اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية

اعداد

مريم حامد نافع الحربي

ماجستير في تخصص التربية الخاصة /اضطرابات النطق واللغة

د. غادة بنت غازي رزيق الحربي

أستاذ أمراض النطق واللغة المساعد بجامعة جدة

اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات: (النوع، سنوات الخبرة، درجة التمكن من استخدام الحاسب)، باعتماد المنهج الوصفي بالتصميم المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) معلم من الجنسين من معلمي تدريبات النطق؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة، تكونت من (٢٤) فقرة، وقد تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة. وأظهرت النتائج بأن اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية بالمرحلة الابتدائية جاءت بدرجة كبيرة بشكل عام، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد تبعًا لمتغيري سنوات الخبرة، ودرجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams)، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تبعًا لمتغير النوع، وقد جاءت لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: معلمي تدريبات النطق، التدريب عن بعد، الاضطرابات اللغوية، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Attitudes of Speech Therapist Toward the Implementation of Distance Training among Primary School pupils with Language Disorders

Mariam Al-Harbi& Dr. Ghada Alharbi

Abstract

The current study aimed to investigate the attitudes of speech training teachers toward the implementation of distance training among primary school pupils with language disorders in Al-Madinah al-Munawwarah, Saudi Arabia. It also sought to understand the impact of independent variables (gender, years of experience, proficiency in computer programs such as Microsoft, Zoom, Teams) on their participation. A descriptive survey research design was employed to conduct this study. To fulfill the research objectives, a 24-item questionnaire was carefully developed and distributed to 117 speech training teachers. The findings revealed that these teachers' attitudes toward the use of distance training for primary school students with language disorders are predominantly positive. Moreover, the analysis revealed no statistically significant differences in the overall attitudes based on the variables of years of professional experience or proficiency in using computer programs. However, significant differences were found regarding gender, with female teachers showing more positive attitudes compared to male teachers.

Keywords: Speech training teachers, Distance training, Language disorders, Primary school pupils.

المقدمة

شهد العالم ثورة تكنولوجية وانفجارًا معرفيًا في مجال التعليم والتدريب، مما أدى إلى تغيرات جوهرية تتطلب تطوير نظامنا التعليمي والبحث عن أساليب أكثر فاعلية في تقديم المحتوى التدريبي، ومن أبرز هذه الأساليب التعليم والتدريب الإلكتروني، الذي برز منذ بداية القرن الحادي والعشرين، حيث يعتبر التعليم والتدريب عن بعد من المواضيع المحورية التي نالت اهتمام المؤسسات التعليمية مثل المدارس والجامعات، نتيجة الحاجة لرفع جاهزية الطلبة وسوق العمل (أبو النصر، ٢٠١٧). حيث يتشابه التدريب الإلكتروني مع التعليم الإلكتروني من حيث التقنيات المستخدمة، لكنه يركز على تحقيق أهداف محددة في إطار زمني أقصر، مما يسهل تنمية المهارات المطلوبة في أي زمان ومكان، ويحفز المتعلمين من خلال توفير بيئة تعلم تفاعلية (حسونة، ٢٠١٦).

التدريب عن بعد هو أسلوب يعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المحتوى، وهو مكمل للتدريب التقليدي (عبد التواب، ٢٠١٣). كما يعزز التكامل بين التكنولوجيا والتعليم فرص الاهتمام اللغوي ويشجع التفاعل الفعّال، مما يساهم في تطوير مهارات اللغة لدى الطلبة (مصطفى، ٢٠٢٤). وعلى الرغم من أن التعليم والتدريب عن بعد من الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة، إلا أن الاستراتيجيات المستخدمة عبر أدوات التعليم الالكتروني والوسائل التكنولوجية الحديثة التي تستخدم للطلبة ذوي الإعاقة، ويتم تفعيلها في الحصص الدراسية أظهرت تبايناً واسعاً في الآراء ووجهات النظر، ففي حين يرى البعض أن هذا الاتجاه يمثل نقلة نوعية في العملية التعليمية، يرى آخرون وجود تحديات كبيرة قد تعوق تقدم هؤلاء الطلبة، وتكمن أهمية هذا الجدل في أنه يؤثر بشكل مباشر على مكانة ودور الطلبة ذوي الإعاقة في المجتمع (حسين،٢٠٢١).

وتلعب اللغة دورًا حيويًا في تسهيل عملية التواصل التعليمي الفعّال، من خلال توظيف برامج الحاسوب للتدريب عن بعد، سواء بين المدربين، أو المتدربين بعضهم لبعض، أو بين المدرب والمتدرب؛ وذلك لتبادل الآراء والخبرات، كما تلعب برامج الحاسب دورًا رئيسًا آخر في تسهيل عرض المحتوى، والوصول إلى المادة التعليمية، وتسهيل استيعابها (الزاحي والسبتي، ٢٠١٢). وأشار الصويركي (٢٠١٤) أنّ اللغة هي الأساس الذي يعتمد عليه المرء في اكتساب

المهارات والخبرات، والتي تعينه على الاتصال ببيئته؛ وذلك بهدف التفاهم والتفاعل معها، كما تعد الأساس الذي يعبِّر بها عن مشاعره، وأحاسيسه، وأفكاره، وآرائه.

وفي ذات السياق احتلت فئة اضطرابات التواصل مكانة أعلى من بين ذوي الإعاقة، وتُعد الأكثر شيوعًا، لا سيّما عند الطلاب، ويرتبط ظهورها بالكثير من الإعاقات: كالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو اضطراب طيف التوحد، وغيرها؛ فهي بذلك تؤثر على تواصل الفرد مع من حوله، وتفاعله معهم (اللقماني، الحميدي، ٢٠٢٢). ومن الجدير بالذكر أشار أويونو وآخرون (Oyono,et al 2018) إلى إجمالي نسبة انتشار اضطرابات اللغة ٤,٣٪، منها ١,٣٪ تعادل نسبة اضطرابات اللغة التعبيرية، و٣٪ نسبة اضطرابات اللغة الاستقبالية ٣٪.

ويعد الأشخاص ذوو الإعاقة من الفئات التي استفادت بشكل كبير من التطورات التقنية، –خاصة– خلال جائحة كورونا، التي فرضت على المؤسسات التعليمية ضرورة تكييف برامجها التعليمية؛ لتتناسب مع ظروف التباعد الجسدي، فكان التعليم عن بعد أحد الحلول الفعالة لضمان استمرارية تقديم التعليم بشكل آمن للجميع (Meaney– Davis at all, 2020). وتختلف ظروف تعليم الطلاب عن بعد، عن الأوضاع المدرسية الواقعية؛ الأمر الذي جعل من الضرورة إعادة تصميم المقررات الدراسية، بحيث تكون بسيطة، وقابلة للاستيعاب تبعًا لمستوياتهم، بالإضافة إلى المرونة في أوقات التعليم، وفتح قنوات التواصل مع الوالدين؛ للقيام بأدوارهم خلال التعليم عن بعد؛ من أجل متابعة التقدم المحرز لأبنائهم، وصحتهم النفسية في المنزل، والمشاركة في تقييم مخرجات التعليم عن بعد (Alea et al,2020).

ونظرًا لحرص المملكة العربية السعودية على الاهتمام بجميع أفراد المجتمع، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، وتعزيز جوانب القصور لديهم، وتنمية القدرات أو المهارات اللازمة والملائمة وفقًا لعمرهم الزمني؛ ليكونوا أفرادًا فاعلين في المجتمع، وقادرين على دفع عجلة التنمية المستدامة بما يحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠ (المغيري والزهراني، ٢٠٢٢). وفي هذا السياق، أكدت وزارة التعليم على أهمية توظيف التدريب عن بعد لذوي الإعاقة في الظروف الطارئة، حيث اعتمدت خطة الوزارة بشكل أساسي على تعظيم الاستفادة من التكنولوجيا في مختلف الصفوف التعليمية، –خاصة– في المدارس ذات الكثافة الطلابية العالية؛ بهدف تقليل معدلات انتشار العدوى، ولذلك يعتبر استخدام التدريب عن بعد إحدى الوسائل الناجحة؛ لأنه ينقل البيئة التقليدية للتدريب إلى بيئة متعددة ومنفصلة جغرافيًا، وهو يشكل ظاهرة جديدة للتعليم والتدريب،

وبفضل التطور التكنولوجي السريع، الذي يهدف إلى إتاحة فرص التعليم، والتدريب، وتوفيرها لجميع الطلاب، –خاصة– أولئك الذين لا يستطيعون الحصول عليها في الظروف التقليدية (رمضان،٢٠٢٠).

ومن الجدير بالذكر إن التعليم والتدريب عن بعد لا يلغي دور المعلم، بل يصبح دوره أكثر أهمية، وأكثر صعوبة، حيث يتحول دوره من ملقّن للمعلومات، إلى موجه، ومرشد، وميسر، للعملية التعليمية والتدريبية (الشناق وبني دومي،٢٠١٠). ويكمن دور معلمي النطق واللغة بشكل عام في تحديد المشاكل، التي يعاني منها الفرد؛ بهدف فهم مشكلة الحالة، وتحديدها بدقة، والخروج بخطة علاجية تناسب الحالة، ومن ثم البدء في العلاج أو التدريب؛ وذلك من أجل إزالة، أو تخفيف العقبات، التي تقيد الطلاقة اللغوية، والنطقية للفرد (كعواش،٢٠٢٠). ومن هنا جاءت هذه الدراسة؛ للكشف عن اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة

إن الطفل الذي يعاني من قصور في التعبير عن نفسه أو صعوبة في إيصال أفكاره ومشاعره للآخرين بسبب اضطراب في النطق، قد يواجه تحديات كبيرة من بينها: تجنب المستمعين له، أو تجاهله، أو الابتعاد عنه؛ بسبب صعوبة التواصل والتفاعل معه، وعدم قدرتهم على فهمه، ومن ثم استجابتهم له بصورة غير مناسبة، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى حدوث حالة من الارتباك بينهما مما يترتب عليه إخفاق الطفل في التواصل مع الآخرين، وفشله في ممارسة حياته بشكل طبيعي.

حيث تعد اضطرابات التواصل من أكثر الاضطرابات تأثيرًا على حياة الفرد، كما أشار سالم (٢٠١٤) إلى انتشار اضطرابات اللغة التعبيرية والاستقبالية بنسب كبيرة ويُقدّر نسبة انتشارها ما بين (١–١٣٪). ومن الجدير بالذكر أشار متولي (٢٠١٦) بأن الاضطرابات اللغوية التعبيرية قد تصل نسبتها إلى ١٠٪ من الأطفال في سن المرحلة الابتدائية، ويكثر انتشارها عند الذكور أكثر من الإناث بنسبة ١:٣. وأيضا ذكر الزريقات (٢٠١٨) بأن الاضطرابات اللغوية تعد –على وجه الخصوص– من المشكلات الشائعة التي يعاني منها العديد من الأطفال والبالغين؛ والتي تستلزم لتقليلها، والحد منها، وضع البرامج التأهيلية والتدريبية في وقت مبكر. كما قدّر كلًا من المعيقل والمعيقل (٢٠٢٢) انتشار اضطرابات اللغة بين

الأطفال في مرحلة الطفولة بنسبة ٨٪ – ١٢٪، فعندما يبلغ عمر الطفل ٨ سنوات فأكثر تبدأ نسب الانتشار بالانخفاض تدريجيًا. وأخيرا أشارت إدارة اضطرابات التواصل والسمعيات بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (٢٠٢٤) أن أعداد الطالبات اللواتي تم تشخيصهم من ذوي اضطرابات اللغة، قد يتجاوز (٢٠٢) طالبة.

ونظرًا لسعي المملكة العربية السعودية للتركيز على كافة أفراد المجتمع، وتطوير قدراتهم ومهاراتهم، وتأكيد وزارة التعليم على استخدام التدريب عن بعد لذوي الاحتياجات الخاصة في ظل الظروف الراهنة؛ فقد قامت وزارة التعليم بتوفير التجهيزات الفنية، والبشرية، والوسائل، والأساليب المعينة؛ لضمان استمرارية التعلُّم لذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من حيث توفير منصة افتراضية، ومواءمتها بما يتناسب مع احتياجاتهم، وتقديم تطبيقات تعليمية، للتواصل والتفاعل مع المعلمين، وعرض قنوات تعليمية عبر البث الفضائي المتزامن وغير المتزامن، وإصدار عدد من الأدلة الداعمة لعمليات التعلُّم عن بُعد، –وخاصة– في الأماكن التي يوجد بها نقص في أخصائيين /معلمين تدريبات النطق؛ لضمان حصولهم على تعليم جيد، وتحسين نواتج التعلُّم لديهم بما يتوافق مع رؤية ٢٠٣٠ (المشعان، ٢٠٢١).

وقد واجه الطلبة على نحو عام، وطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذويهم –على وجه الخصوص– تحديًا كبيرًا في العملية التعليمية والتدريبية أثناء جائحة كورونا؛ ولذلك كان لا بد من البحث عن حلول لهذه المشكلة. وتماشيًا مع ذلك، فقد أثبتت عدد من الدراسات التربوية السابقة فاعلية التعليم والتدريب عن بعد للطلبة، كدراسة حسين (٢٠٢١) التي أثبتت إيجابية التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، ودراسة الأحمري (٢٠٢٢) التي أثبتت إيجابية التعليم عن بعد للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ومن وجهة نظر الباحثتان ومن خلال الخبرة الميدانية، تتضح أهمية التدريب عن بعد للطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية، حيث أنه غير مفعّل بالشكل الكافي في البيئة التعليمية السعودية؛ وربما يعود ذلك لعدة أسباب: منها قلة الخبرات لدى معلمي تدريبات النطق حول استخدام التدريب عن بعد، أو بسبب نقص في التجهيزات، والأدوات التقنية اللازمة؛ لتنفيذ التدريب عن بعد بشكل فعال كدراسة العواجي وآخرون (٢٠٢١)، أو بسبب ضعف قدرات الطلاب، وتشتت انتباههم أثناء التدريب عن بعد، بالإضافة إلى عدم تعاون الأسرة، وضعف قناعتهم بهذا النوع من التدريب كدراسة Johnsson et al (٢٠١٩). وقد يعود أيضًا إلى شحّ الدراسات والأبحاث العربية،

علاوة إلى الواقع التربوي، الذي لامسته الباحثتان أثناء عملهما في تدريب ذوي الاضطرابات اللغوية، حيث واجه التدريب عن بعد انتقادات، واقتراحات، ووجهات نظر مختلفة، من بعض معلمي تدريبات النطق أثناء تدريب الطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية، مثل: عدم الفاعلية المنشودة لتحقيق الأهداف من خلال التدريب عن بعد، وصعوبة تنفيذ التصحيح النطقي للمدرب، وصعوبة في ضبط الطلاب أثناء جلسات التدريب، وبذل المتدربين جهدًا ووقتًا أكبر مقارنةً بالجلسات الحضورية. وقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بموضوع الاتجاهات نحو التعليم والتدريب عن بعد للتلاميذ بمختلف فئات الإعاقة سواء اتجاهات معلمين أو طلبة أو أولياء أمور كدراسة شحاته (٢٠٢١)، ودراسة فونج وآخرون Fong et al (2021)، ودراسة الاحمري (٢٠٢٢)، ومع استخدام التدريب عن بعد ظهرت اتجاهات إيجابية وأخرى سلبية؛ ولذلك تسعى الدراسة الحالية للتعرف على اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

مما سبق يتضح ان اضطرابات النطق من أبرز الصعوبات التي تعيق عمليات التواصل مع الأطفال في المرحلة الابتدائية، مما يجعل التدخل العلاجي الفعّال حاجة ملحّة لتلبية احتياجاتهم. ومع الانتشار التدريجي للتدريب عن بعد كوسيلة من وسائل التعليم الجديد، تبرز تساؤلات حول مدى ملاءمة هذا النوع من التدريب في تقديم تدريبات نطق للأطفال الذين لديهم صعوبات في التواصل. على الرغم من الفوائد الكبيرة للتدريب عن بُعد في تجاوز قيود المكان والزمان، فإن نجاحه يعتمد بصورة كبيرة على معلمي تدريبات النطق نحو استخدامه، ومدى استعدادهم وتمكنهم من توظيف أدوات التكنولوجيا لتحقيق أهداف التدخل العلاجي.

ومن خلال ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في الحاجة إلى فهم هذه الاتجاهات والفروق المرتبطة بها، بهدف تطوير حلول واستراتيجيات تدعم تقديم خدمات أكثر كفاءة لتلبية احتياجات الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية وتحسين قدراتهم التواصلية.

أسئلة الدراسة

ما اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما الفروق في اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث)؟
٢- ما الفروق في اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من ست سنوات إلى عشرة سنوات، من إحدى عشرة سنة فأكثر)؟
٣- ما الفروق في اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams) (متمكن، متمكن إلى حدٍ ما، غير متمكن)؟

أهداف الدراسة

- التعرف على اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد **ومدى تأثيرها على تحسين جودة الخدمات المقدمة** للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. - التعرف على درجة الاختلاف في اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)لفهم تأثير هذا المتغير على كفاءة التدريب. - تحديد اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من ست سنوات إلى عشرة سنوات، من إحدى عشرة سنة فأكثر) **لتحسين التدريب وفقاً لمستوى الخبرة**- التعرف على اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية تبعًا لمتغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams) (متمكن، متمكن بطريقة جيدة، غير متمكن) وتحديد الدعم المطلوب لتعزيز التمكين التكنولوجي.

فروض الدراسة:

١- لا توجد فروق لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث).

٢- لا توجد فروق لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من ست سنوات إلى عشرة سنوات، من إحدى عشر سنة فأكثر).

٣- لا توجد فروق لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams) (متمكن، متمكن إلى حدٍ ما، غير متمكن).

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة الحالية في:

١- تسليط الضوء على اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو تدريب التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية عن بعد.

٢- تضيف هذه الدراسة معرفة جديدة للمكتبة التربوية في مجال التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية.

٣- توفر إطاراً نظرياً يمكن الرجوع إليه فيما يتعلق بالتدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية، -خاصة- في أوقات الأزمات، التي تعيق العملية التدريبية للطلبة في المدارس والمعاهد والمراكز.

٤- يعد التدريب عن بعد بديلًا فعالًا للتدريب التقليدي لمعلمي تدريبات النطق.

٥- يزيد التدريب عن بعد ويحسن من كفاءة المعلمين، ويعزز نظام التدريب عن بعد بما يحقق الفاعلية المرجوة.

بينما تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في:

١- تحديد الواقع الفعلي للتدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية خلال الأزمات.

٢- تساعد نتائج الدراسة الحالية، وتوصياتها كلاً من وزارة التعليم، والمركز الوطني للتدريب الإلكتروني في تبني بعض القرارات، التي تساعد في تحسين واقع التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية.

مصطلحات الدراسة:

اتجاه معلمي تدريبات النطق (Speech training teacher Attitude)

استعداد وجداني ليس فطري، وهو ثابت نسبيًا، ويحدد سلوك الفرد ومشاعره تجاه موضوع معين، أو مكان معين، ويتكون اتجاه الفرد؛ نتيجة احتكاكه بهذه المواضيع بصورة متكررة (الرويشد،٢٠١٩).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: مجموعة الآراء والأفكار، التي تشكلت لدى معلمي تدريبات النطق، خلال مرورهم بتجربة التدريب عن بعد، أثناء تدريس التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية، خلال الجوائح، أو الأزمات.

معلم تدريبات النطق (Speech training teacher)

يُعرف معلم تدريبات النطق حسب الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنه: الشخص المسؤول عن تشخيص حالات اضطرابات النطق واللغة لدى الطلبة في المدرسة، المعهد، المركز، ومن مهامه: عمل الخطط العلاجية والتدريبية اللازمة حسب التشخيص الفردي، وتجهيز الأدوات والوسائل، التي يجب أن تشمل غرفة التخاطب، وتحديد الأدوات اللازمة للتشخيص، والتدريب، والتقييم (وزارة التعليم، ٢٠١٦)

ويعرف إجرائيًا بأنهم: جميع معلمي تدريبات النطق الذين لديهم مؤهل جامعي في تخصص اضطرابات النطق واللغة، والذين يعملون في مدارس، ومعاهد التربية الخاصة الحكومية التابعة لوزارة التعليم، تحت مسمى معلمي تدريبات النطق.

التدريب عن بعد (Remotely training)

يُعرف التدريب عن بعد بأنه: تدريب إلكتروني قائم على تهيئة بيئة تفاعلية بالتطبيقات، المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة، بأقل وقت وجهد ممكن؛ بهدف تمكين الأفراد من التدريب، والتغلب على ظروف الزمان والمكان (أبو النصر،٢٠١٧).

ويُعرف إجرائيًا بأنه: هو التدريب الذي يتم فيه تواصل التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية ومعلمي تدريبات النطق في أماكن متفرقة جغرافيًا، والذي يتم بواسطة منصات التعليم، والتدريب، والبرامج الإلكترونية.

الاضطرابات اللغوية (Language disorders)

الاضطرابات اللغوية: هي عجز أو قصور الفرد في فهم اللغة المنطوقة –أي اللغة الاستقبالية–، أو عدم القدرة على استخدام اللغة في التعبير اللفظي عمّا يريد (مطر، ٢٠١٩).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: قصور الفرد، أو عجزه في إرسال، واستقبال المفاهيم، والرموز اللفظية وغير اللفظية؛ مما يؤثر على قدرة الفرد على التواصل، والتعلم مع الآخرين.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٤–٢٠٢٣.
- الحدود المكانية: مدارس الدمج الحكومية المقدمة لخدمات تدريبات النطق بالمدينة المنورة.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي تدريبات النطق.

الإطار النظري:

يعد التدريب عن بعد جانبًا هامًا في التعليم؛ لأنه يوفر بديلًا مناسبًا ومرنًا للكادر التعليمي، والتدريبي. وفيه يعمل الطلبة في فصول دراسية، غير متزامنة، عن بعد، بواسطة أجهزة الحاسوب، على بعد أميال في أوقات مختلفة من النهار والليل (Brown,2001)، هذا ويركز التدريب عن بعد على طرق التدريس، والتكنولوجيا؛ بهدف تقديم المادة التعليمية للطلبة غير الموجودين فعليًا في البيئة التعليمية، والذي يتطلب تخطيطًا دقيقًا، حيث تتضمن تلك العملية التدريبية أربع خطوات أساسية: إجراء تقييم للاحتياجات، وتحديد الأهداف التدريبية وإنتاج المواد التعليمية، وتوفير التدريب والممارسة للمدربين، وتنفيذ البرنامج (Buselic,2012).

ولذا فالتدريب عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة يتضمن عددًا من الإيجابيات والسلبيات والتحديات، التي لا بد من دراستها على أرض الواقع؛ لتحديدها، ووضع مقترحات للتحسين؛ بهدف التوجه إلى تطبيق البيئة الأقل تقييدًا في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة (Toquero,2020). ويرى (أبو النصر، ٢٠١٧) أن مفهوم التدريب عن بعد يعتمد على وجود المتعلم في مكان، يختلف عن مكان المصدر، والذي قد يكون الكتاب أو المعلم أو مجموعة الدارسين، فالتدريب

عن بعد هو: نقل برنامج تعليمي من موضعه، من حرم مؤسسة تعليمية ما، إلى أماكن متفرقة جغرافيًا، هادفًا إلى جذب الطلبة، الذين لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار قي برنامج تعليمي تقليدي للمؤسسة التعليمية.

وفي ضوء ما سبق، ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي السابق، يتضح للباحثتين مفهوم التدريب عن بعد بأنه: تدريب إلكتروني، يحدث في بيئة تفاعلية تتضمن التطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة، وذلك في أقل وقت، وجهد؛ من أجل تمكين الأفراد من التدريب، والتغلب على ظروف الوقت والمكان. ويُمكن القول بأن جميع المفاهيم التي سبق ذكرها تشترك في خصائص معينة من أهمها: التباعد المكاني بين المدرب والمتدرب، استخدام وسائط اتصال متعددة كالإنترنت وغيره، وجود مؤسسة تعليمية مسؤولة عن عملية التدريب عن بعد، والتواصل مع المتدرب؛ لمساعدته في الدخول إلى البرامج، والمشاركة مع المدرب وبقية المتدربين عن بعد(محمود،٢٠٢٠).

وللتدريب عن بعد متطلبات عديدة، نظرًا لكونه نظامًا متكاملًا، يشمل: العناصر البشرية، والمعلوماتية، والتقنية، والمالية، والتشريعية، وغيرها من المكونات الواجب توافرها؛ لضمان نجاح التدريب، ومن بين هذه المتطلبات: توفير المباني الخاصة بالمؤسسة التدريبية، مثل: المراكز أو الجامعات، تأهيل الإدارة المتخصصة على إدارة التدريب عن بعد، الحصول على الدعم والتأييد من قبل صنّاع القرار، سواء من خلال توفير الخدمات اللازمة، أو التمويل الكافي، تدريب الطلاب في المؤسسة التعليمية على استخدام تقنيات التدريب عن بعد، توفير آليات؛ لضمان جودة هذا النظام التدريبي، وتقويم الأداء من خلال وضع نظام لقياس القدرات العلمية للمتدربين ومدى تقدمهم، والابتعاد عن نظم التقويم التقليدية (الغامدي، ٢٠١٣). كما قد تم تصنيف متطلبات التدريب الواجب توفرها لدى المعلم والطلبة في بيئة التدريب عن بعد إلى قسمين: القسم الأول: يتمثل في قدرة المعلم على فهم خصائص الطلبة، واحتياجاتهم واختيار أساليب تدريس متنوعة وشاملة بالأمور الإلكترونية، وألا تكون بمستوى أعلى من الطلبة، وتحقيق التغذية الراجعة والإجابة على الاستفسارات، والإلمام بمشكلات نظام التشغيل. أما القسم الثاني: فيتمثل في قدرة الطلبة على الالتزام بأوقات الحضور المحددة للتدريب، وكذلك الإلمام بقدر مناسب بالمعرفة التكنولوجية، والقدرة على توظيف خدمات الإنترنت المطالب بها (الإتربي والإتربي، ٢٠١٩)، وأيضا يمكن إضافة متطلب هام، وهو التخطيط السليم المبني على أسس

علمية لعملية التدريب عن بعد، لأهمية ترتيب الأولويات، ووضع الاحتمالات لضمان نجاح هذه العملية (الحمود، ٢٠٢١).

وللتدريب عن بعد أهمية بالغة؛ نظرًا للتطور الكبير في النظريات التربوية، والتوجهات العالمية نحو مراعاة الفروق الفردية، وجعل المتدرب محور العملية التدريبية، وظهور الأساليب الجديدة في التعلم الذاتي والتعاوني، حيث تبرز أهميته، من خلال ما أشار إليه طبوش (٢٠٢١) بأن التدريب عن بعد يستلزم استخدام التقنيات في تدريب ذوي الإعاقة؛ لأنه يسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بينهم، وتكوين اتجاهات إيجابية مثل: اتباع النظام والتعاون، وبناء مفاهيم سليمة، حيث تساعد التقنيات على تجنب النطق والكتابة للألفاظ دون إدراك مدلولها، وتوفر خبرات حسية مناسبة، كما أنها تساعد على نمو جميع المهارات العقلية، واللغوية، والاجتماعية، والحسية، والحركية لذوي الإعاقة. وفي نفس الصدد ذكر العتيبي (٢٠٢١) في دراسته عددًا من الإيجابيات عند استخدام التدريب عن بعد للطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية ومنها: قلة الكلفة المادية المتعلقة بالوصول إلى المؤسسة التعليمية، والأدوات المدرسية للطالب، وسرعة الوصول للمناهج، وإيضاح المهارة من قبل المعلم للطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية، كما أنهم يتلقون تدريبهم في بيئاتهم الطبيعية، ويساعد التدريب عن بعد التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في زيادة شعورهم بالثقة في اكتساب المهارات التي يحتاجونها، مثل: تنمية استخدام التكنولوجيا وغيرها، كما يمكن للأسر الاستفادة من العملية التدريبية في اكتساب مهارات التدريس من خلال توجيهات المعلم. وأكد الديب (٢٠١٨) بأن التدريب عن بعد يعتمد على انفصال المدرب عن الطالب أثناء التدريب، وذلك يختلف عن التدريب التقليدي، الذي يتم بالمواجهة بين المدرب والطالب، وهذا يساعد بإعطاء فرص لمن لديهم وقت ضيق أو بعد المسافة أن يتدربوا في مواقعهم، ويتميز بتنوع وسائط الاتصال كالمواد المسموعة، والمرئية، والمطبوعة.

وعلى الرغم من الإيجابيات والمزايا، التي يقدمها التدريب عن بعد للطلبة، إلا أنه قد يواجه عددًا من التحديات والمعوقات، ومنها: عدم الاستعداد الفعلي للمعلمين للمرحلة الانتقالية المفاجئة، لا سيما معلمي ذوي الإعاقة؛ حيث إن البعض لا يمتلك خبرة كافية في الجانب التقني، كما أن الضغط المتزامن على شبكات الإنترنت من عدد كبير جدًا من المعلمين والطلبة؛ قد يؤدي إلى مشكلة الوصول إلى لفصول الافتراضية، وشح في الموارد الرقمية، والتطبيقات التعليمية الموجه للمتعلمين من ذوي الإعاقة (حسين،٢٠٢١). إضافة لذلك ضعف

البنية التحتية لأغراض التدريب عن بعد في المؤسسات العامة، والخوف من التعامل مع تقنيات التدريب، كحالات اختراق الأمن المعلوماتي، أو التصوير والتسجيل، وحالة اللاتفاعل، والجمود في التواصل وضعف المرونة في التعامل أثناء التدريب (سعيد، ٢٠٢٢).

وعلى صعيد التواصل، فهو وسيلة؛ لتمكين مختلف أفراد المجتمع من تبادل الخبرات، والمشاعر، والآراء، والمعارف، والمعاني بينهم، وله أشكال عديدة منها: التواصل الشفوي، وهو الأكثر شيوعًا، أو عن طريق الإشارة، أو الكتابة. وفي جميع الأحوال فإن اللغة هي أساس عملية التواصل، التواصل بمثابة البوابة التي تنقل من خلالها المعلومات، والرسائل من شخص لآخر، ولكي يتم التواصل بشكل جيد لا بد من توفر عناصر التواصل التي تتضمن: المرسل، والمستقبل، والوسيلة، والرسالة (محمد،٢٠١٨). بالإضافة إلى سلامة المدخلات الحسية، التي تقوم بوظيفتها، وهي نقل الرسالة للدماغ (الزريقات،٢٠١٤). وعليه، فإن وجود أي خلل، أو مشكلة في أي من عناصر التواصل؛ قد يؤثر سلبًا في عملية التواصل.

وتشير اضطرابات التواصل وفقاً لقانون تعليم الأفراد لذوي الإعاقة Individual with Disabilities Educational Improvement Act (IDEA,2017) بأنها: اضطراب يتمثل في ضعف النطق، أو ضعف اللغة، أو ضعف الصوت، أو التلعثم؛ مما يؤثر سلبًا على الأداء التعليمي للطفل، وقد قسمت اضطرابات التواصل حسب ما ذكره العمايرة والناطور (٢٠١٤) إلى أربعة أقسام، وهي كالآتي: (أ)اضطرابات النطق، حيث تعد من الاضطرابات التي تحدث نتيجة خلل في الأجهزة الرئيسية الخاصة بالنمو اللغوي؛ فلذلك تحتاج عملية النطق إلى سلامة الدماغ، والأعضاء النطقية المتمثلة في أعضاء الفم والوجه، ليتمكن الفرد من إنتاج الأصوات بشكل صحيح وواضح (الدوايدة، ٢٠١٣). ويشير عماري (٢٠٢٠) إلى مفهوم اضطرابات النطق على أنها: أخطاء كلامية ناتجة عن مشكلة في حركة الفك، والشفاه، واللسان، أو عدم تسلسل الحركات بشكل صحيح، بحيث يحدث نوع أو أكثر من اضطرابات النطق، إما إبدال، أو إضافة، أو حذف، أو تشويه. (ب) اضطرابات اللغة والتي تُعد من أكثر المشكلات شيوعًا، وتشير إلى عجز الطالب عن جعل كلامه مفهومًا، والعجز عن التعبير عن أفكاره بكلمات مناسبة (الدباس،٢٠١٣). (ج) اضطراب الطلاقة وهو انعدام تدفق الكلام، وانسيابه وظهور تقطعات، أو وقفات غير متجانسة في الصوت، أو الكلمة، أو الجملة، وتنقسم إلى قسمين: السرعة المفرطة في الكلام، ويقصد بها ذلك الاضطراب، الذي يظهر في طلاقة الكلام، ويتميز

بالسرعة غير الطبيعية في الكلام، والتلعثم يقصد به الانقطاع في سريان الإيقاع الطبيعي للكلام، أو التكرار، أو الإطالة، أو التوقف غير الطبيعي عن الكلام (الميمني والحزنوي، ٢٠٢٢). (د) اضطراب الصوت حيث يشير إلى اضطرابات في طبقة الصوت وجودتها، والناتجة عن حالات مرضية، كتلف، أو تشوه، أو مرض في الحنجرة، أو الأحبال الصوتية (Thakur et al, 2023).

مفهوم الاضطرابات اللغوية

تعددت مفاهيم الاضطرابات اللغوية (Language disorder) ومن بينها ما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات النفسية والعقلية Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, 2013) مفهوم اضطرابات اللغة وهي: الصعوبات الثابتة في اكتساب اللغة واستخدامها بأشكالها المختلفة كاللغة المنطوقة، والمكتوبة، ولغة الإشارة، وغيرها.

نسبة انتشار اضطرابات النطق واللغة

تنتشر اضطرابات اللغة بين أفراد مختلف المجتمعات بنسب متفاوتة، وترتفع هذه النسب بين أفراد المجتمعات عالمياً ومحلياً، وقد يكون السبب عدم وجود الإحصائيات الدقيقة، وقلة الدراسات في الوطن العربي؛ مما أدى إلى تفاوتها بين بلد وآخر، وأيضا تختلف نسبة الأشخاص ذوي الاضطرابات اللغوية تبعاً لاختلاف الدراسات التي أجريت حول موضوع نسبة الاضطرابات اللغوية من حيث أنواعها، وأسبابها (سيد،٢٠٢٣). بالإضافة إلى ظهورها أحيانا كجزء من إعاقات أخرى مثل: الإعاقة العقلية، اضطراب طيف التوحد، صعوبات التعلم وغيرها، وهناك ما يقارب من مليون طفل يتلقون خدمات علاجية خاصة باضطراب اللغة، فعلاج اللغة من أكثر الخدمات، التي تُقدم للأطفال، الذين لديهم إعاقات أخرى (جروان وآخرون،٢٠١٣).

وتعتبر اضطراب اللغة نوعًا من أنواع اضطرابات التواصل، حيث تشير دراسة النمر (٢٠١٦) إلى أن ٣-١٠٪ من طلاب المدارس يعانون من اضطرابات التواصل، أو أحد أنواعها. وأيضا وفقاً لما ورد في الهيئة العامة للإحصاء لمسح ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية (٢٠١٧) أن نسبة انتشار اضطرابات التواصل – أو ما ورد تسميته من قبل الهيئة العامة للإحصاء " صعوبات القدرة على التواصل والتفاهم مع الآخرين"– قد تصل إلى (٥٪) من إجمالي السكان السعوديين ذوي الإعاقة، الذين يعانون من صعوبة واحدة فقط، ونسبة ذوي

اضطرابات التواصل بين الذين يعانون من صعوبات متعددة تصل إلى (١٠.٢٥٪) من إجمالي السكان السعوديين ذوي الإعاقة (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠١٧).

أسباب الاضطرابات اللغوية

تختلف أسباب الاضطرابات اللغوية من فرد لآخر، كما هو الحال في معظم الاضطرابات الأخرى، فهناك أسباب عضوية، وهناك أسباب وظيفية (عمايرة والناطور، ٢٠١٤). وفيما يلي سأتناول كل منهما على حده: أسباب عضوية: ويقصد بهذه الأسباب :الإصابات، والأمراض، التي تصيب أيًا من الأعضاء التالية الحنجرة، ومزمار الحلق، والفكين، والأنف، والشفتين، والأسنان، واللسان، وغيرها، وهي المسؤولة عن إصدار الأصوات ونطقها بشكل سليم؛ لذا تدل سلامتها على سلامة الفرد من الاضطرابات اللغوية –وخاصة– إذا لم يصاحب الفرد أي شكل من الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية، أو السمعية، أو الانفعالية، أو الشلل الدماغي، أو صعوبات التعلم، وعلى ذلك فإن أي خلل يصيب الأجهزة العضوية السابقة؛ يؤدي إلى خلل واضح في النطق واللغة لدى الفرد، سواء كان متعلق بالقدرة على النطق أو الصوت، أو اللغة نفسها(شاش، ٢٠١٤). أو المتعلقة بالجهاز العصبي المركزي، وما يصيبه من تلف وإصابات، إما قبل أو أثناء أو بعد الولادة؛ ولأن النطق واللغة يعتبران من مسؤوليات الجهاز العصبي المركزي، فأي خلل يصيب هذا الجهاز يؤدي إلى مشكلات في النطق واللغة، لذلك نرى المصابين بالشلل الدماغي تظهر عليهم الاضطرابات اللغوية بشكل واضح؛ وذلك بسبب وجود تلف ما في الدماغ، أدى إلى صعوبة في تحريك الفكين، والشفتين، واللسان، والهواء اللازم لعملية النطق، بالإضافة إلى الأثر الذي يسببه تلف الدماغ على القدرات العقلية، والإدراكية، والنمو اللغوي بشكل عام (العزالى،٢٠١٨).أما الأسباب الوظيفية: ويقصد بها الأسباب المرتبطة بأساليب التربية الأسرية، والمدرسية، مثل: الأساليب المعتمدة على العقاب بجميع أشكاله –وخاصة– العقاب الجسدي، أو الحرمان البيئي، أو انخفاض الحالة الاقتصادية للأسرة (الخطيب والحديدي،٢٠١٧). وقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة الواضحة بين مظاهر الاضطرابات اللغوية، وسوء التكيف الأسري أو المدرسي، مثل: دراسة موسى وآخرون (٢٠٢١).

مظاهر الاضطرابات اللغوية

لا يختلف اثنان على أن هناك بعض العلامات، التي تثير شك الوالدين على أبنائهم عند ملاحظة بعض الاضطرابات اللغوية في مجالي اللغة الاستقبالية أو التعبيرية، وتتجلى تلك المظاهر على صعيد اللغة الاستقبالية كما ذكرها الحربي ودشاش(٢٠٢٢) في عجز الطفل عن إدراك وتفسير الإشارات، والرموز غير اللفظية الموجهة لهم، بالإضافة إلى صعوبة في فهم الأوامر البسيطة وعدم اتباعها، وتشتت الانتباه عند وجود ضوضاء خارجية، أو أثناء حديث الآخرين معهم، وصعوبة قيامهم بأنشطتهم البسيطة حتى وإن كانت مفضلة لديهم، ظهور استجابة غير ملائمة للسؤال المطروح، صعوبة في فهم واستيعاب التعبيرات المجازية، أو الكلمات المجردة أو المفردات، التي لها معانٍ متعددة ومحدودية القدرة على تعلم مفردات جديدة، ودمج المفاهيم القواعدية كالأزمنة وصيغ الجمع وغيرها مع بعضها، وصعوبة في فهم تبادل الأدوار في الحديث مع الآخرين، وفي تسلسل الأحداث. ومن المظاهر التي تشير الى وجود اضطرابات في اللغة التعبيرية: صعوبة تشكيل الأسئلة، وصعوبة التحدث، والمشاركة مع الآخرين، قلة الحصيلة اللغوية؛ مما يؤدي بهم إلى استخدام جمل وكلمات بسيطة وقليلة؛ وبالتالي يصبح كلامه أقل من عمره الزمني، بالإضافة إلى أخطاء في الكلمات أو في ترتيب الجمل، وأخطاء في استخدام الضمائر.

تصنيف الاضطرابات اللغوية

من الطرق المتبعة في تصنيف الاضطرابات اللغوية، تلك التي تعتمد على أساس السلوك اللغوي، وتنقسم إلى نوعين: (أ) اضطرابات اللغة عند الأطفال Language Disorders in children والتي يطلق عليها مسميات عدة مثل: اضطرابات اللغة التطورية، والاضطرابات اللغوية الخلقية، ويُعرّف بأنه اضطراب يحدث للأطفال في سن مبكر، وقبل وقت اكتمال اللغة لديهم، حيث يستمر هذا الاضطراب بالتطور مع مرور الوقت (الشيخ، ٢٠١١). ومنها: تأخر ظهور اللغة عند الأطفال، ويقصد به: اكتساب الفرد للغة بشكل أبطأ عند مقارنته بالنمو اللغوي لدى الفرد الطبيعي (عربيات،٢٠١١). (ب) اضطرابات اللغة عند البالغين Language Disorders in Adults والتي يطلق عليها مسمى (اضطرابات اللغة المكتسبة) ما لم تكن امتدادًا لاضطرابات اللغة التطورية، وهي التي تحدث بعد مرور السنين، أي بعد اكتساب اللغة بجميع جوانبها، وهذا يجعل الأشخاص يفقدون قدرتهم على التواصل مع الآخرين (اللالا وآخرون،٢٠١٣). ومنها الحبسة الكلامية التي تعرّف على أنها: ضعف في اللغة، يمكن

أن تؤثر على إنتاج اللغة أو الفهم، ويمكن أن تكون ناجمة عن سكتة دماغية، أو صدمة في الرأس، تؤثر على النصف الأيسر من الدماغ (Roche,2018). كما تؤكد دراسة شحاته وآخرون (٢٠٢٣) أن الحبسة الكلامية تؤثر على فهم اللغة وإنتاجها، وعلى التحدث والقراءة والكتابة.

مهام وأدوار معلمي تدريبات النطق

معلمي تدريبات النطق لهم دوراً جوهرياً في الكشف المبكر عن اضطرابات النطق واللغة، ومهما اختلفت مهام معلمي تدريبات النطق في المدرسة فإن لهم مسؤوليات أساسية مشتركة في جميع المدارس لابد لهم من القيام بها، لأنهم المسؤولين المباشرين عن جميع حالات اضطرابات النطق واللغة وذلك من أجل الحد من تفاقم المشكلة والأثر السلبي العائد على حياة الفرد وذلك بالتعاون مع المختصين الآخرين والمعلمين وأولياء الأمور والفرد نفسه إذا أمكن. ولتوضيح مهام معلمي تدريبات النطق سوف نوردها بالتفصيل، وذلك حسب ما ورد في الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية (١٤٣٧) ودراسة عمايرة والناطور (٢٠١٤) وهي: (أ) تشخيص اضطرابات التواصل لدى الطلاب لتحديد الخدمات اللازمة. (ب) الإلمام التام والشامل بحالة الطالب اجتماعيا ونفسيا وسلوكيا. (ج) إعداد الخطط التأهيلية (الفردية، والجماعية) قصيرة وطويلة المدى والقيام بتنفيذها وفق الخطة التعليمية الفردية. (د) المتابعة الدورية (أسبوعي، شهري) لكل طالب بشكل فردي للتعرف على مدى الاستفادة من الخطة التدريبية العلاجية. (هـ) الاطلاع والمشاركة مع الأسرة عند إعداد وتنفيذ وتقويم الخطة التدريبية العلاجية الفردية. (و) التعاون والتواصل مع فريق العمل ومعلمي الصف لمتابعة حالات الطلاب ومدى تقدمهم. (ز) التوصية بتحويل الطلبة الذين تستدعي حالاتهم الصحية الى التدخل الطبي إلى الجهات المختصة بذلك. (ح) تجهيز الأدوات والوسائل اللازم توافرها في غرفة الطلاب ذوي الاضطرابات اللغوية. (ط) معالجة وتقويم جميع حالات الاضطرابات اللغوية، والكلامية، والنطقية، والصوتية. وبناء على ما سبق، ينبغي لمعلمي تدريبات النطق أن يكون لديهم الإلمام الكافي بجميع المهارات والمعارف المرتبطة بالتخصص، والتي تشتمل على جميع مهارات التدريب الفعالة وطرق التدريب الخاصة وكل ما هو جديد في التخصص وذلك من أجل أن يتمكّن معلمي تدريبات النطق بالقيام بجميع مهامهم وأدوارهم

بشكل كامل، وذلك لأن المعلم أكثر ارتباطا بالطلاب وتفهما لاحتياجاتهم فبالتالي تؤثر مفاهيمهم وآرائهم واتجاهاتهم في تطوير العملية التعليمية والتدريبية.

الدراسات السابقة

أجرت شحاته (٢٠٢١) دراسة تسعى للتعرف على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلمًا ومعلمة، موزعين كالتالي (٢٠) معلمًا من مدرسة الصم، و(٢٠) معلمًا من مدرسة الإعاقة البصرية، و(٢٠) معلمًا من مدرسة التربية الفكرية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأسفرت النتائج عن سلبية اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعلم عن بعد، مع وجود فروق بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد تبعًا للمرحلة الدراسية.

ركزت دراسة حسين (٢٠٢١) على اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية نحو التعليم عن بعد في دولة الكويت، وتكونت العينة من (٥٢) معلمًا ومعلمة، وباستخدام المنهج الوصفي أسفرت النتائج إلى إيجابية اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية نحو التعليم عن بعد، وأظهرت عينة الدراسة أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.

سعت دراسة فونج وآخرون Fong et al (2021) إلى تحديد فاعلية تطبيق الجلسات العلاجية عن بعد لعلاج أمراض النطق واللغة في هونج كونج، على عينة قوامها (١٣٥) أخصائي أمراض النطق واللغة، وأشارت النتائج إلى أن: توفير الممارسة عن بعد كان مختلفًا عن البلدان الأخرى، التي ترسخت فيها الممارسة؛ مما أدى إلى قلة فاعلية التدريب النطقي عن بعد للطلبة، وأيضًا ما أشار إليه أخصائيو النطق واللغة إلى عدم تلقيهم التدريب الكافي حول تقديم خدمات التدريب عن بعد للطلبة ذوي اضطرابات النطق واللغة.

كما أجرى تشودري وآخرون (٢٠٢١) Chaudhary et al دراسة تجريبية لمقارنة العلاج عن بعد مع العلاج التقليدي وجهًا لوجه لاضطرابات النطق واللغة في الهند، على عينة قوامها (٢٠) شخصًا يعانون من اضطرابات في النطق واللغة، وكان هؤلاء الأشخاص قد خضعوا سابقا للعلاج المباشر، وأشارت النتائج: إلى إيجابية أفراد عينة الدراسة تجاه العلاج عن

بعد، وأيضا أفادوا الأشخاص بأن العلاج عن بعد، أقل تكلفة، وأكثر راحة لهم، ويلائمهم على المدى الطويل.

بينما قامت الأحمري (٢٠٢٢) بدراسة، هدفت إلى الكشف عن اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد، ومستقبل اعتماده عند الأزمات بمنطقة عسير، وتكونت العينة من (٦٧) معلمًا ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي، كذلك أظهرت النتائج: إيجابية اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعلم الطارئ عن بعد، ومستقبل اعتماده وقت الأزمات.

تناول دراسة الحسيني وآخرون (٢٠٢٢) تقييم واقع التعليم عن بعد في مدارس صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين بدولة الكويت، على عينة قوامها (٣٤) معلمًا ومعلمة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأشارت النتائج إلى: إيجابية واقع التعليم عن بعد في مدارس صعوبات التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة

وبناءً على ما سبق، اتفقت غالبية الدراسات السابقة على هدف مشترك، وهو التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التدريب والتعليم عن بعد، بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابق ذكرها في الحدود المكانية، وعينة الدراسة، حيث طبقت هذه الدراسة على معلمي تدريبات النطق في المدينة المنورة للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية، والتي لم يتم ذكرها في الدراسات السابقة، وقد ساهمت الدراسات السابقة في بناء الدراسة الحالية، من خلال الاستفادة منها في تحديد وصياغة مشكلة الدراسة الحالية، وتحليل نتائجها، وأيضا تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري الخاص بالدراسة الحالية، بالإضافة إلى بناء وتطوير أداة الدراسة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بالتصميم المسحي،والذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة بهدف الكشف عن اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، ومعرفة

الفروق بين هذه الاتجاهات وفقًا لمتغيرات الدراسة. يُعد هذا المنهج مناسب لأنه يتيح التعرف على العلاقات بين المتغيرات المختلفة واستخلاص النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على العديد من المتغيرات

- **المتغيرات المستقلة**، وتتضمن:
  - **النوع:** (ذكر/ انثى)
  - **سنوات الخبرة:** (أقل من ٥ سنوات – من ٦ إلى ١٠ سنوات – ١١ سنة فأكثر).
  - **درجة التمكن من استخدام الحاسب:** (غير متمكن – متمكن إلى حدٍ ما – متمكن).
- **المتغيرات التابعة:**
  - اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة والتي تم جمعها عن طريق الاستبانه.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات تدريبات النطق في المدينة المنورة، والبالغ عددهم (١١٧) معلم ومعلمة، وذلك بحسب ما ورد من مركز إحصاءات التعليم بإدارة التخطيط والتطوير لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٤هـ – ٢٠٢٣ م.

عينة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة عشوائية من معلمي تدريبات النطق بالمدينة المنورة. وقامت الباحثتان بحساب حجم العينة، بحيث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة الفعلي، حتى يتم تعميم النتائج عليها بناءً على قانون حساب حجم العينة (Moore, McCabe, Duckworth, & Sclove, 2003) وهذا القانون يعطي أقل عدد لحجم العينة يمكن من خلاله تعميم النتائج على مجتمع الدراسة، وبذلك كان الحد الأدنى لعدد عينة الدراسة من المعلمين (٩٠) معلمًا، وقد تم اختيار عينة مكونة من (٩٤) معلمًا ومعلمة.

خصائص أفراد عينة الدراسة

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشتمل على: (النوع، سنوات الخبرة، درجة التمكن من استخدام الحاسب)، ويمكن اعتبار هذه المتغيرات مؤشرات

دلالية على نتائج الدراسة، إضافة إلى كونها تعكس الخبرات العملية والخلفية العلمية لأفراد عينة الدراسة، وذلك من شأنه أن يساعد في تحليل نتائج الدراسة الحالية بشكل دقيق، وفيما يلي عرض تفصيلي لخصائص أفراد العينة.

١ –النوع

جدول (1–1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة
أنثى	55	58.5
ذكر	39	41.5
المجموع	94	100%

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (1–1)، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من معلمات تدريبات النطق مقارنةً بنسبةِ معلمي تدريبات النطق، فالمعلمين يمثلون (٤١.٥٪)، بينما تمثل نسبة المعلمات (٥٨.٥٪) من العدد الكلي لعينة الدراسة.

٢ –سنوات الخبرة

جدول (1–2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	24	25.5
من ٦ إلى ١٠ سنوات	50	53.2
11سنة فأكثر	20	21.3
المجموع	94	100%

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (١–٢)، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمين والمعلمات، ممن لديهم خبرة وممارسة تدريسية مع الطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية لمدة (٦ إلى ١٠) سنوات، فهم يمثلون (٥٣.٢٪) من أفراد عينة الدراسة، ونسبة (٢٥.٥٪) من المعلمين والمعلمات الذين مارسوا مهنة التدريس لمدة زمنية أقل من (٥

سنوات)، في حين كانت النسبة الأقل من المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة التدريسية من (١١ سنة فأكثر) بنسبة (٢١.٣٪) من العدد الكلي لعينة الدراسة.

١ –درجة التمكن من استخدام الحاسب

جدول (1–3): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير درجة التمكن من استخدام الحاسب

درجة التمكن من استخدام الحاسب	التكرار	النسبة
غير متمكن	2	2.1
متمكن إلى حد ما	46	48.9
متمكن	46	48.9
المجموع	94	100%

يتضح لنا من خلال عرض النتائج في الجدول السابق (1–3)، احتواء عينة الدراسة على نسبةٍ أكبر من المعلمين والمعلمات، ممن لديهم تمكن من استخدام الحاسب، فهم يمثلون (٤٨.٩٪) من أفراد عينة الدراسة، ونفس النسبة لمن لديهم تمكن إلى حدٍ ما من استخدام الحاسب، في حين كانت النسبة الأقل من المعلمين والمعلمات غير المتمكنين من استخدام الحاسب بنسبة (٢.١٪) من العدد الكلي لعينة الدراسة.

أداة الدراسة

توافقًا مع طبيعة البيانات المُراد جمعها، والمنهج المُتبع، وأهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ استخدمت الباحثتان مقياس كأداة لجمع البيانات، كونها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية، والتي تُعرّف بأنها: أداة تستخدم لجمع البيانات والمعلومات من مصادرها، والتي يعتمد عليها الباحث في جمع استجابات العينة المستهدفة بالبحث؛ للحصول على آرائهم وتطلعاتهم، ويعتمد عليها أيضًا في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

أولًا– وصف الأداة.

بعد الاطلاع على عدد الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية؛ العنتبلي والخطاف (٢٠١٦)، كدراسة الدين (٢٠٢٠)، الخالدي (٢٠٢١)، حسين (٢٠٢١)، شحاته (٢٠٢١)، العنزي (٢٠٢١) وبناءً على معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها؛ تم بناء أداة جمع البيانات، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات التي اتبعتها الباحثتان للتحقق من صدقها وثباتها:

١. **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات المراد جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع ضمان بسرية المعلومات، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.
٢. **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، وهي على النحو الآتي: (النوع – سنوات الخبرة – درجة التمكن من استخدام الحاسب).
٣. **القسم الثالث:** يتكون هذا القسم من (٢٤) عبارة، موزعة على بعد أساسي واحد، والجدول (2–1) يوضح عدد عبارات الاستبانة.

جدول رقم (2–1): الاستبانة وعباراتها

	عدد العبارات
اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.	٢٤ عبارة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس بشكل كمي، وذلك عن طريق إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقًا للآتي: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، محايد (٣) درجتان، لا أوافق (٢) درجتين، لا أوافق بشدة (١) درجة واحدة.

أما بالنسبة لتحديد طول كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥– ١ = ٤)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠.٨٠)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول أدناه:

جدول رقم (2–2): تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١.	أوافق بشدة (بدرجة كبيرة جدًا)	٤.٢١	٥.٠٠
٢.	أوافق (بدرجة كبيرة)	٣.٤١	٤.٢٠

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
٣.	محايد (بدرجة متوسطة)	٢.٦١	٣.٤٠
٤.	لا أوافق (بدرجة قليلة)	١.٨١	٢.٦٠
٥.	لا أوافق بشدة (بدرجة قليلة جدًا)	١.٠٠	١.٨٠

وتجدر الإشارة إلى أن سبب استخدام طول المدى؛ للوصول لحكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

ثانيًا- خطوات إعداد الأداة.

أعدت الباحثتان أداة الدراسة في صورتها الأولية في عدة خطوات، وهي كما يأتي:

١- هدفت الأداة إلى التعرف على اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

٢- بناء الأداة في صورتها الأولية، حيث أعدت الباحثتان أداة الدراسة في صورتها الأولية بعد الرجوع إلى العديد من الكتب، والمقالات، والدراسات السابقة العربية والأجنبية، التي لها صلة وثيقة بموضوع الدراسة؛ لتحديد المحاور الفرعية للأداة، وحصر اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية.

٣- كتابة المسودة الأولى للأداة، وقد صيغت الفقرات في ضوء ما أُطّلع عليه سابقًا.

٤- إخراج الأداة في صورتها الأولية باختيار الفقرات الأكثر مناسبة وشمولية للاستبانة، حيث تكوّنت من (٢٤) فقرة.

٥- عرض الأداة في صورتها الأولية على نخبة من المحكمين المتخصّصين في التربية الخاصة، وتدريبات النطق؛ للتحقق من الصدق، وأخذ آرائهم حول (وضوح الأداة، إمكانية تحقيقها لأهداف الدراسة، مدى اتساق العبارة وملاءمتها للاستبانة التي تنتمي إليها، وتعديل صياغات العبارات أو حذف وإضافة ما يرونه مناسبًا)، وقد بلغ عددهم (٨).

٦- إخراج الأداة في صورتها النهائية، حيث أجرت الباحثان التعديلات بناءً على ملاحظات المُحكّمين التي كان معظمها تعديل على بعض الصياغات لتجويدها، أو اختصار

لبعض الفقرات الطويلة، وبذلك تكوّنت الأداة في صورتها النهائية من (٢٤) فقرة، وُزّعت على محور واحد.

الصدق والثبات

صدق أداة الدراسة

ويعني التأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، إضافةً إلى شموليتها لكل العناصر التي تساعد على تحليل نتائجها، ووضوح عباراتها، وارتباطها بالاستبانة، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ- الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكِّمين)

للتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية، والتي تكونت من (٢٨) فقرة على عدد من المحكمين المختصين في مجال التربية الخاصة، حيث بلغ عدد المحكمين (٨) محكمين، وطلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد مدى وضوح كل عبارة، ومدى ارتباط كل عبارة بالاستبانة، وأهميتها، وسلامتها لغويًا، إضافةً إلى إبداء رأيهم في حال وجود أي تعديل، أو حذف، أو إضافة عبارات للاستبانة.

وبعد استرداد الاستبانات، والاطلاع على ملاحظات ومقترحات المحكمين، قامت الباحثتان باعتماد الفقرات التي أجمع (٨٠٪) فأكثر من المحكمين على ملاءمتها، أو التعديل عليها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، وتم إجراء بعض التعديلات اللغوية على خمس فقرات، كما تم حذف فقرتين من الاستبانة، ودمج فقرتين من الاستبانة، وإخراج الاستبانة بالصورة النهائية

الاتساق الداخلي للأداة

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمًا من معلمي تدريبات النطق بالمدينة المنورة، ووفقًا للبيانات تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ وذلك بهدف التعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (2–3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**٠.٥٣٢	١٣	**٠.٥٩١
2	**٠.٦٦٨	١٤	**٠.٧٩٦
3	**٠.٦٢٤	١٥	**٠.٦٤٣
4	**٠.٧٣١	١٦	**٠.٥٩١
5	**٠.٦٣٨	١٧	**٠.٦٨٤
6	**٠.٧٣٢	١٨	**٠.٧٦٤
7	**٠.٨١٥	19	**٠.٥٨٤
8	**٠.٦٣٤	20	**٠.٦٨٢
9	**٠.٥٨٧	21	**٠.٧٩٨
10	**٠.٦٣٢	22	**٠.٧٣١
11	**٠.٧٦٨	23	**٠.٥٨٩
12	**٠.٦٢١	24	**٠.٨٣١

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (2–3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة

الثبات، ويشير إلى إعطاء نتائج متقاربة (أو النتائج نفسها) إذا تم تطبيق الأداة على الأفراد أنفسهم، وفي نفس المواقف والظروف خلال فترة زمنية معينة (أبو سمرة والطيطي،٢٠١٩)، وتم قياس ثبات أداة الدراسة على النحو التالي:

أ- طريقة ألفا كرونباخ

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (2–4) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (2-4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

	عدد العبارات	ثبات المحور
اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية بالمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.	٢٤	٠.٨٩٧

يتضح من الجدول رقم (2-4) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ العام عالٍ حيث بلغ (٠.٨٩٧)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ب-طريقة التجزئة النصفية

حيث تم تجزئة فقرات الاستبانة إلى جزأين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية، ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون = معامل الارتباط المعدل وفقا للمعادلة التالية: (عفانة ونشوان، ٢٠١٦م، ص٥٩٢).

$$R = \frac{2R}{1+R}$$

حيث R معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول (2-5).

جدول رقم (2-5): يوضح نتائج طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة

	عدد العبارات	معامل الثبات
الثبات العام	**٢٤**	**٠.٩١١**

يتضح من الجدول رقم (2-5) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩١١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية، وذلك عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والذي يرمز له اختصارًا بالرمز (SPSS).

ومن ثم استخدمت المقاييس الإحصائية الآتية:

١- **المتوسط الحسابي الموزون "Weighted Mean"**؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الاستبانة، وترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٢- **المتوسط الحسابي "Mean"**؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن الدرجة الكلية للاستبانة.

٣- **الانحراف المعياري "Standard Deviation"**؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، وللدرجة الكلية عن متوسطها الحسابي.

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

٥- **اختبار (تحليل التباين الأحادي) One Way ANOVA**؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي مثل: سنوات الخبرة.

٦- **اختبار (كروسكال والاس) Kruskal Wallis Test**؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين فأكثر لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي مثل: التمكن من استخدام الحاسب.

نتائج الدراسة:

تتمثل نتائج الدراسة في الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها، وفق المعالجات الإحصائية المناسبة:

السؤال الأول: ما اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة؟

لتحديد اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٣-١): استجابات أفراد عينة الدراسة حول اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
1	أمتلك المهارات اللازمة لممارسة تدريبات اللغة عن بعد إذا دعت الضرورة.	3.9	كبيرة	0.974	٥
2	أرغب في تعلم كل ما هو جديد في برامج التدريب عن بعد.	4.44	كبيرة جدًا	0.697	٢
3	يحقق التدريب عن بعد مبدأ التعلم في أي وقت وأي مكان.	4.01	كبيرة	1.011	٤
4	أحتاج إلى معلومات حول الأمن المعلوماتي والحماية من الاختراق في برامج التدريب عن بعد.	4.47	كبيرة جدًا	0.634	١
5	أحتاج إلى تدريب مكثف عند التعامل مع برامج Microsoft.	4.07	كبيرة	0.907	٣
6	أستطيع أن أوفر بيئة تدريبية افتراضية جذابة من خلال استخدام التدريب عن بعد.	3.65	كبيرة	1.002	٨
7	أفضل استخدام التدريب عن بعد في تدريب الطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية بدلاً عن التدريب المباشر.	2.41	قليلة	1.213	٢٤
8	أستخدم التطبيقات الخاصة بالتدريب عن بعد بيسر وسهولة.	3.59	كبيرة	0.955	٩
9	أرى أن التدريب عن بعد من خلال برنامج	3.07	متوسطة	1.175	٢٠

	الفقرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	الرتبة
		قيمة المتوسط	درجة الموافقة		
	Zoomيسهل على العملية التدريبية.				
10	أجيد استخدام برنامج Teams بكافة محتوياته.	3.49	كبيرة	1.055	١٣
11	يُسهل عليّ التدريب عن بعد عرض الأنشطة التعليمية المتنوعة.	3.54	كبيرة	1.044	١١
12	يتيح لي التدريب عن بعد توظيف معظم الطرق المهمة مثل: الحواس المتعددة.	2.93	متوسطة	1.129	٢٢
13	يساعدني التدريب عن بعد في تنظيم الوقت الفعلي للتدريس.	3.49	كبيرة	1.095	١٤
14	أستخدم التدريب عن بعد لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية.	3.06	متوسطة	1.125	٢١
15	أستخدم التدريب عن بعد لتبسيط المواضيع الصعبة (كاستخدام المؤثرات الصوتية).	3.57	كبيرة	1.042	١٠
16	يحقق التدريب عن بعد الأهداف التعليمية لذوي الاضطرابات اللغوية.	3.17	متوسطة	1.161	١٩
17	أرى في التدريب عن بعد سهولة توفير تغذية راجعة.	3.4	متوسطة	1.091	١٥
18	الجأ إلى استخدام التدريب عن بعد؛ لأنه يقلل من ظهور الاضطرابات اللغوية.	2.87	متوسطة	1.07	٢٣
19	الجأ لاستخدام التدريب عن بعد؛ لأنه يقلل من المشاكل السلوكية للطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية (القلق والتوتر).	3.29	متوسطة	1.142	١٨
20	يساعدني التدريب عن بعد في تنويع أساليب التقييم.	3.4	متوسطة	1.101	١٦
21	أعتبر التدريب عن بعد أقل عبئًا عليّ كمدرب من التدريب المباشر.	3.33	متوسطة	1.273	١٧
22	أرى أن تكلفة التدريب عن بعد أقل من تكلفة التدريب الحضوري من وجهة نظري.	3.79	كبيرة	1.036	٦

	الفقرات	المتوسط الحسابي: قيمة المتوسط	المتوسط الحسابي: درجة الموافقة	الانحراف المعياري	الرتبة
23	يشجعني توفر الدعم الفني والمختصين في استخدام التدريب عن بعد.	3.72	كبيرة	0.955	٧
24	أعتقد أن التدريب عن بعد بديل مساند جيد لتطوير العملية التدريبية للطلبة ذوي الاضطرابات اللغوية.	3.54	كبيرة	1.114	١٢
	المتوسط العام	3.5093	كبيرة	.69263	-

يتضح في الجدول (٣-١) أن الاتجاهات الإيجابية لمعلمي تدريبات النطق نحو استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية في المدينة المنورة كان بمتوسط (٣.٥٠٩٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار **أوافق** على أداة الدراسة أي **بدرجة كبيرة**. وتعزى هذه النتيجة إلى تنامي درجة وعي معلمي تدريبات النطق حول استخدام التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية؛ مما جعلهم يدركون أهمية التدريب عن بعد في دعم العملية التعليمية والتدريبية وتطويرها باستمرار، وكما يعد أمرًا ضروريًا لا مفر منه، كما وتعزى النتيجة إلى خبرة معلمي تدريبات النطق في مجال التدريب عن بعد أثناء استخدام منصات التدريب عن بعد وأدواتها التقنية المتوفرة فيها؛ وذلك لأجل سير عملية تخطيط، وتنفيذ، وتقويم جلسات التخاطب بشكل فعال، بالإضافة لتوفر الرغبة والدافعية لدى معلمي تدريبات النطق لتعلم كل ما هو جديد، وحضور الدورات التدريبية في نفس المجال، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من: قسيم الشناق وحسن دومي (٢٠١٠)؛ الأحمري(٢٠٢٢)؛ حسين (٢٠٢١) في بينما تعارضت مع دراسة شحاته (٢٠٢١)؛ ابداح (٢٠٢٠) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لهذا المتغير.

السؤال الثاني: ما الفروق في اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بصياغة الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث).

- للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير النوع. استخدمت الباحثتان اختبار (ت) " Independent Samples T Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣-٢): نتائج اختبار (ت) "Independent Samples T Test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير النوع.

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية	ذكر	39	3.3291	.64165	٢.١٦٦	٠.٠٣٣	دالة إحصائيًا
	أنثى	55	3.6371	.70454			

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغير النوع تساوي (٠.٠٣٣) وهي أقل من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير النوع (ذكور وإناث)، لصالح الإناث، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الذكور الذين يميلون دائما إلى رفض استخدام كل ما هو جديد على عكس الإناث التي تحب الاطلاع والتطور، والميل دائما إلى القبول بالقرارات الجديدة، كما قد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى رغبة الإناث بتفعيل دور التدريب عن بعد بشكل أفضل من خلال حضور الورش والدورات ليكون لها دور فعال في تطوير العملية التعليمية، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من ابداح (٢٠٢٢)؛ المذكور (٢٠٢٤)؛ الثقفي (٢٠٢١) في وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث. بينما تعارضت مع دراسة الدين (٢٠٢١)؛ الرمامنة وآخرون (٢٠٢١) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لهذا المتغير.

السؤال الثالث: ما الفروق في اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من ست سنوات إلى عشرة سنوات، من إحدى عشر سنة فأكثر)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بصياغة الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) ين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من ست سنوات إلى عشرة سنوات، من إحدى عشر سنة فأكثر).

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro–Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد العينة كان صغيرًا نسبيًا في فئتي (أقل من ٥ سنوات، و١١ سنة فأكثر). وقد كان توزيع البيانات **اعتداليًا** بالنسبة للدرجة الكلية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة. استخدمت الباحثتان الاختبار المعلمي (تحليل التباين الأحادي) "One Way ANOVA" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣-٣): نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) "One Way ANOVA" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير سنوات الخبرة.

البعد		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.303	2	.151	.311	.734	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	44.313	91	.487			
	المجموع	44.615	93				

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة تساوي (٠.٧٣٤) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من ست سنوات إلى عشرة سنوات، من إحدى عشرة سنة فأكثر). وتُعزى هذه النتيجة إلى تقارب عدد سنوات الخبرة لأكثر أفراد عينة الدراسة، حيث كان العدد الأكبر للأفراد الذين تتراوح عدد سنوات خبرتهم من (٦-١٠) سنوات، والبالغ عددهم بنسبة (٥٣,١٪) من معلمي تدريبات النطق بالمدينة المنورة. والتي فرضت بدورها نوعاً من التقارب في وجهات النظر حول اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة كل من المخلفي والعامري (٢٠٢٤)؛ ودراسة الكري والنعيم (٢٠٢١) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة. بينما تعارضت مع دراسة حسين (٢٠٢١)؛ الشمري (٢٠٢٢) اللتين أشارتا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لهذا المتغير.

السؤال الرابع: ما الفروق في اتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams) (متمكن، متمكن إلى حدٍ ما، غير متمكن)؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بصياغة الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$٠.٠٥) ين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams) (متمكن، متمكن إلى حدٍ ما، غير متمكن).

ونتيجة لذلك فقد قامت الباحثتان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في الفئات الصغيرة نسبيًا بالنسبة للدرجة الكلية؛ وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا، ولأن عدد

العينة كان صغيرًا نسبيًا في فئة (غير متمكن). وقد كان توزيع البيانات **غير اعتدالي** بالنسبة للدرجة الكلية؛ وللتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams) استخدمت الباحثتان الاختبار غير المعلمي (كروسكال والاس) " Kruskal Wallis Test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣-٤): نتائج اختبار (كروسكال والاس) "Kruskal Wallis Test" للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا لاختلاف متغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams).

البعد	درجة التمكن من استخدام الحاسب	العدد	متوسط الرتبة		قيمة الاختبار	الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية	غير متمكن	2	41.50	.151	١.٩٣١	٠.٣٨١	غير دالة إحصائيًا
	متمكن إلى حدٍ ما	46	43.78	.487			
	متمكن	46	51.48				

توصلت الباحثتان إلى أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams) تساوي (٠.٣٨١) وهي أكبر من مستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدلل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي تدريبات النطق نحو التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams) (متمكن، متمكن إلى حدٍ ما، غير متمكن). وتعزى الباحثتان ذلك إلى أن كل أفراد عينة الدراسة متمكنون من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, (Zoom, Teams، رُبما بسبب تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات من قبل وزارة التعليم أثناء جائحة كورونا، من أجل استخدام هذه البرامج عند تدريب التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية عن بعد، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة شلش وحرز

الله (٢٠٢١) في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير درجة التمكن من استخدام برامج الحاسب (Microsoft, Zoom, Teams).

توصيات الدراسة

١- أن تقوم وزارة التعليم برفع كفاءة معلمي تدريبات النطق حول كيفية استخدام برامج التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية، من خلال عقد دورات تدريبية مكثفة.

٢- أن تقوم وزارة التعليم بتبني طرق التدريب عن بعد للتلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية، من خلال دمجها في الخطط التربوية الفردية لذوي الإعاقة في ظل الأزمات والحالات الطارئة.

٣- أن تقوم وزارة التعليم بتطوير البرامج الخاصة بالتدريب عن بعد، والتوسع فيها من خلال إنشاء برامج جديدة، يمكنها تقديم خدمات تدريبية متكاملة عن بعد لذوي الإعاقة.

المراجع

أولًا المراجع العربية:

ابداح، علاء. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام التعلم عن بعد من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية في فترة جائحة كورونا –دراسة مقارنة بين المملكة الأردنية الهاشمية والجمهورية العربية السورية–. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (٤٢)، ١٣٤–١٥٠.

أبو النصر، مدحت. (٢٠١٧). التدريب عن بعد بواباتك لمستقبل أفضل. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

الإتربي، هويدا. الإتربي، محمد. (٢٠١٩). المتطلبات التربوية لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين بمصر في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية. مجلة كلية التربية، ٧٤ (٢)، ١٥٠–٢١٢.

جروان، فتحي. العمايرة، موسى. الحياري، غالب. الخمرة، حاتم. مقداد، قيس. فواز، عمر. صديق، لينا. عليوات، شادن. الزراع، نايف. طبال، سهى. العلي، صفاء. والجابري، محمد. (٢٠١٣). الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، ط (١). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الاحمري، فاطمة. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو التعليم الطارئ عن بعد ومستقبل اعتماده عن الأزمات. مجلة كلية التربية، ٨٥ (١)، ٣٠١-٣٤٠.

الحربي، غادة، و دشداش، نهلة. (٢٠٢٢). اضطرابات التواصل. في الجغيمان، عبد الله، و أبوسكر، علا (محرر). (٢٠٢٢). الإعاقات كثيرة الانتشار. (ص ص. ٥٣٢-٦٥٢). مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، مكتبة جرير

حسونة، إسماعيل. (٢٠١٦). أثر التدريب الالكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، ٥ (١٠)، ١٦٥- ٢٠٢.

الحسيني، فهد. الضفيري، فايز. مبارك، ساره. (٢٠٢٢). تقييم واقع التعليم عن بعد في مدارس صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٤ (٥١)، ٩٩-١٣٦.

حسين، مروه. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية نحو التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا "كوفيد-١٩" بدولة الكويت. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤٢)،٥١-١٠٦.

الخطيب، جمال. الحديدي، منى. (٢٠١٧). المدخل إلى التربية الخاصة. دار الفكر للنشر.

الحمود، ماجد. (٢٠٢١). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. مجلة كلية التربية،٣٧ (١). ٥١-٩٧.

الثقفي، مهدية. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية نحو التعليم عن بعد باستخدام منصة مدرستي الالكترونية في ظل جائحة كورونا Coved-19 بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٥ (٢)،١٤٧-١٨٨.

الديب، راندا. (٢٠١٨). التدريب عن بعد: رؤية مستقبلية. المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، ١ (١)،٢٣٢-٢٤٣.

الدباس، صادق. (٢٠١٣). الاضطرابات اللغوية وعلاجها. المجلة التربوية للأبحاث والدراسات، ٢٩ (١)،٢٩٤- ٣٢٢.

درويش، محمود (٢٠١٨م). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع-مصر.

الدليمي، عصام. صالح، علي. (٢٠١٤). البحث العلمي أسسه ومناهجه. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الدين، رحاب. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤ (١٤). ٢١- ٥٢.

الدوايدة، أحمد. (٢٠١٣). تقييم وتشخيص اضطرابات اللغة والكلام والسمع. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الدين، رحاب. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤ (١٤). ٢١- ٥٢.

الرمامنة، يحيى. الدرايسه، عبد الله. والسعدي، سلطان. (٢٠٢١). واقع التدريب عن بعد في دولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٤٦)، ٢٦-٤٢.

الرويشد، فيصل. (٢٠١٩). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١١ (١)، ٢٦-٤٧.

الزاحي، حليمة. السبتي، عبد المالك. (٢٠١٢). التعليم الالكتروني بالجامعة الجزائرية مقومات التجسيد وعوائق التطبيق

الزريقات، إبراهيم. (٢٠١٤). اضطرابات الكلام واللغة والتشخيص والعلاج، ط (٣). دار الفكر.

سالم، أسامة. (2014). اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السراني، مشاعل. (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه التعليم في منصة مدرستي من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢٨ (٢)، ١٣-٥٤.

سعيد، أسامة. (٢٠٢٢). دور التدريب عن بعد في تحسين الأداء الوظيفي. المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، ١٢ (٥)، ٥٥١-٦٥٦.

سيد، وليد. (٢٠٢٣). دراسة للتعرف على نسبة انتشار أنواع وأسباب اضطرابات اللغة والتخاطب لدى عينة من الأطفال. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، ٥ (١٠)، ٨٨٩- ٩٦١.

شحاته. منى. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا (كوفيد-١٩). مجلة كلية التربية، ٣٣ (٣٣)، ٤٦٩-٤٨٩.

شلش، باسم. حرز الله، حسام. (٢٠٢١). اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام التعليم الالكتروني في المدارس الثانوية في محافظة طولكرم. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، ٩ (١)، ٥٥-٧٠.

الشمري، عبد العزيز. (٢٠٢٢). تحديات التعليم عن بعد التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في ضوء جائحة كورونا. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ١٢(١٢)، ٢٢٧-٢٦٤.

الشناق، قسيم. وبني دومي، حسن. (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الالكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق، ٢٦، ٢٣٥-٢٧١.

الشيخ، حنان فتحي. (٢٠١١). اضطرابات اللغة والكلام. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

شحاته، غادة. مسلم، حسن. غانم، كريمان. (٢٠٢٣). إنتاج الكلام لدى الراشدين ذوي الحبسة الكلامية. مجلة التربية الخاصة، ١٢ (٤٥)، ٣١٢-٣٧٠.

الصويركي، محمد (٢٠١٤). مدى فعالية مقرر (المهارات اللغوية ١٠١) في إكساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (١٢)، ٢٥٢-٢٦٥.

طبوش. صبرينة. (٢٠٢١). استخدام التكنولوجيا الرقمية لمساندة ذوي الاحتياجات الخاصة – تجارب دولية– المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، ٣ (١)، ٤٦٩–٤٨٩.

عبد التواب، عبد الإله. (٢٠١٣). التدريب الالكتروني كمدخل للتنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. الثقافة والتنمية: مصر.

العتيبي. محمد. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه طلبة اضطراب طيف التوحد أثناء التعليم عن بعد خلال الأزمات في مدارس ومعاهد التربية الخاصة بمحافظة جدة. المجلة العربية للإعاقة والموهبة، ٥ (١٨)، ٢٨٥–٣٢٢.

عربيات، أحمد. (٢٠١١). إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم. دار الشروق.

عماري، عائشة. (٢٠٢٠). اضطرابات النطق لدى الأطفال. مجلة دراسات في علم الأرطفونيا وعلم النفس العصبي، ٥ (٢)، ٦٥–٧٩.

العنتبلي، حماده. الخطاف، نواف. (٢٠١٦). اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الالكتروني في تدريس التربية الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت. مجلة بحوث وتطوير أنشطة علوم الرياضة.

عمايرة، موسى، الناطور، ياسر. (٢٠١٤). مقدمة في اضطرابات التواصل (ط.٢). دار الفكر ناشرون وموزعون.

الغامدي، منال. (٢٠١٣). أثر التدريب عن بعد في تنمية مهارات استخدام برنامج العروض التقديمية للمعلمات واتجاهاتهن نحوه في مدينة الباحة. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الباحة.

القحطاني، محمد. (٢٠٢٢). واقع استخدام معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمحافظة جدة للتعليم الالكتروني عن بعد في ظل جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٥٦)، ١٠٢–١٢٨.

الكري، إبراهيم. النعيم، فهد. (٢٠٢١). التعليم عن بعد لذوي صعوبات التعلم والآفاق المستقبلية: اتجاهات المعلمين في ظل جائحة COVID-19. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٢٦ (١)، ٣٥٥–٣٨٤.

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

الكليب، كوثر. (٢٠٢٢). معوقات التعليم عن بعد للطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلماتهن. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٦ (١٩)، ٢٣٣-٢٥٠.

اللقماني، نادية. الحميدي، مؤيد. (٢٠٢٢). المشكلات السلوكية الشائعة للطلبة ذوي اضطرابات التواصل في المدينة المنورة من وجهة نظر معلماتهم وأولياء أمورهم في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٦ (١٩)، ٢٥١-٣٠٢.

اللالا، زياد كامل، الزبيري، شريفة عبد الله، اللالا، صائب كامل، الجلامدة، فوزية عبد الله، حسونة، مأمون محمد، الشرمان، وائل محمد، العلي، وائل أمين، القبالي، يحيى أحمد، والعايد، يوسف محمد. (٢٠١٣). أساسيات التربية الخاصة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

متولى، فكرى. (٢٠١٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، إسلام. (٢٠١٨). ذوي الإعاقة الحركية- المشاركة الوالدية وبرامج التأهيل المجتمعي. مكتبة الأنجلو المصرية.

محمود، محمد جابر. (٢٠٢٠). دور التعليم عن بعد في حل إشكاليات وباء كورونا المستجد. المجلة التربوية، (٧٧)، ١٥٣١-١٥٤٣.

المعيقل، إبراهيم،و المعيقل، رغد. (٢٠٢٢). اضطرابات الكلام واللغة، (ط١). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

المذكور، مريم. (٢٠٢٤). معوقات التعليم عن بعد بالمدارس الابتدائية الحكومية أثناء جائحة فيروس كورونا COVID-19: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٨ (١)،٣٩١- ٤١٨.

مصطفى، حنان. (٢٠٢٤). تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٢٠). ١٧-٦٨.

المشعان، حصة. (٢٠٢١). الاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتعليم عن بُعد للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم .مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

مطر، عبد الفتاح. (٢٠١٩). اضطرابات النطق والكلام. جامعة الطائف.

الميمني، إسماعيل. الحزنوي، أمين. (٢٠٢٢). واقع استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريب الطلبة ذوي اضطرابات التواصل. المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٨ (٣)، ٢٣٥- ٢٧٤.

النمر. عصام. (٢٠١٦). اضطرابات التواصل المفهوم التشخيص العلاج. دار اليازوردي.

الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧). مسح ذوي الإعاقة. تم الاسترجاع من:
https://www.stats.gov.sa/ar/904

وزارة التعليم (٢٠١٦). الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (الإصدار الأول). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.

الادارة العامة للتربية الخاصة(بنات) تم الاسترجاع من:
https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/Communicationaudio.aspx

المراجع الأجنبية

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(6), 127-144.

Al Awaji, N. N., Almudaiheem, A. A., & Mortada, E. M. (2021). Assessment of caregivers' perspectives regarding speech-language services in Saudi Arabia during COVID-19. *PLoS One*, *16*(6), e0253441.

Brown,R. E. (2001). The process of community- building in distance learning classes. Journal of asynchronous learning networks, 5 (2), 18-35.

Buselic, M. (2012). Distance Learning- concepts and contributions. Oeconomica Jadertina, 2 (1), 23- 34.

Blosser, J. L., & Means, J. W. (2018). School Programs in Speech-Language Pathology; Organiation and Delivery. Plural Puplishing.

Chaudhary, T., Kanodia, A., Verma, H., Singh, C. A., Mishra, A. K., & Sikka, K. (2021). A pilot study comparing teletherapy with the conventional face-to-face therapy for speech-language disorders. Indian Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery, 73(3), 366-370.

Chaudhary, T., Kanodia, A., Verma, H., Singh, C. A., Mishra, A. K., & Sikka, K. (2021). A pilot study comparing teletherapy with the conventional face-to-face therapy for speech-language disorders. Indian Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery, 73(3), 366-370.

Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM- 5 (Vol. 5). Washington, DC: American Psychiatric association.

Fong, R., Tsai, C. F., & Yiu, O. Y. (2021). The implementation of telepractice in speech language pathology in Hong Kong during the COVID-19 pandemic. Telemedicine and e-Health, 27(1), 30-38.

Johnsson, G., Kerslake, R., & Crook, S. (2019). Delivering allied health services to regional and remote participants on the autism spectrum via video-conferencing technology: Lessons learned. *Rural and Remote Health*, *19*(3), 1-6.

Meaney-Davis, J., Lee, H., & Corby, N. (2020). The impacts of COVID-19 on people with disabilities: a rapid review. Inclusive Features, Disability Inclusion Helpdesk Query, (35)>

Moore, D., McCabe, G., Duckworth, W, Sclove, S. 2003. The Practice of Business Statistics, Retrieved April 15, 2018, from http://www.surveysystem.com/sscalc

Tchoungui Oyono, L., Pascoe, M., & Singh, S. (2018). The prevalence of speech and language disorders in french-speaking preschool children from yaoundé (Cameroon). Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61(5), 1238-1250.

Toquero, C. M. D. (2020). Inclusion of people with disabilities amid COVID-19: Laws, interventions, recommendations. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 10(2), 158-177.

Thakur, S. K., Kale, A. B., & Swami, T.Y. (2023). classification of speech disorders. World Journal of pharmaceutical and Medical Research, 9(2), 55-58.

Roche, M. V. (2018). Language and non-verbal cognition in aphasia: Insights from an eye-tracking paradigm, Master thesis, Department of Translation and Language Sciences, Universitat Pompei Fabrn, Barcelona, Spain.