المجلـد (١٧)، العـدد (٦١)، الجـزء الثـانـي، مـايـو ٢٠٢٤، ص ص ١٠٩ – ١٤٤

تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة

إعداد

محمد سعد الجدعاني

باحث ماجستير بقسم التربية الخاصة (اضطرابات اللغة والنطق)-كلية التربية -جامعة جدة

د/ سعد بن يحيى آل عذبه

أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة جدة

تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة

محمد الجدعاني(*) & د/سعد آل عذبه(**)

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على أبرز تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة، والتعرف إلى الفروق في تقديراتهم تبعا لمتغيرات: سنوات الخبرة، وبيئة العمل، ونوع الإعاقة المصاحبة، والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم اتباع المنهج الوصفي، حيث قام الباحث باستخدام مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل، وتكون المقياس بصورته النهائية من ثمان محاور بواقع (٥٧) فقرة، وتم تطبيقه على (٩٥) من معلمي تدريبات النطق العاملين بإدارة تعليم جدة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم قد جاءت بمستوى (متوسط) بشكل عام؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (١٩٠,٤٩)، بانحراف معياري (٣٦,١٨)، وقد تراوحت نسبة المتوسط الفعلي لأبعاد المقياس ما بين (٢١,٩٧) للمحور الثالث بمستوى متوسط، وبين (٢٦,٢٨) للمحور الرابع بمستوى مرتفع. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين استنادًا إلى متغيرات: خبرتهم المهنية، وبيئة العمل، والإعاقة المصاحبة، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: المشكلات السلوكية، معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق، اضطرابات التواصل.

(*) باحث ماجستير بقسم التربية الخاصة (اضطرابات اللغة والنطق)، كلية التربية، جامعة جدة.
(**) أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة جدة.

Estimates of teachers of students who have the ability to verbalize the behaviors associated with their students in Jeddah Governorate

Muhammad Al Jadani & D.r SAAD Al Azaba

Abstract

This study aimed to identify the most prominent estimates of teachers of students with speech disorders regarding the behavioral problems associated with their students in Jeddah Governorate, and to identify differences in that range depending on the variables: years of experience, work environment, type of accompanying disability, and academic qualification.

To achieve the objectives of the current study, the descriptive approach was followed, where the researcher used the behavioral problems scale for students with communication disorders. The scale in its final form consisted of eight axes with (57) items, and it was applied to (95) speech training teachers working in the Jeddah Education Department. They were selected by simple random method.

The results showed that the estimates of teachers of students with speech disorders regarding the behavioral problems associated with their students were at an (average) level in general. The arithmetic mean for the scale as a whole was (190.49), with a standard deviation of (36.18), and the actual mean ratio for the dimensions of the scale ranged between (21.97) for the third axis at a moderate level, and (26.28) for the fourth axis at a high level.

The results also showed that there were no statistically significant differences in teachers' ratings based on the variables: their professional experience, work environment, associated disability, and academic qualification.

Keywords: behavioral problems, teachers of students with speech disorders, communication disorders.

مقدمة:

يعد التواصل حجر أساس تكوين أي مجتمع وتتعدد طرق التواصل من فرد لأخر حيث يستطيع من خلالها تلبية احتياجاته الرئيسة وتنظيم علاقاته مع افراد المجتمع، وتميّزت المجتمعات البشرية بتفرّد كل إنسان فيها بنظام متكامل من الأجهزة والحواس تمكّنه من التواصل، ويتكوّن التواصل من: مُرسل، ومُستقبِل، ورسالة، وأداة تواصل. وغالبا ما يتشكل السلوك الإنساني مستندا على معطيات المجتمع وقدرات الإنسان الذي يسعى من خلال فطرته السليمة باستمرار للانسجام مع مجتمعه؛ فالإنسان عبارة عن نسيجٌ مترابط من المشاعر والانفعالات والأفكار والعقل كلٌ منها يؤثّر ويتأثر بالآخر. ويمتاز الإنسان بخصوصية تطويره للغة، وتكون اللغة إما منطوقة، أو مكتوبة، أو إشارات وإيماءات. وإننا نستخدم كافة أشكال اللغة لإيصال الأفكار والمشاعر إلى الآخرين، ولكن قد يتعرض الكلام واللغة أحيانًا الى اضطرابات مختلفة تستدعي تقديم المساعدة والخدمات المتخصّصة والعلاجية. وتعدّ اضطرابات التواصل من المشكلات التي لها تأثير كبير في الحياة من عدة جوانب، منها: الجانب التعليمي، والاجتماعي، والنفسي، والأسري (كعواش،٢٠٢٠). كما توجد صعوبات عديدة للإنسان في حين تعلّمه للأصوات، ويعود ذلك إلى وجود مشكلة في جهازه اللفظي، والذي يتفاقم إلى أن تنشأ عادة كلامية مرضية يتعسّر تلافيها؛ وهذا ما يُدعى بالعيوب النطقية. وتُعدّ اضطرابات النطق خللًا في إخراج الأصوات المطلوبة للكلام بالشكل السليم؛ إذ يمكن أن يقع هذا الاضطراب الصوتي في الحروف المتحركة، أو في الحروف الساكنة، وقد يضم إلى جانبه عددًا من الأصوات أو كلها في أي جزء من الكلمة، وهو أيضًا عجز في عملية التحدّث؛ لعدم قدرة المتحدّث على إرسال الفكرة إلى المستمع بصورة صحيحة (حموم، ٢٠١٦).

وموضوع اضطرابات النطق واللغة من الموضوعات المهمة التي حصلت على اهتمام كبير وواسع في مجال التربية الخاصة؛ لأن اللغة هي أساس ولبنة التفاعل والتواصل بين أفراد أي مجتمع (الجرواني وصديق، ٢٠١٣). وعملية التواصل كغيرها من الأنشطة التي يقوم بها الإنسان تكون عُرضة لخلل ما أو مشكلة، ولهذه المشكلة تأثير كبير في قدرة الأفراد على إجراء حوار أو حديث يتسم بالوضوح، ويكون هادفًا ومتفاعلًا مع المجتمع ومناسبًا لعمر المتحدّث. كما أن هذه الاضطرابات لها تأثير عميق في المدى الطويل في نمو الفرد من جوانب: المعرفة والإدراك، والسلوك، والعاطفة، والمستوى الدراسي، ويمتد

هذا التأثير إلى بعض الجوانب الاقتصادية والمادية للأسرة (National Academies of ,٢٠١٦ Sciences). ولا تخلو مرحلة الطفولة من المشكلات المتعددة في كافة جوانب الحياة: الشخصية والنفسية والاجتماعية والتربوية، ومن أهم المشكلات التي تتجلى وضوحًا وتكثر ظهورًا في مرحلة الطفولة؛ المشكلات السلوكية المُتمثّلة في: السلوك العدواني، والانطواء، والعزلة، والعناد، وسوء التكيّف الشخصي والاجتماعي، والنشاط الزائد، والتمرّد (عبد القادر،٢٠٢٢).

وقد يتعرّض بعض الأطفال إلى مشكلة في إحدى المراحل؛ مما يجعلهم يتعرّضون إلى مشكلات لغوية قد ترافقهم في مراحل تالية من عمرهم. ومن المشكلات التي قد تظهر: عدم استيعاب اللغة، أو فهم المعاني، أو يكون هناك خلل في نطق بعض الأصوات. وتختلف المشكلات من طفل إلى آخر، وتتنوّع الإصابة حسب شدتها. وقد يعاني أحدهم من اضطراب لغوي واحد أو مجموعة من الاضطرابات، وربما تترتب عليه آثار ومشكلات سيئة حسب شدة الإصابة، والبيئة التي يعيش فيها (ببلاوي، ٢٠١٤).

وتتصف المشكلات السلوكية بأنها تكون سلوكيات خارجية، وتكون باتجاه الأشخاص الآخرين، أو تكون سلوكيات داخلية مثل: الانسحاب الاجتماعي والعزلة. وتؤثر هذه المشكلات السلوكية في حياة الأطفال بشكل ملحوظ، فهي ذات تأثير في العلاقة بين أفراد الأسرة وطفلهم، ومع الأصدقاء، وفي المدرسة وتؤثر في التحصيل الدراسي؛ وعليه فيجب تقديم الخدمات المناسبة لهم؛ للمساعدة على تكيّفهم والعيش بدون انفعالية ومشاكل سلوكية (الخطيب وآخرون، ٢٠٢١). وذكر الببلاوي (٢٠١٤) أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات شديدة في النطق؛ يكونون أكثر عُرضة للمعاناة من المشكلات السلوكية والنفسية؛ وبالتالي تؤدي اضطرابات النطق إلى مشكلات انفعالية واجتماعية، منها: الشعور بالرفض، والانطواء والانسحاب الاجتماعي، والعدوانية، وحماية أنفسهم باسم حماية الذات (الروسان، ٢٠١٩).

ومع النهضة والتطور الذي تشهده المملكة العربية السعودية ومواكبة رؤية٢٠٣٠؛ فقد وضعت أهم أهدافها في تمكين الفرد وتعليمه في هذا المجتمع، خاصة تعليم الأطفال والأشخاص من ذوي الإعاقة وتمكينهم ودمجهم، والحصول على كافة الخدمات، ولا يتحقّق هذا الهدف إلا بإزالة وحلّ العقبات التي تواجههم؛ للوصول وتحقيق هذا الهدف. وعلينا – بوصفنا معلمين ومتخصّصين في هذا المجال– المساهمة الفعّالة في تحديد هذه العقبات؛ ومن ثم إيجاد الحلول لها لتسهيل عملية الدمج.

مشكلة الدراسة

يعاني نحو(١٠%) في أي مجتمع من مشكلات في التواصل؛ تكون غالبًا في اضطرابات كاضطراب اللغة والنطق والصوت والكلام، وقد يواجه الفرد بشكل أو بآخر هذه المشكلات، التي تتنوّع أشكالها حسب الشدة، وسبب الحدوث، ونوعيتها (الزريقات، ٢٠١٨). وقد صدر تقرير من الهيئة العامة للإحصاء عام (٢٠١٧)؛ بأن نسبة انتشار صعوبات واضطرابات التواصل الشديدة بلغت (٠,٥) من نسبة عدد السكان السعوديين. وقد ذكرت دراسة عماري (٢٠٢٠) ان الطلاب ذوي اضطرابات التواصل يتعرضون لبعض العوامل مثل التنمر، والتحيز كاعتبارهم بأنهم طلبة غير عاديين؛ مما ينتج عن ذلك بعض المشكلات السلوكية والنفسية، الأمر الذي يؤدي بهم إلى العزلة وزيادة مشكلات التواصل كالصمت الاختياري والمشكلات في الجانب اللغوي.

وعلى الرغم من ان المشكلات السلوكية التي تظهر بشكل ملحوظ لدى طلبة اضطرابات التواصل قد تظهر لدى طلبة التعليم العام وفي اغلب الاحيان يتم التعامل معها وتجاوزها بمساعدة الاختصاصيين أو دون ذلك، بينما طلبة ذوي اضطرابات التواصل تتسم مشكلاتهم السلوكية بالتكرار والحدة مقارنة بغيرهم، ولا يستطيعون تجاوزها والتغلب عليها بمفردهم ولابد من تدخل المعلمين والاختصاصيين (الشنقيطي،٢٠٢١). كما أن هذه المشكلات السلوكية لدى الطلبة من ذوي الإعاقة قد تكون ناتجة عن الإعاقة نفسها أو عن تأثير البيئة المحيطة بهم؛ والتي قد تدفعهم إلى سلوكيات غير سوية قد تتطور فتُصبح ملازمة لهم نتيجة سوء فهم التعليمات أو تأخر اللغة وغيرها، فتحدّ هذه السلوكيات من استفادة طلبة ذوي اضطراب التواصل من الخدمات المقدمة لهم.(اللقماني،٢٠٢٢).

وأشارت دراسة أبي شعبان (٢٠١٦) إلى أن أكثر المشكلات السلوكية تكرارًا لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية: العدوان، والانسحاب الاجتماعي، والنشاط الزائد، والسرقة، والكذب، وذكرت دراسة يونس (٢٠١٢) أن المشكلات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية، والأساليب الخاطئة في التربية الاجتماعية من قِبل الوالدين – بسبب انخفاض التعليم والثقافة في الأسرة– تؤدي إلى ضغوط الحياة واضطرابات في النطق والكلام. وفيما يخص الطلبة ذوي اضطرابات التواصل فان حوالي ٤٠% يعانون من لديهم مشكلات سلوكية ترتبط في مستوى شدتها بمستوى شدة اضطرابات التواصل (عبد المعطي٢٠٢٢).

ومن خلال عمل الباحث معلم تدريبات نطق، وعبر الملاحظة لشكوى العديد من أولياء الأمور من تأخر ومشكلات في النطق واللغة والكلام، ومن خلال ملاحظة الطلبة ذوي إضرابات التواصل، فإنه يلاحظ تأثير هذه الاضطرابات في صعوبة التفاعل والتواصل مع الآخرين؛ مما يسبّب العديد من المشكلات السلوكية المصاحبة. وتسعى الدراسة الحالية إلى التّعرُّف إلى أبرز تقديرات المعلمين حول المشكلات السلوكية المصاحبة لاضطرابات النطق واللغة لدى طلابهم بمعاهد التربية الخاصة وبرامجها، ومدى ارتباطها ببعض المُتغيّرات التي تؤثر في اكتسابها أو ترفع من مستوى شدتها.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما أبرز تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة؟

وتتفرّع الأسئلة الآتية من السؤال الرئيس للدراسة.

١- إلى أي مدى تختلف تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة، وفقًا لمُتغيّر سنوات الخبرة بيئة العمل نوع الإعاقة المصاحبة؟

٢- إلى أي مدى تختلف تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة، وفقًا لمُتغيّر المؤهل؟

أهداف الدراسة

الهدف الرئيس:

التَّعرُّف على أبرز تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة.

ويتفرّع من هذا الهدف الأهداف الآتية التعرف على:

١- تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة، وفقًا لمُتغيّر سنوات الخبرة. سنوات الخبرة بيئة العمل نوع الإعاقة المصاحبة

٢- تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة، وفقًا لمُتغيّر المؤهل.

أهمية الدراسة

تتمثّل أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن المشكلات السلوكية التي تكون مصاحبة لاضطرابات النطق؛ للمساعدة في عملية التشخيص، وبناء خطط علاجية مناسبة لكل حالة من الحالات حسب الإعاقة والشدة، وبالنظر إلى المجتمع الأمريكي، فمن المتوقّع أن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات في التواصل تُقدّر أعدادهم بعشرين مليون: أي ما يقارب (٧%) من عدد السكان، أما بالنسبة لذوي الإعاقة؛ فإن العدد يزداد إلى (٢٦%) حسب إشارة الجمعية الأمريكية للسمع والكلام (ASHA)، كما أن هناك حالات لا تُؤخذ في الحسبان؛ لكونها من الحالات البسيطة جدًّا من وجهة نظر المجتمع، ولا تكون لها خطط علاجية (الدوايدة وخليل، ٢٠١٢).

الأهمية التطبيقية:

قد تساعد هذه الدراسة على إعداد وإنشاء خطط وبرامج وطرق علاجية تُساعد على وضع بعض الأساسات لاضطرابات التواصل وما يربطه من اضطرابات سلوكية، ولا ننسى الأخذ في الحسبان الفروق الفردية بين الطلبة؛ مما يؤثر في عملية وضع وبناء الخطط والأهداف العلاجية، وتحديد الخدمات المُساندة والمناسبة لهم.

وتؤسس هذه الدراسة لدراسات أكثر تخصّصًا وتعمقًا في العلاقة بين اضطرابات النطق، وأبرز المشكلات السلوكية، وتُلقي الضوء على نقاط يمكن أن تكون موضوعًا لأبحاث جديدة لدراسة هذه العلاقة، وتوفّر الدراسة أدوات يمكن الاستفادة منها في الأبحاث القادمة، وكذلك من قِبل الباحثين والعاملين مع ذوي اضطرابات النطق في المعاهد وبرامج التربية الخاصة.

حدود الدراسة

- **حدود مكانية:** ستطُبّق الدارسة على برامج التربية الخاصة المُلحقة بمدارس التعليم العام، والمعاهد(معهد الأمل الابتدائي، ومعهد التربية الفكرية الأول والثاني)، ومركز خدمات التربية الخاصة.

- ***الحدود الزمانية***: الفصل الدراسي الاول لعام ١٤٤٥هـ.
- ***الحدود البشرية***: معلمو تدريبات النطق واللغة في برامج التربية الخاصة الملحقة بمدارس التعليم العام، والمعاهد (معهد الأمل الابتدائي، ومعهد التربية الفكرية الأول والثاني)، ومركز خدمات التربية الخاصة.
- ***الحدود الموضوعية***: تقتصر الدراسة حول التَّعرُّف على أبرز تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة.

مصطلحات الدراسة:

المشكلات السلوكية (Behavioral Problems):

تُعرّف بأنها: شكل من أشكال السلوك غير السوي، الذي يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التَّعَلُّم، ويكون على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي (الردعان، ٢٠١٧).

وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: عدم القدرة على التكيّف مع معايير السلوك الاجتماعي المقبول، الذي ينعكس سلبًا على قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية والاستمرار فيها، وتدني قدراتهم في المهارات الأكاديمية.

اضطرابات النطق (Articulation Disorder):

عرّفها الببلاوي (٢٠١٤) بأنها: اختلاف الفرد في نوعية كلامه على أن هذه المشكلات تكون من النوع الذي يلفت الانتباه، ويؤثر في محتوى الرسالة ومفهومها وصعوبة توصيلها، وأنها تكون مُزعجة للسامع والمتكلم. كما عرّفتها الجمعية الأمريكية للسمع والكلام (ASHA) بأنها: أي خلل أو مشكلة تؤثر في النطق أو السمع أو الكلام.(ASHA, 2020)وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها: صعوبات أو مجموعة من المؤثرات التي تسبّب خللًا في طريقة إنتاج الصوت.

معلم تدريبات النطق (Teacher (Drills Articulation :

يُعرّف معلم تدريبات النطق حسب الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنه: الشخص المسؤول عن تشخيص حالات اضطرابات النطق واللغة لدى الطلبة في المدرسة/المعهد/المركز، ومن مهامه: إعداد الخطط العلاجية التدريبية اللازمة حسب نتائج التشخيص، وتجهيز الأدوات والوسائل، وتحديد الأدوات اللازمة للتشخيص والتقييم والتدريب (وزارة التعليم، ٢٠١٦).

ويُعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: جميع معلمي تدريبات النطق، الذين لديهم مؤهل جامعي في تخصص اضطرابات النطق، والعاملين في معاهد ومراكز وبرامج التربية الخاصة.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولا : الاطار النظري:

اضطرابات التواصل:

يُعرّف التواصل (Communication) بأنه: العملية التي يتم من خلالها التفاعل بين الأفراد، التي تهدف إلى تبادل المعلومات والأفكار والحاجات والرغبات فيما بينهم، وهو غاية اللغة ووظيفتها، ويتم التواصل من خلال اللغة اللفظية وغير اللفظية. كما تُعرّف اللغة بأنها: رموز مُتفق عليها تستخدمها مجموعات بشرية للتواصل فيما بينها. ويُعرّف الكلام بأنه: الإنتاج الصوتي للغة. كما أن السمع لا بد أن يكون طبيعيًّا؛ لما له من دور مهم في اكتساب اللغة (صادق، ٢٠١٧).

وعرّفتها **وزارة التعليم (٢٠٢١) بأنها:** الاضطرابات الملاحظة، وتكون في النطق، أو الصوت، أو الطلاقة الكلامية، أو انعدام النمو في جوانب اللغة الاستقبالية أو التعبيرية، أو التأخر اللغوي؛ مما يجعل الطفل يحتاج إلى إعداد البرامج العلاجية التربوية الخاصة.

وقد قسّمت الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع(ASHA, ١٩٩٣) اضطرابات التواصل إلى أربعة أقسام رئيسة, وهي: اضطرابات اللغة, واضطرابات النُّطْق, واضطرابات السمع, واضطرابات المعالجة السمعية المركزية:

وتتراوح نسبة انتشار اضطرابات التواصل وفق المجتمع الذي يُبحَث في أمره، وقد لخّص الغامدي (٢٠٢٠) أن ١١,٩٥% من طلبة الصف الأول الابتدائي بمكة المكرمة لديهم اضطرابات نطق، فيما ذكرت هيئة الإحصاء السعودية (٢٠١٧)، أن هناك ما نسبته ١,١% من السكان يعانون من صعوبة في القدرة على التواصل، حيث إن ٠,٥% منها تعدّ شديدة.

وتتعدّد الآراء حول الأسباب المؤدية إلى ظهور اضطرابات النُّطْق واللغة, حيث قسّمها بعض الباحثين إلى قسمين تبعًا للأسباب التي أدّت لظهورها, فمنها ما هو مرتبط بالأسباب

العضوية، وهي التي تنتج عن خلل عصبي أو تشريحي أو فسيولوجي في الجهاز النطقي. وينتج القسم الثاني عن أسباب وظيفية ويفسّرها بعضهم بأنها أسباب مجهولة, أو أسباب بيئية مثل: التَّعلّم الخاطئ، أو أن تكون ناتجة بسبب بعض العادات السيئة (الدوايدة وخليل، ٢٠١٢).

ويؤكد الببلاوي (٢٠٠٣) أن الأطفال من ذوي الإعاقة الذين يعانون من درجة إعاقة شديدة في اضطرابات التواصل؛ يكون أكثر عُرضة للمعاناة من العديد من المشكلات السلوكية المؤثرة في الجوانب الاجتماعية للطفل، مثل: الانطواء والانسحاب أو الشعور بالرفض من الآخرين، أو العدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين، أو حماية الذات بطريقة مُبالغ فيها. ومن الجيد هنا ذكر أن اضطرابات التواصل تُمثّل إحدى الخصائص المصاحبة للإعاقة باختلاف نوع الإعاقة وشددتها، والتي غالبًا ما تُشكّلها الفروق الفردية لحالة كل طفل على حِدة.

المشكــلات السلــوكيــة:

ذُكر في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) يكون تصنيف الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين بالاعتماد على طبيعة الأعراض المرتبطة بها، ونوعية البرامج والخدمات العلاجية المناسبة لها، كما، . ويُعرّف إبراهيم وصبيح ويوسف (٢٠١٨) المشكلات السلوكية بأنها: نمط من أنماط السلوك غير المقبول وغير المرغوب به اجتماعيًّا، الذي يسلكه الأطفال من ذوي الإعاقة، ويتسم بالتكرار؛ مما يودي إلى إزعاج ومضايقة من حولهم، ويُسبّب الأذى لهم ولمن يتعامل معهم، ويرجع ذلك بالأثر سلبًا على تحصيله التعليمي أو على تحصيل أقرانه، بالإضافة إلى التأثير السلبي في الآخرين كالتمرد، وإيذاء الذات، والحركات النمطية المتكررة، وغيرها.

ومن المنظور التربوي، فيرى عبابنة والرفاعي (٢٠٢٠، ص ٣٢) أن المشكلات السلوكية هي " مجموعة من الممارسات غير المرغوب بها، التي يمارسها الطلاب داخل نطاق البناء المدرسي، والتي تخالف الأنظمة الاجتماعية والقوانين المدرسية".

تظهر المشكلات السلوكية بشكل واضح مع الإعاقات، وقد أشارت عدة بحوث إلى أن الأطفال ذوي الإعاقات يعانون بدرجة كبيرة من هذه المشكلات(Lecavalier,2006)، خاصة حالات الذين يعانون من اضطرابات في التواصل؛ لارتباط الإعاقة عادة بالسلوك التكيّفي للفرد

وقدرته وإمكاناته على التعامل مع محيطه الذي يحيط به، فيتأثر بطريقة تعامل الآخرين معه، وينعكس ذلك على ذاته وتقييمه لقدراته في التعامل مع المجتمع، ومدى تقبّل المجتمع لإعاقته أولًا (اليازوري، ٢٠١٢). وتؤكد يحيى (٢٠١٧) أن سلوك الأطفال يعكس الاتجاهات والميول والآراء والظروف التي مرّت عليهم من خلال محيط الأسرة التي يعيشون فيها.

كما تعدّدت تعريفات المشكلات السلوكية وأبعادها؛ فقد تعددت أسبابها، وهي ليست نتيجة لسببٍ واحدٍ، وإنما مجموعة أسباب متداخلة ومترابطة لا يمكن تحديد أحدها عن الآخر (Garner et, 2013). وقد يكون ذلك بسبب تعقيد السلوك الإنساني، وسرعة التأثير فيه، حيث إنه يتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية (كازدين، ٢٠٠٣). وتتشكّل هذه الاحتمالات المسبّبة عن عدة عوامل، كالعوامل البيولوجية مثل: الوراثة، أو وجود إعاقة، أو تلف المخ، أو خلل وظيفته؛ والعوامل الأسرية كطبيعة بيئة الأسرة أو التفاعل الأسري، والمشكلات والخلافات العائلية، وضغوط الحياة الخارجية التي تؤثر في الأسرة؛ والعوامل المدرسية مثل: البيئة المدرسية، واتجاهات الأقران السلبية. وقد تتداخل تلك العوامل مع بعضها أو عوامل أخرى؛ فتؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية(Zionts et, 2002).

كما أن هناك الكثير من الدلائل والبراهين التي تثبت وجود علاقة يمكن وصفها بأنها علاقة سببية بين العوامل البيولوجية والمشكلات السلوكية (القبالي،٢٠١٧)، وحاول زهران (٢٠٠٥) تفسير ما توصّلت إليه نتيجة دراسة كولمان Kaiman (١٩٤٦) لدور العوامل البيولوجية في ظهور المشكلات السلوكية؛ بأن هناك عاملًا وراثيًا يرثه الفرد يؤدي إلى الفصام، كما أن هناك علاقة بين مزاج الفرد أو طبعه والمشكلات السلوكية، وهناك علاقة بين الاضطرابات السلوكية مثل: الهوس والاكتئاب، والأمراض المزمنة مثل: أمراض القلب، وارتفاع ضغط الدم.

وقد تؤدي العديد من الظروف البيئية التي يعيش بها الطفل إلى ظهور المشكلات السلوكية لديه، مثل: الفقر الشديد، والبيئة غير الصحية وغير المهيئة وغير المناسبة للنمو الطبيعي والسليم، والظروف السكنية السيئة، وارتفاع معدل الجرائم، وكثرة الملوثات في مكان السكن، بالإضافة إلى سوء الأحوال المعيشية حول الطفل، التي تؤثر سلبًا في سلوكياته وتحفّزه على الانضمام إلى مجموعات عدوانية أو منحرفة (كازدين، ٢٠٠٣).

وفي هذا الصدد، أكّدت نتائج الدراسة التي قام بها جورميكر وآخرون(١٩٩٠) أن العوامل الأسرية السيئة، وغياب أحد الوالدين، وانخفاض المستوى التعليمي للأمهات، والدخل المنخفض للأسرة؛ تعدّ من أهم العوامل التي تُعرّض الأطفال والمراهقين للمشكلات السلوكية، ويمكننا التوقّع باحتمالية ظهور المشكلات السلوكية على الطفل، من خلال النظر إلى مستوى تعليم الوالدين، وانخفاض دخل الأسرة، وكبر حجمها (Hosokawa & Kasra, 2018). وتؤدي العنف الجسدي، أو اللفظي، أو اهتمام الوالدين الزائد، أو الرعاية غير الأسرية دورًا مهمًّا في إمكانية إكساب الطفل سلوكيات غير مرغوب فيها داخل المنزل أو خارجه (Deckard et al., 1998).

معلم تدريبات النُّطْق: المهام والأدوار:

ويُعرّف الدليل التنظيمي للتربية الخاصة معلم تدريبات النطق بأنه: الشخص المسؤول عن تطبيق الاختبارات واستخدام الأدوات؛ بهدف تشخيص اضطرابات التواصل وإعداد البرامج العلاجية، ومتابعة تطبيقها وتقويمها، كما يحدّد الدليل التنظيمي حاجة برامج ومعاهد التربية الخاصة من الكوادر البشرية، حيث حُدّد معلم تدريبات نطق واحد لكل (١٥) حالة (وزارة التعليم، ٢٠١٦).

ويقوم معلم تدريبات النطق – سواء كان في المدرسة أو المعاهد أو المركز– بالعديد من المهام والواجبات التي تهدف بالدرجة الأولى إلى رفع إمكانات التواصل وقدراته لدى الطلاب، وتُحدّد الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع (٢٠١٠) ASHA نطاق مهام اختصاصي النطق واللغة في المدرسة وواجباته (School-Based LP) تتمثل في الوقاية، التقييم، التدخل، تصميم البرامج، جمع البيانات وتحليلها، الامتثال، والتعاون

ويضيف خليل والدوايدة (٢٠١٢) أن الوثيقة التي أصدرتها جمعية (ASHA)، الخاصة بالمعايير والممارسات المهنية لمعلمي تدريبات النطق؛ تتمثّل في الجوانب الآتية: العمل البحثي، والتدريب السريري، وتحديد مؤهلات معلم تدريبات النطق والمهام والأدوار التي يقوم بها، والنشاطات المهنية، وبيئات التدريب. وتهدف الوثيقة إلى تحديد نطاق ممارسة مهنة معلم تدريبات النطق من خلال ما يأتي: تحديد مجالات ممارسة المهنة، وإعلام أعضاء الفريق متعدد التخصّصات فيما يتعلّق بالخدمات المهنية التي يقدّمها معلم تدريبات النطق، ومساندة ودعم معلم تدريبات النطق في إجراء البحوث العلمية، وتقديم التوجيه والتطوير المهني لمعلم تدريبات النطق.

ومن المهام والواجبات التي يجب أن يراعيها معلم تدريبات النطق – وذلك بحسب ما ورد في الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة (الدليل الإجرائي والتنظيمي للتربية الخاصة، ١٤٣٧هـ): تشخيص اضطرابات التواصل لدى الطلبة ذوي الإعاقة، وطلبة التعليم العام، وتحديد طبيعة الخدمات التي يحتاجونها، والكشف المبكر عن اضطرابات التواصل لدى الطلبة؛ لتقليل الآثار المترتبة، وتلافي مضاعفات هذه الاضطرابات، وإعداد الخطط التربوية الفردية – طويلة المدى وقصيرة المدى – والعمل على تنفيذها، مع مراعاة الفروق الفردية في صياغة الأهداف وإعدادها، ومتابعة تقويم كل حالة بشكل فردي ودوري

ثانيا: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة **محمود (٢٠٢٣)** إلى الكشف عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين سمعيًّا، وتمثّلت عينة الدراسة من (١٠) أطفال معاقين سمعيًّا، تتراوح أعمارهم ما بين (٦: ٨) سنوات، وقد أُستخدم المنهج الوصفي، واشتملت أدوات البحث على مقياس السلوك المشكل (إعداد: بطرس حافظ، وسهير كامل (٢٠٠٨)، وتمثّلت الأساليب الإحصائية في: كا٢، وطريقة هوتلنج، وطريقة ألفا كرونباخ. وتوصّلت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال المعاقين سمعيًّا على مقياس السلوك المُشكل؛ لصالح الأطفال ذوي السلوك المشكل المرتفع.

وهدفت دراسة **أبي حمادي (٢٠٢٢)** إلى التَّعرُّف على بعض المشكلات السلوكية السائدة لدى أطفال التوحُّد من وجهة نظر الأمهات، وعلاقتها ببعض المُتغيّرات كـ(النوع وعمر الطفل). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت استمارة جمع المعلومات أداة رئيسة، وتكوّنت العينة من أمهات أطفال التوحّد والبالغ عددهن (١٥) أمًّا لديهن طفل توحّدي. ومن أهم النتائج: أن (١٠٠%) من مجموع عينة الدراسة يرون أن مستوى انتشار المشكلات السلوكية السلبية السائدة لدى أطفال التوحّد عالية، وأن أغلبية الأمهات يؤكدن أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية السلبية السائدة لدى أطفالهن عالية، وأكّدت الدراسة أن متوسط مستوى المشكلات السلوكية لدى الذكور والإناث متساوية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهم، حيث كان متوسط المشكلات لدى الذكور (٧,٩٢)، ولدى الإناث (٨,٣٣).

كما أجرى **عبد القادر (٢٠٢٢)** دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التَّعَلُّم – من وجهة نظر معلميهم– والكشف عن دلالة الفروق بين الجنسين في المشكلات السلوكية، وفي المستوى التعليمي للوالدين، وقد أُستخدم المنهج الوصفي، وبعد تطبيق المحكات المستخدَمة في التشخيص؛ أصبحت العينة مكوّنة من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة. وأسفرت النتائج عما يأتي: عدم وجود اختلاف في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التَّعَلُّم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي الاحتياجات تُعزى لمُتغيِّر الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة في المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم تعزى لمُتغيِّر مهنة الوالدين.

وأجرت **أبو هلال (٢٠٢٢)** دراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحّد في الأردن من وجهة نظر أولياء أمورهم خلال جائحة كورونا، وتمثّلت عينة الدراسة من (٨١) أمًّا من أمهات الطلبة ذوي اضطراب طيف التَّوحُّد في الأردن، وقد أُستخدم المنهج الوصفي للدراسة، وأُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وأشارت النتائج إلى أن أكثر المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التَّوحُّد هي: "العناد وغير متعاون في إجراءات السلامة (مثل: ارتداء الكمامة) في أثناء فترة كورونا"، وأقلها: يبدو مشتتًا وغير مستقر، فسرعان ما ينتقل من موضوع إلى آخر في فترة الحجر المنزلي. كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطراب طيف التَّوحُّد تُعزى إلى الجنس أو العمر.

وهدفت دراسة **صافي (٢٠٢٢)** إلى التَّعرُّف على المشكلات السلوكية السائدة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين لدى التلاميذ. وقد أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثّلت عينة الدراسة من (١٢) معلمة، وأُستخدمت المقابلات بطرح أسئلة على مجموعة من المعلمات، وأُستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات النسبة المئوية. وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: يعدّ الكذب والنشاط الزائد أهم المشكلات السلوكية في المدرسة الابتدائية، ولا يوجد فرق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية.

وهدفت الدراسة التي أعدتها اللقماني (٢٠٢٢) إلى تحديد المشكلات السلوكية لاضطرابات التواصل للأطفال ذوي الإعاقة من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمات، ودراسة الفروق بينهم تبعًا لمتغيّرات مختلفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة قصدية مكونة من ٨٤ معلمة و ١٤٥ ولي أمر لطلاب يعانون من اضطرابات تواصل في المدينة المنورة. واستخدمت الدراسة مقياسًا للمشكلات السلوكية الشائعة للطلبة ذوي اضطرابات التواصل، مكونًا من خمسة مجالات. وأظهرت النتائج أن المشكلات السلوكية جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء الأمور والمعلمات، أو بين الطلاب حسب نوع المركز أو ترتيبهم بين إخوتهم. وظهرت فروق تبعًا لجنس الطالب لصالح الذكور، وتبعًا لعمر الطالب لصالح الفئة العمرية (٧ – ١٠ سنوات).

وأجرى **قوادري** (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى الأطفال المعاقين ذهنيًّا القابلين للتعلّم من وجهة نظر الأخصائيين النفسانيين، وقد أُستخدم المنهج الوصفي للدراسة، وأُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٥) ولي أمر، و(٢٥) أخصائيًّا. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعًا لدى الأطفال المعاقين ذهنيًّا القابلين للتعلّم من وجهة نظر الأخصائيين النفسانيين – حسب درجات حدوثها– كان السلوك الانسحابي، كما توصّلت إلى عدم وجود فروق في درجة شيوع المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًّا القابلين للتعلّم من وجهة نظر أولياء الأمور والأخصائيين النفسانيين.

وهدفت دراسة **الشنقيطي**(٢٠٢١) إلى التَّعرُّف على مظاهر المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التَّوحُّد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل، وقد أُستخدم المنهج النوعي بتصميم (دراسة الحالة)؛ للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وجُمعت البيانات عن طريق أداتي المقابلات وتحليل الوثائق، حيث أجريت خُمس مقابلات مع خمس مشاركات، وحُلّلت سبع وثائق حُصل عليها من بعض المشارِكات في الدراسة. وتوصّلت النتائج إلى وجود أربعة مظاهر رئيسة للمشكلات السلوكية تمثّلت في: السلوك العدواني، والسلوك النمطي، والسلوك الانسحابي، والسلوك الفوضوي.

كما هدفت دراسة **توسيب وآخرين (٢٠٢٠)Toseeb et al** إلى التَّعرُّف على مدى تعرّض الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية النمائية للمشكلات السلوكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تخطيط مسارات اللغة المبكرة، وتحديد بيئة الاتصال وأدوارها في المشكلات السلوكية والانفعالية، وعلى وجه التحديد تم التحقيق في دور المسارات غير المباشرة عبر المهارات الاجتماعية (الصداقات واللعب والإيجابية الاجتماعية)، وتكوّنت عينة الدراسة من (٦٥٣١) طفلًا، تراوحت أعمارهم بين (٧- ٩) سنوات. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تشابه في نوع المشكلات بين الأطفال الذين يعانون من الاضطرابات اللغوية النمائية وأقرانهم العاديين بشكل عام، وأن الأطفال المصابين بالاضطرابات اللغوية النمائية يميلون إلى أن تكون صحتهم النفسية ضعيفة مقارنة بأقرانهم، وأهمية اللغة والتواصل لتطوير سلوكيات اللعب الاجتماعي، ويتجلى ذلك بوضوح لدى عينة الدراسة، فاللعب الاجتماعي لديهم كان أقل كفاءة من أقرانهم. وتوصّلت الدراسة كذلك إلى أن فهم العلاقة بين مشكلات اللعب والتواصل الاجتماعي لدى هذه الفئة من الأطفال؛ تساعد الأخصائيين على الاستفادة من تأثير أكثر وسائل التَّعَلُّم وضوحًا في مرحلة الطفولة، وهي اللعب مع الأصدقاء.

وأجرى **الحاجي وحنفي (٢٠١٩) دراسة** هدفت إلى الكشف عن مشكلات الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة، وقد أُستخدم المنهج الوصفي، وأُستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وبلغ حجم العينة (٤٥) من آباء الأطفال، و(٨١) معلم ومعلمة. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن المشكلات التعليمية والسلوكية والطبية والنفسية والاجتماعية التي تواجه الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة – من وجهة نظر المعلمين والوالدين– توجد بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك المعلمين والوالدين لواقع مشكلات الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة، يعزى لمُتغيّري: الجنس، وشدة الإعاقة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والوالدين في إدراك واقع المشكلات السلوكية والطبية والنفسية والاجتماعية، واتضح أن الفروق جاءت لصالح المعلمين، الذين كانوا أكثر إدراكًا لهذه المشكلات.

التعقيب على الدراسات السابقة: يستفيد البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة جمع المادة العلمية للبحث الحالي في كتابة الإطار النظري للبحث الحالي. بناء الأدوات المستخدمة للبحث الحالي.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج الدراسة:

تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة نظرًا لملاءمته لطبيعة موضوعها وأهدافها. حيث يهدف البحث إلى فهم أبرز تقديرات المعلمين للمشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم ذوي اضطرابات النطق، ويُتيح المنهج الوصفي جمع البيانات وتحليلها بدقة للوصول إلى نتائج مفيدة وفهم شامل للظاهرة. (التايب، ٢٠١٨).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي تدريبات النطق التابعين لإدارة تعليم جدة، والبالغ عددهم (١٠٤) معلم تدريبات نطق (وزارة التعليم، اتصال شخصي، نوفمبر ١، ٢٠٢٣).

عينة الدراسة:

العينة عبارة عن مجموعة جزئية من المجتمع الاحصائي، يتم اختيارها بحيث تكون ممثلة تمثيلاً صادقاً للمجتمع الإحصائي الذي سحبت منه (دانييل، ٢٠١٥). وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٩٥) معلم تدريبات النطق التابعين لإدارة تعليم جدة للعام الدراسي (١٤٤٥) هـ.

١- العينة الاستطلاعية:

بهدف التأكد من صدق وثبات المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية تم التطبيق على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطبيق ذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

٢- العينة الأساسية:

بهدف تحقق أهداف الدراسة الحالية فقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة ممثلة للمجتمع حيث بلغ عدد أفراد العينة (٦٥)، تمَّ اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

جـــدول (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغـــير	المستـــويـــات	التكرار	النسبة٪
سنوات الخبرة	أكثر من ١٠ سنوات	٢١	٣٢,٣
	اقل من ٥ سنوات	٧	١٠,٨
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٣٧	٥٦,٩
بيئة العمل	برامج التربية الخاصة	٤٣	٦٦,٢
	مراكز التربية الخاصة	١٢	١٨,٥
	معاهد التربية الخاصة	١٠	١٥,٤
نوع الإعاقة المصاحبة	اضطراب طيف التوحد	١٥	٢٣,١
	إعاقة سمعية	١١	١٦,٩
	إعاقة فكرية	٢٤	٣٦,٩
	لا توجد إعاقة مصاحبة	١٥	٢٣,١
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥٣	٨١,٥
	دراسات عليا	١٢	١٨,٤

أدوات الـــدراســـة:

مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل (اللقماني،٢٠٢٢):

ويتكون المقياس من (٦٤) عبارة تتم الإجابة عليها من خلال تدرج ليكرت الخماسي، وتوزعت فقرات المقياس على (٨) أبعاد تمثل وجهات نظر معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم وتتم الإجابة عن عبارات المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي، حيث يتم اختيار استجابة واحدة من بين خمس بدائل (دائما= ٥، احيانا= ٤، غالبا= ٣، نادرا= ٢، ابدا= ١).

الخصـائـص السيكـومـتريـة للمقيـــاس:

صـدق المحكمـــين:

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال التربية الخاصة (ملحق رقم) وذلك للإدلاء بآرائهم وملاحظاتهم حول وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبُعد الذي وردت ضمنه وتحديد العبارات الموجبة والسالبة. وقد تم الأخذ بنسبة اتفاق (٨٠%) فأكثر بين المحكمين وبناء عليه فقد تم تعديل عدد (٤٣) فقرات كما تم حذف عدد (٧) من الفقرات وعليه فقد ظهرت صورة الأداة بعد ملاحظات المحكمين بعدد إجمالي (٥٧).

الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

وقد تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٢):

جـــدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور

في مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
مشكلات ضعف العلاقات		المشكلات الاجتماعية النفسية		مشكلات الغضب والعدوانية		مشكلات تشتت الانتباه وضعف التركيز	
١	*٠,٤٣١	٨	**٠,٨٣٤	١٦	**٠,٧٣٥	٢٣	**٠,٨٠١
٢	**٠,٧٧٣	٩	**٠,٨٧٨	١٧	**٠,٨١٨	٢٤	**٠,٨٣٦
٣	**٠,٨٦٦	١٠	**٠,٨٦١	١٨	**٠,٨٥٦	٢٥	**٠,٨١٢
٤	**٠,٨٩٥	١١	**٠,٧٦٠	١٩	**٠,٧٩٤	٢٦	**٠,٨٥٧
٥	**٠,٨٤٠	١٢	**٠,٧٥٤	٢٠	**٠,٨٩٠	٢٧	**٠,٨٧١
٦	**٠,٧٧٨	١٣	**٠,٥٥١	٢١	**٠,٩٤٣	٢٨	**٠,٧٦٨
٧	**٠,٦٧٩	١٤	**٠,٥٥١	٢٢	**٠,٩٠٨	٢٩	**٠,٧٨٧
		١٥	**٠,٨١١				
مشكلات العناد والمواجهة		مشكلات التفكير والإدراك		مشكلات الاندفاعية والتهور		المشكلات الجسدية والحركية	
٣٠	**٠,٨٣١	٣٧	**٠,٨٩٣	٤٤	**٠,٧٠٥	٥١	**٠,٦٣٦
٣١	**٠,٨٣٩	٣٨	**٠,٨٦٩	٤٥	**٠,٧٤٢	٥٢	**٠,٨١٨
٣٢	**٠,٨٠٤	٣٩	**٠,٩٢٤	٤٦	**٠,٨٣٢	٥٣	**٠,٩١٠
٣٣	**٠,٧٩٣	٤٠	**٠,٨٧٨	٤٧	**٠,٨٥٢	٥٤	**٠,٨٦٦
٣٤	**٠,٨٢١	٤١	**٠,٩٦٦	٤٨	**٠,٧٤٥	٥٥	**٠,٨٠٥
٣٥	**٠,٧٩٩	٤٢	**٠,٨٦٠	٤٩	**٠,٧٩٦	٥٦	**٠,٨٨٤
٣٦	**٠,٨٠٤	٤٣	**٠,٨٥١	٥٠	**٠,٨٤٣	٥٧	**٠,٩٢٨

ن= (١٣٥): ** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ -- * دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

من خلال استعراض البيانات بالجدول (٢) يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارات والمحور الذي تنتمي إليه كانت قيمًا موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عدا الفقرة رقم (١) فقد كانت دالة عند (٠,٠٥) ومن خلال هذه النتائج نصل إلى نتيجة تؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فمن ابعاد مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٣):

جـــدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل

المحـــور	عنـــوان المحـــــور	معامل الارتباط
١	مشكلات ضعف العلاقات	٠,٦٦٦**
٢	الاجتماعية المشكلات النفسية	٠,٨٢٦**
٣	مشكلات الغضب والعدوانية	٠,٨٧٢**
٤	مشكلات تشتت الانتباه وضعف التركيز	٠,٧٥٤**
٥	مشكلات العناد والمواجهة	٠,٨٧٥**
٦	مشكلات التفكير والإدراك	٠,٨٧٦**
٧	مشكلات الاندفاعية والتهور	٠,٧٨٢**
٨	المشكلات الجسدية والحركية	٠,٨٥٤**

ن= (٣٠): ** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ -- * دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل والدرجة الكلية للمقياس كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل.

ثبـات درجـات المقيـــاس:

أ/ معـامـل ألفـا كـرونبـــاخ (Cronbach 'Aalpha):

تم التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل ماكدونالدز اوميجا كما هي موضحة بجدول (٤):

جـــــدول (٤)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل وأبعاده الفرعية

المحور	عنوان المحور	معامل ثبات ماكدونالدز اوميجا	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	مشكلات ضعف العلاقات	٠,٨٩٣	٠,٨٧٨
٢	الاجتماعية المشكلات النفسية	٠,٩١٣	٠,٩٠٧
٣	مشكلات الغضب والعدوانية	٠,٩٣٩	٠,٩٣٥
٤	مشكلات تشتت الانتباه وضعف التركيز	٠,٩١٥	٠,٩١٤
٥	مشكلات العناد والمواجهة	٠,٨٩٤	٠,٩١٣
٦	مشكلات التفكير والإدراك	٠,٩٥٦	٠,٩٥٤
٧	مشكلات الاندفاعية والتهور	٠,٨٩٣	٠,٨٩٥
٨	المشكلات الجسدية والحركية	٠,٩٣٣	٠,٩٢٩
	معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة	٠,٩٧٧	٠,٨٢٣

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٤) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات أبعاد المقياس مناسبة حيث بلغت أقل قيمة معامل ثبات (٠,٥٩٤) للبُعد الإداء الإحجامية بينما بلغت أعلى قيمة معامل ثبات (٠,٧٤١) للبُعد الإتقان الإقدامية، أما الثبات العام لدرجات المقياس فقد بلغ القيمة (٠,٧٧٦)، وهي قيمة مرتفعة وتتجاوز القيمة (٠,٦٥) والتي تعتبر مقبولة (mehrens & lehmann,1975)، مما يدل على ثبات درجات مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة، بما في ذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي الموزون. كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتأكد من الاتساق الداخلي للمقاييس، واختبار ت للعينتين المستقلتين .وُظّف معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميجا للتأكد من ثبات أدوات الدراسة. أخيرًا، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه

نتـــائـــج الـــدراســـة ومنـــاقشتهـــا:

يهدفُ هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وكما تضمن هذا الفصل تقديم لبعض التوصيات والمقترحات البحثية، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

عـرض نتائـج السـؤال الرئيـس ومناقشتـه:

ينص السؤال الرئيس في الدراسة الحالية على " **مـا أبـرز تقـديرات معلمـي الطلبـة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة؟**".

وللإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على عدد من المؤشرات الإحصائية ومنها المتوسطات الحسابية الموزونة لاستجابات أفراد الدِّرَاسَة على الفقرات المُتعلِّقة بكل بعد من أبعاد المقياس وذلك من خلال الأخذ بعين الاعتبار قيمة وزن الاستجابات على المقياس كما في جدول 5:

جـــــدول (٥)

دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل وأبعاده (ن=٩٥)

أبعـــــاد المشكلات السلوكية	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	نسبة توفر المهارة	مستوى المهارة	الترتيب	اختبار كوهين
مشـكلات ضـعف العلاقـات الاجتماعية	٢٤,٩٧	٥,١٥	٢١	٧,٧١	٠,٠٠	٠,٧١٣	مرتفع	٣	٠,٧٩
المشكلات النفسية	٢٧,٢٩	٦,٤٩	٢٤	٤,٩٥	٠,٠٠	٠,٦٨٢	مرتفع	٤	٠,٥١
مشكلات الغضب والعدوانية	٢١,٩٧	٦,١٧	٢١	١,٥٣	٠,١٢٩	٠,٦٢٧	متوسط	٨	٠,١٦
مشـكلات تشـتت الانتبـاه وضعف التركيز	٢٦,٢٨	٤,٦٢	٢١	١١,١٤	٠,٠٠	٠,٧٥٠	مرتفع	١	١,١٤
مشكلات العناد والمواجهة	٢٢,٦٨	٦,٣٧	٢١	٢,٥٨	٠,٠٢	٠,٦٤٨	متوسط	٦	٠,٢٦
مشكلات التفكير والإدراك	٢٥,٠٣	٥,٦٠	٢١	٧,٠١١	٠,٠٠	٠,٧١٥	مرتفع	٢	٠,٧٢
مشكلات الاندفاعية والتهور	٢٣،٥٧	٥،٦٩	٢١	٤،٤٠٠	٠،٠٠	٠،٦٧٣	متوسط	٥	٠،٤٥
المشكلات الجسدية والحركية	٢٢،٣١	٦،٠٣	٢١	٢،١١	٠،٠٣	٠،٦٣٧	متوسط	٧	٠،٢٢
الدرجة الكلية	١٩٠،٤٩	٣٦،١٨	١٧١	٤٥،٦٦	٠،٠٠	٠،٦٧٠	متوسط		٤،٦٩

يتضح من الجدول (٥) النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي فيما يخص مشكلات ضعف العلاقات الاجتماعية، حيث تُشير قيمة اختبار (ت) البالغة (٧,٧١) والقيمة الاحتمالية ($p < 0.001$) إلى فروق ذات دلالة إحصائيًا. هذا يعكس مستوى مرتفع من الوعي لدى معلمي اضطرابات النطق تجاه هذه المشكلات. وفقًا لمعيار كوهين، حجم الأثر الكبير (٠,٧٩) يُشير إلى تأثير متوسط، ويدعمه نسبة توفر المهارة العالية (٠,٧١٣)، ما يُفيد بأن المعلمين يُدركون تحديات ضعف العلاقات الاجتماعية بشكل كبير. ومع ذلك، تُصنف هذه المشكلات في المرتبة الثالثة مقارنةً بالأبعاد الأخرى للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي فيما يتعلق بالمشكلات النفسية، حيث تُشير قيمة اختبار (ت) البالغة (٤,٩٥) والقيمة الاحتمالية ($p < 0.001$) إلى فروق ذات دلالة إحصائيًا. هذا يعكس مستوى مرتفع من الوعي لدى معلمي اضطرابات النطق تجاه هذه المشكلات. ووفقًا لمعيار كوهين فإن حجم الأثر (٠,٥١) يُشير إلى تأثير متوسط، ويدعمه نسبة توفر المهارة البالغة (٠,٦٨٢)، ما يُفيد بأن المعلمين يُدركون تحديات المشكلات النفسية بشكل جيد. ومع ذلك، تُصنف هذه المشكلات في المرتبة الرابعة مقارنةً بالأبعاد الأخرى للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطرابات التواصل.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي فيما يتعلق بمشكلات الغضب والعدوانية، حيث تُشير قيمة اختبار (ت) البالغة (١,٥٣) والقيمة الاحتمالية أكبر من ($p > 0.05$) إلى عدم الموثوقية في الفروق الناتجة. وهذا يدل على أن معلمي اضطرابات التواصل لا يولون مشكلات الغضب والعدوانية ذات أهمية كبيرة يمكن أن تأخذ في الحسبان لدى الأطفال ذوي اضطرابات التوحد.
- تشير النتائج المتحصل عليها من التحليل الإحصائي لمشكلات تشتت الانتباه وضعف التركيز إلى وجود فروق ذات دلالة بين المتوسط الفعلي والمتوسط، مع تسجيل قيمة اختبار ت تبلغ (١١,١٤) وبقيمة احتمالية تصل إلى (٠,٠١٢). هذا يشير إلى أن

المعلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الإدراك والوعي تجاه مشكلات تشتت الانتباه وضعف التركيز في طلاب اضطرابات التواصل. ووفقاً لمعيار كوهين فإن حجم الأثر يعتبر كبير حيث بلغت قيمته (١,١٤)، ويدعم هذه النتائج نسبة توفر المهارة العالية التي تقدر بـ (٠,٧٥٠)، مما يعكس قدرة المعلمين على التعرف والتعامل مع هذه التحديات بفعالية. ويتضح من ترتيب هذا البعد، الذي يحتل المرتبة الأولى، أنه يمثل أبرز القضايا السلوكية التي يوليها المعلمون اهتمامًا كبيرًا ضمن السياق التعليمي.

- تشير النتائج المتحصل عليها من التحليل الإحصائي لمشكلات العناد والمواجهة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي، حيث تبلغ قيمة اختبار ت (٢,٥٨) بقيمة احتمالية تصل إلى (٠,٠٠). هذا يشير إلى أن المعلمين يتمتعون بمستوى عالٍ من الإدراك والوعي تجاه مشكلات العناد والمواجهة لدى طلاب اضطرابات التواصل. ووفقاً لمعيار كوهين فقد بلغت قيمته (٠,٢٦)، ويدعم هذه النتائج نسبة توفر المهارة البالغة التي تقدر بـ (٠,٦٤٨)، مما يعكس قدرة المعلمين على التعرف واستشعار هذه التحديات بفعالية. ومع ذلك، تُصنف هذه المشكلات في المرتبة السادسة مقارنةً بالأبعاد الأخرى للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطرابات التواصل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي فيما يتعلق بمشكلات التفكير والإدراك، حيث تُشير قيمة اختبار (ت) البالغة (٧,٠١) والقيمة الاحتمالية ($p < 0.001$) إلى فروق ذات دلالة إحصائيًا. هذا يعكس مستوى مرتفع من الوعي لدى معلمي اضطرابات النطق تجاه هذه المشكلات. ووفقًا لمعيار كوهين، فإن حجم الأثر البالغة قيمته (٠,٧٢) يُشير إلى تأثير متوسط، ويدعمه نسبة توفر المهارة العالية (٠,٧١٥)، ما يُفيد بأن المعلمين يُدركون تحديات ضعف العلاقات الاجتماعية بشكل كبير. ومع ذلك، تُصنف هذه المشكلات في المرتبة الثانية مقارنةً بالأبعاد الأخرى للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي فيما يتعلق بمشكلات الاندفاعية والتهور لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث

تُشير قيمة اختبار (ت) البالغة (٤,٤٠٠) والقيمة الاحتمالية ($p < 0.001$) إلى فروق ذات دلالة إحصائيًا. هذا يعكس مستوى مرتفع من الوعي لدى معلمي اضطرابات النطق تجاه هذه المشكلات. ووفقًا لمعيار كوهين، فإن حجم الأثر البالغة قيمته (٠,٤٥) يُشير إلى تأثير متوسط، ويدعمه نسبة توفر المهارة البالغة (٠,٦٧٣)، ما يُفيد بأن المعلمين يُدركون تحديات الاندفاعية والتهور لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل كبير. ومع ذلك، تُصنف هذه المشكلات في المرتبة الخامسة مقارنةً بالأبعاد الأخرى للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي فيما يتعلق المشكلات الجسدية والحركية، حيث تُشير قيمة اختبار (ت) البالغة (٢,١١) والقيمة الاحتمالية ($p < 0.03$) إلى فروق ذات دلالة إحصائيًا. هذا يعكس مستوى مرتفع من الوعي لدى معلمي اضطرابات النطق تجاه هذه المشكلات. ووفقًا لمعيار كوهين، فإن حجم الأثر البالغة قيمته (٠,٢٢) يُشير إلى تأثير منخفض، ويدعمه نسبة توفر المهارة البالغة (٠,٦٣٧)، ما يُفيد بأن المعلمين يُدركون تحديات الاندفاعية والتهور لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بشكل كبير. ومع ذلك، تُصنف هذه المشكلات في المرتبة السابعة مقارنةً بالأبعاد الأخرى للمشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي اضطرابات النطق.
- كما تشير النتائج المتحصل عليها من التحليل عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الفعلي لاستجابات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس المشكلات السلوكية للطلبة ذوي اضطراب التواصل ككل، حيث تُشير قيمة اختبار (ت) البالغة (٤٥,٦٦) والقيمة الاحتمالية ($p < 0.001$) إلى فروق ذات دلالة إحصائيًا. مما يعني أن هناك مستوى مرتفع من الوعي لدى معلمي اضطرابات النطق تجاه هذه المشكلات لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. ووفقًا لمعيار كوهين، فإن حجم الأثر البالغة قيمته (٤,٦٩) يُشير إلى تأثير مرفع وكبير، ويدعمه نسبة توفر المهارة البالغة (٠,٦٧٠)، ما يُفيد بأن المعلمين يستشعرون وجود هذه المشكلات بشكل واضح وموثوقية عالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

يلاحظ من الجدول(٢٣) على مستوى المقياس ككل فقد جاءت المشكلات السلوكية المصاحبة لطلاب معلمي تدريبات النطق بمحافظة جدة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (١٩٠,٤٩) بانحراف معياري وقدره (٣٦,١٨). وتوافقت هذه النتيجة مع دراسة الردعان (٢٠١٧) التي اشارت نتائجها الى المشكلات الشائعة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين وجدت بدرجة متوسطة، واتفقت أيضا مع دراسة الحاجي وحنفي (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى أن المشكلات السلوكية والاجتماعية التي تواجه الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمين وجدت بدرجة متوسطة.

وعلى مستوى المحاور فقد حصل المحور الرابع "مشكلات تشتت الانتباه وضعف التركيز" على أعلى متوسط حسابي بين المحاور الثمانية بمتوسط حسابي بلغ ٢٦,٢٨ وانحراف معياري وقدره ٤,٦٢. كما وحصل المحور الثالث "مشكلات الغضب والعدوانية "على أدنى متوسط حسابي بين المحاور الثمانية بمتوسط حسابي بلغ ٢١,٩٧ وانحراف معياري وقدره ٦,١٧. وهذه النتائج منطقية إلى حد كبير واتفقت إلى حد كبير مع دراسة اللقماني(٢٠٢٢) التي أظهرت ان مشكلة تشتت الانتباه و ضعف التركيز من اكثر المشكلات انتشارا ويليها مشكلات النفسية وكذلك اتفقت مع دراسة تركستاني (٢٠١٩) التي أظهرت أن مشكلة الانطواء من أكثر المشكلات انتشاراً لدى الأطفال الصم وضعاف السمع يليها تشتت الانتباه ثم الاندفاعية فالنشاط المفرط، وكذلك اتفقت مع دراسة صافي (٢٠٢٢)التي أظهرت نتائجها أن أكثر المشكلات السلوكية تكراراً لدى الطلاب ما يأتي: يعدّ الكذب والنشاط الزائد أهم المشكلات السلوكية في المدرسة الابتدائية، ولا يوجد فرق بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية. و أيضا مع دراسة الشنقيطي (٢٠٢١) وتوصّلت النتائج إلى وجود أربعة مظاهر رئيسة للمشكلات السلوكية تمثّلت في: السلوك العدواني، والسلوك النمطي، والسلوك الانسحابي، والسلوك الفوضوي. كذلك دراسة قطاونة (٢٠١٧) التي أشارت النتائج إلى أن درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم مرتفعة، وأخذت الترتيب الآتي تنازليًّا: الاعتمادية الزائدة، وتدني مفهوم الذات، ونقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والانسحاب الاجتماعي، والتمرّد والعصيان والعدوان.

إذن وبعبارة أخرى فإن معلمي تدريبات النطق واللغة يستشعرون المشكلات السلوكية لدى طلابهم بمستوى متشابه تقريبا، ويعود في هذا الامر ان نتيجة المشكلات السلوكية في الأصل تعود لاضطرابات التواصل، وهذا ما أكدت عليه توسيب وآخرين (٢٠٢٠)Toseeb et al والتي أكدت نتائجها على أن الأطفال المصابين بالاضطرابات اللغوية النمائية يميلون إلى أن تكون صحتهم النفسية أضعف مقارنة بأقرانهم من العاديين.

عرض ومناقشة السؤال الأول: ينص السؤال الأول على "إلى أي مدى تختلف تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة، وفقًا لمُتغيّر ات سنوات الخبرة بيئة العمل نوع الإعاقة المصاحبة".

وللإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب الإحصاءات الوصفية وكذلك استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE- WAY ANOVA) باعتبار أن سنوات الخبرة متغير مستقل وتقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم هي المتغير التابع، وظهر النتائج كما في جدول (٦):

جـــــدول(٦)

جدول تحليل التباين للكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغـــير	الفئـــات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة F	الدلالة	مستوى المعنوية
سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٧	١٨٦,٥٧١	٤١,٤٦٤	٠،٠٥٨	٠،٩٤٤	غير دالة إحصائيًا
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	١٩١,٧١	٣٧,٦٩٥			
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٥٧	١٩٠,٣١٦	٣٥,٣٣٨			
بيئة العمل	برامج التربية الخاصة	٧	١٩٠,٩٥	٣٨,٤٠٥	٠،٣١	٠،٧٣٤	غير دالة إحصائيًا
	مراكز التربية الخاصة	٣١	١٨٣,٥٣٨	٣١,١٧١			
	معاهد التربية الخاصة	٥٧	١٩٣,٣٦٤	٣٣,٤٧١			
نـوع الإعاقـة المصاحبة	اضطراب التوحد	٢٤	٢٠٢	٤٠,٩٨٩	١،١٥٧	٠،٣٣١	غير دالة إحصائيًا
	إعاقة سمعية	١٧	١٨٧,٧٠٦	٣٨,٦٩٤			
	إعاقة فكرية	٣٤	١٨٧,٨٨٢	٢٩,٧١٥			
	لا توجـــد إعاقـــة مصاحبة	٢٠	١٨٣,٥	٣٧,٥٤١			

يتضح من جدول (٦) أنه لا يوجد فرق إحصائيا معنوي في المتوسط بين الفئات المختلفة وهي أقل من ٥ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات، ومن ٥ إلى ١٠ سنوات. بالنسبة لبيئة العمل، البيانات تشير إلى أنه لا يوجد فرق إحصائيا معنوي في المتوسط بين الفئات المختلفة وهي برامج التربية الخاصة، مراكز التربية الخاصة، ومعاهد التربية الخاصة. وأخيرا، بالنسبة لنوع الإعاقة المصاحبة، البيانات تشير إلى أنه لا يوجد فرق إحصائيا معنوي في المتوسط بين الفئات المختلفة وهي اضطراب التوحد، إعاقة سمعية، إعاقة فكرية، ولا توجد إعاقة مصاحبة.

تفسير النتائج: تكشف نتائج الدراسة عن اتجاهات مثيرة للاهتمام فيما يتعلق بتقييم المعلمين للمشكلات السلوكية للطلاب ذوي اضطرابات النطق. ففيما يتعلق بتأثير خبرة المعلم، لم تظهر النتائج وجود فروق جوهرية في تقييمات المعلمين للمشكلات السلوكية للطلاب، بغض النظر عن سنوات الخدمة. يشير هذا إلى أن المعلمين، بغض النظر عن مدة خدمتهم، قد يتبعون معايير تقييم متسقة، ويستفيدون من التطوير المهني المستمر الذي يساهم في تنمية مهاراتهم التعليمية بشكل موحد.

وتتماشى هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة أجرتها خوجة (٢٠١٩) والعتيبي (٢٠١٨) وجلال (٢٠٢٠) واللقماني (٢٠٢٢) والتي لم تُظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات المعلمين والمعلمات لطلاب ذوي صعوبات التعلم أو طيف التوحد أو اضطرابات التواصل. وبالنسبة إلى تأثير بيئة العمل على تقييمات المعلمين، لم تُظهر النتائج أي تأثير ملحوظ. يشير هذا إلى أن المعلمين قد يمتلكون تصورًا ثابتًا للمشكلات السلوكية المرتبطة بطلابهم بغض النظر عن نوع المؤسسة التعليمية. ويدعم هذا التفسير وجود فهم أكبر لكيفية تقييم المعلمين للمشكلات السلوكية، كما يشير إلى أن الخلفيات المهنية المشتركة قد تلعب دورًا في توحيد هذه التقييمات.

وتؤكد هذه النتائج على اتساق وتماثل تقييمات المعلمين للمشكلات السلوكية للطلاب ذوي اضطرابات النطق. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ابن ضويحي (٢٠١٩) التي لم تُظهر وجود فروق في تقييمات المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقات النمائية. كما اتفقت مع دراسة هوانج وآخرون (٢٠٢١) وتشير النتائج بشكل عام إلى وجود اتساق في تقييمات المعلمين للمشكلات السلوكية للطلاب ذوي اضطرابات النطق. قد تلعب عوامل مثل الخلفيات المهنية المشتركة والتدريب دورًا في هذا الاتساق. ومع ذلك، هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات لفهم العوامل التي تؤثر على تقييمات المعلمين للمشكلات السلوكية بشكل كامل.

عرض ومناقشة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على " إلى أي مدى تختلف تقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم بمحافظة جدة، وفقًا لمُتغيّر المؤهل؟"

وللإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب الإحصاءات الوصفية وكذلك استخدام اختبار ت للعينات المستقلة (Samples T Test-Independent) باعتبار أن المؤهل متغير مستقل وتقديرات معلمي الطلبة ذوي اضطرابات النطق حول المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم هي المتغير التابع، وظهر النتائج كما في جدول (٧):

جـــــدول(٧)

اختبار ت للكشف عن الفروق في تقديرات المعلمين وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمةF	الدلالة	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٧٣	١٨٩,٣٨٤	٣٣,٨٥٢	٠,٥٤٣-	٠,٥٨٨	غير دالة
دراسات عليا	٢٢	١٩٤,١٨٢	٤٣,٧١٦			

تبين النتائج المتحصل عليها من الجدول (٧)، وجود تباين ظاهري بين متوسطات المجموعات وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي، حيث بلغ أقل متوسط لفئة (بكالوريوس) بقيمة (١٨٩,٣٨) بينما بلغ المتوسط الأعلى للفئة (دراسات عليا) بقيمة (١٩٤,١٨) وبانحراف معياري (٣٣,٨٥, ٤٣,٧١) على التوالي. وللكشف عن معنوية هذه الفروق تم استخدم اختبار ت للمجموعات المستقلة، حيث نجد أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٠,٥٤-) وهي قيمة لا تُظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية حيث نجد أن القيمة الاحتمالية بلغت ($p = 0.59$)، وهذا يعني أن الفروق بين المتوسطات ليست معنوية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

يمكن تفسير ذلك باستخدام معايير موحدة للتقييم، والتدريب المهني المتشابه في التعامل مع اضطرابات النطق، وربما يكون التأثير الأكبر للخبرة العملية على تقييم السلوك بدقة. اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة، مثل دراسة حاجي وحنفي (٢٠١٩) ودراسة قوادري (٢٠٢١) التي لم تُظهر فروقًا في إدراك المعلمين والوالدين لواقع مشكلات الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة، أو في درجة شيوع المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلّم من وجهة نظر أولياء الأمور والأخصائيين النفسانيين.

التـــوصيـــات:

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- نشر الوعي بين المعلمين تدريبات النطق واللغة بمشكلات اضطرابات التواصل والمشكلات السلوكية المتعلقة بها.
- إقامة دورات توعوية والورش التدريبية لمعلمي تدريبات النطق في طرق التعامل مع المشكلات السلوكية المصاحبة لطلابهم.
- التأكيد على أهمية التواصل والتكامل بين البيئة المنزلية والمدرسية لتقويم وتجويد البيئة اليومية المحيطة بالطلبة.
- توفير فريق متكامل من ذوي الاختصاص في جميع برامج التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم.
- إشراك المختصين في تعديل السلوكRegistered Behavior Technician ومعلمي تدريبات النطق واللغة في إعداد الخطط التربوية الفردية الشاملة لطلابهم والاهتمام بهم.
- تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب معلمي تدريبات النطق مما يساعد في تخفيف حدة المشكلات السلوكية المصاحبة لهم.
- العمل على تنمية مهارات التواصل الاجتماعي والتفاعل لدى طلبة معلمي تدريبات النطق وكسر حاجز عزلهم و اشراكهم مع الاخرين.

بحـــوث مقـــترحـــــة:

- فاعلية برنامج إرشادي لدراسة المشكلات السلوكية لدى طلبة ذوي الاضطرابات التواصل.
- دراسة المشكلات السلوكية و علاقتها بجودة الحياة الاسرية.
- دور معلمي التعليم العام في الحد من المشكلات السلوكية لدى طلبة اضطرابات النطق واللغة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، فيوليت فؤاد، صبيح، سارة راشد عطايا، و يوسف، محمود رامز. (٢٠١٨) . الخصائص السيكومترية لمقياس المشكلات السلوكية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، (٥٣)*، ١٨٩ - ٢٠٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/941248

ابن ضويحي، ضويحي بن محمد بن عبدالله، وعبد الحميد، هبة جابر. (٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدى ذوي الإعاقات النمائية: الإعاقة الفكرية واضطراب التوحد. المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية طريق التنمية، مج ٢، *أسوان: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٧٨٤ – ٨١٨.

أبو حمادي، حميدة علي محمد .(٢٠٢٢). بعض المشكلات السلوكية السائدة لدى أطفال التوحد من وجهة نظر الأمهات: في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الأستاذ، (٢٢)*، ٨٨ – ١٠٨.

أبو شعبان، أسماء محمد رضوان، ودخان، نبيل كامل محمد مشرف. (٢٠١٦).المشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية والعاديين في قطاع غزة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية. غزة.

أبو هلال، سجى سليم (٢٠٢٢). المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا لدى طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن خلال جائحة كورونا. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث – سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ٧، (١)*، ٥٤١ – ٥٥٦.

البلاوي، إيهاب (٢٠٠٣). *اضطرابات التواصل، دليل أخصائيي التخاطب المعلمين والوالدين*. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

البلاوي، إيهاب. (٢٠١٤). *اضطرابات التواصل*. الرياض. دار الزهراء.

التايب، مسعود حسين. (٢٠١٨). *البحث العلمي– قواعده– اجراءاته– مناهجه*. المكتب العربي للمعارف.

تركستاني، مريم حافظ عمر (٢٠١٩). المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٢٠، (٢)*، ٣٠٣ – ٣٤٠.

الجرواني، هالة إبراهيم، وصديق، رحاب محمود.(٢٠١٣). *اضطراب التأتأة رؤية تشخيصية علاجية*. دار المعرفة الجامعية.

الحاجي، جابر، وحنفي، علي (٢٠١٩). واقع مشكلات الأطفال الصم وضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمين والوالدين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (٩)*. ١١٩ – ١٧٠.

حموم، مريم. (٢٠١٦). أثر اضطرابات النطق على عملية التعلم: التشخيص والعلاج. *مجلة جيل العلوم الإنساني الاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، ١٨(١٧)*، ٦١– ٨٣.

خوجة، أسماء. (٢٠١٩). أهم المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية: جامعة محمد بوضياف المسيلة – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩(١)*، ٩٥ – ١١٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1074429

الدوايدة، أحمد موسى، و خليل، ياسر فارس (٢٠١٢). مدى أهمية و امتلاك إختصاصيي معالجة النطق و اللغة للكفايات المهنية في (CEC) وفقا لمعايير جمعية الأطفال غير العاديين في المملكة العربية السعودية .*مجلة الطفولة و التربية، ٤ (٩)*، ٦٣ – ١٠٥.

الدوايدة، أحمد موسى، و خليل، ياسر فارس.(٢٠١٥). *مقدمة في اضطرابات التواصل*(ط.٥). الرياض. المملكة العربية السعودية. دار الناشر الدولي.

الروسان، فاروق (٢٠١٩). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين: مقدمة في التربية الخاصة*(ط.١٣). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

الزريقات، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٨). *اضطرابات الكلام، واللغة، والتشخيص، والعلاج*(ط.٤).عمان. دار الفكر.

زهران، حامد. (٢٠٠٥). *الصحة النفسية و العلاج النفسي*(ط.٤). القاهرة. عالم الكتب. مسترجع من https://archive.org/details/benaissa_201612

الشنقيطي، اسيل بنت محمد، والزارع، نايف بن عابد. (٢٠٢١). المشكلات السلوكية لدى الطالبات ذوات اضطراب طيف التوحد الملتحقات بمدارس التعليم الشامل .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل،١٣(٤٤)*، ٧٢ – .١١١.

صادق، فاطمة الزهراء. (٢٠١٧). التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديث. *مجلة الأثر، (٢٨)*، ٦٠-٥١.

صافي، عائشة كلثوم .(٢٠٢٢). المشكلات السلوكية السائدة في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين :مدينة وهران أنموذجا. *المجلة العلمية للتربية الخاصة، ٤(٢)*، ١١٣ – ١٢٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1294919

عبابنة، محمد, والرفاعي، سمير. (٢٠٢٠). تدني التحصيل الاكاديمي و علاقته بالمشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من منظور تربوي إسلامي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك. إربد. مسترجع من https://cutt.us/pBa2r.

عبد القادر، بلمختار، وعبدالله، آسيا. (٢٠٢٢). المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم في ضوء ببعض المتغيرات. *مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ٨(١)*، ١٠٣٥ –١٠٥٩.

عبد المعطي، حسن مصطفى، عواد، عصام نمر، وشاش، سهير محمد سالمة. (٢٠١٣). تعديل السلوك دليل للوالدين والعاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان .دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبدالله حزام علي. (٢٠١٨). المشكلات السلوكية السائدة لدى أطفال اضطراب التوحد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩ (١١)*، ٣١٩ – ٣٣٦.

عماري، عائشة، و يونسي، عيسى. (٢٠٢٠). اضطرابات النطق لدى الأطفال. *دراسات في علم الارطوفونيا وعلم النفس العصبي، ٥(٢)*، ٦٥ –٧٠.

الغامدي، عبد الرحمن بن حامد، والدوايدة، أحمد بن موسى. (٢٠٢٠). نسبة انتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصف لأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠ (٣٧)*. ١-٣٢.

القبالي، يحي. (٢٠١٧). *المدخل الى الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. عمان. دار الخليج.

قوادري، جلول، يوسفي، حدة .(٢٠٢١). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من وجهة نظر أوليائهم والأخصائيين النفسانيين. *مجلة العلوم الإنسانية، ٨(٣)*، ٦٨٢ –٦٩٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1253850

كازدين، الان. (٢٠٠٣). *الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين* (ط.٢).(عادل عبدالله، مترجم). القاهرة. دار الرشاد للنشر والتوزيع.

لردعان، دلال عبد الهادي. (٢٠١٧). مستوى انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس الكويت من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم النفسية و التربوية، ١٨، (٣)*، ١٢٥،١٢٦،١٢٩.

اللقماني، نادية بنت مساعد، و الحميدي، مؤيد. (٢٠٢٢). المشكلات السلوكية الشائعة للطلبة ذوي اضطرابات التواصل في المدينة المنورة من وجهة نظر معلماتهم وأولياء أمورهم في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٩)*، ٢٥١ – ٣٠٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1207856

محمود، نظيرة. (٢٠٢٣). المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعيا. *مجلة الطفولة، ٣١(٤)*. ٣٠٠-٣٢٤.

الهيئة العامة للإحصاء(٢٠١٧).مسح ذوي الإعاقة.. https://www.stats.gov.sa/sites/d default/files/disability_survey_2017_ar.pdf.

وزارة التعليم. (٢٠١٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي ١٤٣٦هـ- ١٤٣٧ هـ. تم الاسترداد من https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/Documents/RegulatoryGuide.pdf&ved=2ahUKEwjMl5mO-JzwAhW1gP0HHV5fC4gQFjABegQIFxAC&usg=AOvVaw3raEnNKMluXuZdEqF_a4xi.

وزارة التعليم.) ٢٠٢١). تعريف اضطرابات التواصل. تم الاسترداد من https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/Communicationaudio. aspx\

اليازوري، محمد علي محمود. (٢٠١٢). الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة.[رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية. غزة. http://hdl.handle.net/20.500.12358/21259

يحيى، خولة احمد. (٢٠١٧). *ارشاد اسر ذوي الاحتياجات الخاصة* (ط.٨). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

يونس، امل عبد المجيد .(٢٠١٢). دراسة مقارنة لمشكلات الأطفال مضطربي النطق والكلام لدى الاسر المطلقة وغير المطلقة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. القاهرة .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

ASHA: American Speech-Language-Hearing Association, (1993). *Definitions of Communication Disorders and Variations*. Retrieved January 30,2021,from https://www.asha.org/policy/rp1993-00208.

ASHA: American Speech-Language-Hearing Association. (2010). Roles and responsibilities of speech-language pathologists in schools [Professional Issues Statement]. Available from. https://www.asha.org/policy/pi2010-00317/.

ASHA: American Speech-Language-Hearing-Association. (2020). www.asha.org.

Deckard, K., Dodge, K., Bates, J., Bettit, G. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behaviour problems: Group and individual differences. *Dev Psychopathol*, *10*(3), 469-493.

Garner, P., Kauffman, J., & Elliot, J. (Eds.). (2013). The Sage handbook of emotional and behavioral difficulties. Sage.

Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Effect of Socioeconomic Status on Behavioural Problems from Preschool to Early Elementary School: A Japanese Longitudinal Study. *Plos one*, *13(5). 10.1371/journal.pone.0197961.*

Lecavalier , L & Leone , S & Wiltz , J(2006). The impact of behaviour problems on caregiver stress in young people with autism spectrum disorders , journal of Intellectual Disability *Research , 50 (3) ,172-183.*

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine.(2016).speech and language disorders in children: Implications for the Social Security Administration's Supplemental Security Income program. The National Academies press.

Toseeb, U., Gibson, J. L., Newbury, D. F., Orlik, W., Durkin, K., Pickles, A., & Conti-Ramsden, G. (2020). Play and prosociality are associated. with fewer externalizing problems in children with developmental language disorder: The role of early language and communication environment. International journal of language & communication *disorders, 55(4), 583-602.*

Zionts, P., Zionts, L., & Simpson, R. L. (2002). Emotional and behavioral problems: A handbook for understanding and handling students. Corwin Press.