولي وجولتي (Arnold, Li & Goltl, 2015) هدفت إلى مقارنة معتقدات المعلمين مقابل غير المعلمين نحو الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الطلاقة اللغوية مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الديموغرافية الرئيسية التي قد تكون مرتبطة بهذه المعتقدات. أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في معتقدات المعلمين ومعتقدات الأشخاص في المهن غير التعليمية حول الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الطلاقة اللغوية.

دراسة (الحميدي، ٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى تقصي مدى معرفة المعلمين في التعليم العام باضطراب التأتأة في ضوء بعض المتغيرات التي تمثلت في الخبرة، والعمر، والجنس، والمستوى التعليمي للمعلم، والتعامل المسبق مع الطلاب، والدورات التدريبية، توصلت الدراسة لعدة نتائج

أهمها: حصول معيار العلاج على أعلى متوسط حسابي، ومعيار دور المعلمين على أقل متوسط حسابي، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المعايير لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة إحصائية لمن سبق لهم التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب التأتأة، وفروق ذات دلالة إحصائية للحاصلين على دورات تدريبية، وفيما يخص متغيري الخبرة والعمر فلم توجد فروق دالّة احصائياً تعزى للمتغيرين في جميع المعايير.

دراسة إيراني وعبد الله وجابل (Irani, Abdalla, & Gabel, 2012)، حاولت الدراسة استكشاف المواقف والاتجاهات التي أبلغ عنها المعلمون العرب في دولة الكويت ومقارنتها مع المواقف التي أبلغ عنها المعلمون من الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين العرب في دولة الكويت لديهم مواقف واتجاهات محايدة نحو الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الطلاقة اللغوية، كما وأشارت النتائج إلى أن حوالي ثلث عينة المعلمين العرب عبروا عن مواقف سلبية نسبيًا تجاه الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الطلاقة اللغوية بشأن العناصر المتعلقة بالمهارات الاجتماعية والتوظيف. كما أشارت نتائج المعلمين الأميركيين إلى مواقف إيجابية بوجه عام تجاه هؤلاء الأفراد. حيث أفاد المعلمون الأمريكيون بمواقف إيجابية حول ١١ فقرة من الـ ١٤ فقرة للمقياس.

دراسة مارشال ورالف وبالمر(Marshall, Ralph, & Palmer, 2002)، هدفت الدراسة إلى تحديد مواقف المعلمين في مدارس الدمج تجاه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق واللغة. أشارت النتائج إلى أن توقعات معظم المعلمين كانت إيجابية حول هؤلاء الأطفال. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بشكل كبير في تلك المواقف تعزى إلى جنس المعلم ونوع التدريس/المادة والمعرفة السابقة بالشخص الذي يعاني من صعوبات في النطق واللغة. كما تباينت وجهات النظر حول الوضع التعليمي للأطفال الذين يعانون من مجموعة من صعوبات التواصل.

دراسة (الخمرة ومحمود والجازي، ٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الوعي والمعرفة لدى العامة باضطرابات النطق واللغة في مدينة عمّان، توصلت النتائج إلى أن المعرفة باضطرابات

النطق واللغة لدى العامة محدودة، وتزداد المعرفة لدى الإناث الأمهات، ويظهر من النتائج زيادة المعرفة لدى العامة باضطراب التأتأة أكثر من الاضطرابات الأخرى.

دراسة سيشليمان (Schliemann, 2012) بعنوان: اضطرابات التواصل في نظام التعليم في البيرو: دراسة تأسيسية. هدفت الدراسة إلى فحص معرفة الوالدين والمعلمين باضطرابات التواصل في البيرو، وتحديد مدى كفاية الموارد التعليمية في البيرو لخدمة الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التواصل. أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين جيدة باضطرابات التواصل في كلا المجموعتين (٥٧٪ في التربية الخاصة و ٦٧٪ في التعليم العام).

دراسة مروز (Mroz, 2006) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر دعم برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة على معرفة وفهم ومهارات المعلمين فيما يتعلق بخطاب الأطفال وتطور لغتهم. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معرفة المعلمين اقتصرت على جوانب محددة حول اضطرابات النطق واللغة والكلام للأطفال في المرحلة الأساسية. كما وأكدت نتائج الدراسة على أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة والمهارات اللازمة لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق واللغة داخل المدارس، كون هذه المهارات تم إهمالها إلى حد كبير في برامج إعداد المعلمين، وبالتالي قلة من المعلمين لديهم معرفة كافية بالطبيعة المعقدة متعددة الأبعاد للغة والآثار المترتبة على تعلم اللغة وعمليات تعليم اللغة في سياقاتها المختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

مما سبق، يتضح أن نتائج الدراسات السابقة متعددة ومتنوعة، إلا أنها ركزت في معظمها على أدوار المعلمين في تأهيل وتعليم الطلاب ذوي اضطرابات التواصل كدراسة سيشليمان (Schliemann, 2012) والتي أشارت إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة يرغبون في معرفة المزيد عن اضطرابات التواصل. وذكر جميع المشاركين تقريبًا بأن أفضل طريقة للتعلم تكون من خلال تدريب المعلمين. لذلك فهناك حاجة إلى موارد تعليمية إضافية وتدريب الوالدين والمعلمين لتحسين

تقديم الخدمات للأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل وتلبية احتياجاتهم. ودراسة مروز (Mroz, 2006) التي أكدت نتائجها على أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة والمهارات اللازمة لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق واللغة داخل المدارس، كون هذه المهارات تم إهمالها إلى حد كبير في برامج إعداد المعلمين، وأكدت على أثر التغييرات في المناهج الدراسية على التدريب الأولي للمعلمين وعلى قدرتهم في تحديد الأطفال الذين لديهم صعوبات في النطق واللغة. كما عالج البعض منها مسألة الاتجاهات والمواقف وردود الأفعال والتصورات التي يتبناها المعلمون نحو الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل، كدراسة أرنولد ولي وجولتي (Arnold, Li & Goltl, 2015) ودراسة إيراني وعبد الله وجابل (Irani, Abdalla, & Gabel, 2012) ودراسة مارشال ورالف وبالمر (Marshall, Ralph, & Palmer, 2002) في حين جاءت معظم الدراسات لتقييم المعرفة باضطرابات التواصل بشكل عام، وفي نفس الوقت اقتصرت بعض الدراسات السابقة على اضطراب واحد من اضطرابات التواصل، وكان أبرزها اضطراب التأتأة والتلعثم من مثل دراسة أرنولد ولي وجولتي (Arnold, Li & Goltl, 2015)؛ ودراسة إيراني وعبد الله وجابل (Irani, Abdalla, & Gabel, 2012)؛ ودراسة (الحميدي، ٢٠١٤).

إجـــراءات الـــدراســـة:

منهـــج الـــدراســـة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

مجتمـــع الـــدراســـة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية للعام الدراسي (١٤٣٩ –١٤٤٠) في مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

عينـــة الـــدراســـة:

تألفت عينة الدراسة من (١٩٦) معلماً ومعلمة. والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة.

جدول (١) : توزيع عينة الدراسة من المعلمين بحسب الجنس والتخصص والخبرة والدورات التدريبية

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	١٠٣	٥٢,٦
	الإناث	٩٣	٤٧,٤
التخصص	التعليم العام	١٠٦	٥٣,٦
	التربية الخاصة	٩٠	٤٦,٤
سنوات الخبرة	من ٠ – ٣ سنوات	١٥	٧,٧
	من ٤ – ٦ سنوات	٢٤	١٢,٢
	من ٧ – ١٠ سنوات	٥٤	٢٧,٦
	١١ سنة فأكثر	١٠٣	٥٢,٦
الدورات التدريبية	وجود تدريب	٧٧	٣٩,٣
	عدم وجود تدريب	١١٩	٦٠,٧
المجموع		١٩٦	%١٠٠

أدوات الدراسة:

مقياس معرفة المعلمين باضطرابات التواصل:

من أجل قياس معارف المعلمين باضطرابات التواصل، قام الباحث ببناء اختبار لقياس درجة معرفة المعلمين باضطرابات التواصل في مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

صدق الاختبار:

أولا: الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على (١٠) من المحكمين المتخصصين، من أجل التأكد من صدق الاختبار الظاهري، وذلك بهدف التحقق من صحة الفقرات، ودرجة مناسبة الصياغة اللغوية، ومناسبة فقرات الأداة لأهداف الدراسة الحالية.

ثانيا: صدق البناء:

لحساب الصدق البنائي تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٤٤– ٠,٩٠)، حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

ثبـــات الاختبـــار:

تم تقييم درجة ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (٣٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخراج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والجدول (٣) يبين نتائج الثبات حسب الأبعاد الأربعة.

جدول(٢) : قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي للأداة ككل وكل مجال من مجالات الدراسة

الـــرقـــم	البُعـــد	معـــامـــل ألفـــا
١	اضطرابات اللغة	٠,٧٨
٢	اضطرابات النطق	٠,٧٥
٣	اضطرابات الطلاقة	٠,٨٤
٤	اضطرابات السمع	٠,٧٤
٥	المقياس ككل	٠,٨٣

بالاطلاع على قيم معامل الثبات لأبعاد الاختبار والمقياس ككل الواردة في الجدول (٢) يتضح أنها مرتفعة نسبياً، وهي مقبولة إحصائياً لغايات تحقيق أهداف الدراسة.

الأســـاليـــب الاحصـــائيـــة:

تبنى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة مستخدماً مقياس ليكرت الثلاثي، وتم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، كما تم استخدام اختبار تي تست (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS)، ولتسهيل تفسير النتائج تم تقسيم مستوى المعرفة إلى ثلاث فئات هي كالتالي:

- المتوسط الحسابي من ٠-٠,٣٣ مستوى معرفة متدني.
- المتوسط الحسابي من ٠,٣٤ – ٠,٦٦ مستوى معرفة متوسط.
- المتوسط الحسابي من ٠,٦٧ -١ مستوى معرفة مرتفع.

نتـــائـــج الـــدراســـة:

نتـائـج السـؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل؟ "قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل، كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
١	بعد اضطرابات الطلاقة	٠,٦٩	٠,٣٧	الأول	مرتفع
٢	بعد اضطرابات اللغة	٠,٦٥	٠,٣٩	الثاني	متوسط
٣	بعد اضطرابات السمع	٠,٦٥	٠,٤٤	الثالث	متوسط
٤	بعد اضطرابات النطق	٠,٦٣	٠,٣٨	الرابع	متوسط
الدرجة الكلية للمقياس		٠,٦٥	٠,٣٩		متوسط

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل، حيث تبين أن بعد اضطرابات الطلاقة قد حصل على المرتبة الأولى بين الأبعاد الأربعة بمتوسط حسابي وقدره (٠,٦٩) وانحراف معياري وقدره (٠,٣٧) ليعبر عن مستوى معرفة مرتفع. في حين حصل بعد اضطرابات النطق على المرتبة الأخيرة بين الأبعاد الأربعة لمقياس المعرفة باضطرابات التواصل بمتوسط حسابي وقدره (٠,٦٣) وانحراف معياري وقدره (٠,٣٨) لتعبر عن مستوى معرفة متوسط. وهذه النتيجة تتشابه مع نتائج دراسة سيشليمان (Schliemann, 2012) والتي أشارت إلى أن معرفة المعلمين جيدة باضطرابات التواصل. ومع ذلك كان هناك تناسق أقل فيما يتعلق بمستويات المعرفة لأنواع محددة من اضطرابات التواصل.

عموماً، إن قراءة هذه النتائج والتمعن فيها يكشف لنا عن مستوى معرفة عام بدرجة متوسطة، وهذا ما أكدت عليه نتائج المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس التي بلغت (٠,٦٥)، وهي نتيجة منطقية إلى حد كبير سيما وإذا عرفنا أن برامج إعداد المعلمين التي تتبناها الجامعات بشكل عام تفتقر إلى المواد المتخصصة في اضطرابات النطق واللغة، وإن احتوت على مواد تربوية ضمن هذا الإطار فهي تحتوي على مساقات تعالج مهارات الاتصال بشكل عام، عدا المعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة الذين تحتوي مساقاتهم الجامعية على بعض المواد التي تهتم باضطرابات النطق واللغة، وهذا ما أكدت عليه نتائج السؤال الثالث الذي أشار إلى متوسط معرفة أعلى لديهم بالمقارنة مع معلمي التربية العامة الذين لم يتلقوا أية مساقات دراسية تخدمهم وتزيد من معارفهم ضمن هذا المجال. وهذا ما أكدت عليه دراسة مروز (Mroz, 2006) والتي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يفتقرون إلى المعرفة والمهارات اللازمة لتحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق واللغة داخل المدارس، كون هذه المهارات تم إهمالها إلى حد كبير في برامج إعداد المعلمين.

أ) بعـــد اضطـــرابـــات اللغـــة :

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد اضطرابات اللغة ضمن مقياس معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل مرتبة ترتيبا تنازلياً

رقم العبارة	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
٥	استجابة الطالب للأوامر يعتبر من اللغة الاستقبالية	٠,٩٥	٠,٢٢	١	مرتفع
٧	ضعف السمع لدى الطالب يؤدي إلى تأخر في اللغة	٠,٩٤	٠,٢٤	٢	مرتفع
٦	تؤثر العوامل البيئية على نمو اللغة لدى الأطفال	٠,٩٤	٠,٢٣	٣	مرتفع
١٤	تتضمن الخطة العلاجية للغة مشاركة معلم الصف في البرنامج التدريبي	٠,٩٢	٠,٢٧	٤	مرتفع
١	الطالب الذي لا ينتج الكلام يعاني من اضطراب في اللغة التعبيرية	٠,٨٥	٠,٣٦	٥	مرتفع
٣	الطلاب المضطربين لغوياً يعانون من مشاكل في القراءة أيضاً	٠,٨١	٠,٤٠	٦	مرتفع
١١	يعني التأخر اللغوي أن يكتسب الطفل محصول لغوياً أقل من أقرانه ولا يطوره	٠,٨٠	٠,٤٠	٧	مرتفع
٩	تؤثر اضطرابات اللغة علي التحصيل الأكاديمي	٠,٧٨	٠,٤٢	٨	مرتفع
١٢	عدم القدرة على مطابقة الأحرف بالأصوات يعد مؤشر لوجود اضطرابات في اللغة عند الطالب	٠,٧٧	٠,٤٢	٩	مرتفع
٤	اضطرابات اللغة تكون وراثية في العائلة	٠,٦٩	٠,٤٦	١٠	مرتفع
١٠	يعاني الطلاب المضطربون لغوياً من مشكلات سلوكية أو إعاقة فكرية	٠,٦٧	٠,٤٧	١١	مرتفع
١٧	اللغة التعبيرية أهم من اللغة الاستقبالية	٠,٥١	٠,٥٠	١٢	متوسط
٨	جميع الطلاب المضطربين لغوياً لديهم اضطرابات في النطق	٠,٤٨	٠,٥٠	١٣	متوسط
١٣	يكتسب الطفل اللغة كاملة عند عمر ٦-٨ سنوات	٠,٣٦	٠,٤٨	١٤	متوسط
٢	الطلاب المضطربين لغوياً عادة ما يكون ذكاؤهم منخفض	٠,٣٤	٠,٤٧	١٥	متوسط
١٥	من مهارات اللغة التعبيرية أن يشير الطفل إلى الصورة المطلوبة	٠,١٦	٠,٣٧	١٦	متدني
١٦	تتكون اللغة من ثلاث جوانب وهي: الصوتي والصرفي والاستخدامي	٠,١٥	٠,٣٦	١٧	متدني
	الدرجة الكلية لبعد اضطرابات اللغة	٠,٦٥	٠,٣٩	الثاني	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "استجابة الطالب للأوامر يعتبر من اللغة الاستقبالية" قد حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٠,٩٥) وانحراف معياري وقدره (٠,٢٢) كما وحصلت الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على "تتكون اللغة من ثلاث جوانب وهي: الصوتي والصرفي ولاستخدامي "على أدنى متوسط حسابي بلغ (٠,١٥) بانحراف معياري وقدره (٠,٣٦) وبالتالي فقد حصلت على الترتيب الأخير ضمن فقرات بعد اضطرابات اللغة. كما وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة المرتفع قد حصلت عليه (١١) فقرة مقابل (٤) فقرات لمستوى المعرفة المتوسط وفقرتين لمستوى المعرفة المتدني.

حصل بعد اضطرابات اللغة على الترتيب الثاني بين الأبعاد الأربعة لمقياس المعرفة باضطرابات التواصل بمستوى معرفة متوسط. وهذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع نتائج دراسة مروز (Mroz, 2006) والتي أشارت نتائجها إلى أن قلة من المعلمين لديهم معرفة كافية بالطبيعة المعقدة متعددة الأبعاد للغة والآثار المترتبة على تعلم اللغة وعمليات تعليم اللغة في سياقاتها المختلفة.

ب) بعد اضطرابات النطق

جدول(٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد اضطرابات النطق ضمن مقياس معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
٢٣	من خطوات علاج اضطرابات نطق الأصوات التدريب على تمييز صوت الحرف عن الأصوات المشابهة له	٠,٩٨	٠,١٤	١	مرتفع
٢٨	من أسباب اضطرابات النطق الحالة النفسية كالخوف والقلق وعدم الثقة في النفس	٠,٩٣	٠,٢٦	٢	مرتفع
٢٩	التعلم الخاطئ وعدم تعديل الصوت للطفل يعد سبباً لوجود اضطرابات نطقية	٠,٩٣	٠,٢٦	٣	مرتفع
٢٢	في حال فقدان الطالب للأسنان الأمامية فمن الأصوات المتوقع تأثرها صوت (س) وصوت (ص) وصوت (ز)	٠,٩٠	٠,٣٠	٤	مرتفع
٣٠	اللثغة هي اضطراب يصيب الأصوات الخارجة نتيجة احتكاك اللسان باللثة مثل صوت (س)	٠,٨٧	٠,٣٤	٥	مرتفع
١٩	ترتبط بعض اضطرابات النطق بإصابات في الدماغ	٠,٧٩	٠,٤١	٦	مرتفع
٣٢	نطق الأصوات باللهجة المحلية يعتبر اضطراباً في النطق	٠,٧٩	٠,٤١	٧	مرتفع
٣٣	يكون الصوت مجهوراً في حال اهتزاز الأحبال الصوتية وقت خروجه	٠,٧٨	٠,٤٢	٨	مرتفع
٢٦	من أول الأصوات التي ينطقها الطفل على عمر سنتين صوت (ن – م)	٠,٧٢	٠,٤٥	٩	مرتفع
٣١	التدخل الجراحي لأعضاء النطق يعالج المشاكل النطقية بشكل نهائي	٠,٦١	٠,٤٩	١٠	متوسط
٢٥	في حال أبدل طفل عمره خمسة سنوات نطق صوت (ر) بصوت (و) فإن ذلك يعتبر اضطراب يتطلب علاجه	٠,٤٤	٠,٥٠	١١	متوسط
٢٧	تعني اضطرابات النطق عدم مقدرة الطالب على انتاج أو استيعاب الكلام	٠,٣٥	٠,٤٨	١٢	متوسط
٢٠	اضطرابات النطق لا تشكل عائقاً للطالب ويمكن علاجها دائما	٠,٣١	٠,٤٧	١٣	متدني
١٨	يدل وجود اضطرابات في نطق الأصوات على ضعف في القدرات اللغوية	٠,٢٧	٠,٤٥	١٤	متدني
٢٤	تقييم الصوت يكون منفرداً وفي بداية الكلمة	٠,٢١	٠,٤١	١٥	متدني
٢١	من أشكال أخطاء نطق الأصوات التشويه ومثاله أن ينطق الطالب صوت (ت) بدلاً من صوت (ك)	٠,١٦	٠,٣٧	١٦	متدني
	الدرجة الكلية لبعد اضطرابات النطق	٠,٦٣	٠,٣٨	الرابع	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على "من خطوات علاج اضطرابات نطق الأصوات التدريب على تمييز صوت الحرف عن الأصوات المشابهة له" قد حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٠,٩٨) وانحراف معياري وقدره (٠,١٤) كما وحصلت الفقرة رقم (٢١) والتي تنص على "من أشكال أخطاء نطق الأصوات التشويه ومثاله أن ينطق الطالب صوت (ت) بدلاً من صوت (ك)" على أدنى متوسط حسابي بلغ (٠,١٦) بانحراف معياري وقدره (٠,٣٧) وبالتالي فقد حصلت على الترتيب الأخير ضمن فقرات بعد اضطرابات النطق. كما وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة المرتفع قد حصلت عليه (٩) فقرات مقابل (٣) فقرات لمستوى المعرفة المتوسط و(٤) فقرات لمستوى المعرفة المتدني.

حصل بعد اضطرابات النطق على الترتيب الرابع والأخير بين الأبعاد الأربعة لمقياس المعرفة باضطرابات التواصل بمستوى معرفة متوسط.

ج) بعد اضطرابات الطلاقة:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد اضطرابات الطلاقة ضمن مقياس معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
٤١	يعد التدخل المبكر مع الأطفال مهم جداً لتجنب تطور التأتأة	٠,٩٥	٠,٢١	١	مرتفع
٣٩	للتأتأة تأثير مباشر ومستمر على حالة الطفل النفسية	٠,٩٢	٠,٢٨	٢	مرتفع
٤٣	الاسترخاء وتنظيم التنفس هي إحدى الأساليب المستخدمة لعلاج التأتأة	٠,٩١	٠,٢٩	٣	مرتفع
٤٠	أعراض التأتأة الرئيسية هي: التكرار والإطالة والتوقف	٠,٩٠	٠,٣٠	٤	مرتفع
٣٧	تصاحب التأتأة سلوكيات جسمية مثل رمش العين وتحريك اليدين أثناء حدوث التأتأة	٠,٨٩	٠,٣٢	٥	مرتفع
٣٥	تحدث التأتأة في مواقف معينة وتختفي في مواقف أخرى	٠,٨٣	٠,٣٨	٦	مرتفع
٤٩	يصاحب اضطرابات الطلاقة أعراض جانبية مثل التهرب من الإجابة	٠,٨٢	٠,٣٨	٧	مرتفع
٤٤	يمكن للطفل المتأتئ الشفاء تلقائياً في مرحلة الطفولة	٠,٧٨	٠,٤٢	٨	مرتفع
٤٧	ينتهي دور المعلمين مع الطفل المتأتئ عند انتهاء البرنامج العلاجي	٠,٧٨	٠,٤٢	٩	مرتفع
٤٥	التدخل الطبي بالأدوية والعقاقير من أفضل أساليب العلاج	٠,٧٢	٠,٤٥	١٠	مرتفع
٤٨	يجب على المعلم تجاهل مشاركة المتأتئ داخل الصف لتجنب إحراجه	٠,٧١	٠,٤٦	١١	مرتفع
٤٦	مقاطعة الطفل أثناء حدوث التأتأة ضروري لتحسين الطلاقة	٠,٦٧	٠,٤٧	١٢	مرتفع
٣٤	تزداد فرص تحسن الطلاقة لدى المتأتئين الذكور أكثر من الإناث	٠,٥٢	٠,٥٠	١٣	متوسط
٤٢	أول شخص يجب اللجوء إليه لعالج التأتأة هو الطبيب	٠,٣٤	٠,٤٨	١٤	متوسط
٣٦	تعتبر التأتأة أحد اضطرابات اللغة التعبيرية	٠,١٢	٠,٣٣	١٥	متدني
٣٨	أشد الأعراض الرئيسية للتأتأة هو التكرار على مستوى الكلمة	٠,١٢	٠,٣٢	١٦	متدني
	الدرجة الكلية لبعد اضطرابات الطلاقة	٠,٦٩	٠,٣٧	الرابع	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٤١) والتي تنص على "يعد التدخل المبكر مع الأطفال مهم جداً لتجنب تطور التأتأة" قد حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٠,٩٥) وانحراف معياري وقدره (٠,٢١) كما وحصلت الفقرة رقم (٣٨) والتي تنص على "أشد الأعراض الرئيسية للتأتأة هو التكرار على مستوى الكلمة" على أدنى متوسط حسابي بلغ (٠,١٢) بانحراف معياري وقدره (٠,٣٢) وبالتالي فقد حصلت على الترتيب الأخير ضمن فقرات بعد اضطرابات الطلاقة. كما وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة المرتفع قد حصلت عليه (١٢) فقرة مقابل فقرتين لمستوى المعرفة المتوسط وفقرتين لمستوى المعرفة المتدني.

حصل بعد اضطرابات الطلاقة على الترتيب الأول بين الأبعاد الأربعة لمقياس المعرفة باضطرابات التواصل بمستوى معرفة مرتفع. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الخمرة ومحمود والجازي، ٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها زيادة المعرفة لدى العامة باضطراب التأتأة أكثر من الاضطرابات الأخرى وكذلك تتسق مع نتائج دراسة إيراني وعبد الله وجابل (Irani, Abdalla, & Gabel, 2012) التي أشارت نتائجها إلى أن غالبية المعلمين العرب في دولة الكويت لديهم مواقف واتجاهات محايدة نحو الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الطلاقة.

د) بعد اضطرابات السمع:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد اضطرابات السمع ضمن مقياس معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى المعرفة
٥٤	يمكن أن يسبب فقدان السمع الشعور بالعزلة والإحباط	٠,٨٧	٠,٣٤	١	مرتفع
٥١	ضعف السمع يصيب كبار السن فقط	٠,٨٤	٠,٣٧	٢	مرتفع
٥٩	يبدأ الأطفال الصم بتطوير مهاراتهم اللغوية عن طريق التواصل بالرسم أو الكتابة	٠,٨٣	٠,٣٧	٣	مرتفع
٥٢	جميع الأشخاص المصابون بضعف السمع مصابون بالطنين أيضاً	٠,٨٧	٠,٤٢	٤	مرتفع
٥٣	تعني عتبة السمع أضعف صوت يمكن للأذن سماعه	٠,٦٦	٠,٤٧	٥	مرتفع
٥٦	زراعة القوقعة لا تجعل السمع طبيعياً تماماً	٠,٦٢	٠,٤٩	٦	متوسط
٥٠	إصابات الأذن الخارجية لا تؤثر على السمع بشكل مباشر	٠,٥٤	٠,٥٠	٧	متوسط
٥٨	تزيد فعالية المعينات السمعية إذا كان فقدان السمع في عمر متأخر	٠,٥٣	٠,٥٠	٨	متوسط
٦٠	نسبة الأطفال المصابين بالصمم: ثلاثة أطفال من كل ألف طفل	٠,٥٣	٠,٥٠	٩	متوسط
٥٧	تتكون الأذن الخارجية من قسمين وهي: القناة السمعية وطبلة الأذن	٠,٥١	٠,٥٠	١٠	متوسط
٥٥	يكون فقدان السمع شديد جداً في حال كانت درجة السمع ما بين ٤١-٧٠ ديسبل	٠,٤٢	٠,٥٠	١١	متوسط
	الدرجة الكلية لبعد اضطرابات السمع	٠,٦٥	٠,٤٤	الثالث	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٥٤) والتي تنص على "يمكن أن يسبب فقدان السمع الشعور بالعزلة والإحباط" قد حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٠,٨٧) وانحراف معياري وقدره (٠,٣٤) كما وحصلت الفقرة رقم (٥٥) والتي تنص على "يكون فقدان السمع شديد جداً في حال كانت درجة السمع ما بين ٤١-٧٠ ديسبل" على أدنى متوسط حسابي بلغ (٠,٤٢) بانحراف معياري وقدره (٠,٥٠) وبالتالي فقد حصلت على الترتيب الأخير ضمن فقرات بعد اضطرابات الطلاقة. كما وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة المرتفع قد حصلت عليه (٥) فقرات مقابل (٦) فقرات لمستوى المعرفة المتوسط دون وجود أية فقرة تعبر عن مستوى المعرفة المتدني.

وعلى مستوى مجمل فقرات المقياس تم ملاحظة أن الفقرة رقم (٢٣) ضمن بعد اضطرابات النطق والتي تنص على "من خطوات علاج اضطرابات نطق الأصوات التدريب على تمييز صوت الحرف عن الأصوات المشابهة له" قد حصلت على الترتيب الأول ضمن كامل فقرات المقياس بمتوسط حسابي بلغ (٠,٩٨) وانحراف معياري وقدره (٠,١٤). كما وحصلت الفقرة (٣٨) ضمن بعد اضطرابات الطلاقة والتي تنص على "أشد الأعراض الرئيسية للتأتأة هو التكرار على مستوى الكلمة" على أدنى متوسط حسابي بلغ (٠,١٢) بانحراف معياري وقدره (٠,٣٢) وبالتالي فقد حصلت على الترتيب الأخير ضمن فقرات المقياس ككل.

حصل بعد اضطرابات السمع على الترتيب الثالث بين الأبعاد الأربعة لمقياس المعرفة باضطرابات التواصل بمستوى معرفة متوسط، وهذه النتيجة منطقية إلى حد كبير ويفسر الباحث هذه النتيجة من خلال الدور الإعلامي الذي يهتم بالأفراد الذين يعانون من اضطرابات السمع أكثر من غيرهم، فكثيراً ما يراهم المجتمع في وسائل الإعلام على أنهم محط اهتمام، ولعل لغة الإشارة التي يراها المشاهد في البرامج الإعلامية خير دليل على توجيه الاهتمام إليهم أكثر من غيرهم من ذوي اضطرابات التواصل. وبالتالي فإن المعرفة العامة التي تدور حول اضطرابات السمع هي من المعارف التي نراها بشكل شبه يومي في الدراما وفي نشرات الأخبار، ولكن المعرفة الدقيقة بهم وبخصائصهم لا تزال دون المستوى، كيف لا وهي تحتاج منا أن نبحث عن المعلومة بشكل دقيق بين ثنايا الكتب والأبحاث العلمية.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل يعزى لمتغير الجنس؟ " فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات عينتي الذكور والإناث كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) : نتائج اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطات معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الذكور	١٠٣	٣٨,٥٠	٥,٢٧	١٩٤	٠,٢٢٢	٠,٨٢٥
الإناث	٩٣	٣٨,٦٦	٤,٨٤	١٩٣,٩٢٨		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في اضطرابات التواصل بحسب متغير الجنس.

اتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة مارشال ورالف وبالمر (Marshall, Ralph, & Palmer, 2002) والتي أظهرت عدم وجود فروق بشكل كبير في مواقف المعلمين في مدارس الدمج تجاه الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق واللغة تعزى لمتغير جنس المعلم، بينما اختلفت مع نتائج دراسة (الحميدي، ٢٠١٤) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التعليم العام باضطراب التأتأة تعزى لمتغير الجنس في جميع المعايير لصالح الذكور

نتائج السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل تعزى لمتغير التخصص؟" فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات عينتي تخصص التعليم العام والتربية الخاصة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) : نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل حسب متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
التعليم العام	١٠٥	٣٧,٦٩	٤,٨٧	١٩٣	٢,٥٩٥	٠,٠١٠
التربية الخاصة	٩٠	٣٩,٥٦	٥,١٣	١٨٥,٢٠٦		

تكشف النتائج الموضحة بالجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في اضطرابات التواصل بحسب متغير التخصص ولصالح تخصص التربية الخاصة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة أرنولد ولي وجولتي (Arnold, Li & Goltl, 2015) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود اختلاف في معتقدات المعلمين ومعتقدات الأشخاص في المهن غير التعليمية حول الأفراد الذين يعانون من اضطرابات الطلاقة اللغوية.

نتـــائـــج الســـؤال الـــرابـــع:

للإجابة على السؤال الرابع والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ؟" فقد قام الباحث بتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل حسب متغير عدد سنوات الخبرة والجدول ١٠ يوضح تحليل التباين الاحادي:

جدول(١٠) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق بين متوسطات معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل حسب متغير عدد سنوات الخبرة

تكافؤ العينة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٥٠,١٥٠	٣	٥٠,٠٥٠	١,٩٨٦	٠,١١٧	غير دالة
داخل المجموعات	٤٨٣٧,٨٥٠	١٩٢	٢٥,١٩٧			
المجموع	٤٩٨٨,٠٠٠	١٩٥				

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل بحسب متغير عدد سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الحميدي، ٢٠١٤) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التعليم العام باضطراب التأتأة فيما يخص متغيري الخبرة.

نتائج السؤال الخامس:

للإجابة على السؤال الخامس والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟" فقد قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل حسب متغير الدورات التدريبية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١١) : نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل حسب متغير الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
وجود تدريب	٧٦	٣٨,٥٥	٤,٩٦	١٩٢	٠,٠٥٥	٠,٩٥٦
عدم وجود تدريب	١١٨	٣٨,٥٩	٥,٠٩٨	١٦٣,١٩		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في اضطرابات التواصل بحسب متغير الدورات التدريبية. واختلفت هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة (الحميدي، ٢٠١٤) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين في التعليم العام باضطراب التأتأة تعزى لأثر متغير الحصول على دورات تدريبية.

خلاصة النتائج:

- أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على درجة معرفة معلمي المرحلة الابتدائية باضطرابات التواصل، حيث تبين أن بعد اضطرابات الطلاقة قد حصل

على المرتبة الأولى بين الأبعاد الأربعة وبدرجة معرفة مرتفع. يليه بعد اضطرابات اللغة، وبدرجة معرفة متوسطة، ثم بعد اضطرابات السمع، وبدرجة متوسطة، بينما حصل بعد اضطرابات النطق على المرتبة الأخيرة وبدرجة معرفة متوسطة.

- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في اضطرابات التواصل باختلاف (الجنس، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).
- بينما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي المرحلة الابتدائية في اضطرابات التواصل بحسب متغير التخصص ولصالح تخصص التربية الخاصة.

التـــوصيـــات:

- إجراء بحوث يراعى فيها توسيع العينة لتشمل جميع المعلمين في مدارس منطقة مكة المكرمة، تمهيداً لتشمل جميع مناطق المملكة، ومن ثم الوقوف على حاجات المعلمين من تدريب وتطوير وتوفير الأدوات المناسبة ليتمكنوا من التعامل مع الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في التواصل.
- ضرورة حث الجامعات على إدخال مساق اضطرابات التواصل ضمن الخطة الدراسية لكافة البرامج الأكاديمية التي ترفد الميدان التربوي بالمعلمين.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتعريفهم بالتواصل واضطرابات الكلام واللغة.
- الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين وتطوير مهاراتهم في التعامل مع الطلبة الذين يعانون من اضطرابات في التواصل.
- توفير الكوادر المتخصصة في التعامل مع الطلبة الذين يعانون من اضطرابات التواصل.
- العمل على تطوير وإنشاء مراكز متخصصة في إدارات التعليم التابعة للوزارة تقدم خدمات الكشف والتقييم والتدريب المناسب للطلبة ذوي اضطرابات التواصل.
- تقديم الخدمات التربوية المساندة التي تتناسب مع طبيعة الطلبة الذين يعانون من اضطرابات التواصل.
- إجراء دراسات أخرى عن اضطرابات التواصل تستهدف الأسر والمشرفين ومقدمي الخدمات.

المراجع

المراجع العربية:

١- أبو حلاوة، محمد السميد.(٢٠٠٧). *اضطرابات التواصل*. ط١.المكتبة الإلكترونية. جامعة الإسكندرية.

٢- حميدي، مؤيد عبدالهادي. (٢٠١٤). مدى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب التأتأة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية: جامعة الأزهر* – كلية التربية، ع١٥٧، ج٢ ، ١٦٥ – ٢٠٤.

٣- سعدان، خليفة وصايت، زوبير. (٢٠١٤) *اضطرابات النطق والكلام واللجلجة والتأتأة أنموذجا*، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية – الجزائر. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٩/٣/٣٠. متوفر على الرابط (http://www.univ-bejaia.dz/dspace/handle/123456789/2654)

٤- الدوايدة، أحمد (٢٠١١). مقدمة في اضطرابات التواصل، الطبعة الأولى، دار الناشر الدولي، الرياض.

٥- عمايرة، موسى والناطور، ياسر (٢٠١٤). مقدمة في اضطرابات التواصل، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمّان: الأردن.

٦- ويكبيديا، الموسوعة الحرة (٢٠١٩) المعرفة، مقال إلكتروني، تم استرجاعه بتاريخ ٢٠١٩/٣/٢٥م. متوفر على الرابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/

المراجع الأجنبية:

1- Arnold, H. S., Li, J., & Goltl, K. (2015). Beliefs of teachers versus non-teachers about people who stutter. ***Journal of Fluency Disorders***, *43*, 28-39.

2- Billingsley, B. S., Fall, A., & Williams, Jr., T. O. (2006). Who is teaching students with emotional and behavioral disorders? A profile and comparison to other special educators. ***Behavioral Disorders***, 31(3), 252-264.

3- Brice, A. (2012).***Children with communication disorders***. Educational Resource Information Centre. Accessed on 12 July 2014 at http://www.education.com/reference/article/Ref_Disorders_2/?page=2.

4- Broomfield, J., & Dodd, B. (2004). Children with speech and language disability: Caseload characteristics. ***International Journal of Language & Communication Disorders***, 39(3), 303-324.

5- Fujishin, R. (2009). ***Creating Communication: Exploring Your Fundamental Communication Skills. National statement on the use of calculators for mathematics in Australian schools***. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

6- Irani, F., Abdalla, F., & Gabel, R. (2012). Arab and American teachers' attitudes toward people who stutter: A comparative study. ***Contemporary Issues in Communication Science and Disorders***, *39*, 12.

7- Jamal, T. S., Daghistani, K. J., & Zakzouk, S. M. (2001). Speech abnormality among Saudi Arabian children with hearing impairment. ***Bahrain Medical Bulletin***, 23(1).

8- Malone, M. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. ***Language Testing***, *30*(3), 329-344.

9- Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. ***International journal of inclusive education***, *6*(3), 199-215.

10- Mroz, M. (2006). Teaching in the Foundation Stage—how current systems support teachers' knowledge and understanding of children's speech and language. ***International Journal of Early Years Education***, *14*(1), 45-61.

11- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. ***Behavioral Disorders***, *35*(3), 188-199.

12- Rea-Dickins, P. (2007). Learning or measuring? Exploring teacher decision making in planning for classroom-based language assessment. In S. Fotos & H. Nassaji (Eds.), Form-focused instruction and teacher education: Studies in honour of Rod Ellis (pp. 193-210). Oxford: Oxford University Press.

13- Schliemann, E. (2012). ***Communication disorders in the Peruvian education system: a baseline study***. Thesis, University of Colorado, Boulder.

14- Shriberg, L. D., Tomblin, J. B., & McSweeny, J. L. (1999). Prevalence of speech delay in 6-year-old children and comorbidity with language impairment. ***Journal of speech, language, and hearing research***, 42(6), 1461-1481.

15- Stronge, J. H., Ward, T. J., & Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. ***Journal of Teacher Education***, 62(4), 339-355. doi: 10.1177/0022487111404241