



جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج ماجستير تربية خاصة

أنماط اضطرابات التواصل لدى طلبة المرحلة الابتدائية وتأثيرها على التحصيل
الأكاديمي في فلسطين

**Patterns of Communication Disorders Among Primary School
Students and Their Impact on Academic Achievement In
Palestine**

إعداد:

بشرى خضر رصرص

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
الخاصة

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

آذار 2025



جامعة القدس المفتوحة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
برنامج ماجستير تربية خاصة

أنماط اضطرابات التواصل لدى طلبة المرحلة الابتدائية وتأثيرها على التحصيل
الأكاديمي في فلسطين

**Patterns of Communication Disorders Among Primary School
Students and Their Impact on Academic Achievement in
Palestine**

إعداد:

بشرى خضر رصرص

إشراف:

الدكتور تامر سهيل

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

آذار 2025

أنماط اضطرابات التواصل لدى طلبة المرحلة الابتدائية وتأثيرها على التحصيل
الأكاديمي في فلسطين

Patterns of Communication Disorders Among Primary School
Students and Their Impact on Academic Achievement in
Palestine

إعداد:

بشرى خضر رصرص

إشراف:

الدكتور تامر سهيل

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت في 2025/05/18م

أعضاء لجنة المناقشة

مشرفاً ورئيساً
عضواً
عضواً
.....

جامعة القدس المفتوحة

جامعة بيرزيت

جامعة القدس المفتوحة

الأستاذ الدكتور تامر سهيل

الأستاذ الدكتور بيهان قيمري

الأستاذ الدكتور أحمد سعيد

التفويض

أنا الموقع أدناه بشرى خضر رصرص؛ أفوض جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد رسائل الماجستير، عندما قمت شخصيا بإعداد رسالتي الموسومة بـ: " أنماط اضطرابات التواصل لدى طلبة المرحلة الابتدائية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي في فلسطين"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية.

الاسم: بشرى خضر رصرص

الرقم الجامعي: 0330012310060

التوقيع: بشرى رصرص

التاريخ: 2025/05/18م

إهداء

إلى أسرتي وعائلتي، إلى من كانوا لي سندًا و عونًا في مسيرتي العلمية...

إلى كل من ساهم في إرشادي ودعمي...

و إلى كل من كان له أثر في تحقيق هذا الإنجاز،

جزاكم الله عني خير الجزاء...

وجعل جهودكم في ميزان حسناتكم.

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تتحقق الغايات، والصلاة والسلام على خير الأنام، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.
وبعد،،،

فلا يسعني، وقد بلغت هذا الموضع من رحلتي العلمية، إلا أن أرد الفضل إلى أهله، فأقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور تامر سهيل، الذي كان لي نعم الدليل والمرشد في هذه الرحلة، فمدني بعلمه وتوجيهاته السديدة، وكان دعمه دافعاً للاستمرار والعطاء حتى أتممت هذا العمل المبارك، فله مني كل التقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى لجنة المناقشة الموقرة، التي تحمل على عاتقها مسؤولية دعم البحث العلمي والسعي الدائم نحو نشر المعرفة، فأجزل الله لهم المثوبة والعطاء.

ولا يفوتني أن أتوجه بوافر الشكر والعرفان إلى والديَّ العزيزين، سندي في هذه الحياة، من غرسا في حب العلم، وكانا لي العون في كل خطوة، فدعاؤهما سر توفيقِي، وحبهما نبغ قوتي، فلهما مني كل الحب والامتنان.

وإلى زوجي ورفيق دربي، وطفلتي العزيزتين، سيلا وميرا، الذين كانوا جميعاً شموعي المضيئة في هذه الرحلة، أستمَد من حبهم طاقتي، ومن دعمهم صمودي، فكان صبرهم وتشجيعهم لي دافعاً للاستمرار.

كما أخص بالشكر زملائي الباحثين في الجامعة، وأصحاب الكتب والمراجع العلمية، وكل من أسهم بعلمه وفكره في إثراء هذا البحث، فجزاهم الله خير الجزاء.

وأسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم، نافعاً للأمة، وأن يعيننا جميعاً على حمل أمانة العلم.

وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين.

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
التفويض	ج
الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و-ز
قائمة الجداول	ح-ط
قائمة الملاحق	ث
الملخص باللغة العربية	ك
الملخص باللغة الإنجليزية	ل
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها	11-1
1.1 مقدمة	2
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
3.1 فرضيات الدراسة	6
4.1 أهداف الدراسة	6
5.1 أهمية الدراسة	7
6.1 حدود الدراسة ومحدداتها	8
7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية	9
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	38-12
1.2 الإطار النظري	12
2.2 الدراسات السابقة	25

49-39	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
40	1.3	منهجية الدراسة
40	2.3	مجتمع الدراسة وعينتها
42	3.3	أدوات الدراسة
46	4.3	متغيرات الدراسة
47	5.3	إجراءات تنفيذ الدراسة
48	6.3	المعالجات الإحصائية
66-50	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	
51	1.4	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
58	2.4	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
74-67	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة	
68	1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
72	2.5	مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
76-75	التوصيات	
77	المصادر والمراجع	
77	المصادر والمراجع العربية	
82	المصادر والمراجع باللغة الإنجليزية	
93-86	الملاحق	
86	ملحق (أ) أداة الدراسة المحكمة	
90	ملحق (ب) أداة الدراسة قبل التحكيم	
93	ملحق (ت) قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة	

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديموغرافية)	41
2.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس	43
3.3	قيم معامل ثبات مقياس تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا	45
4.3	درجات احتساب مستوى تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي	46
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	51
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تكرار الصوت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	52
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التوقف أثناء الكلام مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	53
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات إبدال الأصوات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	54
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال إطالة الصوت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	55
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال إضافة الصوت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	56
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال حذف الصوت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	57
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تشويه الصوت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	59
9.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس المستجيب	60
10.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في	61

	شرق القدس تعزى إلى متغير جنس الطفل	
62	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي	11.4
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة	12.4
65	نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة	13.4

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
أ	أداة الدراسة المحكمة	86
ب	أداة الدراسة قبل التحكيم	90
ت	قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة	93

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أنماط اضطرابات التواصل لدى طلبة المرحلة الابتدائية في فلسطين، وتحليل تأثيرها على تحصيلهم الأكاديمي. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع البيانات من عينة مكونة من 190 معلمًا ومعلمة من المرحلة الابتدائية في شرق القدس، تم اختيارهم بطريقة متيسرة، وذلك لفحص مدى تأثير اضطرابات النطق والتواصل على الأداء الأكاديمي للطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مقياس خاص لقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الدراسي، واشتمل على 28 فقرة موزعة على سبعة مجالات رئيسية. أظهرت النتائج أن اضطرابات التواصل تؤثر بشكل ملحوظ على التحصيل الأكاديمي، فقد بلغ المتوسط العام لتأثيرها 3.75، وهو مستوى مرتفع. وكانت أبرز أنماط الاضطرابات المؤثرة هي تكرار الصوت، والتوقف أثناء الكلام، وإبدال الأصوات. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية، مثل جنس الطالب ومجال "إبدال الأصوات"، في حين لم تظهر فروق دالة تبعًا للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة توعية المعلمين باضطرابات التواصل وتأثيرها، وتوفير إستراتيجيات تدريس مرنة تتناسب مع احتياجات الطلبة الذين يعانون من هذه المشكلات. كما أكدت على أهمية تأهيل أخصائيي النطق، وإدراج اضطرابات التواصل ضمن مناهج إعداد المعلمين، وتعزيز البحث في هذا المجال لضمان تحسين البيئة التعليمية للطلبة ذوي اضطرابات النطق والتواصل.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات التواصل، اضطرابات النطق، التحصيل الأكاديمي، المرحلة الابتدائية.

Abstract

This study aimed to explore the patterns of communication disorders among primary school students in Palestine and analyze their impact on academic achievement. The study adopted a descriptive-analytical approach, collecting data from a sample of 190 primary school teachers in East Jerusalem, selected using a convenience sampling method to examine the extent to which speech and communication disorders affect students' academic performance. To achieve the study's objectives, a specialized scale was developed to measure the impact of speech disorders on academic achievement, comprising 28 items distributed across seven main domains. The findings revealed that speech disorders significantly affect academic achievement, with an overall impact mean of 3.75, indicating a high level of influence. The most prominent speech disorders affecting academic performance were sound repetition, speech interruption, and sound substitution. The study also identified statistically significant differences based on certain demographic variables, such as the student's gender in the "sound substitution" domain, while no significant differences were found concerning educational qualification or years of experience. Based on these results, the study recommended raising teachers' awareness of speech disorders and their effects, as well as providing flexible teaching strategies tailored to the needs of students experiencing these challenges. Additionally, it emphasized the importance of training speech specialists, incorporating communication disorders into teacher preparation curricula, and promoting research in this field to enhance the educational environment for students with speech and communication disorders.

Keywords: Communication disorders, speech disorders, academic achievement, primary education.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 مقدمة

انطلاقاً من المفهوم المتداول فيما يخص تعريف الإنسان، أن "الإنسان كائن اجتماعي" ولبنة في نسيج مجتمعه وتواق في الوضع الطبيعي، للتواصل مع محيطه والانسجام فيه. أخذ التواصل الاجتماعي في التعبير عن الذات والاحتياجات نماذج شكلت أسس الحضارة الإنسانية. فتارة عبر الإنسان من خلال التواصل اللفظي والإيماءات وتارة أخرى من خلال الفنون التعبيرية وغيرها من ضروب الإبداع والابتكار التي عكست دائماً إيمان الإنسان وإحساسه بوجود الآخر في محيطه. تطورت وتمايزت اللغات لدى المجتمعات الإنسانية المختلفة رغم تماثل التوجهات في صنع ذلك، وتقاطعها حول مزايا الإنسان واهتماماته ونبع منها الفضل لفهم الآخر وفهم لغته وثقافته.

وبعد هذا الغيض من الفيض، برزت تحديات تمثل تباين القدرات والمهارات في التواصل منها المتعلقة بمستويات البلاغة والعلم والممارسة لصنوف البديع، مثل: المجازات والطباق والجناس وغيرها من قواعد وإبداعات اللغات، وأيضاً مستويات النضج والذكاء سيما الاجتماعي والعاطفي منها، ومنها التحديات البيولوجية والسلوكية التي قيدت مستويات التواصل بفعل القصور الناجم عن بعض الاضطرابات ذات الصلة بذلك.

وتصنف اضطرابات التواصل في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس المعدل والتصنيف الدولي الحادي عشر للأمراض النفسية والسلوكية ضمن عنقود الاضطرابات العصبية النمائية، التي تشير إلى

وجود عطب عصبي أو أساس عصبي للخلل وعليه فهي من الاضطرابات التي ينبغي أن تلاحظ

خلال مراحل الطفولة المبكرة (American Psychiatric Association، 2022: World Health

Organization. 2019).

وتتباين أنماط اضطرابات التواصل لتشمل: اضطراب اللغة واضطراب صوت الكلام واضطراب
الطلاقة، مثل التأتأة واللججة واضطراب التواصل الاجتماعي العملي واضطراب التواصل غير
المحدد. وفي المجمل هي اضطرابات تعيق قدرة الشخص بالتعبير اللائق عن نفسه وتعسر قدرته على
تبوء مكانته والحصول على حقوقه والمساهمة المباشرة في التواصل الفعال مع السياق الذي يوجد فيه،
ولاحقاً بناء مجتمعه والمساهمة في عجلة التنمية فيه.

وأشارت دراسة قام بها رافي وآخرون (Ravi et al.، 2021) إلى أن اضطرابات التواصل الخلقية أو
المكتسبة في مرحلة الطفولة تؤثر سلباً على المهارات العاطفية والاجتماعية والأكاديمية لدى الأطفال.
وقد أفادت الدراسات البحثية بأن الأطفال في سن المدرسة هم أكثر عرضة للإصابة باضطرابات
التواصل، مما يؤثر على مهاراتهم الأكاديمية وغيرها من المهارات، وأوصت بضرورة تعظيم الدراسات
الوبائية حول اضطرابات التواصل لدى الأطفال في سن المدرسة ما يجعل إجراء دراسات مقطعية
باستخدام مقاييس ذاتية وموضوعية لاضطرابات التواصل مهماً. علاوة على ذلك، تبين أن انتشار
اضطرابات التواصل كان أعلى بين الذكور (2.38%) مقارنة بالإناث (1.91%).

وغالباً ما تصبح اضطرابات التواصل عائناً أكثر ضراوة لدى طلبة المرحلة الابتدائية حيث يدخل
الطفل معترك الأداء الأكاديمي الذي يضع صورة الطفل وقوامه العام على محك التقييم الأول. إضافة
إلى ذلك، تكتسب هذه المرحلة أهمية أخرى حيث تكتمل خلالها معالم شخصيته ويكون فيها الطفل

مفهوما لذاته ومحيطه، إلى أجل غير مسمى قد يستمر طيلة حياته. فهي عائق لا يمكن إغفاله ولا ينبغي تتابعياً أيضاً إغفال تأثيرها على التحصيل الأكاديمي لدى الطفل، سيما وأن التوافق الأكاديمي هو من أهم مرافق تقدير سلوك الطفل حيث يقضي في الأروقة الأكاديمية ثلث يومه تقريباً (اللقماني والحميدي، 2022).

وأشارت دراسة أميتاج (Amitage)، (2021) أن المصاعب الناجمة عن اضطرابات التواصل تكمن في عدم قدرة الطفل في التعبير عن نفسه بالسلسلة التي يمتلكها أقرانه وبالتالي قد تحول دون تفاعله الملموس داخل غرفة الصف والأروقة الريفية لها، هذا القصور قد يؤدي إلى متاعب تساهم في خلق حالة من الإحباط لدى الطفل، إضافةً إلى ذلك، عدم القدرة الناجمة عن ضعف الإمكانيات التعبيرية السليمة قد يعرض الطالب إلى التتمر ما قد يدفعه لتجنب المشاركة داخل الغرفة الصفية والتفاعل مع المعلم وأقرانه خلال الأنشطة. حيث إنّ الإمعان في التجنب يحيط الطالب بغلاف هلامي من العزلة، وهذه المستويات المتفاوتة والمتزامنة من الضيق قد تضعف حافز المواظبة والاجتهاد لديه على الصعيد الأكاديمي وقد تؤدي إلى عزوفه عن ذلك أو استبدال المهام باهتمامات لا تخدم سجله المدرسي.

ومن هنا، تساهم هذه الدراسة في تعزيز أهمية فهم أنماط هذه الاضطرابات لدى طلبة المرحلة الابتدائية وتحديد كيف تؤثر على نجاحهم وتقدمهم الأكاديمي. ومن خلال هذا الفهم، يمكن للمعلمين والأخصائيين أن يطوروا إستراتيجيات تدخلية موجهة لتحسين مهارات التواصل لدى الطلاب المتأثرين ودعمهم في تحقيق نتائج تعليمية أفضل ومنحهم الفرصة للمساهمة في بناء مجتمعهم.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تزخر الأروقة العلمية ومنصات التواصل الاجتماعي بمناقشات مستفيضة حول الظاهرة موضوع البحث، حيث يتم تصنيفها كإشكالية تستحق الدراسة والتحليل. وبصفتي أخصائية في مجال التواصل واللغة، لاحظت من خلال عملي أن العديد من طلبة المرحلة الابتدائية يعانون من اضطرابات التواصل التي تشمل صعوبات في النطق، واللغة، والطلاقة. وهذه الاضطرابات تؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي، حيث تعيق قدرتهم على التفاعل بفعالية مع المعلمين وزملائهم، وتحد من استيعابهم للمواد الدراسية، كما تقلل من مشاركتهم في الأنشطة الصفية. وعليه، تُبرز هذه المشكلة الحاجة إلى إجراء دراسات معمقة لاستكشاف أنماط اضطرابات التواصل وتأثيراتها المباشرة على الأداء الأكاديمي للطلبة.

ومن هنا تتبلور مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في فلسطين؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات أنماط اضطرابات التواصل وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في فلسطين باختلاف متغيرات (جنس المعلم، جنس الطالب، المؤهل العلمي للمعلم، عدد سنوات الخبرة)؟

3.1 فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في فلسطين تعزى إلى متغير جنس المعلم.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط اضطرابات التواصل وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في فلسطين تعزى إلى متغير جنس الطالب.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط اضطرابات التواصل وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في فلسطين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي للمعلم.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أنماط اضطرابات التواصل وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في فلسطين تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة لدى المعلم.

4.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على فهم طبيعة أنماط اضطرابات التواصل وتأثيرها على الأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس فلسطين والمتغيرات المسؤولة عن ذلك وتحديداً إلى:

1- التعرف إلى تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لطلبة المرحلة الابتدائية في فلسطين.

2- الكشف عن الفروق في تأثير أنماط اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في فلسطين باختلاف متغيرات (جنس المعلم، جنس الطالب، المؤهل العلمي للمعلم، عدد سنوات الخبرة لديه).

5.1 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على أهمية توسيع المعرفة العلمية حول اضطرابات التواصل لدى طلبة المرحلة الابتدائية، من خلال استكشاف الأنماط الشائعة لهذه الاضطرابات وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي. تسعى الدراسة إلى تقديم فهم أعمق للعلاقة بين اضطرابات النطق واللغة والطلاقة، وكيفية تأثير هذه الاضطرابات على الأداء التعليمي للطلبة. بالإضافة إلى ذلك، تساهم الدراسة في تحليل تأثير العوامل الديموغرافية والمهنية، مثل النوع الاجتماعي للطالب والمعلم وتخصص المعلم وسنوات الخبرة لديه، ما يعزز الفهم النظري لكيفية تفاعل هذه المتغيرات مع بعضها البعض في سياق العملية التعليمية، من خلال إضافة بيانات وتحليلات جديدة إلى الأدبيات العلمية، ما قد يساهم في إثراء الفهم النظري لاضطرابات التواصل وتأثيراتها، ويوفر إطاراً مرجعياً لتوجيه الدراسات المستقبلية، وتطوير إستراتيجيات تعليمية وعلاجية مبنية على أدلة علمية، وتساهم الدراسة أيضاً في رفد المكتبة العربية بدراسات متخصصة ورائدة على المجتمع المحلي.

الأهمية التطبيقية:

- توجيه التدخلات العملية لتحسين نتائج التعليم للأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل.
- مساعدة المعلمين وأخصائيي النطق واللغة في تطوير إستراتيجيات تدريسية وعلاجية مخصصة.
- تدريب المعلمين وتوعيتهم بكيفية التعرف إلى اضطرابات التواصل في المراحل المبكرة وتقديم الدعم المناسب.
- توجيه سياسات التعليم والتدخلات التربوية من خلال تقديم بيانات موثوقة عن انتشار اضطرابات التواصل وتأثيراتها المختلفة.
- تحسين جودة التعليم والدعم المقدم للطلبة في مدارس شرقي القدس أو المناطق ذات السياقات المتماثلة.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

1. الحدود البشرية: معلمو المرحلة الابتدائية في مدارس شرقي القدس .
2. الحدود المكانية: المدارس الابتدائية في شرق القدس.
3. الحدود الزمانية: العام الأكاديمي 2024-2025 م.
4. الحدود المفاهيمية: تقتصر الدراسة على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في الدراسة وتقتصر اضطرابات التواصل في الدراسة على صعوبات النطق والطلاقة .

5. محددات الدراسة: ستقتصر نتائج هذه الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة لنتائجها.

7.1 التعريفات الإصلاحية والإجرائية

فيما يلي تعريف لأبرز مصطلحات الدراسة اصطلاحاً وإجرائياً:

اضطرابات التواصل (communication disorder): ترتبط اضطرابات التواصل بصعوبات في معالجة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي. تتضمن أعراض اضطرابات التواصل بمختلف أنواعها ضعفاً في استيعاب اللغة، الكلام، الإشارات والتلميحات الاجتماعية، تعابير الوجه الإيماءات أو الإدراك العاطفي. بالإضافة إلى ذلك، لا تتطور هذه الإشارات اللفظية وغير اللفظية خلال مرحلة الطفولة كما هو متوقع في العادة. (مسعود، 2023).

وتعرفه الباحثة إجرائياً، بأنه حالة يعاني فيها الفرد من صعوبات واضحة في التعبير عن الأفكار أو استقبال المعلومات بشكل فعال، مما يؤثر سلباً على تفاعله الأكاديمي والاجتماعي. ويتضمن تقييماً وملاحظات سلوكية، حيث تُقاس شدة الاضطراب من خلال اختبارات لتحديد تكرار الأخطاء اللغوية، تأخر اكتساب المهارات اللغوية، وصعوبات في النطق والفهم. يتم التشخيص بناءً على نتائج هذه التقييمات المعيارية، بالإضافة إلى ملاحظات المعلمين والأخصائيين والمقابلات مع الأهل، لتحديد مدى تأثير الاضطراب على الأداء اليومي للطفل في بيئات مختلفة.

اضطرابات النطق (articulation disorder): هي مشكلات في إصدار بعض الأصوات أو جميعها، في أي موضع من الكلمة، ينتج عنها صعوبة في إخراج الكلام بالطريقة الصحيحة. (سالم، 2014).

وتعرفها الباحثة إجرائيا هي الصعوبات التي تواجه الطفل عند إخراج الأصوات النطقية فيخرجها بشكل خاطئ، وتتمثل في أربعة أنواع: أن يبدل الصوت، أو يحذفه، أو يشوّهه، وقد يضيف أصوات غير لازمة للكلمة، وقد يقع الخطأ النطقي في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها.

اضطرابات اللغة (Language disorders): هي قصور في فهم ومعالجة الكلام المسموع، وعدم التمكن من إنتاج جمل ذات تراكيب سليمة، لوجود خلل في المستوى الصرفي، والنحوي، أو المستوى البرغماتي، الذي يظهر في صعوبة الاستخدام المناسب للغة في المواقف الاجتماعية المختلفة (عمارة والناطور، 2014).

أما تعريف هذه الاضطرابات إجرائيا فهي عدم قدرة الفرد على الاصغاء الجيد والمعالجة والتفسير للمعلومات التي سمعها، أو ضعف في التعبير بطريقة سليمة ومناسبة لما يريد إيصاله.

اضطراب الطلاقة الكلامية: هو اضطراب في إيقاع أو التوتر في طلاقة الحديث، وذلك يكون بشكل تكرار تشنجي، أو إطالة الأصوات، أو تكرار للمقاطع اللفظية، أو الكلمات، العبارات. أي تعد مشكلة متعددة الأبعاد، فهي مشكلة يمكن ملاحظتها بسهولة وسماعها، وغالبا تترافق مع القلق والخلل والارتباك والتجنب وسلوكيات ثانوية مصاحبة. (ASHA، 2024).

كما تعرفه الباحثة إجرائيا في هذا البحث، بأنه حالة يتميز فيها الفرد بتكرار غير إرادي للأصوات أو المقاطع، الإطالة غير الطبيعية للأصوات، والتوقيفات المفاجئة أثناء الكلام، مما يؤدي إلى انقطاع غير طبيعي في تدفق الحديث. يتم تقييم هذا الاضطراب باستخدام مقاييس معيارية محددة، مثل تكرار أكثر من 3% من المقاطع الصوتية في خطاب مدته خمس دقائق، والتوقيفات غير المتوقعة التي تزيد

عن ثانية واحدة، والإطالة في الأصوات التي تستمر لأكثر من ثانية ونصف. يتم تأكيد التشخيص من خلال مقابلات مع الأفراد المتأثرين وملاحظات مباشرة لجلسات الكلام العفوية والموجهة.

التحصيل الأكاديمي: يُشير إلى مستوى الأداء الذي يحققه الطالب في مختلف المجالات الدراسية. يتضمن ذلك تقييم مدى إتقان الطالب للمواد الدراسية، وهو ما يتم عادة من خلال درجات ونتائج امتحانات، وتقديرات، وأداء في المهام الدراسية والأنشطة الصفية. يُعتبر تحصيل الأكاديمي مقياساً لنجاح الطالب في فهم واستيعاب المحتوى التعليمي. (Ariastuti & Wahyudin)، (2022).

وتعرفه الباحثة **إجرائياً:** التحصيل الأكاديمي يُقاس بناءً على نتائج الاختبارات والامتحانات وفقاً للمناهج الدراسية. يتم جمع بيانات التحصيل الأكاديمي من سجلات الطلاب الدراسية، بما في ذلك الدرجات النهائية في المواد الأساسية مثل اللغة، الرياضيات، والعلوم، بالإضافة إلى تقارير الأداء الأكاديمي الفصلية والسنوية. يشمل التقييم أيضاً أداء الطالب في الأنشطة الصفية والمشاريع لتقديم صورة شاملة عن أدائه الأكاديمي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 المحور الأول: اضطرابات التواصل

2.1.2 المحور الثاني: تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي

2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

1.2.2 الدراسات العربية

2.2.2 الدراسات الأجنبية

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

في هذا الفصل سيتم استعراض جانبين؛ الأول وهو الإطار النظري ضمن المحاور الرئيسية للدراسة "اضطرابات التواصل، أنماط اضطرابات التواصل، تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي"؛ والجانب الثاني وهو الدراسات السابقة ضمن محاوره، في محاولة لفهم أين تقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عبر التعقيب عليها.

1.1.2 المحور الأول: اضطرابات التواصل

اللغة بمظاهرها المختلفة، تُعدّ الأساس في عملية التواصل والتعلم؛ إذ إنّها ظاهرة اجتماعية ووسيلة أساسية للتواصل الإنساني. يُعتبر الكلام المظهر المنطوق للغة، وهو أداة حيوية لبناء الشخصية، وتعزيز الاستقلال، وتوسيع دائرة التفاعل مع الآخرين. بدون اللغة، تصبح طرق التواصل أكثر صعوبة وتعقيداً. يبدأ الطفل في اكتساب المهارات اللغوية منذ السنوات الأولى من عمره، حيث تتطور قدرته على فهم واستخدام الكلام واللغة بشكل طبيعي خلال فترة زمنية قصيرة. يتطور نطق الطفل من مرحلة المناغاة إلى مرحلة تكوين الجمل بشكل واضح بعد سن الثالثة من العمر، ويصبح بعد سن السادسة قادراً على استخدام الجمل الكاملة والصحيحة مع استخدام الكلمات والصيغ الصرفية والنحوية بشكل مناسب اجتماعياً مع أقرانه (أبو زيد وآخرون، 2023).

ويعرف اضطراب التواصل بحسب الرابطة الأمريكية للكلام واللغة والسمع بأنه اضطراب ملحوظ في النطق، أو الطلاقة الكلامية أو التأخر اللغوي أو عدم تطور اللغة التعبيرية أو الاستيعابية، الأمر الذي يجعل الطفل بحاجة إلى برامج كلامية أو تربوية خاصة. (ASHA، 2024).

عرّف الجمّال (2018: 108) اضطراب التواصل بأنه: "قصور دائم في استخدام الفرد للغة لأغراض اجتماعية، والفشل في تكييف اللغة والكلام بما يلائم السياق والموقف والمكان واحتياجات وطبيعة المستمع، وصعوبة اتباع قواعد المحادثة، وفهم معاني الكلام الذي لم يذكر صراحة أو المعاني المتعددة للكلام التي تعتمد على السياق".

وترى الباحثة أنّ أخصائيي النطق والسمع يسعون إلى الحفاظ على الموضوعية في تعريفاتهم وتشخيصاتهم لاضطرابات التواصل. ومع ذلك، فإن المشاعر الذاتية للمراجعين تؤدي دورًا محوريًا في تحديد مدى تأثير اضطراب التواصل على حياتهم. فبعض الأفراد قد يعانون من ردود فعل سلبية شديدة تجاه مشكلات تواصل بسيطة، في حين يبدو آخرون غير مباليين أو غير مدركين لمشكلات تواصل كبيرة. وفي النهاية، يمكن أن يؤثر اضطراب التواصل بشكل كبير على جودة حياة الفرد، وتكمن مهمة أخصائيي النطق والسمع في مساعدة مراجعيهم على تحسين جودة حياتهم وحياتهم أسرهم.

كما عرفها غوافرية وبوعالية (2020) بأنها اضطراب ملحوظ في الاستخدام الطبيعي للنطق، أو الصوت، أو الطلاقة الكلامية، أو التأخر اللغوي، أو عدم تطور اللغة التعبيرية أو اللغة الكلامية أو الاستيعابية، الأمر الذي يؤدي إلى حاجة الفرد إلى برامج تربوية خاصة.

أنماط اضطرابات التواصل

التصنيف الخاص باضطرابات التواصل متنوع ومعقد، مما يعكس الطبيعة المعقدة للكلام واللغة والوظائف الإدراكية المرتبطة بهما. ويستخدم أخصائيو النطق واللغة (SLPs) وأخصائيو السمع معايير مختلفة لتصنيف هذه الاضطرابات، مما يساعدهم في تشخيص الأفراد ومعالجتهم بشكل أكثر فاعلية (American Psychiatric Association. 2022). وتشمل هذه الأنماط:

1. اضطرابات الأصوات الكلامية: (speech sound disorders) وهو عبارة عن خلل في الصوت أو لفظ الأصوات الكلامية، وهذا الخلل يتم ملاحظته أثناء إرسال الرموز اللفظية من قبل الآخرين (ASHA، 2024).

- اضطرابات النطق: (articulation disorders) وهي اضطرابات تنتج بسبب مشكلات في أعضاء النطق (حركة الشفاه واللسان والفك والأسنان). وتشمل اضطرابات النطق المظاهر الآتية: الأبدال والتشويه والحذف والإضافة (منيب، 2019).

- اضطرابات الفونولوجيا (phonological disorders) : تحديات في فهم وتطبيق نظام الصوتيات في اللغة (سهيل، 2020؛ عليمات و الروسان، 2016).

- اضطرابات الكلام الحركية: (motor speech disorders) اختلالات في التخطيط أو تنفيذ الحركة المتعلقة بالكلام، مثل الدسارثيا (apraxia) والابراكسيا (dysarthria) خلل في الجهاز العصبي يؤدي إلى تلف أو ضعف في عضلات النطق.

2. اضطرابات اللغة (language disorders) وهي عبارة عن خلل في تطور واستخدام الرموز اللفظية الكلامية أو المكتوبة للغة، والاضطراب قد يشمل جميع جوانب اللغة التالية أو إحداها، وفي شكل اللغة (مثل القواعد والتراكيب) أو محتوى اللغة أي المعاني، أو وظيفة اللغة وهو الاستخدام الاجتماعي للغة (غوافرية وبوعالية، 2020). وتظهر اضطرابات اللغة وتتطور في مرحلة الطفولة، حيث تُصيب 10 - 15% من الأطفال ما دون 3 سنوات، ويتم تشخيصهم بالإصابة في الاضطرابات اللغة بين 3 - 5 سنوات (الواوي والواوي، 2019). وتنقسم هذه الاضطرابات إلى نوعين:

- اضطرابات اللغة الاستيعابية: (receptive language disorders) وتتمثل الصعوبة لدى الطفل في هذه الحالة بعدم قدرته على فهم كلام والاستجابة له.
- اضطرابات اللغة التعبيرية: (expressive disorders) عدم القدرة على التعبير عن أفكاره، ويمكن أن تلاحظ أنه يكثر من استخدام كلمات حشو في كلامه "امم" و "آه" لأنه غير قادر على تذكر واسترجاع الكلمة التي يريد قولها.

3. اضطرابات الطلاقة: (fluency disorders) تتعلق بتنظيم الكلام وسرعة وطلاقة ونغمه (ASHA)، (2024). وتشمل على:

- السرعة الزائدة في الكلام clattering: هو السرعة في نطق الكلام ويصاحبه مظاهر انفعالية تؤثر على تواصله لعدم قدرتهم على فهم الكلام .
- التأتأة stuttering: هو تكرار الأصوات أو التردد في نطقه أو إطالة الأصوات، ويصاحبه مظاهر سلوكية وانفعالية وجسمية.

-الوقوف أثناء الكلام Stopping: يتوقف المتكلم عن الحديث أثناء الكلام، وتصاحبه مظاهر انفعالية وسلوكية، وتؤثر على تواصله.

4. اضطرابات الصوت (voice disorders) :

- فقدان الصوت (aphonia): فقدان القدرة على الكلام.
- خلل الصوت (dysphonia): جودة صوت غير طبيعية أو انحراف في الطبقة أو علو الصوت.

5. اضطرابات الرنين (resonance disorders) :

- زيادة الرنين الأنفي: (hypernasality)
- نقص الرنين الأنفي: (hyponasty)

6. اضطرابات التواصل الإدراكي: (cognitive communication disorders)

- اضطرابات النمو: (developmental disorders) مثل تلك المرتبطة بالإعاقة الذهنية (سهيل، 2015).

- اضطرابات مكتسبة: (acquired disorders) ناتجة عن حالات مثل صدمة إصابات الدماغ الرضية (TBI).

7. اضطرابات محو الأمية (literacy disorders) :

- اضطرابات القراءة: (reading disorders) مثل عسر القراءة.
- اضطرابات الكتابة: (writing disorders) بما في ذلك الصعوبات في التهجئة والتعبير الكتابي.

8. اضطرابات السمع: (hearing disorders)

- فقدان التوصيل: (conductive loss) ناتج عن مشاكل في الأذن الخارجية أو الوسطى.

- فقدان السمع الحسي العصبي: (sensorineural loss) نتيجة مشاكل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي.

- فقدان المختلط: (mixed loss) مزيج من فقدان التوصيل وفقدان السمع الحسي العصبي. يساعد هذا النهج في التصنيف الأخصائيين في تكييف تدخلاتهم لتلبية الاحتياجات الخاصة لمرضاهم، مما يؤدي إلى نتائج أكثر فعالية في إدارة ومعالجة اضطرابات التواصل.

انتشار اضطرابات التواصل

تُعد اضطرابات التواصل من الاضطرابات الشائعة التي تؤثر على قدرة الأفراد على التواصل بشكل فعال، سواء من خلال الكلام، اللغة، أو غيرها من وسائل التواصل. وتتأثر هذه الاضطرابات على فئات عمرية مختلفة، بدءًا من الأطفال في مراحل النمو المبكرة وصولًا إلى البالغين الذين قد يعانون منها نتيجة عوامل مختلفة مثل الإصابات الدماغية أو الأمراض العصبية. وتشير الدراسات إلى أن اضطرابات التواصل منتشرة بشكل كبير بين الأطفال، حيث يعاني حوالي 5-10% من الأطفال في سن ما قبل المدرسة من اضطرابات في النطق أو اللغة (ASHA)، (2023). بالإضافة إلى ذلك، تؤثر اضطرابات الطلاقة مثل التأتأة على حوالي 1% من الأطفال، في حين قد تؤثر اضطرابات اللغة التعبيرية أو الاستقبالية على حوالي 7% من الأطفال في سن المدرسة (NIDCD)، (2022).

وبالنسبة للبالغين، قد تكون اضطرابات التواصل ناتجة عن إصابات في الدماغ مثل السكتة الدماغية، أو أمراض عصبية مثل مرض باركنسون أو التصلب الجانبي الضموري، أو نتيجة

الشيخوخة. كما أن اضطرابات الصوت، مثل بحة الصوت، تؤثر على حوالي 3-9% من البالغين، خاصة أولئك الذين يعتمدون على أصواتهم في عملهم مثل المعلمين أو المطربين (WHO، 2021). وتتأثر نسبة انتشار اضطرابات التواصل بعدة عوامل، بما في ذلك العمر، الجنس، العوامل البيئية والاجتماعية، والعوامل الوراثية. فعلى سبيل المثال، اضطرابات التواصل أكثر شيوعًا بين الأطفال، خاصة في مراحل النمو المبكرة، وبعض الاضطرابات مثل التأتأة تكون أكثر شيوعًا لدى الذكور مقارنة بالإناث (Owens، 2020). بالإضافة إلى ذلك، قد تزيد العوامل البيئية مثل الفقر ونقص التحفيز اللغوي في البيئة المنزلية من خطر الإصابة باضطرابات التواصل (CDC، 2023).

وعليه، فإنّ التشخيص المبكر والتدخل العلاجي، مثل العلاج النطقي واللغوي، يمكن أن يحسن بشكل كبير من نتائج اضطرابات التواصل. ويعتمد العلاج على نوع الاضطراب وشدته، وقد يشمل تمارين لتحسين النطق، أو اللغة، أو الصوت، بالإضافة إلى استخدام وسائل التواصل البديلة في الحالات الشديدة (RCSLT، 2022). royal college of speech and language therapists

أسباب اضطرابات التواصل:

الأسباب العضوية:

ترجع اضطرابات التواصل إلى أسباب عضوية ووظيفية (الشربيني وآخرون، 2021). وتتمثل هذه الاضطرابات في وجود خلل في المناطق الدماغية المسؤولة عن النطق، التفكير، السمع، الاستيعاب، تكوين اللغة. هذا الخلل قد يؤدي إلى اضطرابات في هذه الوظائف الحيوية، وقد تحدث هذه المشكلات

في مراحل مختلفة، سواء قبل أو أثناء الحمل والولادة. من بين العوامل التي قد تسهم في حدوث هذه الاضطرابات اختلاف زمرة دم الأبوين، تناول الأدوية أثناء الحمل، التعرض للإشعاعات، أو الإصابة ببعض الأمراض خلال مرحلة الطفولة المبكرة مثل: ارتفاع درجة الحرارة والالتهابات. تتجسد هذه الأسباب في تأثيرها على تطور وظائف النطق واللغة لدى الطفل:

1- الإعاقة السمعية:

يعتبر فقدان السمع أحد العوامل الرئيسية التي تساهم في حدوث اضطرابات النطق والكلام واللغة لدى الأطفال، وخاصة الاضطرابات النمائية التي تتعلق بتطور هذه المهارات لديهم. تزداد حدة وتنوع هذه الاضطرابات مع ارتفاع درجة فقدان السمع، حيث يمكن أن يؤثر فقدان الجزئي للسمع على قدرة الطفل على سماع بعض الأصوات في حين يعجز عن سماع أصوات أخرى. هذا التباين في القدرة السمعية يؤدي إلى الطفل يتمكن من نطق الكلمات التي تحتوي على الأصوات التي يسمعها بوضوح فقط، في حين يواجه صعوبة في النطق السليم للكلمات التي تحتوي على أصوات لا يستطيع سماعها بشكل جيد، مما يؤدي إلى تطور اضطرابات التواصل بشكل ملحوظ. (سيد وآخرون، 2022).

2- إدراكية حسية

منذ سنوات عديدة، يعتمد المتخصصون في علاج اضطرابات التواصل على التدريب على التمييز السمعي كجزء أساسي من العملية العلاجية، حيث يهدف هذا التدريب إلى تحسين قدرة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نطق وظيفية على التفريق بين الأصوات الصحيحة التي يجب أن ينطقوها والأصوات غير الصحيحة التي يصدرونها. على سبيل المثال، قد يواجه طفل ما صعوبة في التمييز بين صوت "الراء" وصوت "اللام" في حديث الآخرين، في حين يعجز عن إدراك هذه الفروق في نطقه

الخاص. وقد أظهرت الدراسات أن قدرة الطفل على الانتباه إلى كلام المحيطين به والتركيز عليه دون أن يتشتت بسبب الأصوات الأخرى في البيئة المحيطة به تؤدي دورًا حاسمًا في مساعدته على استخدام الأصوات الصحيحة عند نطق كلماته الأولى. هذه القدرة على التمييز السمعي تعكس بشكل كبير مهاراته الإدراكية الحسية، وهي ضرورية لتطوير نطق سليم ومستقر (القدور، 2019).

3- المشكلات الحركية

تتعلق بصعوبة في تنفيذ الحركات الضرورية في النطق لإنتاج الأصوات بشكل صحيح، حتى عندما يعرف الطفل الكلمات ويكون قادرًا على التعبير عنها كتابيًا. قد يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في النطق رغم قدرتهم على محاولة الكلام، ويبدو أنهم يبذلون جهدًا كبيرًا دون جدوى. من الممكن أن يتمكنوا من نطق الكلمات بسرعة وبشكل صحيح في المواقف غير الرسمية أو عندما يكونون بعيدين عن الآخرين، لكنهم يواجهون تحديات في التحكم الإرادي في حركات أجزاء جهاز النطق بشكل مناسب عند ممارسة الكلام بشكل رسمي. تكمن إحدى السمات البارزة لهذه الحالة في أن التركيز المتزايد على الجوانب الإرادية لنطق الكلمات قد يؤدي إلى زيادة صعوبة النطق بدلاً من تحسينه. (الميمني و الحزنوي، 2022).

الأسباب الوظيفية

تشير الأسباب الوظيفية إلى العوامل النفسية، الاجتماعية، والتربوية التي تسهم في ظهور اضطرابات التواصل. تتفاوت هذه الاضطرابات في نوعها وشدتها بناءً على تأثير هذه العوامل على الفرد. من الجدير بالذكر أن الأفراد الذين يعانون من اضطرابات ناتجة عن أسباب وظيفية لا يظهرون أي عيوب عضوية في الجهاز الكلامي أو السمعي (الرشيدي، د.ت.).

العوامل البيئية: تشمل تلك التي تحدث في بيئة المنزل أو المدرسة ولها تأثير مباشر على تطور تواصل ولغة الطفل. من أبرز هذه العوامل:

1- بيئة المنزل (محبوب، 2016)

- الارتباط غير الآمن بالأم.
- استخدام أساليب سلبية في التربية، مثل التساهل المفرط، التفرقة في المعاملة بين الإخوة، التلاعب بالعواطف، نقص التعبير العاطفي، التهديد، الصراخ، الإهمال.
- عدم الوعي بكيفية التعامل مع الطفل الذي يعاني من صعوبات النطق، بالإضافة إلى الميل للسخرية من طريقة كلامه، تقليده، وانتقاده، يؤدي إلى تفاقم المشكلة بشكل كبير.
- كما أن خوف الطفل من العقاب، شعوره بالرفض، ميله للخجل، وانخفاض تقديره لذاته يعزز من هذه الصعوبات.
- الصراع الداخلي الناتج عن العلاقة السلبية مع أحد الوالدين أو كليهما قد يساهم أيضاً في اضطرابات التواصل. في بعض الحالات، قد يكون اضطراب التواصل وسيلة للطفل لجذب انتباه والديه، خاصة في ظل نقص الحوار والإنصات إليه.

2- البيئة المدرسية

تُعد المدرسة عاملاً مهماً في ظهور اضطراب التواصل ومن أهمها التأتأة، حيث توفر بيئة يمكن أن تُعزز من مشكلات عدم الطلاقة في الكلام. في المدرسة، يقضي الطفل وقتاً طويلاً، وهي ميدان للتنافس وتطوير الذات والثقة بالنفس، بالإضافة إلى التواصل مع الآخرين. ومع ذلك، فإن وجود

ممارسات خاطئة داخل المدرسة قد يُسهم في تفاقم التأثأة لدى الطفل. فعلى سبيل المثال، التنافس غير السليم، وشعور الطفل بالنقص والإحباط نتيجة لتفوق زملائه عليه وعدم شعوره بالكفاءة، يمكن أن يؤدي إلى زيادة مستويات القلق والتوتر والخوف، مما يعزز من اضطراب التأثأة.

إلى جانب ذلك، فإن التدخلات السريرية والملاحظة الدقيقة والتمحيص الشامل للبيئة المدرسية التي تهدف إلى تقليل حدوث التتمر وتأثيره على الطلاب في المدارس الذي قد يساهم في زيادة الشعور بالقلق، وانخفاض الرفاهية النفسية، والتكيف الاجتماعي، وحتى أنه قد يزيد من مخاطر الانتحار والانتواء أو التجنب، خطوة وقائية واستدراكية مهمة للغاية، هذه التدخلات المبكرة واليقظة، يمكن أن تقلل من حدوث التتمر وتساعد في تحسين المهارات الاجتماعية وتعزز مبادئ الصحة النفسية للطلاب، وتضاعف فعالية الذات والمرونة والتكيف (Yosep et al.، 2022).

إن خلق جو إيجابي في الفصل الدراسي ضروري للتعليم الفعال ومشاركة الطلاب. تشير الأبحاث إلى أن بيئة ممتعة وإيجابية تعزز من تعلم الطلاب ومشاركتهم، ما يجعلها أداة أساسية يمكن أن يستخدمها المعلمون. وتعتبر مهارات التواصل الشفوي ضرورية للتعبير عن المعلومات والآراء وفهم المفاهيم، ما يؤدي إلى حسينات ملحوظة في جميع مهارات اللغة الأربعة (التحدث والاستماع والقراءة والكتابة)، ولكن مهارات التحدث أظهرت أكبر زيادة (Agustina & Setiawan، 2020).

2.1،2 المحور الثاني: تأثير اضطرابات التواصل على عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي

قد تؤثر اضطرابات التواصل على عملية تعلم الطفل، لكنها لا ترتبط عادةً بانخفاض نسبة الذكاء. فقد أظهرت الدراسات أن معظم الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التواصل يمتلكون مستوى ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، حيث إن تأثير اضطرابات التواصل على الأداء المدرسي

يكون طفيفاً، ويرجع ذلك إلى الصعوبات التي يواجهها التلميذ أثناء الحديث، بالإضافة إلى المضايقات التي قد يتعرض لها من زملائه. هذه التحديات يمكن أن تعيق المهارات الشفوية للتلميذ، مثل مهارة التحدث أو التعبير الشفوي. (عبد اللطيف، 2022).

وترى الباحثة أن التلميذ الذي يعاني من اضطرابات التواصل تقل مشاركاته الشفوية في القسم في محاولة لإخفاء مشكلته. وقد يتجنب طرح الأسئلة، ويمتنع عن المشاركة في المناقشات أو التعبير عن آرائه. وهذا يؤدي إلى فجوة واضحة بين أدائه الشفوي وأدائه التحريري.

ومن التحديات التي تؤثر على قدرة التلميذ في التواصل بشكل فعال داخل البيئة التعليمية، مما قد يؤثر على تحصيله الأكاديمي وثقته بنفسه. تتجلى الصعوبات التي يواجهها التلميذ في التعبير الشفوي في عدة جوانب، منها:

1. صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن موقف معين.

2. الصعوبة في تتبع ومعالجة اللغة، حيث قد يلفظ التلميذ جزءاً فقط من الكلمة.

3. استبدال كلمة بأخرى غير مناسبة.

4. إسقاط بعض الكلمات أو أجزاء منها، خصوصاً نهايات الكلمات.

5. صعوبة في إنتاج وتتابع أصوات الكلمات بشكل صحيح.

6. عدم القدرة على التعبير بطلاقة في مواقف مختلفة.

7. إسقاط الأصوات أو استبدالها بأصوات أخرى متشابهة.

8. عدم أخذ الدور في المحادثة.

وتعد سلوكيات الأطفال مؤشراً على بعض الصعوبات التي قد يواجهونها. حيث أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين سلوكيات الأطفال ومستواهم اللغوي، وجدت أن هناك علاقة بين هذين المؤشرين؛ فكلما تدنى مستوى القدرات اللغوية لدى الطفل زادت احتمالية ظهور المشاكل السلوكية لديه ، فقد يواجه الأطفال أنواعاً مختلفة من الصعوبات تشمل، صعوبة في فهم ما يقوله الآخرون، وصعوبات في فهم طبيعة المحادثات وقواعدها المتعارف عليها، وصعوبة فهم النكات والتعابير المجازية والتعابير الساخرة والتي جميعها تعتمد على مهارات لغوية تحليلية مهمة في التفاعل الاجتماعي، إضافة إلى ذلك، غالباً ما يعاني الأطفال المصابون باضطرابات اللغة من ضعف في قدرات الذاكرة، ما يعني أنهم أكثر عرضة للإلهاء والانشغال غير المبرر في بديهيات لا تحتاج إلى الجهد والمعاونة، وعليه فللغة دور كبير ورئيسي في حياة الأطفال فيما يتعلق بالتنظيم العاطفي وإدارة المشاعر وغيرها، بالتالي تجعل فرصهم أقل لتعلم كيفية التصرف والتواصل بشكل جيد، وهناك أيضاً صعوبات تتعلق بالقدرات الخاصة بالقراءة والكتابة ما يؤثر على الأداء والتحصيل الأكاديمي المدرسي ويزيد خطر التعرض للتمتر والتأثير السلبي على المشاعر العاطفية. (RCSLT)،(2022).

2.2 الدراسات السابقة

سلطت الدراسات السابقة الضوء على اضطرابات التواصل من جوانب متعددة، بما في ذلك التعريفات المختلفة لاضطرابات التواصل، الأسباب والعوامل المساهمة فيها، وتبعاتها على المستوى الأكاديمي والاجتماعي. كما تسعى إلى تقديم تحليل نقدي للأدبيات الموجودة وتحديد الفجوات البحثية التي لا تزال بحاجة إلى استكشاف أعمق.

من خلال تحليل الأدبيات المتاحة، سيتم تسليط الضوء على السياق الفلسطيني الخاص بهذه المشكلة، مع مراعاة العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي قد تؤدي دورًا في طبيعة وتأثير اضطرابات التواصل في البيئة التعليمية الفلسطينية.

1.2.2 الدراسات العربية:

هدفت دراسة العزب (2023) إلى استكشاف العلاقة بين اضطراب التواصل ومستوى الاضطراب المشترك لدى عينة من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، كما سعت إلى الكشف عن الفروق في اضطراب التواصل بناءً على متغير النوع الاجتماعي (الذكور - الإناث)، وكذلك الكشف عن الفروق في الاضطراب المشترك بين الطفل والأم بناءً على متغير النوع. ولتحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. وقد تم استخدام الأدوات الآتية: اختبار ستانفورد بينيه للذكاء، مقياس اضطراب التواصل، ومقياس الاضطراب المشترك بين الطفل والأم. وأظهرت نتائج البحث عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس اضطراب التواصل والدرجة الكلية وأبعاد مقياس الاضطراب المشترك. كما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في مقياس اضطراب التواصل وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي. ومع ذلك، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في مقياس الاضطراب المشترك بناءً على متغير النوع (ذكور - إناث).

أما دراسة الغامدي (2023) فقد سعت إلى استكشاف العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جدة. شملت العينة 500 معلم ومعلمة من مكتب تعليم شرق جدة. أظهرت النتائج وجود علاقة بين اضطرابات النطق

والتحصيل الدراسي، حيث أشار المعلمون إلى نقص معرفتهم بإستراتيجيات التدريس المناسبة لهؤلاء الطلاب، مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي. كما لوحظ أن غياب الطلاب الذين يعانون من اضطرابات النطق يؤثر على أدائهم الأكاديمي. لم تُظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين مشكلات التحصيل الدراسي ومتغير المرحلة التي يدرسها المعلم. أوصت الدراسة بتأهيل المعلمين على إستراتيجيات التدريس الخاصة بالطلاب ذوي اضطرابات النطق، والتعاون مع الأسر لضمان انتظام حضور هؤلاء الطلاب، وتوفير أخصائيي نطق ولغة في المدارس للكشف المبكر وتقديم العلاج المناسب.

وهدفَت دراسة عمران وآخرين (2022) إلى فهم العلاقة بين اضطرابات النطق والخلل الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال. وشملت عينة الدراسة مجموعة استطلاعية مكونة من 30 طفلاً من ذوي اضطرابات النطق بمرحلة رياض الأطفال في مركز الفتح بمحافظة أسيوط، للتحقق من كفاءة أدوات البحث السيكمترية. تم اختيار عينة بحث رئيسية تتكون من (45) طفلاً من ذوي اضطرابات النطق تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات، بمتوسط عمري (5.23) وانحراف معياري 0.33. استخدم الباحثون استمارة ملاحظة الاضطرابات النطق، واستبانة لقياس الخلل الاجتماعي. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف البحث. أظهرت النتائج أن العلاقة بين المتغيرات موجبة ودالة إحصائياً بين اضطرابات النطق والخلل الاجتماعي لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال، مما يشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النطق هم أكثر عرضة للشعور بالخلل الاجتماعي مما يؤدي إلى الانسحاب من التفاعل في بيئة الصف، ويؤدي ذلك للتأثير على التحصيل الأكاديمي، وأوصت الدراسة بتطوير برامج دعم وتدخل لتحسين مهارات النطق وتقليل الخلل

الاجتماعي وزيادة الوعي والتدريب للمعلمين والأهالي حول كيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطرابات النطق والخجل الاجتماعي.

وفي السياق نفسه قامت دراسة البطاينة (2021) باستكشاف صعوبات القراءة لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى، وتحليل علاقتها بالتحصيل الدراسي من منظور معلمهم. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، حيث شملت عينة مكونة من 25 معلمًا ومعلمة متخصصين في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمنطقة لواء الجامعة في عمان. تم استخدام استبانة مكونة من 23 فقرة لتقييم صعوبات القراءة لدى الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين لصعوبات القراءة لدى الطلاب كانت مرتفعة، مما يشير إلى وجود تحديات كبيرة في هذا المجال. كما تبين وجود علاقة ارتباطية بين صعوبات القراءة ومستوى التحصيل الدراسي، مما يبرز تأثير هذه الصعوبات على الأداء الأكاديمي للطلاب. واستنادًا إلى هذه النتائج، أوصت الباحثة بعدد من التوصيات التي تهدف إلى تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتعزيز تحصيلهم الدراسي.

أما دراسة فوناس (2019) فقد سعت إلى استكشاف تأثير اضطرابات النطق والكلام على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة اللغة العربية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم جمع البيانات من خلال استبانات موجهة إلى معلمي اللغة العربية في مدارس المرحلة الابتدائية. أظهرت النتائج أن اضطرابات النطق والكلام تؤثر سلبًا على تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية، حيث يؤدي ذلك إلى صعوبات في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي. كما تبين أن هذه الاضطرابات أكثر شيوعًا بين الذكور مقارنة بالإناث، وتزداد نسبة انتشارها في الصفوف الأولى من المرحلة

الابتدائية. واستنادًا إلى هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تكثيف برامج التوعية والتدريب للمعلمين حول كيفية التعامل مع التلاميذ ذوي اضطرابات النطق والكلام، وتوفير الدعم النفسي والتعليمي لهم، بالإضافة إلى أهمية التشخيص المبكر والتدخل العلاجي المناسب.

وقامت دراسة الفيومي (2017) بالبحث في العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام وكل من القلق، ورهاب الكلام، والاكتئاب، وأسلوب المعاملة الوالدية (القبول أو الرفض الوالدي)، بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بحدوث هذه الاضطرابات. تكونت عينة الدراسة من 674 طالبًا من الذكور، منهم 332 طالبًا من المرحلة الأساسية الثانية (الصفوف الرابع إلى السادس)، و342 طالبًا من المرحلة الأساسية العليا (الصفوف السابع إلى العاشر). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين اضطرابات النطق والكلام وكل من رهاب الكلام والقلق. كما وُجدت علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائية بين اضطرابات النطق والكلام والرفض الوالدي من جانب الأم. في حين لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين اضطرابات النطق والكلام وكل من القبول الوالدي من جانب الأم والاكتئاب. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب المرحلة الأساسية الثانية وطلاب المرحلة الأساسية العليا في اضطرابات النطق والكلام لصالح طلاب المرحلة الثانية. وأثبتت الدراسة أن القلق، ورهاب الكلام، والرفض الوالدي من جانب الأم، تُعد مؤشرات تسهم في التنبؤ بحدوث اضطرابات النطق والكلام.

وأخيراً هدفت دراسة صبح (2014) إلى تحديد أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات الصف والجنس وخبرة المعلم والتحصيل من وجهة نظر المعلمين. شملت عينة الدراسة 95 طالبًا وطالبة (59 ذكرًا و 36

أنشئ) تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس أساسية في مناطق مختلفة في جرش. تم تقسيم الصفوف إلى حلقتين: الحلقة الأولى (الثالث والرابع) والحلقة الثانية (الخامس والسادس). استخدمت الدراسة أربع أدوات: مقياس الفرز، ومقياس الكشف عن اضطرابات النطق، واختبار النطق المصور، ونص قرائي مقنن. أظهرت النتائج أن أنماط اضطرابات النطق الأكثر شيوعًا هي الإبدال ثم التشويه ثم الحذف ثم الإضافة. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير الصف (لصالح الصفين الثالث والرابع) والجنس (لصالح الذكور) في نمطي الإبدال والحذف. وُجدت أيضًا فروق دالة إحصائية تعزى إلى خبرة المعلم (لصالح الخبرة القصيرة) في جميع الأنماط باستثناء الإضافة، وكذلك فروق دالة إحصائية تعزى لمعدل الطالب (لصالح التحصيل المنخفض) في جميع الأنماط باستثناء الإضافة. أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث على عينات ومتغيرات أخرى.

2.2.2 الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة تنزيم (Tanzeem، 2024) إلى التحقق من مستوى انتشار اضطرابات الكلام بين الأطفال في لاهور، مع التركيز على اضطرابات الطلاقة، والصوت، والنطق وتحديد الأسباب الرئيسية لاضطرابات الكلام. استخدمت الدراسة النوعية مقابلات شبه منتظمة مع 20 أخصائيًا في لغة الكلام لتحليل البيانات المتعلقة باضطرابات الكلام لدى الأطفال. خلصت الدراسة إلى أن انتشار اضطرابات الكلام هو الأكثر شيوعًا بين الأطفال في لاهور، وأهم العوامل التي تؤثر على نتائج التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و15 عامًا، وأوصت الدراسة بأهمية الفحص المبكر وتطبيق التدخلات المتخصصة لتحسين مهارات الكلام واللغة واستخدام التكنولوجيا المساعدة

كجزء من إستراتيجيات العلاج و ضرورة إجراء فحوصات مبكرة لاضطرابات الكلام للتعرف إلى الحالات وتقديم التدخلات الفعالة والمتخصصة تتضمن تقنيات تكنولوجية متقدمة لدعم تطوير مهارات الكلام وذات نهج حساس ومحايدين ثقافياً لتلبية احتياجات الأطفال بشكل أفضل.

وقامت دراسة ويرن (Wren، 2021) باختبار تأثير اضطرابات النطق المستمر (PSD)، الذي يُكتشف عند سن 8 سنوات، على نتائج التحصيل التعليمي عند أعمار 10-11 و 13-14 سنة، ومقارنة أداء الأطفال المصابين بـ PSD بأقرانهم الذين لا يعانون من PSD. كما استهدفت الدراسة معرفة ما إذا كان هؤلاء الأطفال أكثر عرضة لتصنيفهم كذوي احتياجات تعليمية خاصة في المدرسة الثانوية. استخدمت الدراسة بيانات من 263 طفلاً يعانون من PSD و 6399 طفلاً بدون PSD، الذين تم تقييمهم عند سن 8 سنوات. قيس التحصيل التعليمي باستخدام اختبارات في إنجلترا، وتم جمع بيانات تصنيف بين أعمار 11 و 13 سنة. أظهرت النتائج أن الأطفال المصابين بـ PSD يحققون درجات أقل في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، ويكونون أكثر عرضة لتصنيفهم كذوي احتياجات تعليمية خاصة، خاصة في مجالات الاحتياجات المعرفية والتعلم والتواصل والتفاعل.

وهدفت دراسة ماتيه لاندي وآخرون (Matte-Landry et al.، 2020) إلى مقارنة الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي مستمر مقابل تأخر لغوي عابر في مرحلة ما قبل المدرسة من حيث النتائج اللغوية والأكاديمية والنفسية الاجتماعية في المدرسة الابتدائية. اشتملت العينة على تحديد الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي مستمر (30n =)، وتأخر لغوي عابر (29n =)، وعدم تأخر لغوي، ومجموعة ضابطة مكونة من (163n =) من عينة قائمة على السكان من التوائم. تمت مقارنة نتائجهم من حيث المهارات اللغوية، والتحصيل الأكاديمي، والتكيف النفسي الاجتماعي، وأظهرت النتائج أن

الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي مستمر عانوا من صعوبات لغوية مستمرة طوال فترة المدرسة الابتدائية. بالإضافة إلى ذلك، واجهوا صعوبات أكاديمية في الحساب، وصعوبات نفسية اجتماعية من الصف الأول إلى الصف السادس. الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي عابر لم يختلفوا عن مجموعة التحكم من حيث الأداء اللغوي والأكاديمي. ومع ذلك، أظهروا سلوكيات خارجية أكثر في الروضة وصعوبات مع الأقران في الصف الأول مقارنة بمجموعة التحكم. وتم الاستنتاج إن الصعوبات في سن المدرسة منتشرة ودائمة لدى الذين يعانون من تأخر لغوي مبكر مستمر، ولكنها تبدو محددة في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الذين يعانون من تأخر لغوي عابر.

أما دراسة وانج وآخرون (Wang et al., 2020) فقد سعت إلى استكشاف العلاقة بين مناخ الفصل الدراسي وتعلم الأطفال ذوي اضطرابات التواصل. اعتمدت الدراسة على نهج تحليلي لتجميع الأبحاث السابقة بهدف تحديد مدى ارتباط مناخ الفصل الدراسي، كهيكل متعدد الأبعاد، بالنتائج الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية-العاطفية للأطفال من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية، واستكشاف ما إذا كانت العلاقات بين مناخ الفصل الدراسي ونتائج الأطفال تختلف باختلاف أبعاد مناخ الفصل، تصميم الدراسة، وخصائص الطفل. شمل التحليل 61 دراسة، تضمنت 679 حجم تأثير و73,824 مشاركًا، نُشرت بين عامي 2000 و2016. أظهرت النتائج أن المناخ العام للفصل الدراسي كان مرتبطًا إيجابيًا، بمدى ضعيف إلى متوسط، بالكفاءة الاجتماعية، والتحفيز والمشاركة، والتحصيل الأكاديمي، ومرتبطًا سلبياً، بمدى ضعيف، بالضغوط الاجتماعية-العاطفية والسلوكيات الخارجية. كشفت تحليلات العوامل المؤثرة أن العلاقة السلبية بين مناخ الفصل الدراسي والضغوط الاجتماعية-العاطفية اختلفت بحسب أبعاد مناخ الفصل، حيث كان الدعم الاجتماعي-العاطفي هو الأقوى. كما

اختلفت قوة العلاقات بين مناخ الفصل الدراسي ونتائج الأطفال بناءً على قياس مناخ الفصل وتصميم الدراسة، على الرغم من أن أنماط العلاقات كانت في الغالب متسقة.

وفي دراسة أجراها جنتروب وآخرون (Gentrup et al., 2020)، قام الباحثون بالتحقق من العلاقة بين توقعات المعلمين وتعلم الطلاب ذوي اضطرابات التواصل، استنادًا إلى بيانات طولية من (64) فصلاً دراسيًا و (1026) طالبًا في الصف الأول في ألمانيا. بالإضافة إلى ذلك، استنادًا إلى عينة فرعية من (19) فصلاً دراسيًا و (354) طالبًا. استكشفت الدراسة الدور الوسيط لثلاث خصائص من تغذية راجعة للمعلمين تم تقييمها في دروس مدرسية مُسجلة بالفيديو. أظهرت النتائج أن توقعات المعلمين كانت غير دقيقة إلى حد ما؛ أي أنها لم تتوافق تمامًا مع الأداء الحالي للطلاب، القدرات المعرفية العامة، والدوافع. علاوة على ذلك، توقعت هذه الدقة غير الكاملة في توقعات المعلمين بشكل كبير تحصيل الطلاب في نهاية العام، حتى بعد أخذ التحصيل السابق، القدرات المعرفية العامة، الدافع، وخصائص خلفية الطلاب بعين الاعتبار. على وجه التحديد، كانت التوقعات المرتفعة غير الدقيقة للمعلمين مرتبطة بتحصيل أكبر في القراءة والرياضيات، في حين كانت التوقعات المنخفضة غير الدقيقة المرتبطة بتحصيل أقل في القراءة فقط. علاوة على ذلك، تباينت تغذية راجعة للمعلمين بشكل كبير مع توقعات المعلمين غير الدقيقة ولكنها لم تتوسط بشكل كبير تأثيرات توقعات المعلمين.

وأخيرًا هدفت دراسة شنغ وآخرون (Chung et al., 2020) إلى مقارنة فعالية التدخل اللغوي المقدم مرتين أسبوعيًا مقابل مرة واحدة أسبوعيًا، بالإضافة إلى دراسة تأثير الألومورفات (أكثر من لفظ لنفس الهدف يعني س الجمع تلفظ س أو ز زي كاتس ودوجز) على نتائج التدخل. شملت العينة 29 طفلًا بمتوسط عمر 6 سنوات و 5 أشهر، حيث تلقى 9 أطفال جلسات لمدة 20-30 دقيقة مرتين

أسبوعياً لمدة 10 أسابيع، في حين تلقى 20 طفلاً جلسات مرة واحدة أسبوعياً. تم جمع بيانات حول إنتاج الأفعال في الزمن الماضي غير المدربة خلال مراحل الأساس، التدخل، والصيانة، وتحليل معدل التقدم باستخدام الانحدار اللوجستي. أظهرت النتائج أن الأطفال الذين تلقوا التدخل مرتين أسبوعياً حققوا تقدماً أكبر خلال مرحلة التدخل ودرجات أعلى في فترة الصيانة مقارنةً بأولئك الذين تلقوا التدخل مرة واحدة أسبوعياً. لم يكن لفئة الألومورفات تأثير ملحوظ على النتائج، مما يشير إلى أن نوع الألومورف لم يؤثر بشكل كبير على فعالية التدخل. تشير الدراسة إلى أن زيادة تكرار جلسات التدخل إلى مرتين أسبوعياً قد تكون أكثر فعالية في تحسين مهارات النطق لدى الأطفال، على الرغم من أن التدخل مرة واحدة أسبوعياً أظهر أيضاً فعالية. ومع ذلك، ينبغي تفسير هذه النتائج بحذر، وتوصي الدراسة بإجراء تجارب عشوائية مضبوطة أكبر لتأكيد هذه النتائج.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

أوجه التشابه بين الدراسات العربية:

- التركيز على اضطرابات التواصل/النطق/الكلام: جميع الدراسات تتناول جوانب مختلفة من اضطرابات التواصل، سواء كانت اضطرابات نطق، كلام، قراءة، أو تأثيرها على جوانب نفسية واجتماعية.
- الاهتمام بالمرحلة التعليمية المبكرة: تركز معظم الدراسات على مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (الأساسية الدنيا)، مما يدل على أهمية الكشف والتدخل المبكر.

- المنهج الوصفي الارتباطي/المسحي: اعتمدت معظم الدراسات على مناهج وصفية ارتباطية أو مسحية، بهدف وصف الظاهرة واستكشاف العلاقات بين المتغيرات.
- أهمية دور المعلمين والأهل: تُشدد بعض الدراسات على أهمية دور المعلمين والأهل في التعامل مع الأطفال ذوي اضطرابات التواصل وضرورة تأهيلهم وتوعيتهم.
- التأثير على التحصيل الدراسي: تُشير معظم الدراسات إلى وجود تأثير سلبي لاضطرابات التواصل على التحصيل الدراسي.

أوجه الاختلاف بين الدراسات العربية:

- التركيز على متغيرات مختلفة: ركزت بعض الدراسات على العلاقة بين اضطرابات التواصل والاضطرابات المشتركة (العزب)، أو الخجل الاجتماعي (عمران وآخرون)، في حين ركزت أخرى على العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي (الغامدي، فوناس، صبح، البطاينة).
- اختلاف العينات: اختلفت العينات من حيث المرحلة العمرية (رياض أطفال، ابتدائي، أساسية دنيا/عليا) وحجم العينة (من 30 إلى 674).
- اختلاف الأدوات: استخدمت الدراسات أدوات مختلفة لجمع البيانات، مثل الاختبارات النفسية، المقاييس، الاستبانات، الملاحظات.

- نتائج الدراسات :اختلفت نتائج الدراسات في بعض الجوانب، فمثلاً لم تجد دراسة العزب علاقة دالة بين اضطراب التواصل والاضطراب المشترك، في حين وجدت دراسات أخرى علاقات دالة بين اضطرابات التواصل ومتغيرات أخرى.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أوجه التشابه بين الدراسات الأجنبية:

- التركيز على اضطرابات التواصل/الكلام/اللغة: جميع الدراسات تناولت جوانب مختلفة من هذه الاضطرابات وتأثيرها.
- الاهتمام بالتأثير على التحصيل الأكاديمي والاجتماعي- العاطفي: تُركز معظم الدراسات على تأثير هذه الاضطرابات على جوانب مختلفة من حياة الطفل، بما في ذلك التحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي والعاطفي.
- المنهجيات البحثية المتنوعة: استخدمت الدراسات مناهج متنوعة، بما في ذلك الدراسات الطولية، التحليل التجميعي، الدراسات التجريبية.

أوجه الاختلاف بين الدراسات الأجنبية:

- التركيز على جوانب مختلفة: ركزت بعض الدراسات على انتشار الاضطرابات (تنزيم)، في حين ركزت أخرى على تأثيرها على التحصيل (ويرن)، أو مقارنة أنواع التأخر اللغوي (ماتيه لاندي وآخرون)، أو تأثير مناخ الفصل (وانج وآخرون)، أو توقعات المعلمين (جنتروب وآخرون)، أو فعالية التدخلات (شنغ وآخرون).

- اختلاف العينات: اختلفت العينات من حيث حجمها وخصائصها.
- اختلاف المنهجيات: استخدمت الدراسات مناهج بحثية مختلفة، كما ذكر سابقاً.

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات العربية والأجنبية:

- التشابه: يشترك كلا النوعين من الدراسات في الاهتمام بدراسة اضطرابات التواصل وتأثيرها على جوانب مختلفة من حياة الطفل، وخاصةً التحصيل الدراسي. كما يُلاحظ الاهتمام بأهمية التدخل المبكر وضرورة توعية وتأهيل المعلمين والأهل.
- الاختلاف: تميل الدراسات الأجنبية إلى استخدام منهجيات بحثية أكثر تنوعاً وتطوراً، مثل الدراسات الطولية والتجارب المضبوطة والتحليل التجميعي، في حين تركز الدراسات العربية بشكل أكبر على المناهج الوصفية الارتباطية والمسحية. كما أن الدراسات الأجنبية قد تناولت جوانب أكثر تخصصاً من اضطرابات التواصل، في حين تميل الدراسات العربية إلى تناول جوانب عامة وشاملة.

أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- التركيز على اضطرابات التواصل/النطق/اللغة وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي: هذا هو الموضوع الرئيسي المشترك بين الدراسة الحالية ومعظم الدراسات السابقة، سواء العربية أو الأجنبية. جميعها تسعى لفهم العلاقة بين هذه الاضطرابات والنتائج الأكاديمية.

- الاهتمام بالمرحلة الابتدائية: تتفق الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في التركيز على المرحلة الابتدائية، مما يعكس أهمية هذه المرحلة في الكشف والتدخل المبكر. دراسات الغامدي، فوناس، صبح، ويرن، ماتيه لاندي، كلها تتناول هذه المرحلة بشكل أو بآخر.
- استخدام المنهج الوصفي: تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات العربية السابقة في استخدام المنهج الوصفي، سواء كان تحليليًا أو مسحيًا.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- مجتمع الدراسة: يختلف مجتمع الدراسة الحالي (معلمو المرحلة الابتدائية في شرق القدس) عن مجتمعات الدراسات السابقة، التي شملت طلابًا أو معلمين من مناطق أخرى.
- التركيز على أنماط اضطرابات التواصل: تركز الدراسة الحالية على "أنماط" اضطرابات التواصل، وهو ما يميزها عن بعض الدراسات السابقة التي تناولت الاضطرابات بشكل عام أو ركزت على أنواع محددة منها.
- أداة الدراسة: قامت الدراسة الحالية بتطوير مقياس خاص بها لقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي، وهو ما يميزها عن بعض الدراسات السابقة التي استخدمت أدوات موجودة مسبقًا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3.1 منهجية الدراسة

3.2 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

3.4 متغيرات الدراسة

3.5 إجراءات تنفيذ الدراسة

3.6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح متغيرات الدراسة، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (الكمي)، ويساعد المنهج الوصفي التحليلي على فهم ووصف الظاهرة وصفاً كمياً دقيقاً، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل الفروق ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

(أ) مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المرحلة الابتدائية في شرق القدس، والبالغ عددهم (352)، معلماً ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم لضواحي القدس للعام (2024).

ب) عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

أولاً- العينة الاستطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من معلمي المرحلة الابتدائية في شرق القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- عينة الدراسة (Sample Study): اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وقد بلغ حجم العينة (190)، معلماً ومعلمة بنسبة (54%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديموغرافية).

جدول (1.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (الديموغرافية)

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %
جنس المستجيب	ذكر	76	40.0
	أنثى	114	60.0
	المجموع	190	100.0
جنس الطفل	طفل ذكر	93	48.9
	طفل أنثى	97	51.1
	المجموع	190	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	63	33.2
	ماجستير فأعلى	127	66.8
	المجموع	190	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	66	34.7
	من 5 - 10 سنوات	82	43.2
	أكثر من 10 سنوات	42	22.1
	المجموع	190	100.0

3.3 أداة الدراسة

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة المرعشي والحارثي (2022)، ودراسة الحدادي ووبراكو (2021)، ودراسة التميمي (2018)، قامت الباحثة بتطوير مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي استناداً إلى تلك الدراسات.

1.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي

صدق المقياس

استُخدم نوعان من الصدق كما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي، عُرِضَ المقياس بصورته الأولى على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ اعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أُجريت التعديلات المقترحة، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استُخدم أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في شرق القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستُخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لمقياس (تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي)، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية لمقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (2.3):

جدول (2.3) قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30):

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية
إبدال الأصوات	حذف الصوت	إضافة الصوت	تشويه الصوت	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد
1	0.95**	0.80**	5	0.98**	0.82**	9	0.97**	0.70**	13	0.50**	0.41**
2	0.90**	0.84**	6	0.97**	0.81**	10	0.88**	0.84**	14	0.50**	0.54**
3	0.93**	0.77**	7	0.89**	0.74**	11	0.93**	0.60**	15	0.47**	0.34*
4	0.98**	0.87**	8	0.97**	0.81**	12	0.98**	0.75**	16	0.49**	0.42**
درجة كلية للبُعد	0.87**	درجة كلية للبُعد	0.83**	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد
تكرار الصوت	إطالة الصوت	التوقف أثناء الكلام	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع الدرجة الكلية
17	0.90**	0.73**	21	0.92**	0.72**	25	0.98**	0.76**	-	-	-
18	0.90**	0.60**	22	0.92**	0.64**	26	0.89**	0.64**	-	-	-
19	0.98**	0.71**	23	0.98**	0.69**	27	0.98**	0.78**	-	-	-
20	0.98**	0.72**	24	0.98**	0.76**	28	0.96**	0.82**	-	-	-
درجة كلية للبُعد	0.74**	درجة كلية للبُعد	0.74**	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد	درجة كلية للبُعد

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (34. - 98)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية؛ إذ ذكر جارسيا Garcia، (2011) أن قيمة معامل الارتباط التي نقل عن (30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30) - أقل أو يساوي (70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي

للتأكد من ثبات مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في شرق القدس، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية بعد استخراج الصدق (28) فقرة، والجدول (3.3) يوضح قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي، كما في الآتي:

جدول (3.3) قيم معامل ثبات مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالاته بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
إبدال الأصوات	4	.95
حذف الصوت	4	.96
إضافة الصوت	4	.96
تشويه الصوت	4	.98
تكرار الصوت	4	.95
إطالة الصوت	4	.97
التوقف أثناء الكلام	4	.97
الدرجة الكلية	28	.98

يتضح من الجدول (3.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي قد تراوحت ما بين (95 - 98)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (98). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

تصحيح مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي: تكون مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (28)، فقرة موزعة على سبعة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لتأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يأتي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاث مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية :

$$\frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} = \frac{\text{طول الفئة (التدرج)}}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (4.3)

درجات احتساب مستوى تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي

مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	2.34 – 3.67
مستوى مرتفع	3.68 – 5

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- المتغيرات المستقلة (الديمغرافية):

1. جنس المعلم: وله مستويان هي: (1-ذكر ، 2-أنثى).
2. جنس الطفل: وله مستويان هي: (1- طفل ذكر ، 2- طفل أنثى).
3. المؤهل العلمي: وله مستويان هي: (1-بكالوريوس ، 2- ماجستير فأعلى).
4. عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5-10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).

ب-المتغير التابع: الدرجة الكلية والمجالات الفرعية التي تقيس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد معلمين المرحلة الابتدائية في شرق القدس .
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شمل (30) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية في شرق القدس، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزم الإحصائية (SPSS، 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS، 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لفحص صدق أداة الدراسة.
4. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بجنس المستجيب و جنس الطفل و المؤهل العلمي.
5. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بعدد سنوات الخبرة .

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يأتي:

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الترتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	تكرار الصوت	4.41	.760	88.2	مرتفع
2	7	التوقف أثناء الكلام	3.97	.906	79.4	مرتفع

مرتفع	79.2	.670	3.96	إبدال الأصوات	1	3
مرتفع	78.6	.946	3.93	إطالة الصوت	6	4
مرتفع	74.6	.619	3.73	إضافة الصوت	3	5
مرتفع	74.2	.621	3.71	حذف الصوت	2	6
متوسط	51.0	.934	2.55	تشويه الصوت	4	7
مرتفع	75.0	.527	3.75	تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي		

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي بلغ (3.75) ونسبة مئوية (75.0%) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي تراوحت ما بين (2.55-4.41)، وجاء مجال "تكرار الصوت" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.41) ونسبة مئوية (88.2%) وبتقدير مرتفع، في حين جاء مجال "تشويه الصوت" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.55) ونسبة مئوية (51.0%) وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

(1) مجال تكرار الصوت

جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تكرار الصوت مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	20	يؤثر التكرار على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	4.74	.577	94.8	مرتفع
2	18	يؤثر التكرار على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	4.70	.599	94.0	مرتفع

3	17	يؤثر التكرار على قدرة الطالب على التهجئة	4.21	1.091	84.2	مرتفع
4	19	يؤثر التكرار على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية	3.98	1.492	79.6	مرتفع

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تكرار الصوت تراوحت ما بين (4.74 - 3.98)، وجاءت فقرة " يؤثر التكرار على قدرة الطالب على التعبير الشفوي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.74) وبنسبة مئوية (94.8%) وبتقدير مرتفع، في حين جاءت فقرة " تؤثر التكرار على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وبنسبة مئوية (79.6%) وبتقدير مرتفع.

(2) مجال التوقف أثناء الكلام

جدول (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التوقف أثناء الكلام مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	28	يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	4.31	.905	86.2	مرتفع
2	26	يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	4.26	.927	85.2	مرتفع
3	25	يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على التهجئة	3.78	1.133	75.6	مرتفع
4	27	يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية	3.53	1.468	70.6	متوسط

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التوقف أثناء الكلام تراوحت ما بين (4.31 - 3.53)، وجاءت فقرة " يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على التعبير الشفوي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.31) وبنسبة مئوية (86.2%) وبتقدير مرتفع، في حين جاءت فقرة " يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.53) وبنسبة مئوية (70.6%) وبتقدير متوسط.

(3) مجال إبدال الأصوات

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات إبدال الأصوات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	4	4.07	.745	81.4	مرتفع
2	2	3.98	.712	79.6	مرتفع
3	1	3.93	.713	78.6	مرتفع
4	3	3.86	.839	77.2	مرتفع

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال إبدال الأصوات تراوحت ما بين (4.07-3.86)، وجاءت فقرة " يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على التعبير الشفوي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.07) وبنسبة مئوية (81.4%) وبتقدير مرتفع، في حين جاءت فقرة " يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.86) وبنسبة مئوية (77.2%) وبتقدير مرتفع.

(4) مجال إطالة الصوت

جدول (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال إطالة الصوت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	24	يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	4.27	.979	85.4	مرتفع
2	22	يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	4.21	.996	84.2	مرتفع
3	21	يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على التهجئة	3.73	1.153	74.6	مرتفع
4	23	تؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية	3.51	1.472	70.2	متوسط

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال إطالة الصوت تراوحت ما بين (4.27 - 3.51)، وجاءت فقرة " يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.27) ونسبة مئوية (85.4%) وبتقدير مرتفع، في حين جاءت فقرة " تؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.51) ونسبة مئوية (70.2%) وبتقدير متوسط.

(5) مجال إضافة الصوت

جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال إضافة الصوت مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	12	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	4.01	.698	80.2	مرتفع
2	10	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	3.86	.684	77.2	مرتفع
3	9	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على التهجئة	3.52	.815	70.4	متوسط
4	11	تؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية	3.51	.958	70.2	متوسط

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال إضافة الصوت تراوحت ما بين (4.01 - 3.51)، وجاءت فقرة " يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.01) ونسبة مئوية (80.2%) وبتقدير مرتفع، في حين جاءت فقرة " تؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.51) ونسبة مئوية (70.2%) وبتقدير متوسط.

(6) مجال حذف الصوت

جدول (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال حذف الصوت مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	4.04	.715	80.8	مرتفع
2	6	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	3.86	.687	77.2	مرتفع

3	5	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على التهجئة	3.51	.828	70.2	متوسط
4	7	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على الكتابة	3.45	.995	69.0	متوسط

الإملائية

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال حذف الصوت تراوحت ما بين (4.04 - 3.45)، وجاءت فقرة " يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.04) ونسبة مئوية (80.8%) وبتقدير مرتفع، في حين جاءت فقرة " تؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.45) ونسبة مئوية (69.0%) وبتقدير متوسط.

(7) مجال تشويه الصوت

جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال تشويه الصوت مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	16	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	2.65	.990	53.0	متوسط
2	14	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	2.62	.940	52.4	متوسط
3	13	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على التهجئة	2.56	.887	51.2	متوسط
4	15	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية	2.39	1.082	47.8	متوسط

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال تشويه الصوت تراوحت ما بين (2.65 - 2.39)، وجاءت فقرة " يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.65) وبنسبة مئوية (53.0%) وبتقدير متوسط، في حين جاءت فقرة " تؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.39) وبنسبة مئوية (47.8%) وبتقدير متوسط.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس المستجيب.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير جنس المستجيب، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (9.4) تبين ذلك:

جدول (9.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس المستجيب

المتغير	جنس المستجيب	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إبدال الأصوات	ذكر	76	4.12	.710	2.694	.008*
	أنثى	114	3.86	.624		
حذف الصوت	ذكر	76	3.79	.619	1.301	.195
	أنثى	114	3.67	.621		

إضافة الصوت	ذكر	76	3.78	.602	1.053	.294
	أنثى	114	3.69	.630		
تشويه الصوت	ذكر	76	2.52	.865	-.411	.681
	أنثى	114	2.58	.981		
تكرار الصوت	ذكر	76	4.47	.705	.944	.346
	أنثى	114	4.36	.796		
إطالة الصوت	ذكر	76	4.10	.887	2.035	.043*
	أنثى	114	3.82	.971		
التوقف أثناء الكلام	ذكر	76	4.12	.862	1.918	.057
	أنثى	114	3.87	.924		
الدرجة الكلية	ذكر	76	3.84	.510	1.967	.051
	أنثى	114	3.69	.531		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالاته باستثناء مجالي: (إبدال الأصوات، إطالة الصوت) كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالاته باستثناء مجالي: (إبدال الأصوات، إطالة الصوت) لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس المستجيب، في حين جاءت الفروق دالة إحصائيا على مجالي: (إبدال الأصوات، إطالة الصوت) إذ جاءت لصالح الذكور.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس الطفل.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير جنس الطفل، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (10.4) تبين ذلك:

جدول (10.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس الطفل

المتغير	جنس الطفل	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إبدال الأصوات	طفل ذكر	93	4.11	.692	3.022	.003*
	طفل أنثى	97	3.82	.621		
حذف الصوت	طفل ذكر	93	3.80	.696	1.775	.078
	طفل أنثى	97	3.64	.532		
إضافة الصوت	طفل ذكر	93	3.80	.679	1.726	.086
	طفل أنثى	97	3.65	.549		
تشويه الصوت	طفل ذكر	93	2.76	1.006	3.011	.003*
	طفل أنثى	97	2.36	.819		
تكرار الصوت	طفل ذكر	93	4.35	.760	-.918	.360
	طفل أنثى	97	4.46	.761		
إطالة الصوت	طفل ذكر	93	3.99	.940	.936	.350
	طفل أنثى	97	3.87	.953		
التوقف أثناء الكلام	طفل ذكر	93	3.99	.903	.390	.697
	طفل أنثى	97	3.94	.913		

الدرجة الكلية	طفل ذكر	93	3.83	.538	2.033	.043*
	طفل أنثى	97	3.68	.508		

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتبين من الجدول (10.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالي: (إبدال الأصوات، تشويه الصوت) كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالي: (إبدال الأصوات، تشويه الصوت) لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس الطفل، إذ جاءت الفروق في تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالي: (إبدال الأصوات، تشويه الصوت) لصالح الأطفال الذكور.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (11.4) تبين ذلك:

جدول (11.4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إبدال الأصوات	بكالوريوس	63	3.90	.677	-.807	.421
	ماجستير فأعلى	127	3.99	.668		
حذف الصوت	بكالوريوس	63	3.73	.645	.244	.807
	ماجستير فأعلى	127	3.71	.612		
إضافة الصوت	بكالوريوس	63	3.77	.601	.640	.523
	ماجستير فأعلى	127	3.70	.629		
تشويه الصوت	بكالوريوس	63	2.75	.966	2.012	.046*
	ماجستير فأعلى	127	2.46	.907		
تكرار الصوت	بكالوريوس	63	4.49	.689	1.041	.299
	ماجستير فأعلى	127	4.37	.793		
إطالة الصوت	بكالوريوس	63	3.99	.982	.646	.519
	ماجستير فأعلى	127	3.90	.931		
التوقف أثناء الكلام	بكالوريوس	63	4.00	.967	.380	.704
	ماجستير فأعلى	127	3.95	.877		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	63	3.80	.531	.981	.328
	ماجستير فأعلى	127	3.72	.525		

*دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتبين من الجدول (11.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالاته باستثناء مجال: (تشويه الصوت) كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالاته باستثناء مجال: (تشويه الصوت) لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. في حين جاءت الفروق دالة على مجال: (تشويه الصوت) إذ جاءت لصالح بكالوريوس.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير عدد سنوات الخبرة. والجدولان (12.4) و(13.4) يبينان ذلك:

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إبدال الأصوات	أقل من 5 سنوات	66	3.94	.663
	من 5-10 سنوات	82	3.94	.678
	أكثر من 10 سنوات	42	4.02	.678
حذف الصوت	أقل من 5 سنوات	66	3.70	.655
	من 5-10 سنوات	82	3.70	.614
	أكثر من 10 سنوات	42	3.77	.592
إضافة الصوت	أقل من 5 سنوات	66	3.70	.702
	من 5-10 سنوات	82	3.74	.583
	أكثر من 10 سنوات	42	3.73	.559
تشويه الصوت	أقل من 5 سنوات	66	2.55	1.000
	من 5-10 سنوات	82	2.49	.869
	أكثر من 10 سنوات	42	2.68	.962
تكرار الصوت	أقل من 5 سنوات	66	4.35	.837
	من 5-10 سنوات	82	4.53	.703

أكثر من 10 سنوات	42	4.26	.723
أقل من 5 سنوات	66	4.11	.938
من 5-10 سنوات	82	3.77	.962
أكثر من 10 سنوات	42	3.95	.896
أقل من 5 سنوات	66	4.15	.931
من 5-10 سنوات	82	3.82	.904
أكثر من 10 سنوات	42	3.98	.834
أقل من 5 سنوات	66	3.79	.575
من 5-10 سنوات	82	3.71	.501
أكثر من 10 سنوات	42	3.77	.506

يتضح من خلال الجدول (12.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (13.4) يوضح ذلك:

جدول (13.4) نتائج تحليل التباين الأحادي على مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
إبدال الأصوات	بين المجموعات	.216	2	.108	.238	.788
	داخل المجموعات	84.738	187	.453		
	المجموع	84.954	189			
حذف الصوت	بين المجموعات	.191	2	.095	.245	.783
	داخل المجموعات	72.757	187	.389		
	المجموع	72.948	189			
إضافة الصوت	بين المجموعات	.062	2	.031	.079	.924
	داخل المجموعات	72.382	187	.387		
	المجموع					

تشويه الصوت	المجموع	72.444	189			
	بين المجموعات	.979	2	.489	.558	.573
	داخل المجموعات	164.031	187	.877		
	المجموع	165.010	189			
	بين المجموعات	2.345	2	1.173	2.051	.132
تكرار الصوت	داخل المجموعات	106.934	187	.572		
	المجموع	109.279	189			
	بين المجموعات	4.301	2	2.150	2.437	.090
	داخل المجموعات	164.990	187	.882		
	المجموع	169.291	189			
إطالة الصوت	بين المجموعات	4.008	2	2.004	2.481	.086
	داخل المجموعات	151.052	187	.808		
	المجموع	155.061	189			
	بين المجموعات	.227	2	.113	.406	.667
	داخل المجموعات	52.291	187	.280		
الدرجة الكلية	المجموع	52.518	189			

يتبين من الجدول (13.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة

بعد عرض نتائج الدراسة في الفصل السابق، يأتي هذا الفصل ليقدم مناقشة مفصلة لهذه النتائج، في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها وفرضياتها والإطار النظري والدراسات السابقة. وتهدف هذه المناقشة إلى فهم دلالات النتائج وتفسيرها بشكل منطقي وعلمي، واستخلاص الاستنتاجات والتوصيات المناسبة. ويتكوّن هذا الفصل من قسمين رئيسيين:

القسم الأول: مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

وسيتّم في هذا القسم مناقشة النتائج المتعلّقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة على حدة، وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة.

القسم الثاني: مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

سيتمّ في هذا القسم مناقشة النتائج المتعلّقة بفرضيات الدراسة، وتحديد ما إذا تمّ تأكيدها أو رفضها في ضوء النتائج.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

وهو: ما تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس؟

مناقشة النتائج المعروضة حول تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميه في شرق القدس، و مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

التحليل العام للنتائج:

تشير النتائج بشكل عام إلى أن المعلمين في شرق القدس يرون أن اضطرابات التواصل تؤثر بشكل كبير على التحصيل الأكاديمي للطلاب في المرحلة الابتدائية، إذ بلغ المتوسط العام لتأثير هذه الاضطرابات 3.75 من 5، بنسبة مئوية 75%، وهو مستوى "مرتفع" حسب مقياس الدراسة. وهذا يؤكد أهمية معالجة هذه الاضطرابات وتوفير الدعم اللازم للطلاب الذين يعانون منها.

مناقشة نتائج المجالات الفرعية:

• **تكرار الصوت:** جاء هذا المجال في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.41 (88.2%)، وهو مستوى مرتفع جدًا. وهذا يشير إلى أن المعلمين يرون أن تكرار الأصوات يؤثر بشكل كبير على قدرات الطلاب، خاصة في التعبير الشفوي والقراءة الجهرية (الفقرات التي حصلت على أعلى المتوسطات). وهذا يتفق مع المنطق، حيث إن التكرار يعيق الطلاقة في الكلام والقراءة، ويُشتت انتباه المستمع والقارئ.

• **التوقف أثناء الكلام:** جاء هذا المجال في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 3.97 (79.4%)، وهو أيضًا مستوى مرتفع. ويُعتبر التوقف أثناء الكلام من مظاهر عدم الطلاقة، ويؤثر سلبيًا على فهم المستمع ويُعيق التواصل الفعال، خاصة في التعبير الشفوي والقراءة الجهرية، كما أظهرت النتائج.

- **إبدال الأصوات:** حصل هذا المجال على متوسط حسابي 3.96 (79.2%)، وهو مستوى مرتفع. حيث يؤدي إبدال الأصوات إلى تشويه الكلمات وصعوبة فهمها، مما يؤثر على جميع جوانب التواصل، بما في ذلك التعبير الشفوي والقراءة والكتابة.
 - **إطالة الصوت:** جاء هذا المجال بمتوسط حسابي 3.93 (78.6%)، وهو مستوى مرتفع. ومن هنا، نجد أن إطالة الأصوات تُعيق الطلاقة في الكلام والقراءة، وتُشبه في تأثيرها تكرار الأصوات، وإن كانت أقل حدة.
 - **إضافة الصوت وحذف الصوت:** حصل هذان المجالان على متوسطين حسابيين متقاربين (3.73 و 3.71 على التوالي)، وكلاهما بمستوى مرتفع أيضًا. حيث تؤدي إضافة أو حذف الأصوات إلى تغيير معنى الكلمات وصعوبة فهمها، مما يؤثر على جميع جوانب التحصيل اللغوي.
 - **تشويه الصوت:** جاء هذا المجال في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 2.55 (51%)، وهو مستوى متوسط. هذا يشير إلى أن المعلمين يرون أن تشويه الأصوات يؤثر بشكل أقل على التحصيل الأكاديمي مقارنةً بالأنماط الأخرى. وقد يُعزى ذلك إلى أن تشويه الصوت لا يُغيّر بالضرورة معنى الكلمة بشكل كامل، على عكس الإبدال والإضافة والحذف.
- مقارنة النتائج بالدراسات السابقة:** تتفق نتائج الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة (مثل دراسة الغامدي، فوناس، ويرن، ماتيه لاندي) في تأكيد وجود تأثير سلبي لاضطرابات النطق والكلام على التحصيل الأكاديمي. وهذا يؤكد أهمية معالجة هذه الاضطرابات. كما تُشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن اضطرابات التواصل تؤثر بشكل خاص على التعبير الشفوي والقراءة الجهرية، وهو ما يتفق مع

المنطق وبعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى صعوبات في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي لدى الطلاب ذوي اضطرابات التواصل.

من جهة أخرى، تتفق الدراسة الحالية مع دراسات الغامدي والبطينة في إبراز أهمية دور المعلمين في ملاحظة وتحديد ومساعدة الطلاب ذوي اضطرابات النطق. حيث تُعتبر وجهة نظر المعلمين مهمة جدًا في فهم تأثير هذه الاضطرابات على الطلاب في البيئة الصفية.

كما تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة صبح (2014) في تناول أنماط اضطرابات التواصل. ومع ذلك، تختلف النتائج في ترتيب هذه الأنماط من حيث التأثير. فعلى سبيل المثال، وجدت دراسة صبح أن الإبدال هو أكثر الأنماط شيوعًا، في حين وجدت الدراسة الحالية أن تكرار الصوت هو الأكثر تأثيرًا من وجهة نظر المعلمين. وهذا الاختلاف قد يُعزى إلى اختلاف العينات أو الأدوات أو السياق الثقافي.

ومن المثير للاهتمام أيضاً أن مجال "تشويه الصوت" حصل على أقل متوسط في الدراسة الحالية. وهذا قد يُشير إلى أن المعلمين يرون أن هذا النمط أقل تأثيرًا على التحصيل الأكاديمي مقارنةً بالأنماط الأخرى. وهذا بطبيعة الحال يتطلب مزيدًا من البحث لفهم أسباب هذا الاختلاف.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

فيما يتعلق بالفرضية الأولى التي تتعلق بجنس المستجيب، والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على

التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميه في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس المستجيب".

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في معظم مجالات اضطرابات التواصل، باستثناء مجالي "إبدال الأصوات" و"إطالة الصوت" حيث كانت النتائج لصالح الذكور. يشير ذلك إلى أن جنس المستجيب لا يؤثر بشكل كبير على تقييم معظم جوانب اضطرابات التواصل. ولكن، لوحظ أن الذكور قاموا بتقييم مجالي "إبدال الأصوات" و"إطالة الصوت" بشكل مختلف عن الإناث. يمكن تفسير ذلك بوجود اختلافات في الملاحظة أو التوقعات بين الجنسين، خاصة فيما يتعلق بهذه الجوانب تحديداً. هذه النتيجة تتفق جزئياً مع دراسة العزب (2023) التي لم تجد فروقاً بين الجنسين في اضطرابات التواصل، إلا أن دراسة العزب لم تتناول اختلافات كهذه في مجالات معينة مثل "إبدال الأصوات" و"إطالة الصوت".

أما فيما يتعلق بالفرضية الثانية التي تركز على جنس الطفل، والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميه في شرق القدس تعزى إلى متغير جنس الطفل".

فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مجالي "إبدال الأصوات" و"تشويه الصوت" لصالح الذكور. وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أظهرت شيوع اضطرابات التواصل بين الذكور بشكل أكبر من الإناث. ويعود ذلك إلى عوامل بيولوجية أو نمائية أو اجتماعية قد تكون مسؤولة عن تأثير هذه الاضطرابات بشكل أكبر عند الذكور. هذه النتائج تدعم أيضاً دراسة

فوناس (2019) التي لاحظت شيوع الاضطرابات بين الذكور، كما تعزز نتائج دراسة صبح (2014) التي أظهرت فروقاً دالة تُعزى إلى الجنس.

وفيما يتعلق بالفرضية الثالثة التي تتعلق بالمؤهل العلمي للمستجيب، وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير المؤهل العلمي".

لم تُظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية في معظم مجالات اضطرابات التواصل، باستثناء مجال "تشويه الصوت" الذي تم تقييمه بشكل مختلف لصالح الحاصلين على درجة البكالوريوس. وهذا يشير إلى أن المؤهل العلمي قد يؤثر بشكل طفيف على تقييم "تشويه الصوت"، حيث قد يكون الحاصلون على درجة البكالوريوس قد اكتسبوا معرفة أعمق أو منهجية مختلفة في التقييم خلال دراستهم الجامعية. ولكن، لم يكن للمؤهل العلمي تأثير كبير على تقييم بقية المجالات. ومن الجدير بالذكر أنه لم تُركز الدراسات السابقة على تأثير المؤهل العلمي للمُقيمين بشكل مباشر.

أما بالنسبة للفرضية الرابعة التي تتعلق بعدد سنوات الخبرة، وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمهم في شرق القدس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة".

فقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في أي من مجالات اضطرابات النطق تبعا لسنوات الخبرة. وهذا يشير إلى أن سنوات الخبرة المهنية للمُقيمين لا تؤثر بشكل ملحوظ على تقييمهم لاضطرابات التواصل. ومن المحتمل أن تكون معايير التقييم واضحة ومُوَحَّدة بشكل كافٍ بحيث لا تؤثر الخبرة بشكل كبير على النتائج. وفي هذا السياق، يُلاحظ أن دراسة صبح (2014) أظهرت تأثيراً لخبرة المعلم في بعض أنماط اضطرابات التواصل، إلا أن عدم وجود تأثير للخبرة في هذه الدراسة قد يكون ناتجاً عن اختلاف المنهجية أو طبيعة العينة أو أدوات التقييم المستخدمة.

وفي المجمل، تتوافق نتائج هذه الدراسة مع الاتجاهات العامة التي تظهرها الدراسات السابقة، خاصة فيما يتعلق بتأثير جنس الطفل على شيوع اضطرابات التواصل. ومع ذلك، تضيف الدراسة الحالية بعض التفاصيل الجديدة، مثل تأثير جنس المستجيب ومؤهله العلمي على بعض جوانب التقييم، وعدم وجود تأثير كبير لعدد سنوات الخبرة في تقييم اضطرابات التواصل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي قدمتها الدراسة، خرجت الباحثة بعدد من التوصيات وهي:

توصيات موجهة للمعلمين والعاملين في المدارس:

1. **التوعية والتدريب:** يجب تكثيف برامج التوعية والتدريب للمعلمين حول اضطرابات التواصل وكيفية تأثيرها على التحصيل الأكاديمي. ويجب أن تركز هذه البرامج على التعرف المبكر على الاضطرابات وطرق التعامل معها في الصف.
2. **إستراتيجيات التدريس:** استخدام إستراتيجيات تدريس مرنة مثل: إعطاء وقت إضافي للإجابة، تشجيع المشاركة الشفوية في بيئة داعمة، وتوظيف وسائل تعليمية متنوعة (بصرية، سمعية، حركية)، والتعاون مع أخصائيي النطق لوضع خطط فردية.
3. **التركيز على المهارات الشفوية:** يجب أن يركز المعلمون على تطوير مهارات التعبير الشفوي والقراءة الجهرية لدى الطلاب، مع مراعاة التحديات الخاصة بهم.
4. **الاهتمام بتشويه الصوت:** رغم أن تأثير تشويه الصوت كان أقل وضوحًا في الدراسة، إلا أنه يجب توعية المعلمين بأهمية تقديم الدعم المناسب للطلاب الذين يعانون من هذه المشكلة.

توصيات موجهة لواقعي السياسات التعليمية:

1. توفير الموارد: يجب تخصيص الموارد المالية والبشرية لدعم برامج الكشف والتدخل المبكر لاضطرابات التواصل.
2. تأهيل أخصائيي النطق واللغة: زيادة أعداد أخصائيي النطق واللغة في المدارس، وتوفير فرص للتطوير المهني لهم لتحسين مستوى الدعم المقدم للطلاب.
3. تضمين اضطرابات التواصل في المناهج: ينبغي تضمين موضوعات حول اضطرابات النطق في مناهج إعداد المعلمين، لضمان أن المعلمين يمتلكون المعرفة والمهارات اللازمة للتعامل مع هذه الاضطرابات.
4. إجراء المزيد من البحوث: من المهم تشجيع البحوث المتعلقة باضطرابات التواصل في السياق المحلي، لفهم أفضل لتأثير هذه الاضطرابات على الطلاب وتحديد أفضل إستراتيجيات للتعامل معها.

قائمة المراجع:

المراجع العربية

أبو زيد، خضر مخيمر، محمد، عادل سمير، و حسين، أسماء حسين. (2023). التأثير على البيئة

الجيولوجية في تنمية موارد المياه الجوفية. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي،

6(3). 1-25.

البطائية، ختام أحمد. (2021). صعوبات القراءة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في

الصفوف الثلاثة الأولى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر معلميه. مجلة الجامعة

الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.

التميمي، صنعاء. (2018). اضطرابات التواصل اللغوي وعلاقتها بالإساءة الانفعالية لذوي صعوبات

التعلم في المرحلة الابتدائية. **Journal of Education College Wasit**

1. 10.31185/eduj.Vol1.Iss12.426. **University.**

الجمال، رضا. (2018). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إدارة الذات في خفض اضطراب اللغة

البراجماتية لدى الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط.

34(4). 99-145.

الجمعية الأمريكية للسمع والنطق واللغة. (2023). (ASHA) اضطرابات التواصل لدى الأطفال. تم

الاسترجاع من www.asha.org

الجمعية البريطانية لعلاج النطق واللغة .(2022). (RCSLT) علاج اضطرابات التواصل. تم

الاسترجاع من www.rcslt.org

الحدادي، فاطمة الزهراء، وبراكو، سليمة. (2021). التواصل بين المعلم والمتعلم وأثره في التحصيل

الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.

الرشيدي، سميجان. (د.ت). التخاطب واضطرابات النطق والكلام (محاضرات). جامعة الملك فيصل.

السعودية.

سالم، أسامة (2014). اضطرابات التواصل اللغوي: التشخيص والعلاج دليل الإباء والمتخصصين.

مصر. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

سهيل، تامر. (2015). التوحد-التعريف، الأسباب، التشخيص والعلاج. ط1، عمان: دار الإعصار

العلمي للنشر والتوزيع.

سهيل، تامر. (2020). رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. فلسطين، جامعة القدس المفتوحة.

سيد، إيمان مصطفى؛ بشري، صموئيل تامر؛ عجلان، عفاف محمد؛ حلمي، نورا محمد. (2022).

برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعي الصوتي لتنمية المفردات اللغوية لدى الأطفال ضعاف

السمع. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط.

5(4). 150-129.

الشربيني، عبد الله وعرفة، دعاء أمجد. (2021). إستراتيجية مقترحة قائمة على التدريب السمعي

والنمذجة لتقويم اضطرابات النطق لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية

التربية بالمنصورة، 114(2)، 551-886.

صبح، إبراهيم محمود. (2014). أنماط اضطرابات النطق وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة المرحلة

الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش، (رسالة ماجستير). جامعة

عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، عمان، الأردن.

عبد اللطيف، هناء محمد. (2022). أثر اضطرابات النطق في التعبير الشفوي لدى الأطفال. مجلة

كلية التربية بالمنصورة، 117(3)، 1384-1402.

العزب، فاتن سعيد عبد الفتاح. (2023). اضطراب التواصل وعلاقته بالاضطراب المشترك لدى

الأطفال في مرحلة الروضة. مجلة الطفولة، 45(1)، 396-434.

عليما، إيناس محمد، والروسان، فاروق. (2016). فعالية مقياس الاضطرابات النطقية والفونولوجية

بصورته الأردنية في تشخيص الأطفال ذوي الاضطرابات التواصلية. دراسات: العلوم

التربوية، 43 (ملحق 1)، 429-445.

عمامرة، موسى والناطور، ياسر. (2014). مقدمة في اضطرابات التواصل. عمان: دار الفكر.

عوذه، أحمد وملكاوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية:

عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي. إربد: مكتبة الكتابي.

الغامدي، أحمد بن منصور. (2023). العلاقة بين اضطرابات النطق والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية*، (4)، 267-292.

غوافرية، رشيدة، و بوعالية، شهرزاد. (2020). الاضطرابات اللغوية: أسبابها وتصنيفها. *مجلة مقاربات*، 6(3)، 1-6.

فوناس، سارة. (2019). اضطرابات النطق والكلام وأثرها في تعليم اللغة العربية - *الطور الابتدائي أنموذجاً* (رسالة ماجستير)، جامعة 8 ماي 1945 قالمة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي.

الفيومي، خليل. (2017). اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، (2)13، 209-221.

القدور. يمان. (13 مارس، 2019). *العوامل المؤثرة في الإدراك*. <https://mawdoo3.com/>

اللقماني، نادية والحميدي، مؤيد. (2022). 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*. 6(19). 252-302.

محبوب. شروق. (16 نوفمبر، 2016). *معوقات التواصل*. <https://mawdoo3.com/>

مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها. (2023). (CDC) اضطرابات التواصل والعوامل البيئية.

تم الاسترجاع من www.cdc.gov

المرعشلي، عمر و الحارثي، صبحي. (2022). الاضطرابات اللغوية والنطقية وعلاقتها بصعوبات

القراءة عند طلاب صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم*

الإعاقة والموهبة، 6(42). 171-206.

مصطفى، وائل محمد، و البيطار، حمدي مجمد، و عمران، فاطمة محمد. (2022). علاقة

اضطرابات النطق بالخلل الاجتماعي لدى التلاميذ بمرحلة رياض الأطفال. *دراسات في*

الارشاد النفسي والتربوي، 5(3)، 115-134.

المعهد الوطني للصم و اضطرابات التواصل الأخرى. (2022). (NIDCD) اضطرابات الطلاقة لدى

الأطفال. تم الاسترجاع من www.nidcd.nih.gov.

منظمة الصحة العالمية. (2021). (WHO) اضطرابات الصوت لدى البالغين. تم الاسترجاع

من www.who.int.

منيب، تهنى. (2019). فعالية برنامج تدريبي باستخدام طريقة اللفظ المنغم " فريوتونال " لخفض

اضطرابات النطق لدى الأطفال ضعاف السمع. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،

29(105)، 23-55.

الميمني، إسماعيل محمد، والحزنوي، أمين بن علي. (2022). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في

تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*،

38(3)، 236-274.

الواوي، رائدة و الواوي، يوسف. (2019). واقع اضطرابات النطق والكلام واللغة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في محافظة غزة. مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات. 6. 1-25.

- Agustina, L., & Setiawan, R. (2020). Fostering a natural atmosphere; improving students' communication skill in a business meeting. *Journal of Languages and Language Teaching*, 8(3), 307-314.
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed., Text Revision). American Psychiatric Association Publishing.
- American Psychiatric Association. (APA, 2022, TR). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed. TR)*. Arlington, VA: Author.
- Ariastuti, M. D., & Wahyudin, A. Y. (2022). Exploring academic performance and learning style of undergraduate students in English Education program. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(1), 67-73.
- Armitage, R. (2021). Bullying in children: impact on child health. *BMJ pediatrics open*, 5(1).
- Bakola, Lizeta N.; Drigas, Athanasios. (2020). Technological Development Process of Emotional Intelligence as a Therapeutic Recovery Implement in Children with ADHD and ASD Comorbidity. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 16(03), 75–. doi:10.3991/ijoe.v16i03.12877
- Bölte, S., Neufeld, J., Marschik, P. B., Williams, Z. J., Gallagher, L., & Lai, M. C. (2023). Sex and gender in neurodevelopmental conditions. *Nature Reviews Neurology*, 19(3), 136-159.
- Chung, P. J., Patel, D. R., & Nizami, I. (2020). Disorder of written expression and dysgraphia: definition, diagnosis, and management. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S46.
- Fluency disorders. American Speech-Language-Hearing Association, (ASHA). (2024). <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/fluency-disorders>.
- Fogle, P. T. (2022). *Essentials of communication sciences & disorders*. Jones & Bartlett Learning.

- Garcia, E. (2011). *A tutorial on correlation coefficients*, information- retrieval- 18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction*, 66, 101296.
- Georgiou, N., & Spanoudis, G. (2021). Developmental language disorder and autism: commonalities and differences on language. *Brain Sciences*, 11(5), 589.
- Grimstvedt, T. N., Miller, J. U., Van Walsem, M. R., & Feragen, K. J. B. (2021). Speech and language difficulties in Huntington's disease: A qualitative study of patients' and professional caregivers' experiences. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(2), 330-345.
- Ladányi, E., Persici, V., Fiveash, A., Tillmann, B., & Gordon, R. L. (2020). Is atypical rhythm a risk factor for developmental speech and language disorders?. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 11(5), e1528.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128.
- Matte-Landry, A., Boivin, M., Tanguay-Garneau, L., Mimeau, C., Brendgen, M., Vitaro, F., & Dionne, G. (2020). Children with persistent versus transient early language delay: Language, academic, and psychosocial outcomes in elementary school. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(11), 3760-3774.
- McGregor, K. K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(4), 981-992.
- Owens, R. E., Jr., Metz, D. E., & Haas, A. (n.d.). *Introduction to Communication Disorders: A Lifespan Perspective*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Pierrat, V., Marchand-Martin, L., Marret, S., Arnaud, C., Benhammou, V., Cambonie, G., ... & Ancel, P. Y. (2021). Neurodevelopmental outcomes at age 5 among children born preterm: EPIPAGE-2 cohort study. *bmj*, 373.
- Ravi, S. K., Sumanth, P., Saraswathi, T., Chinoor, M. A. B., Ashwini, N., & Ahemed, E. (2021). Prevalence of communication disorders among school children in Ballari, South India: a cross-sectional study. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 12, 100851.
- RCSLT. (2022). *Speech and language therapy factsheets*. <https://www.rcslt.org/speech-and-language-therapy/speech-and-language-therapy-hub/>.
- Sansavini, A., Favilla, M. E., Guasti, M. T., Marini, A., Millepiedi, S., Di Martino, M. V., ... & Lorusso, M. L. (2021). Developmental language disorder: Early predictors, age for the diagnosis, and diagnostic tools. A scoping review. *Brain sciences*, 11(5), 654.
- Sharma, S. D., Cushing, S. L., Papsin, B. C., & Gordon, K. A. (2020). Hearing and speech benefits of cochlear implantation in children: A review of the literature. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 133, 109984.
- Sturrock, A., Foy, K., Freed, J., Adams, C., & Leadbitter, K. (2023). The impact of subtle language and communication difficulties on the daily lives of autistic children without intellectual disability: parent perspectives. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(4), 1232-1250
- Tanzeem, F., Abass, I., Akram, A., & Aftab, F. (2024). Prevalence of Oral Communication Disorders among Children of Lahore: A Comprehensive Profile. *Journal of Contemporary Trends in Linguistic and Literary Studies (JCTLLS)*, 1(01).
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.

- Wei, X., Lin, L., Meng, N., Tan, W., & Kong, S. C. (2021). The effectiveness of partial pair programming on elementary school students' computational thinking skills and self-efficacy. *Computers & education*, 160, 104023.
- World Health Organization (2018). *The ICD-11 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research*. Geneva.
- World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases* (11th ed.). <https://icd.who.int/>.
- Wren, Y., Pagnamenta, E., Peters, T. J., Emond, A., Northstone, K., Miller, L. L., & Roulstone, S. (2021). Educational outcomes associated with persistent speech disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 56(2), 299-312.
- Yosep, I., Hikmat, R., Mardhiyah, A., Hazmi, H., & Hernawaty, T. (2022). Method of nursing interventions to reduce the incidence of bullying and its impact on students in school: a scoping review. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 10, p. 1835). MDPI.

ملحق (أ) أداة الدراسة المحكمة

استبانة تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الابتدائية في فلسطين

عزيزي/عزيزتي المشارك(ة)،

تقوم الباحثة بدراسة حول "تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية" حيث تهدف الدراسة إلى التعرف على فهم طبيعة أنماط اضطرابات التواصل وتأثيرها على الأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس فلسطين والمتغيرات المسؤولة، برجااء الإجابة على الاستبانة التالية بدقة علماً أن البيانات التي تشاركون/تشاركن بها ستعامل بمنتهى الخصوصية والسرية وستستعمل لأغراض البحث العلمي فقط وعليه فمشاركتكم المهمة طوعية ومشكورة.

نودّ من خلال هذا الاستبانة جمع معلومات حول تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ستكون جميع المعلومات التي تقدّمها سرية ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

القسم الأول: البيانات الشخصية :

أرجو التّكرم بوضع إشارة (x) في المربع المناسب:

المؤهل العلمي:

() دبلوم () بكالوريوس () بكالوريوس فأعلى

عدد سنوات الخبرة:

() 3-1 سنوات () 3-5 سنوات () 5 فأكثر

التخصص:

() لغة عربية () لغة انجليزية () رياضيات
() علوم () اجتماعيات () تربية ابتدائية

القسم الثاني: اضطرابات النطق وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا استطيع الاجابة
مجال إبدال الأصوات (substitutions) يقوم الطالب باستبدال الصوت في الكلمة مثل (نطق ترسي بدل كرسي)						
1	يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على التهجئة					
2	يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على القراءة الجهرية					
3	يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية					
4	يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على التعبير الشفوي					
مجال حذف الصوت (omission) يقوم الطالب بحذف الصوت في الكلمة مثل (نطق تاب بدل كتاب)						
5	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على التهجئة					
6	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية					
7	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية					
8	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي					
مجال إضافة الصوت (addition) أن يقوم الطالب بإضافة صوت في الكلمة مثل (نطق طفقل بدل طفل)						
9	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على التهجئة					
10	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية					
11	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية					
12	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي					
مجال تشويه الصوت (distortion) أن يقوم الطالب بتشويه الصوت مثل (أن ينطق صوت س بشكل قريب من صفيح)						
13	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على التهجئة					
14	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية					
15	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية					
16	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي					

القسم الثاني: اضطرابات الطلاقة الكلامية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا استطيع الاجابة
مجال التكرار أن يقوم الطالب بتكرار الأصوات في الكلمة مثل (سسسيارة بدل سيارة)						

تكرار مقطع في الكلمة مثل (باباباب بدل باب)					
تكرار الكلمة في الجملة مثل (بدي بدي ألعب)					
17	يؤثر التكرار على قدرة الطالب على التهجئة				
18	يؤثر التكرار على قدرة الطالب على القراءة الجهرية				
19	يؤثر التكرار على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية				
20	يؤثر التكرار على قدرة الطالب على التعبير الشفوي				
مجال الإطالة					
أن يقوم الطالب بإطالة الصوت في الكلمة مثل (ســــــــــــيارة)					
21	يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على التهجئة				
22	يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية				
23	يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية				
24	يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي				
مجال التوقف أثناء الكلام					
أن يقوم الطالب بالتوقف أثناء الحديث مثل (أنا بد.....ي ألعب بدل بدي ألعب)					
25	يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على التهجئة				
26	يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على القراءة الجهرية				
27	يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية				
28	يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على التعبير الشفوي				

القسم الثالث:

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا استطيع الاجابة
29	هل ترى أنَّ الطلاقة الكلامية أكثر لدى الإناث					
30	هل ترى أنَّ اضطرابات النطق أكثر لدى الإناث					
31	هل ترى أنَّ الطلاقة الكلامية أكثر لدى الذكور					
32	هل ترى أنَّ اضطرابات النطق أكثر لدى الذكور					
33	هل تلاحظ فروقا واضحة بين الطلاب في تأثير اضطرابات التواصل على التحصيل الأكاديمي بالاعتماد على متغير الجنس					
34	هل ترى أنَّ تخصصك كمعلم يؤثر على قدرتك في التعامل مع اضطرابات التواصل.					

ملحق (ب) أداة الدراسة قبل التحكيم

استبيان تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الابتدائية في فلسطين
أنماط اضطرابات التواصل لدى طلبة المرحلة الابتدائية وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي في
فلسطين.

معلمو المرحلة الابتدائية في شرق القدس

عزيزي/عزيزتي المشاركة،

تقوم الباحثة بدراسة حول "تأثير اضطرابات النطق على التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة
الابتدائية" حيث تهدف الدراسة إلى التعرف على فهم طبيعة أنماط اضطرابات التواصل وتأثيرها على
الأداء الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدارس فلسطين والمتغيرات المسؤولة، برجااء الإجابة
عن الاستبانة التالية بدقة علماً أن البيانات التي تشاركون مشاركتكم بها ستعامل بمنتهى الخصوصية
والسرية وستستعمل لأغراض البحث العلمي فقط وعليه فمشاركتكم المهمة طوعية ومشكورة.

نودّ من خلال هذه الاستبانة جمع معلومات حول تأثير اضطرابات النطق على التحصيل
الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. ستكون جميع المعلومات التي تقدّمها سرية ولن تُستخدم إلا
لأغراض البحث العلمي.

الطالبة بشرى رصرص

القسم الأول: البيانات الشخصية :

أرجو التكرم بوضع إشارة (x) في المربع المناسب:

الجزء الأول: المتغيرات التصنيفية:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق وحالتك:

A1	جنس المستجيب	1. () ذكر	2. () أنثى
A2	جنس الطفل	1. () طفل ذكر	2. () طفل أنثى
A3	المؤهل العلمي	1. () بكالوريوس	2. () ماجستير فأعلى
A4	عدد سنوات الخبرة	1. () أقل من 5 سنوات	2. () من 5 إلى 10 سنوات
		أكثر من 10 سنوات	3. ()

القسم الثاني: اضطرابات النطق وتأثيرها على التحصيل الأكاديمي

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدأ
1- مجال إبدال الأصوات (substitutions) يقوم الطالب باستبدال الصوت في الكلمة مثل (نطق ترسي بدل كرسي)						
1	يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على التهجئة					
2	يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على القراءة الجهرية					
3	يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية					
4	يؤثر إبدال الأصوات على قدرة الطالب على التعبير الشفوي					
2- مجال حذف الصوت (omission) يقوم الطالب بحذف الصوت في الكلمة مثل (نطق تاب بدل كتاب)						
5	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على التهجئة					
6	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية					
7	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية					
8	يؤثر حذف الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي					
3- مجال إضافة الصوت (addition) أن يقوم الطالب بإضافة صوت في الكلمة مثل (نطق طفقل بدل طفل)						
9	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على التهجئة					
10	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية					
11	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية					
12	يؤثر إضافة الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي					
4- مجال تشويه الصوت (distortion) أن يقوم الطالب بتشويه الصوت مثل (أن ينطق صوت س بشكل قريب من صغير)						
13	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على التهجئة					
14	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية					
15	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية					
16	يؤثر تشويه الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي					

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	لا استطيع الاجابة
5- مجال تكرار الصوت أن يقوم الطالب بتكرار الأصوات في الكلمة مثل (سسسيارة بدل سيارة) تكرار مقطع في الكلمة مثل (باباباب بدل باب) تكرار الكلمة في الجملة مثل (بدي بدي ألعاب)						

					يؤثر التكرار على قدرة الطالب على التهجئة	17
					يؤثر التكرار على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	18
					يؤثر التكرار على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية	19
					يؤثر التكرار على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	20
6- مجال إطالة الصوت أن يقوم الطالب بإطالة الصوت في الكلمة مثل (ســــــــــــيارة)						
					يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على التهجئة	21
					يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	22
					يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية	23
					يؤثر إطالة الصوت على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	24
7- مجال التوقف أثناء الكلام أن يقوم الطالب بالتوقف أثناء الحديث مثل (أنا بد.....ي ألعب بدل بدي ألعب)						
					يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على التهجئة	25
					يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على القراءة الجهرية	26
					يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على الكتابة الإملائية	27
					يؤثر التوقف في الكلام على قدرة الطالب على التعبير الشفوي	28

ملحق (ت) قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة

الرقم	الاسم	الجامعة	الرتبة	التخصص
1	خضر رصرص	جامعة بيرزيت	أستاذ مساعد	تربية خاصة
2	علا خويرة	مركز التخطيط الفلسطيني	أستاذ مساعد	تربية خاصة
3	فخري دويكات	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ مشارك	تربية خاصة
4	إباء خريوش	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	تربية خاصة
5	خالدة موسى	وزارة التربية والتعليم	أستاذ مساعد	تربية خاصة
6	محمود عبيد	الجامعة الأمريكية	أستاذ دكتور	تربية خاصة
7	سعيد عوض	جامعة القدس المفتوحة	أستاذ مساعد	تربية خاصة
8	بيهان القيمري	جامعة بيرزيت	أستاذ دكتور	تربية خاصة
9	ثائر عودة	جامعة بيرزيت	أستاذ مساعد	نطق
10	مصطفى القمش	جامعة البلقاء	أستاذ دكتور	تربية خاصة