International Journal of Contemporary Humanities and Educational Science
المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة
IJCHES, volume 3, October 2024
Online ISSN: 2974-3079 Print ISSN: 2974-3060

Awareness of primary school teachers regarding issues related to stuttering, and their attitudes and beliefs towards students who stutter

Reham Shaker Bukhari

College of Education

Al-Baha University, Specialization in Speech and Language Disorders/Department of Special Education

Received: 15 July 2023 Accepted: 14 August 2024 Published: October 2024

This article distributed under the erms of Creative Commons Attribution-Non- Commercial-No Derivs (CC BY-NC-ND) For non-commercial purposes, lets others distribute and copy the article, and to include l a collective work (such as an anthology), as long as they credit the thor(s) and provided they do not alter or modify the article and maintained and its original authors, citation details and publisher are identified

International Journal of Contemporary Humanities and Educational Science
المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة
IJCHES, volume 3, October 2024
Online ISSN: 2974-3079 Print ISSN: 2974-3060

وعي معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالقضايا المتعلقة بالتأتأة، واتجاهاتهم ومعتقداتهم نحو الطلاب والطالبات ذوي التأتأة

د. رهام شاكر بخاري

كلية التربية

جامعة الباحة

تخصص اضطرابات النطق واللغة/قسم التربية الخاصة

تاريخ الاستلام: 15 يوليو 2023 تاريخ القبول: 14 أغسطس 2024 تاريخ النشر : أكتوبر 2024

المستخلص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مدى وعي معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالقضايا المتعلقة بالتأتأة بالإضافة الى القاء الضوء على اتجاهاتهم نحو الطلبة والطالبات ذوي التأتأة، وما إذا كانت هناك فروق في هذه الاتجاهات تعزي لكل من المستوى التعليمي، والجنس، ونوع المدرسة، وسنوات الخبرة، وذلك في منطقتي الباحة والطائف. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة أعدتها بما يتلاءم مع الأبحاث في مجال قياس اتجاهات المعلمين تجاه التأتأة والطلبة ذوي التأتأة. وتكونت عينة البحث من 34 من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمعلمات كما اشارت النتائج الى وجود فروق في اتجاهاتهم بحسب متغير سنوات الخبرة بينما أكدت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمنطقة والمستوى التعليمي وبناء على نتائج البحث قدمت بعض التوصيات منها: تفعيل يوم التأتأة العالمي في المدارس والذي بدوره قد يسهم في نشر الوعي لدى المعلمين والطلبة تجاه التأتأة وتقبلهم ومنع التنمر ضدهم. وتقديم برامج تهدف الى زيادة وعي المعلمين والمعلمات بالتأتأة وتحسين اتجاهاتهم تجاه الطلبة ذوي التأتأة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات المعلمين، وعي المعلمين، معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، التأتأة، الطلبة ذوي التأتأة.

Abstract

This study aimed to identify teachers' awareness of issues related to stuttering, in addition to shedding light on their attitudes towards students who stutter, in the Al-Baha and Taif cities. The impact of educational level, gender, and years of experience. 34 primary school teachers participated in a questionnaire. They were chosen randomly. The results appeared to be largely positive, and the results indicated that there were differences in their attitudes according to the various years of experience, while the research results showed that there were no statistically significant differences due to the variable of gender and level of education. The research concluded with some suggestions including activating the International Stuttering Day in schools, which may contribute to spreading the attitude towards stuttering in general and among students and their acceptance of bullying against them. In addition, providing trainings can lead to increase teachers' awareness of stuttering and thus their attitudes towards students with stuttering.

Keywords: Teachers' attitudes and awareness, male and female primary school teachers, stuttering, and students with stuttering.

مقدمة الدراسة

تعد اللغة من أهم ما ميز به المولى سبحانه وتعالي الانسان عن سائر المخلوقات، فمن خلالها يستطع الفرد التواصل مع الآخرين والتعبير عن أفكاره ومشاعره، وبها يتعرف الفرد على الآخرين ويتواصل ويتفاعل معهم، إلا أن القدرة على النطق واستخدام اللغة تختلف من فرد إلى آخر، فهناك من يصاب بعيوب وخلل في نظام النطق والكلام كأن بتأخر في الكلام أو ينطق بعض الكلمات غير مكتملة أو يتباطأ في اخراج الكلمات وكلها عيوب تلقي بظلالها السلبية على الفرد وشخصيته.

وتعد التأتأة من أكثر عيوب النطق والكلام انتشارا بين الأطفال بصفة خاصة، وتُعرَّف التأتأة بأنها مجموعة من الظواهر المعقدة والمتعددة الابعاد، والتي من المحتمل أن تشمل عدم الطلاقة، وتكرار الكلمات والاصوات، والإطالة (Jackson, Quesal, & Yaruss, 2012)، بالإضافة الى الاختلالات الغير ارادية في إيقاع الكلام، أو التوقف المفاجئ اثناء الكلام، أو الفواصل والوقفات الغير المنتظمة (Guitar, 2013). وقد تصاحب التأتأة ظهور بعض من السلوكيات الثانوية مثل اهتزاز العين، أو ارتعاش الفك وحركات الرأس الغير ارادية، بالإضافة إلى تبني بعض السلوكيات الاجتماعية مثل العزلة والتجنب (Swartz, Irani, & Gabel, 2014). ويقصد بسلوك التجنب هو عندما يفضل الأشخاص عدم التواصل الاجتماعي مع الاخرين بغرض اخفاء التأتأة. ولذلك فأن للتأتأة بعض التأثير السلبي على جودة حياة الأشخاص ذوي التأتأة، خصوصا على الجوانب الاجتماعية والأكاديمية من حياتهم.

ولذلك يمكن تقسيم اعراض التأتأة الى اعراض ظاهرية واعراض خفية، الأعراض الظاهرية تكون مرئية ومنها: التكرارات، والإطالة، والتوقفات، والحبسات الكلامية، بالإضافة الى السلوكيات التي تظهر على الأشخاص ذوي التأتأة والتي تظهر على الوجه وحركات الجسد. .في حين يتم تصنيف الأعراض مثل التجنب، والقلق والتردد، والشعور بالذنب، والعار، والدونية، وما إلى ذلك تنتمي الاعراض الخفية. وعادة ما يتم تحديد وتشخيص التأتأة من خلال الاعراض الظاهرة، بينما الاعراض الخفية لا تحظى بالاهتمام الذي تستحقه بالرغم من تأثيرها العميق على الأشخاص ذوي التأتأة وعلى حياتهم الشخصية والاجتماعية (Fogle, 2012) .

ويعد قطاع التعليم أحد الركائز الأساسية للتقدم والتطور في المملكة العربية السعودية، وان للمعلمين وتوجهاتهم دورا مؤثرا في تحقيق اهداف التعليم. وفي هذا الصدد ان مشاركة وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني 2020 تؤكد على أهمية التعلم والتعليم في المجتمع. حيث وضعت الأهداف

العامة للتعليم والتي من أهمها تحسين جودة التعليم وضمان التعليم لجميع الطلبة بمختلف قدراتهم لتحقيق الرفاهية النفسية والاجتماعية (وزارة التعليم، 2024). مما من شأنه المساهمة بدور فعال في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والتي تسعى الارتقاء بالفرد والمجتمع. ومن هذا المنطلق فأن توفير بيئة تعليمية تتقبل الطلبة ذوي التأتأة يعد ضرورة لتحسين جودة الحياة لهؤلاء الطلبة وتوفير التعليم للجميع. وتعد اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الطلبة ذوي التأتأة ومدى وعيهم بالقضايا المتعلقة بالتأتأة أحد العوامل التي قد تؤثر على تحقيق هذا الهدف. حيث تؤثر التأتأة على ما نسبته 1.6% من الأطفال دون سن الثامنة عشر (Turnbull, 2006)، و1 الى2.4% من الطلبة في المدارس الابتدائية (Singer et al., 2020). وهي نسبة يجب ان لا يستهان بها. وتشير الدراسات الى أن درجة انتشار التأتأة تختلف باختلاف المرحلة العمرية، حيث تكون النسبة عالية قبل سن المدرسة (سن السادسة)، ولكن يتخلص معظم هؤلاء الأطفال من التأتأة بدون تدخل علاجي كنتيجة طبيعية لنموهم اللغوي. بينما يستمر ما نسبته 1% من المجتمع في التأتأة حتى بعد سن البلوغ (Etchell, Civier, Ballard, & Sowman, 2018) واللذين يجب ان يحظو بالاهتمام لتمكينهم من التعلم في بيئة مشجعة.

وتعد المدرسة هي البيئة الأكثر تأثيرا على الأطفال بعد البيت، وتعتبر مواقف المعلمين واتجاهاتهم نحو التأتأة ذات أهمية بالغة التأثير على الطلاب والطالبات ذوي التأتأة(Carter et al., 2019). وتكمن أهمية اتجاهات المعلمين والمعلمات في كونها تؤثر على سلوكهم واقوالهم وتفاعلهم مع الطلبة، كما ان دراسة الاتجاهات تعد طريقة علمية لتفسير السلوك والتنبؤ به. لذلك دراسة اتجاهات المعلمين والمعلمات تجاه التأتأة والطبة ذوي التأتأة قد يلعب دورا هاما في تشكيل الحياة الاكاديمية لهؤلاء الطلبة.

مشكلة الدراسة

تلعب مهارات التواصل بشقيها اللفظي وغير اللفظي دوراً مهماً في التفاعل والنمو الاجتماعي للفرد، فهي وسيلة التعبير عن الأفكار والمشاعر وكذلك الاحتياجات وتبادل المعلومات مع الآخرين، وبالرغم من تعدد أشكال ووسائل الاتصال، إلا أن اللغة اللفظية تظل هي الأسلوب الأكثر استخداما وشيوعا بين الناس، فبها يعبر الفرد عن شخصيته، ومن خلالها يستطيع الفرد التأثير في الآخرين ويتمكن من بناء علاقات اجتماعية ناجحة.

وبالتالي فإن أي خلل أو اضطراب في نظام النطق والكلام قد يلقي بظلاله السلبية على شخصية الفرد ونموه النفسي والاجتماعي، ولا سيما في مرحلة الطفولة، فالأطفال اللذين يعانون عيبا أو نقصا في الكلام، يتعرضون لألوان قاسية من العقاب الاجتماعي، فالناس من حولهم يسخرون منهم، وأحيانا ينبذونهم أو يتجنبونهم، أما الوالدان فيتأذيان ألما ويزداد قلقهما، والمدرسون من جانبهم ينفذ صبرهم أحيانا، ويبدون من الشفقة والأسى أكثر مما ينبغي أحيانا أخرى (السعيد، 2003، ص34)

وتعد مشكلة التأتأة من المشكلات ذات الأهمية والمنتشرة في المجتمع لما لها من تأثير سلبي على شخصية الطفل، فهي تجعل الطفل في حالة قلق دائم وتخفض من مستوى تقديره لذاته، كما أن فئة من يعانون من هذه المشكلة في تزايد مستمر، وهو ما يجعلها ظاهرة تستحق الدراسة، وأن إهمال هذه الفئة قد يشكل أحد العقبات التي تؤثر في تقدم المجتمع، فالمجتمع الذي يغفل أمر هؤلاء الأطفال ولا يعمل جاهدا على مساعدتهم هو بلا شك مجتمع موصوم بالعجز والإهمال، بل أنه يرتكب جريمة من أبشع الجرائم، إذ يهدر إنسانية فئة من أفراده ينقلبون نتيجة لهذه القسوة إلى أعداء له (المللي، وخليل، 2010، ص151).

وتعرف التأتأة وفقا للدليل التشخيصي الاحصائي الخامس (DSM-5) بأنها خلل في طلاقة الكلام، والإنتاج الحركي للكلام، والذي يتضمن إعادة أصوات أو مقاطع، وإطالة في الأصوات، وتقطع في الكلمات ووقفات انحباسية، ويصحبه حركات جسمية ظاهرة (American Psychiatric Association, 2013).

ويرى (Everard, 2007, p.22) بأن التأتأة هي اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته له مظاهر سلوكية تتمثل في التكرارات، وإطالة الأصوات، والاحتباسات الصوتية التي تكون غالبا في بداية المقاطع أو الكلمات أو الجمل وعادة ما يصاحبه حركات لا إرادية لكل من الرأس، والأطراف والشفتين بالإضافة إلى ردود أفعال انفعالية كانخفاض مستوى تقدير الذات.

وتعد المدرسة الابتدائية مرحلة نمو مهمة للغاية للأطفال الذين يتلعثمون، فخلال هذه الفترة إن لم نهتم بهؤلاء الأطفال ورعايتهم، قد تتكون لديهم وصمة ذاتية، وخلال هذه المرحلة أيضا يلعب المعلمون واتجاهاتهم ووعيهم باضطراب التأتأة دورا مهما التخفيف من هذا الاضطراب وعلاجه، حيث تعد مواقف الأفراد داخل نظام دعم الطفل، مثل الآباء والمعلمين والمجتمع، حيوية للعملية العلاجية (Silva, et al., 2016).

وحيث يلعب المعلم دوراً رئيساً ومؤثراً في سلوكيات الطالب بشكل عام، فإن معرفة المعلم باضطراب التأتأة وتفهمه له قد ينعكس بشكل ايجابي على الطالب نفسه من خلال إحداث المعلم

لتغيرات إيجابية في شخصية الطالب، ومساعدته في تذليل الصعوبات التي يواجهها بسبب هذا الاضطراب (Geetha, et al., 2012).

وأضاف (Heite, 2000) أن معتقدات المعلمين ومعرفتهم باضطراب التأتأة تؤثر في طريقة تعاملهم وتفاعلهم مع طلابهم داخل الصف الدراسي، في حين تنعكس قلة التوعية وعدم المعرفة لدى المعلمين سلبا على تقييمهم لهؤلاء الطلاب وقدراتهم الحقيقية مما يعد إجحافا بحق هؤلاء الطلاب.

ونظرا للدور المهم لمعارف ومعتقدات المعلمين تجاه من يعانون التأتأة من طلابهم كان من المهم استقصاء مدي وعي ومعرفة المعلمين باضطراب التأتأة وتحديد جوانب القصور المعرفي لديهم كخطوة على طريق مساعدة نسبة ليست بالقليلة من طلاب المدارس وخاصة بالمرحلة الابتدائية.

أيضا أثبتت الدراسات المعنية بالتحقيق في مواقف المعلمين أن المعلمين غالبًا ما يكون لديهم معلومات مضللة عن التأتأة، على سبيل المثال عن أسباب التأتأة، بينما يتبنون أيضًا بعض من المواقف السلبية تجاه الطلاب ذوي التأتأة (Abrahams et al., 2016; Abdalla & St. Louis, 2012). تعتبر المواقف والصور النمطية السلبية للمعلمين عن التأتأة، إلى جانب وعيهم غير الكافي فيما يتعلق بالتأتأة، أمرًا بالغ الأهمية وقد تؤثر على الطلاب الذين يتأتؤون فيما يتعلق بتجاربهم الشخصية والمدرسية (Abdalla & St. Louis, 2014, 2012; Adriaensens & Struyf, 2016). علاوة على ذلك، قد تؤثر مواقف المعلمين في تشكيل توجهات الطلاب غير المتأتئين تجاه اقرانهم من ذوي التأتأة (Jenkins, 2016).

وبالنظر الى الدراسات السابقة حول قياس وعي ومواقف المعلمين والمعلمات حول الطلاب والطالبات ذوي التأتأة ، يتضح جليا انه لا يزال هناك حاجة ملحة لأجراء المزيد من الأبحاث حول مواقف المعلمين ووعيهم ومعرفتهم بالتأتأة (Kumar & Varghese, 2018). والذي من شأنه سد الفجوة البحثية حول مواقف واتجاهات بعض من المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية وتحديدا في منطقتي الباحة والطائف.

وتحاول الدراسة الحالية التعرف على مدى وعي معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالقضايا المتعلقة بالتأتأة. وأثر المستوى التعليمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة)، والجنس، وسنوات الخبرة، على اتجاهات المعلمين والمعلمات تجاه الطلبة ذوي التأتأة في الباحة والطائف.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس التالي:

- ما مدى وعي معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالقضايا المتعلقة بالتأتأة، وماهي اتجاهاتهم ومعتقداتهم نحو الطلاب والطالبات ذوي التأتأة؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية وهي:

- ما هي معتقدات المعلمين والمعلمات حول أسباب التأتأة وطرق علاجها؟
- ماهي السلوكيات التي يتخذها المعلمين والمعلمات للتعامل مع الطلاب والطالبات ذوي التأتأة داخل الصف؟
- ماهي مواقف المعلمين والمعلمات وتوجهاتهم نحو الطلاب والطالبات ذوي التأتأة؟
- هل تختلف مواقف المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطلاب والطالبات ذوي التأتأة بحسب المتغيرات التالية: الجنس، المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على مستوى الوعي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية ومعتقداتهم حول التأتأة
- التعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية تجاه الطلاب والطالبات ذوي التأتأة
- القاء الضوء على بعض القضايا حول تعامل معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية مع الطلاب والطالبات ذوي التأتأة داخل الصف.

أهمية الدراسة

أهمية نظرية: لهذه الدراسة أهمية نظرية حيث انها تهدف الى التعرف على وعي المعلمين والمعلمات تجاه القضايا المتعلقة بالتأتأة وتوجهاتهم حول الطلبة ذوي التأتأة في منطقتي الطائف والباحة، مما من شأنه القاء الضوء على هذا الموضوع المهم والمساهمة في سد الفجوة البحثية.

كما تستمد الدراسة أهميتها من أهمية العينة المستهدفة وهي معلمي المرحلة الابتدائية لما لهم من دور مؤثر وفعال في تشكيل شخصية طلابهم وتعديل سلوكياتهم.

أهمية تطبيقية: واما من ناحية الأهمية التطبيقية، فإن نتائج هذه الدراسة وتوصياتها قد تسهم في رفع مستوى المعرفة حول وعي واتجاهات المعلمين والمعلمات تجاه التأتأة وامكانية زيادة وعي المعلمين

والمعلمات وتحسين اتجاهاتهم نحو التأتأة، كما ان أدوات الدراسة المستخدمة قد تدعم الباحثين والباحثات في هذا الموضوع في البيئة السعودية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة وعي المعلمين والمعلمات بالقضايا المتعلقة بالتأتأة واتجاهاتهم نحو الطلبة ذوي التأتأة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 1445.

الحدود المكانية: نتائج هذه الدراسة حددت مكانيا، حيث انها شملت المعلمين والمعلمات بمنطقتي الباحة والطائف فقط.

الحدود البشرية: تقتصر نتائج الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية فقط. وقد اقتصرت هذه الدراسة على المرحلة الابتدائية وذلك لدورها الهام في تشكيل تجربة ذوي التأتأة (Abdalla & St. Louis, 2012).

مصطلحات الدراسة

الاتجاه: يعرف مصطلح الاتجاه بأنه وجهات النظر والسلوكيات التي يظهرها الأشخاص تجاه المواقف والمواضيع والتي قد يترتب عليها سلسلة من الاثار المنطقية .(DeFleur, & Westie,.1963)

التعريف الاجرائي: التعرف على اراء المعلمين ومواقفهم وردود الأفعال تجاه التأتأة ومدى قبولهم او رفضهم للطلبة ذوي التأتأة.

التأتأة: يقصد بالتأتأة في هذه الدراسة هي أحد اشكال اضطرابات النطق واللغة والتي تتصف بنقص الطلاقة وتكرارات الأصوات والوقفات غير الارادية.

التعريف الاجرائي: ذوي التأتأة في هذه الدراسة هم الطلاب الذين يظهر عليهم اعراض التأتأة مثل تكرار الأصوات والوقفات الغير ارادية ونقص الطلاقة

معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية: هم المعلمون الذين يدرسون الطلاب من الصف الأول ابتدائي الى السادس ابتدائي

التعريف الاجرائي: هم المعلمون الذين يعملون في المدارس الابتدائية بمنطقتي الباحة والطائف.

المرحلة الابتدائية: هي احد المراحل الدراسية الأساسية والتي تشمل جميع الطلاب والطالبات في السعودية وتهدف الى اعدادهم لحياتهم المستقبلية وتزويدهم بالعلوم الدينية والاجتماعية والخبرات والمهارات والمعارف والعلوم.

التعريف الاجرائي: هي المرحلة الدراسية التي تشمل الطلاب والطالبات في المرحلة العمرية من 6 الى 12 عام.

الإطار النظري والدارسات السابقة

مفهوم الاتجاهات: أبدي الباحثون اهتماماً بتعريف الاتجاهات النفسية، ويتضح وجود قاسم مشترك بين التعريفات التي وضعها هؤلاء الباحثون. حيث يشير معظم هذه التعريفات إلى أن اتجاه الفرد يعبر عن ادراكه وأفكاره ومشاعره التي تؤثر على سلوكه وتحدد موقفه تجاه موضوع معين (النفاخ، 2008). ويرى بعض المختصين أن الفرد يكتسب اتجاهاته وميوله من خلال تجاربه ومعتقداته، والتي تشكل الطريقة التي يستجيب بها في المواقف المختلفة (فهمي، 2001؛Pickens ، 2013). وبالتالي، يمكن أن تدفع اتجاهات الفرد إلى الميل نحو الحكم المسبق على المواقف وتقييمها بناءً على تلك الاتجاهات (اجبارة، 2020). إذ تُعتبر اتجاهات الأشخاص أحد العوامل الهامة التي تشكل سلوكياتهم الاجتماعية (إبراهيم والجزائري، 2014).

النظرية المفسرة للاتجاهات: استنادا الى التعريفات التي ذكرت أعلاه، فأن اتجاهات الشخص في حد ذاتها غير مرئية وانما تتضح من خلال سلوكياته الظاهرة. ولقد تعددت النظريات التي حاولت دراسة وتفسير العلاقة بين الاتجاه وتأثيره على سلوك الفرد. ولعل من أشهر هذه النظريات نظرية السلوك المخطط والتي تجاوزت النظر الى السلوك كنتيجة لاتجاهات الفرد فقط وانما اخذت بعين الاعتبار عناصر أخرى تساهم في في تكوين هذا السلوك مثل المعايير الاجتماعية وخبرات الشخص ورغباته. وتسعى نظرية السلوك المخطط للإجابة على العديد من الإشكاليات في مختلف المجالات.

وتركز نظرية السلوك المخطط على العلاقة بين الاتجاه والسلوك، فالاتجاه هو استعداد الفرد للإجابة بالقبول او الرفض لموقف معين او لشي ما، او لشخص ما (Ajzen, 1988) وهذا الاستعداد هو نابع من إحساس الشخص وتقييمه للمواقف (Fishbein et Ajzen, 1975) .وبالتالي فأن هذه

النظرية تسعى الى التعرف على العوامل الشخصية والاجتماعية والتكوينية المؤثرة على سلوكيات الأشخاص ومواقفهم. حيث ان اتجاهات الشخص تؤثر على أفكاره وتصرفاته وتجعله يتبنى السلوكيات المتوافقة مع اتجاهاته او يتخلى عنها إذا لم تتوافق معها. وبالتالي يتم تحديد السلوك بناءً على هذه النظرية بشكل أساسي على استعداد الفرد لتبينه، وهذا الاستعداد محدد هو الاخر بمتغيرين شخصيين هما المعايير الذاتية والاتجاه نحو السلوك المتبنى.

المعايير الذاتية هي المعايير التي يتبناها الشخص وتكون ناتجة عن تفاعله مع محيطه، حيث ان سلوكه قد يتأثر بحكم الاخرين وآرائهم حول هذا السلوك (Ajzen, 1991)، كما ان المعايير الذاتية تتأثر بالمعايير الاجتماعية التي تؤثر او تضغط على الشخص للقيام بسلوك معين يتوافق مع المجتمع (Fishbein et Ajzen, 1975) . اما الاتجاه نحو السلوك المتبنى، يقصد به معتقدات الشخص الذاتية وتقييمه لتبعات سلوكه. أي انها العوامل التي تجذب الشخص للقيام بسلوك معين (Ajzen & Rosenthal, 1996) وبالتالي، فأن عمليه بناء الاتجاه النفسي هي محصلة لعمليات معقدة ومستمرة يتفاعل فيها الشخص مع محيطة الاجتماعي والبيئي.

وبذلك فأن نظرية السلوك المخطط تأخذ بعين الاعتبار العوامل الاجتماعية والظروف المحيطة بالشخص في تشكيل الاتجاهات النفسية، أي ان الشخص لا يملك التحكم الكلي في اتجاهاته، وانما هي تتأثر وتتشكل بناء على تفاعله مع مجتمعه وبيئته (Ajzen, Brown, Rosenthal, 1996) . ولنظرية السلوك المخطط خاصية تنبؤية حيث انها تتنبأ بالسلوكيات البشرية المختلفة، أي ان للاتجاهات تأثير قوي على سلوك الانسان (جابر ومحفوظ والخليفة، 1991). وبالتالي فأن الأدوات المستخدمة لقياس الاتجاهات يستدل عليها من خلال الأسئلة التي تظهر أفكارهم وآرائهم.

التأتأة

مفهوم التأتأة

يعرف الدليل التشخيصي الاحصائي الخامس (DSM-5) التأتأة بأنها خلل في طلاقة الكلام، والإنتاج الحركي للكلام، والذي يتضمن إعادة أصوات أو مقاطع، وإطالة في الأصوات، وتقطع في الكلمات ووقفات انحباسية، ويصحبه حركات جسمية ظاهرة (American Psychiatric Association, 2013).

كما تُعرَّف التأتأة بأنها مجموعة من الظواهر المعقدة والمتعددة الابعاد، والتي من المحتمل أن تشمل عدم الطلاقة، وتكرار الكلمات والاصوات، والإطالة (Jackson, Quesal, & Yaruss, 2012)

ويرى (Hardman, et al., 1999, p.140) أن التأتأة هي اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته، يتميز بالتكرار، والتوقف، والإطالة للأصوات أو المقاطع أو الكلمات أو العبارات.

ويعرف أبو فخر وآخرون (2006، ص329) الفرد المضطرب في الكلام بأنه الشخص الذى يتكلم بطريقة غريبة لوجود صعوبة عضوية أو نفسية لديه، إذ يتعذر عليه إفهام الآخرين، ويثير عندهم الملل لعدم الانسجام والتناسق في الأداء الأمر الذى يتطلب إجراءات علاجية وتربوية.

أما (Everard, 2007, p.22) فيعرف التأتأة بأنها اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته له مظاهر سلوكية تتمثل في التكرارات، وإطالة الأصوات، والاحتباسات الصوتية التي تكون غالبا في بداية المقاطع أو الكلمات أو الجمل وعادة ما يصاحبه حركات لا إرادية لكل من الرأس، والأطراف والشفتين بالإضافة إلى ردود أفعال انفعالية كانخفاض مستوى تقدير الذات.

وترى الباحثة أن التأتأة مفهوم يقصد به شكل من اشكال اضطرابات النطق واللغة والتي تتصف بنقص الطلاقة وتكرارات الأصوات والوقفات غير الارادية.

سمات الأطفال ذوي التأتأة

أشار الزغبي (2005، ص247) إل أن الأفراد المصابون بالتأتأة يتصفون بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية تتمثل في الشعور بالرفض من الآخرين والانطواء، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، والشعور بالإخفاق، والنقص، والعدوانية نحو الذات أو نحو الآخرين.

وأوضح الخطيب والحديدي (1997، ص334) أن العديد من الباحثين أوضحوا أن المصابين بالتأتأة يظهرون مستويات عالية من القلق، ويشعرون بالذنب وعدم الأمن والإحباط مع الانسحاب والعدوان.

وأضاف (Lablance, et al., 1994, p.10) أن الأطفال المصابين بالتأتأة لا يختلفون فكريا أو في سمات الشخصية في بداية الإصابة بالتأتأة عن الأطفال غير المصابين بها، ولكن استمرار شدتها وزيادة حدتها تؤدى إلى جعل الطفل فردا منطويا اجتماعيا، خجولا، قلقا، لديه استعداد أقل لتقبل ذاته، ويفتقد إلى الثقة بالنفس وكل هذه الصفات لها ردود أفعال للاضطراب أكثر من كونها عوامل مسببة له، وبالرغم من ذلك فإن ردود الأفعال هذه تجعل مشكلة التأتأة أكثر سوءا.

مراحل التأتأة

يمكن تقسيم مراحل التأتأة وفقاً للحالة التطورية إلى المراحل الآتية:

- المرحلة الأولى: التأتأة الطبيعية (Normal Stuttering) وتحدث من سن سنة ونصف إلى ست سنوات، وتكون التأتأة فيها متقطعة، وربما يشفى منها بعض الأطفال بمساعدة الأهل فقط.
- المرحلة الثانية: التأتأة الابتدائية (Beginning Stuttering) وتبدأ من سن سنتين وحتى ثمانية سنوات وتتطور فيها التأتأة باستمرار، ولاسيما أوقات التوتر النفسي.
- المرحلة الثالثة: التأتأة المتوسطة (intermediate stuttering) تبدأ من سن ست سنوات إلى ثلاثة عشر سنة، حيث يصبح الفرد مدركا للمواقف الضاغطة، ويحاول تجنب بعض الكلمات أثناء هذه المواقف.
- المرحلة الرابعة: التأتأة المتقدمة (Advanced Stuttering) تبدأ بعد سن الرابعة عشرة، وهي مرحلة متطورة عن سابقاتها تظهر فيها أعراض التأتأة بصورة حادة كما يظهر فيها الخوف من التقويم السلبي من قبل الآخرين (Guitar, 2006, p.10).

دراسات سابقة:

على الرغم من ان موضوع اتجاهات المعلمين نحو الطلبة ذوي التأتأة قد حظي باهتمام الدراسات والبحوث العلمية على مستوى العالم، الا ان هناك قلة في عدد البحوث التي أجريت في الوطن العربي وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص. حيث اكدت الدراسات السابقة على اهميه الدور الذي يلعبه المعلمون في حياة الطلاب ذوي التأتأة (Burroughs et al. 2019). وأن اتجاهات المعلمين الإيجابية نحو التأتأة تعد ضرورية لتقديم الدعم الذي قد يحتاجه هؤلاء الطلاب في المدرسة وداخل الصف الدراسي (Cooper & Cooper, 1996; Dorsey & Guenther, 2000; Lass et al., 1994). وأوضحت الدراسات السابقة بأن هناك عدة عوامل قد تؤثر في اتجاهات المعلمين تجاه التأتأة، مثل مستوى التعليم، وعيهم ومعلوماتهم عن التأتأة، العمر، وسنوات الخبرة في مجال التعليم بالإضافة الى خبراتهم الشخصية التي اكتسبوها من التعامل مع طلبة من ذوي التأتأة (Hobbs, 2012). وفي هذا الصدد أكد كل من (Abdalla & St. Louis, 2012) على اهميه تدريب وتثقيف المعلمين بالقضايا المتعلقة بالتأتأة والتعامل مع الطلبة ذوي التأتأة مما من شأنه ان يحسن من اتجاهاتهم تجاه التأتأة وتعزيز دورهم الإيجابي في حياة هؤلاء الطلبة. ولذلك ان للمعلمين دور بالغ الأهمية في تشكيل حياة الطلبة ذوي التأتأة.

وفي هذا الصدد اكدت الدراسات على الأثر الذي يتركه المعلمين في الطلبة ذوي التأتأة وبوجه الخصوص في المرحلة الابتدائية. حيث يبدأ الطفل حياته الدراسية في عمر صغير ويقضي معظم

يومه في المدرسة وهو المكان الذي يتعلم فيه الطفل عن ذاته وقدراته (Hearne, Packman, Onslow & Quine, 2008). وفي الوقت ذاته أكد بعض المعلمين عدم قدرتهم على مساعدة الطالب ذوي التأتأة وشعوهم بالتوتر والقلق عند حدوث التأتأة (Plexico, Plumb & Beacham,2013). ولذلك فأن قلة وعي المعلمين ومحدودية خبرتهم في التعامل مع مواقف التأتأة قد يؤدي الى اثار سلبية في بناء التصور الذاتي للطالب ذوي التأتأة. بالإضافة الى ذلك فأن مشاعر المعلمين السلبية مثل شعورهم بالشفقة تجاه الطلبة ذوي التأتأة قد يؤثر سلبا على نظرة الزملاء لهم وطريقة تعاملهم معهم (Boberg & Calder, 2012; Jenkins, 2010). وقد أشارت دراسة (Silva, et al., 2016) إلى أن المعلمين لديهم صور نمطية تتعلق بشخصيات الأفراد الذين يعانون من التأتأة ويفتقرون إلى المعرفة حول سببها، وعند تصنيفهم حسب الجنس وخبرة التدريس والخبرة مع الأطفال الذين يعانون من التأتأة في فصولهم الدراسية، تفوقت أوجه التشابه على الاختلافات، وصنفت المعلمات إمكانات المتلعثمين بشكل أكثر إيجابية من المعلمين الذكور، وأفاد المعلمون الذين لديهم خبرة تدريسية أكبر بمعرفة أكبر بالتأتأة من المعلمين الأقل خبرة، والمعلمون الذين قاموا بتدريس المتلعثمين، على الرغم من امتلاكهم لمزيد من المعرفة، لم يكن لديهم بشكل موحد مواقف أفضل من أولئك الذين لم يدرسوا المتلعثمين أبدًا.

وبالرغم من ان تعليم الطلبة هو مسؤولية المعلمين الأولى، الا انهم قد لا يعون تمام الوعي بأن لأفكارهم واتجاهاتهم نحو التأتأة هذا الأثر البالغ في الأداء الأكاديمي للطلبة ذوي التأتأة Pachigar, (Stansfield & Goldbart, 2011).

اهتم عدد من الباحثين في دراسة اتجاهات المعلمين تجاه التأتأة وفي هذا النطاق Irani, Abdalla and Gabel (2012) قارنوا بين اتجاهات معلمين عرب (الكويت) واخرون امريكيون نحو التأتأة واتضح ان هناك اتجاهات إيجابية لدى المجموعتين، ولكن المعلمين الأمريكيين يظهرون اتجاهات أكثر إيجابية. كذلك (Abdalla & Louis, 2012) أجري بحث على معلمين عرب لقياس معلوماتهم ووعيهم بالإضافة الى ردود افعالهم تجاه التأتأة واظهرت النتائج بأن عددا من هؤلاء المعلمين لديهم سوء فهم فيما يخص أسباب التأتأة وان لديهم بعض التصورات النمطية تجاه الأشخاص ذوي التأتأة. وقامPlexico (2013) بالتحقيق في معرفة المعلمين وتصوراتهم نجاه التأتأة والتنمر عند الأطفال في سن المدرسة .وكانت نتائج هذا التحقيق بأن المعلمين أظهروا نظرة ثاقبة لبعض مجالات التأتأة والتنمر، ولكن بعض المعلمين اظهروا انخفاض في الوعي أو المفاهيم المتعلقة بالتأتأة. وسلطت النتائج الضوء على الحاجة المستمرة إلى توفير الخدمات والمعلومات حول التأتأة لدى الأطفال وكذلك التنمر.

واوضحت نتائج دراسة (الحميدي، 2014) أن وعي المعلمين في المرحلة الابتدائية بمحور علاج التأتأة جاء في المرتبة الأولى في حين جاء محور دور المعلمين في المرتبة الأخيرة، كما بينت النتائج وجود فروق دالة احصائيا تعزي لأثر كل من: الجنس ولصالح الذكور، والتعامل المسبق مع ذوي التأتأة ولصالح من تعاملوا مسبقا مع الطلاب، والدورات التدريبية، ولصالح من تلقوا دورات تدريبية، في حين لا توجد فروق دالة تعزي لمتغيري الخبرة والعمر. كما أشارت دراسة (Ramadan & Soliman, 2022) إلى موقف إيجابي للمعلمين بشكل عام تجاه التأتأة، كما أظهر المعلمون معرفة كافية حول التأتأة، وكانوا قادرين على التعرف على خصائص المتلعثمين، واستجابوا بشكل مناسب، وكان فهم المعلمين للتأتأة متفاوتًا، ايضا كشف تحليل العوامل الديموغرافية المختارة عن عدم وجود نتائج مهمة لسنوات الخبرة في التدريس والجنس على وعي المعلمين ومعتقداتهم ومواقفهم تجاه التلاميذ الذين يعانون من التأتأة.

التعقيب على الدراسات السابقة

اكدت الدراسات السابقة على اهمية اتجاهات المعلمين وتأثيرهم الكبير على الطلبة ذوي التأتأة. حيث ان للمعلمين دور حاسم في تقديم الدعم الذي يحتاجه الطلاب، وأن اتجاهاتهم الإيجابية نحو التأتأة قد تسهم في توفير بيئة تعليمية داعمة للطلاب (Burroughs et al., 2019) . كما اكدت الدراسات على تأثير وعي المعلمين وخبراتهم على مواقفهم تجاه الطلاب ذوي التأتأة(Hobbs, 2012) . حيث ان قلة وعي المعلمين وتبنيهم لمفاهيم خاطئة حول التأتأة تنعكس سلبا على تصرفاتهم وردود افعالهم تجاه طلابهم ذوي التأتأة، مما من شأنه التأثير سلبا على بناء تصوراتهم الذاتية نحو انفسهم .(Plexico, Plumb, & Beacham, 2013)

ويظهر في بعض الدراسات ان هناك اختلافات في اتجاهات المعلمين بحسب خلفياتهم الثقافية، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن المعلمين العرب لديهم اتجاهات اقل ايجابيه مقارنة بنظرائهم الأمريكيين (Irani, Abdalla & Gabel, 2012). وهذا يسلط الضوء على أهمية نشر الوعي والتدريب للمعلمين في المجتمعات العربية لتحسين اتجاهاتهم نحو التأتأة. ولكن قلة الدراسات التي أجريت على المعلمين في العالم العربي تشكل فجوة بحثية، حيث انه للحكم على اتجاهات المعلمين العرب هناك حاجة الى تطبيق مزيدا من الدراسات المستفيضة.

كما تشير الأدبيات السابقة إلى أن الخبرات المدرسية مهمة بالنسبة لذوي التأتأة، ومع ذلك، لا يزال من غير المعروف ما إذا كان المعلمون لديهم وعي ومعرفة أكثر دقة حول التأتأة عند الأطفال من عامة

الناس .ولذلك، كان الهدف من الدراسة الحالية هو تقييم مدى وعيهم ومعلوماتهم حول التأتأة من أجل تفسير وتوقع سلوكهم ومواقفهم تجاه التأتأة وذوي التأتأة. حيث انه من المتوقع ان تؤثر آراء المعلمين على كيفية رؤيتهم للمواقف وحكمهم عليها، مما يؤثر على تعاملهم مع الطلبة ذوي التأتأة في الفصول الدراسية.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة باضطراب التأتأة واتجاهات المعلمين نحو طلابهم من ذوي التأتأة؛ مما أمد الباحثة بخلفية نظرية واضحة وجيدة، وهو ما استفادت منه الباحثة في تحديد المشكلة البحثية، وصياغة الأسئلة واعتماد المنهج العلمي المناسب لطبيعة الدراسة، وبناء أداة الدراسة.

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة: المنهج الوصفي الذي يهتم بالمقارنة بين الأشياء المختلفة او المتجانسة (أبو سليمان، 2012)، وهو المنهج المناسب لوصف وتفسير نتائج هذه الدراسة .وقد حصلت منهجية البحث على الموافقة الأخلاقية من لجنة اخلاقيات البحث العلمي بجامعة الباحة.

مجتمع وعينة الدراسة: يشتمل مجتمع البحث على معلمي التعليم العام في منطقة الباحة والطائف. و تم حصر المدارس في منطقة الباحة والطائف وذلك من خلال إدارات التعليم في هذه المناطق. وتم اختيار عدد من المدارس بشكل عشوائي، وتم توزيع عدد من الاستبانات على المدارس حيث بلغت العينة 34 معلم ومعلمة. تم تصميم هذه الدراسة كدراسة مبنية على الاستبيان وقد هدفت الدراسة في البداية الى مشاركة عددا أكبر من المعلمين والمعلمات. ومع ذلك، تم الاكتفاء بعدد أربعة وثلاثون معلمًا ومعلمة فقط وذلك لقلة الراغبون في المشاركة، وجميعهم يعملون في المدارس الحكومية (انظر الجدول 1).

أداة الدراسة

مرت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات التالية:

أولاً: تحديد الهدف من الاستبانة وهو تقييم وعي واتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية تجاه الطلاب والطالبات ذوي التأتأة.

ثانياً: إعداد الاستبانة في صورته الأولية، وذلك من خلال مطالعة الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، مثل (Burroughs, et al. 2019)، (الحميدي، 2014)، (Plexico, Plumb & Beacham,2013)، (Hobbs, 2012)، (Abdalla & Louis, 2012)، (Irani,

(Abdalla & Gabel, 2012، Pachigar, Stansfield & Goldbart, 2011)، (الملالي، وخليل، 2010)، (Onslow & Quine, 2008)، (السعيد، 2003)، (Dorsey & Guenther, 2000).

ثالثاً: إعداد الاستبانة بصورتها الأولية، والتي تضمنت (38) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، واستخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (أتفق بشدة – اتفق – محايد – أرفض – أرفض بشدة).

صدق وثبات أداة الدراسة

- صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية علي مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (7) محكمين لإبداء الرأي حول وضوح عبارات الاستبانة وصياغتها وارتباطها بالأبعاد، ولتحديد مدى ملاءمتها للهدف من الاستبانة، مع تعديل وإضافة ما يرونه مناسبًا من عبارات؛ لتحسين جودة وكفاءة الاستبانة، وتم مراعاة ألا تقل نسبة الاتفاق بين المحكمين عن (85٪) بواقع (6) آراء من (7)؛ وقد أسفر هذا الإجراء عن التوصية بتعديل صياغة ست عبارات، وحذف (3) عبارات، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس بعد صدق المحكمين (35) عبارة.

الاتساق الداخلي

لحساب صدق أداة الدراسة تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل محور من محاور الاســـتبيان والدرجة الكلية له، وذلك بالتطبيق على عينة تقنين قدرها (10) من المعلمين والمعلمات، وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (1) صدق الاتساق الداخلي لاستبيان لتقييم وعي واتجاهات معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية تجاه الطلاب والطالبات ذوي التأتأة بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان (ن= 10)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية له	
المحور الأول: تقييم وعي المعلم والمعلمة فيما يتعلق بالعوامل المسببة للتأتأة بالإضافة إلى توجهاتهم نحو التدخل العلاجي للتأتأة	
معامل الارتباط	**0.90
المحور الثاني: تقييم مواقف ومعتقدات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالتأتأة بالإضافة إلى مشاعر المعلمين والمعلمات	

معامل الارتباط	**0.93
المحور الثالث: تقييم تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمستقبل الطلاب والطالبات ذوي التأتأة	
معامل الارتباط	**0.51

(**) دال عند مستوى 0.01

يتضح من نتائج الجدول السابق:

بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية له نحو (0.90) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة المحور الأول والدرجة الكلية للاستبيان، ونحو (0.93) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة المحور الثاني والدرجة الكلية للاستبيان، و(0.51) بالنسبة لمعامل الارتباط بين درجة المحور الثالث والدرجة الكلية للاستبيان، وجميعها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)؛ **مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بمحاوره**.

* **الثبات:** تم حساب ثبات الاختبار باستخدام (معامل إلفا كرونباخ)، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (2) قيم الثبات للإستبانة ككل وكل محور منفردًا

أداة الدراسة	عدد العبارات	معامل ألفا
الاستبانة ككل	35	0.76
المحور الأول	9	0.70
المحور الثاني	24	0.73
المحور الثالث	2	0.67

يتضح من نتائج الجدول السابق:

أن جميع معاملات الثبات وفق (معامل إلفا كرونباخ) للإستبانة جاءت دالة؛ مما يشير إلى تمتع الأداة بثبات مناسب.

المعاملات الإحصائية المستخدمة:

باستخدام برنامج "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss" تم اللجوء إلى المعاملات الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل الفا كرونباخ لحساب الثبات.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- الرتب.
- اختبار كروسكال والـيس Kruskall-Wallis" بديل تحليل التباين أحادي الاتجاه one way anova.
- اختبار المقارنات البعدية Post Hock- Scheffe.

توصيف عينة الدراسة:

جدول رقم (3) يوضح توصيف عينة البحث

متغيرات عينة الدراسة		عينة البحث	
		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	11	%32.4
	أنثى	23	%67.6
	الإجمالي	34	%100
المؤهل	بكالوريوس	23	%67.6
	ماجستير	7	%20.6
	دكتوراه	4	%11.8

	الإجمالي	34	%100
تصنيف المدرسة	حكومية	33	%97.1
	خاصة	1	%2.9
	نموذجية	0	%0
	عالمية	0	%0
	الإجمالي	34	%100
موقع المدرسة	الباحة	12	%35.3
	الطائف	22	%64.7
	مكة المكرمة	0	%0
	جدة	0	%0
	الإجمالي	34	%100
الخبرة في مجال التعليم	5 سنوات أو أقل	4	%11.8
	6 سنوات – 10 سنوات	8	%23.5
	11 سنة فأكثر	22	%64.7
	الإجمالي	34	%100

يتضح من الجدول التالي: أن هناك شمول وتنوع وتباين في متغيرات الدراسة وفق تصنيف العينة؛ بحيث شملت العينة مختلف الفئات التي احتوت عليها متغيرات البحث؛ فوفق متغير الوظيفة كانت نسبة (المعلمات) هي الأكثر بواقع 67.6% في الترتيب الأول، ثم (المعلمين) بنسبة 32.4% في الترتيب الثاني، أما عن متغير المؤهل فكانت النسبة الأكبر من حملة (البكالوريوس) بنسبة 67.6%، ثم حملة (الماجستير) بنسبة 20.6%، ثم (الدكتوراه) بنسبة 11.8%، وفيما يتعلق بتنصيف المدرسة فكانت النسبة الأكبر من المدارس (الحكومية) بنسبة 97.1%، ثم نسبة 2.9% لصالح المدارس (الخاصة)، وفيما يتعلق بموقع المدرسة جاءت مدارس (الطائف) في الترتيب الأول

بنسبة 64.7%، ثم مدار (الباحة) بنسبة 35.3%، أخيرًا فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة جاءت في الترتيب الأول سنوات الخبرة (11 سنة فأكثر) بنسبة 64.7%، ثم (6 سنوات – 10 سنوات) في الترتيب الثاني بنسبة 23.5%، وأخيرًا (5 سنوات أو أقل) بنسبة 11.8%.

إجابة أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الرئيس للدراسة على؛ ما مدى وعي معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بالقضايا المتعلقة بالتأتأة، وما هي اتجاهاتهم ومعتقداتهم نحو الطالب والطالبات ذوي التأتأة؟، ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة فرعية؛ هي:

- **<u>السؤال الأول</u>: ما معتقدات المعلمين والمعلمات حول أسباب التأتأة وطرق عالجها؟**

وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لأراء عينة البحث، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4) يوضح التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لأراء عينة البحث حول معتقدات المعلمين والمعلمات بشأن أسباب التأتأة وطرق عالجها

العبارات	العينة الكلية								
	التكرار					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	أتفق بشدة	أتفق	محايد	ارفض	ارفض بشدة				
أعتقد أن التحكم في التأتأة يتطلب التدخل المبكر	22	10	2	0	0	4.58	0.6	1	موافق بشدة
اعتقد بأن التأتأة يجب ان يتم	17	15	1	1	0	4.41	0.7	2	موافق بشدة

اكتشافها في عمر صغير									
أدرك أن أخصائي التخاطب هو الشخص المناسب الذي يمكنني إحالة الطالب/ة الذي يعاني من التأتأة إليه	17	13	3	1	0	4.35	0.77	3	موافق بشدة
أعتقد بأن التأتأة هي مشكلة نفسية	11	15	6	2	0	4.02	0.86	4	موافق
أدرك أن الطبيب هو الشخص المناسب الذي يمكنني إحالة الطالب/ة الذي يعاني من التأتأة إليه	9	11	10	4	0	3.73	0.99	5	موافق
أدرك أن التواصل بين الأشخاص ذوي التأتأة قد يساهم في مساعدة الطالب/ة ذو التأتأة	7	14	8	4	1	3.64	1.04	6	موافق
اعتقد بأن التأتأة هي اضطراب جيني	7	9	9	7	2	3.35	1.2	7	محايد
أعتقد بأن التأتأة هي سلوك متعَلم	3	4	13	9	5	2.73	1.13	8	محايد

أعتقد أن التأتأة لا يمكن علاجها أو التحكم بها	4	1	8	10	11	2.32	1.29	9	رافض	
الإجمالي						3.68	0.95			

يتضح من الجدول:

أن المتوسطات الحسابية لمعتقدات المعلمين والمعلمات حول أسباب التأتأة وطرق عالجها تراوحت ما بين (4.58: 2.32)؛ حيث جاءت عبارة (أعتقد أن التحكم في التأتأة يتطلب التدخل المبكر) في الترتيب الأول، فيما جاءت عبارة (أعتقد أن التأتأة لا يمكن علاجها أو التحكم بها) في الترتيب الأخير.

وفي المجمل تمثلت أبرز أسباب التأتأة فيما يلي:

- أعتقد أن التحكم في التأتأة يتطلب التدخل المبكر
- اعتقد بأن التأتأة يجب ان يتم اكتشافها في عمر صغير
- أدرك أن أخصائي التخاطب هو الشخص المناسب الذي يمكنني إحالة الطالب/ة الذي يعاني من التأتأة إليه
- أعتقد بأن التأتأة هي مشكلة نفسية

السؤال الثاني: ما السلوكيات التي يتخذها المعلمين والمعلمات للتعامل مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة داخل الصف؟

جدول (5) يوضح التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لأراء عينة البحث حول السلوكيات التي يتخذها المعلمين والمعلمات للتعامل مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة داخل الصف

السلوكيات	العينة الكلية								
	التكرار					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
	أتفق بشدة	أتفق	محايد	ارفض	ارفض بشدة				

أدرك أن المعلم يلعب دورًا مهمًا في حياة الطالب/ة ذو التأتأة	16	13	5	0	0	4.32	0.72	1	موافق بشدة	
أشعر أن حديث الطالب/ة ذو التأتأة يلفت انتباه الطلاب الآخرين في الفصل	11	21	2	0	0	4.26	0.56	2	موافق بشدة	
أستطيع منع الطلاب الآخرين من الاستهزاء بالطالب/ة ذو التأتأة	14	14	5	1	0	4.17	0.9	3	موافق	
أشعر أن حديث الطالب/ة ذو التأتأة يلفت انتباهي	10	19	4	0	1	4.11	0.72	4	موافق	
أعتقد أن الطلاب يصبحون أكثر طلاقة عندما يركز المعلمون على مساعدة الطالب/ة على الاسترخاء	12	15	6	1	0	4.11	0.8	5	موافق	
أعتقد أنه يجب على المعلم إعطاء الاهتمام للطالب/ة ذو التأتأة	11	17	4	2	0	4.08	0.83	6	موافق	
أعتقد أن شدة التأتأة قد تنخفض إذا تم تشجيع الطالب/ة	8	19	5	2	0	3.97	0.79	7	موافق	

على مناقشة مشاعره حول التأتأة علانية										
أشعر بالثقة في قدرتي على التعامل مع الطالب/ة ذو التأتأة	12	14	5	1	2	3.97	1.08	8	موافق	
أعتقد أن شدة التأتأة تزداد عندما يتم مضايقة الطالب/ة من قبل زملائه في الصف	11	14	6	2	1	3.94	1.01	9	موافق	
أسمح للطلاب الآخرين بمحاولة مساعدة الطالب/ة ذو التأتأة	9	17	4	4	0	3.91	0.93	10	موافق	
أفترض أنه سيكون هناك اختلاف في شدة التأتأة عندما يتعلق الحديث بموضوع يحظى باهتمام الطالب/ة	4	20	8	2	0	3.76	0.74	11	موافق	
أعتقد أن الطالب/ة الذي يتأتئ يمتلك مهارات الاستماع أكثر من الطلاب الاخرين	4	16	11	2	1	3.58	0.89	12	موافق	

أعتقد أنه من الضروري للمعلم أن يجعل الطالب/ة على دراية بمشكلته في الكلام	4	17	8	4	1	3.55	0.95	13	موافق	
أشفق على الطالب/ة ذو التأتأة	8	12	7	5	2	3.55	1.18	14	موافق	
أشعر بالقلق من أن التأتأة يمكن أن تؤثر على الأداء الأكاديمي للطالب/ة	5	9	11	6	3	3.2	1.17	15	محايد	
أشعر أن تأتأة الطالب/ة يمكن أن تعزله عن الآخرين في المدرسة	6	9	9	4	6	3.14	1.35	16	محايد	
أعتقد أن الطالب/ة الذي يتأتئ يمكن وصفه بأنه خجول وهادئ	2	9	12	8	3	2.97	1.05	17	محايد	
عندما يتأتئ الطالب/ة أقوم بالتصحيح له	4	8	9	9	4	2.97	1.21	18	محايد	
أشعر بالقلق والتوتر عندما يتأتئ الطالب/ة أثناء أنشطة الصف	4	7	9	8	6	2.85	1.28	19	محايد	

أعتقد بأن الطالب/ة ذو التأتأة يجب أن يحاول إخفاء تأتأته	3	7	9	10	5	2.79	1.2	20	محايد	
عندما يتأتئ الطالب/ة أشعر بالملل بسبب طول المدة المستغرقة للإجابة	4	4	7	12	7	2.58	1.28	21	أرفض	
أتجنب سؤال الطالب/ة ذو التأتأة امام زملائه	5	1	7	15	6	2.52	1.26	22	أرفض	
أشعر أنه يجب تجاهل الطالب/ة ذو التأتأة في الصف	1	5	8	10	10	2.32	1.14	23	أرفض	
أطلب من الطالب/ة ذو التأتأة الإجابة بالكتابة بدلاً من الإجابة الشفهية	2	4	3	14	11	2.17	1.19	24	أرفض	
الإجمالي						3.44	1			

يتضح من الجدول:

أن المتوسطات الحسابية للسلوكيات التي يتخذها المعلمين والمعلمات للتعامل مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة داخل الصف ما بين (4.32: 2.17)؛ حيث جاءت عبارة (أدرك أن المعلم يلعب دورًا مهمًا في حياة الطالب/ة ذو التأتأة) في الترتيب الأول، فيما جاءت عبارة (أطلب من الطالب/ة ذو التأتأة الإجابة بالكتابة بدلاً من الإجابة الشفهية) في الترتيب الأخير.

وفي المجمل تمثلت أبرز السلوكيات والمشاعر فيما يلي:

- أدرك أن المعلم يلعب دورًا مهمًا في حياة الطالب/ة ذو التأتأة
- أشعر أن حديث الطالب/ة ذو التأتأة يلفت انتباه الطلاب الآخرين في الفصل
- أستطيع منع الطلاب الآخرين من الاستهزاء بالطالب/ة ذو التأتأة
- أشعر أن حديث الطالب/ة ذو التأتأة يلفت انتباهي
- أعتقد أن الطلاب يصـــبحون أكثر طلاقة عندما يركز المعلمون على مســـاعدة الطالب/ة على الاسترخاء
- أعتقد أنه يجب على المعلم إعطاء الاهتمام للطالب/ة ذو التأتأة
- أعتقد أن شدة التأتأة قد تنخفض إذا تم تشجيع الطالب/ة على مناقشة مشاعره حول التأتأة علانية
- أشعر بالثقة في قدرتي على التعامل مع الطالب/ة ذو التأتأة
- أعتقد أن شدة التأتأة تزداد عندما يتم مضايقة الطالب/ة من قبل زملائه في الصف
- أسمح للطلاب الآخرين بمحاولة مساعدة الطالب/ة ذو التأتأة

السؤال الثالث: ما مواقف المعلمين والمعلمات وتوجهاتهم نحو الطالب والطالبات ذوي التأتأة؟

جدول (6) يوضح التكرار والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لأراء عينة البحث حول تقييم تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمستقبل الطلاب والطالبات ذوي التأتأة

العبارات	العينة الكلية								
	التكرار				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة	
	أتفق بشدة	أتفق	محايد	ارفض	ارفض بشدة				
أعتقد بأن الأشخاص ذوي التأتأة يمكنهم العمل في مختلف الوظائف والمجالات	10	16	6	2	0	4	0.85	1	موافق	
أعتقد بأن التأتأة لا تؤثر على جودة	9	14	5	4	2	3.70	1.16	2	موافق	

الحياة للأشخاص ذوي التأتأة										
الإجمالي							3.85	1		

أن المتوسطات الحسابية لتقييم تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمستقبل الطلاب والطالبات ذوي التأتأة ما بين (4: 3.70)؛ حيث جاءت عبارة (أعتقد بأن الأشـــخاص ذوي التأتأة يمكنهم العمل في مختلف الوظائف والمجالات) في الترتيب الأول، فيما جاءت عبارة (أعتقد بأن التأتأة لا تؤثر على جودة الحياة للأشخاص ذوي التأتأة) في الترتيب الأخير.

وعكســت درجة المتوســط الإجمالي لهذا الجدول وجود تصــورات وتوجهات إيجابية لمســتقبل الطلاب والطالبات ذوي التأتأة.

الســؤال الرابع: هل تختلف مواقف المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة بحسب المتغيرات التالية (الجنس، موقع المدرسة، المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة).

أ) الفروق وفق الجنس وموقع المدرسة:

جدول (7)يوضح دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة بحسب المتغيرات التالية (الجنس، موقع المدرسة)

المتغيرات	معلمين		معلمات		قيمة (ت)	نوع الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع			
مواقف المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة	87.54	16.18	80.69	7	1.73	غير دال	–
	الباحة		الطائف		قيمة (ت)	نوع الدلالة	لصالح
	م	ع	م	ع	0.511-	غير دال	–
	81.58	6.09	83.63	13.10			

يتضح من الجدول:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة بحسب المتغيرات التالية (الجنس، موقع المدرسة).

ب) الفروق وفق المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة:

لحساب دلالة الفروق تم استخدام "اختبار كروسكال واليس Kruskall–Wallis" بديلًا عن تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وذلك بعد إجراء اختبار اعتدالية وطبيعية توزيع البيانات، ونظرًا لصغر حجم العينة، ولعدم تكافؤ الفئات داخل كل من متغير المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، وذلك كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (8) يوضح نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين أفراد العينة في تعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة وفقًا لمتغير (المستوى التعليمي، وسنوات الخبرة)

المحاور		الدرجة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا2	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
مواقف المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة	المستوى التعليمي	بكالوريوس	23	16.78	4.19	0.12 ▪	غير دال ▪
		ماجستير	7	10			
		دكتوراه	4	8.5			
	سنوات الخبرة	5 سنوات أو أقل	4	28.50	10.82	0.004 ▪	دال ▪
		6 سنوات – 10 سنوات	8	9.13			
		11 سنة فأكثر	22	18.55			

يتضح من الجدول السابق:

وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة في تعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة حسب متغير (سنوات الخبرة).

في حين لم يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في تعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة حسب متغير وفقًا المستوى التعليمي.

ولتحديد اتجاه الفروق وفقًا لمتغير سنوات الخبرة ولمعرفة الفروق ستكون لصالح أي فئة تم إجراء اختبار المقارنات البعدية (Post Hock– Scheffe).

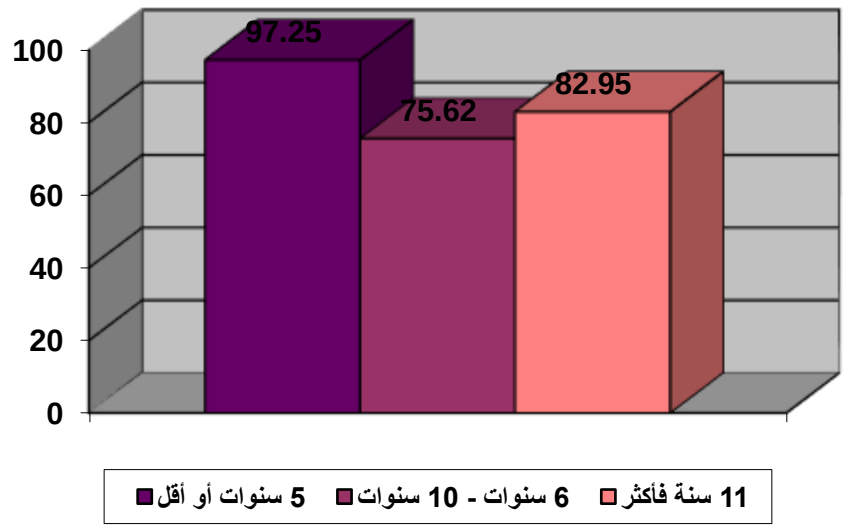
جدول (9) يوضح نتائج اختبار (Post Hock– Scheffe)

المتغيرات	المتوسط	5 سنوات أو أقل	6 سنوات – 10 سنوات	11 سنة فأكثر
5 سنوات أو أقل	97.25	ـــــ	*21.62	*14.29
6 سنوات – 10 سنوات	75.62		ـــــ	7.32–
11 سنة فأكثر	82.95			ـــــ

(*) دالة عند مستوى (0.05).

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق: سيتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينة في تعاملهم مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة حسب متغير (سنوات الخبرة) لصالح ذوي الخبرة (5 سنوات أو أقل)؛ مما يعني أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرة 5 ســـنوات أو أقل الأكثر تعاملًا مع هذه الفئة من الطلاب.

شكل (1): يوضح دلالة الفروق ما بين أفراد العينة اعتقادهم بقدرتهم على التعامل مع الطلاب والطالبات ذوي التأتأة حسب متغير (سنوات الخبرة)



وهو ما يمكن تفسيره في ضوء الحيوية والنشاط الذي يتمتع به المعلمين والمعلمات الأحدث في المؤسسات التعليمية واقبالهم على ممارسة حياتهم العملية بجد وإصرار وتفاني لإثبات جدارتهم سواء من الناحية الاكاديمية أو المهنية أو الارشادية. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من (Irani, & Gabel, 2008) و (Yeakle, & Cooper, 1986) والتي أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مواقفهم وتوجهاتهم نحو ذوي التأتأة تعزي لسنوات الخبرة.

مناقشة وتفسير النتائج

أولاً: أوضحت نتائج السؤال الأول ارتفاع مستوى معرفة ومعتقدات المعلمين والمعلمات حول أسباب التأتأة وطرق علاجها، حيث جاء المتوسط الإجمالي بقيمة (3,68) ويقع في المستوى المرتفع، ومن حيث العبارات تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4,58 : 2,32)؛ حيث جاءت عبارة (أعتقد أن التحكم في التأتأة يتطلب التدخل المبكر) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4,58)، وانحراف معياري (0,6) وفي مستوى (اتفق بشدة)، وهو ما يوضح وعي المعلمين والمعلمات بأن التعامل الصحيح مع اضطراب التأتأة يكون مبكراً وفي مراحله الأولى وهي خطوة ذات أهمية في العلاج، فيما جاءت عبارة (أعتقد أن التأتأة لا يمكن علاجها أو التحكم بها) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2,32)، وانحراف معياري (1,29) وفي مستوى (ارفض)، وهو ما يؤكد على ارتفاع مستوى الوعي والمعرفة لدى المعلمين و المعلمات باضطراب التأتأة وإمكانية التدخل العلاجي له.

ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الوعي والمعرفة للمعلمين والمعلمات حول اضطراب التأتأة من حيث الأسباب والعلاج في ضوء ما يمتلكه المعلمين والمعلمات من معلومات سابقة مكتسبة سواء خلال المرحلة الجامعية وما تم دراسته خلالها من مقررات ومحاضرات حول العديد من اضطرابات الكلام والتواصل المنتشرة لدى الطلاب، أو من خلال ما يطالعه المعلمين والمعلمات من برامج توعوية في مختلف وسائل الاعلام أو وسائل التواصل الاجتماعي، أيضا يمكن أن يسهم الدور النشط للأخصائي النفسي بالمؤسسة التعليمية وما يقدمه من دعم وتوعية لمختلف عناصر المنظومة التعليمية في ارتفاع مستوى الوعي والمعرفة لدى المعلمين والمعلمات حوا أسباب وطرق التعامل والعلاج لاضطراب التأتأة.

أيضا يمكن ارجاع ارتفاع مستوى الوعي لدى المعلمين والمعلمات بأسباب وطرق علاج اضطراب التأتأة إلى رغبة المعلمين والمعلمات أنفسهم في مساعدة طلابهم وتقديم يد العون لهم، والحرص على

مساعدتهم وأن يكونوا جزء من حل المشكلة وذلك من خلال مطالعة ومعرفة كل ما هو جديد باي اضطراب قد يتعرض له هؤلاء الطلاب وكيفية المشاركة في علاجه والتخفيف من آثاره.

كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تراكم الخبرات الحياتية والأكاديمية المكتسبة لدى المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع مختلف الحالات والاضطرابات التي قد يتعرض لها طلابهم وهو ما اكسبهم حسن التصرف والتعامل بحكمة ووعي مع تلك الاضطرابات، أيضا اكتسابهم الخبرات من خلال اشتراكهم في البرامج الارشادية والعلاجية المقدمة لهؤلاء الطلاب كجزء من الخطة العلاجية لهم.

كما يمكن الإشارة إلى دور الدورات التدريبية والندوات التوعوية وورش العمل التي تقدمها مختلف المؤسسات التعليمية للارتقاء بالمستوى المهني والاكاديمي والارشادي للمعملين والمعلمات في رفع مستوى الوعي والمعرفة لدى منسوبيها بمختلف الاضطرابات التي قد يتعرض لها الطلاب وكيفية التعامل معها والمشاركة الفاعلة في علاجها والتخفيف من حدة آثارها السلبية على الطلاب.

أيضا تتفق هذه النتيجة مع الأدوار الحديثة المنوط بالمعلم القيام بها داخل المؤسسة التعليمية بجانب دوره الاكاديمي والتي من أهمها دوره الارشادي والعلاجي تجاه طلابه ما يتعرضون له من مشكلات واضطرابات أكاديمية أو نفسية أو اجتماعية.

ثانياً: أوضحت نتائج السؤال الثاني أن المتوسطات الحسابية للسلوكيات التي يتخذها المعلمين والمعلمات للتعامل مع الطالب والطالبات ذوي التأتأة داخل الصف تراوحت ما بين (4,32 : 2,17)؛ حيث كانت درجة الموافقة مرتفعة على العديد من السلوكيات، في حين تم رفض البعض الآخر كما كانت درجة الموافقة متوسطة على عدد من السلوكيات، وجاءت عبارة (أدرك أن المعلم يلعب دورًا مهمًا في حياة الطالب/ة ذو التأتأة) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4,32)، وانحراف معياري (0,72) وفي مستوى (موافق بشدة)، وهو ما يؤكد على مدى وعي المعلمين والمعلمات بالدور الهام الذي يمكن أن يلعبه المعلم في علاج اضطراب التأتأة لدى طلابهم وتأثيرهم الايجابي في حياة الطلاب ذوي التأتأة، فيما جاءت عبارة (أطلب من الطالب/ة ذو التأتأة الإجابة بالكتابة بدلاً من الإجابة الشفهية) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (2,17)، وانحراف معياري (1,19) وفي مستوى (أرفض)، وهو ما يوضح إصرار المعلمين والمعلمات على مساعدة طلابهم من ذوي التأتأة على الاندماج في الحياة الاكاديمية ومن ثم في حياتهم الاسرية والاجتماعية، وحرصهم على تشجيع طلابهم على مواجه ما يعانونه من اضطراب.

ويمكن تفسير موافقة أفراد العينة من المعلمين والمعلمات على العديد من السلوكيات الايجابية تجاه طلابهم من ذوي التأتأة في ضوء ارتفاع مستوى الوعي والمعرفة لدى المعلمين باضطراب التأتأة من حيث الاسباب وطرق المواجهة والعلاج وهو ما أكدت عليه نتيجة السؤال الأول في الدراسة الحالية، حيث توافر مصادر المعرفة وتنوعها وسهولة الوصول إليها قد ساعد كثيرا في زيادة حصيلة المعرفة والوعي لدى المعلمين والمعلمات، كما أن اهتمام المؤسسات التعليمية بالارتقاء بالمستوى المهني والأكاديمي والارشادي لمنسوبيهم وخاصة المعلمين والمعلمات من خلال الدورات التدريبية وغيرها من الوسائل قد ساهم أيضا في تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع طلابهم من ذوي الاضطرابات المختلفة ولا سيما اضطراب التأتأة، أيضاً ادراك المعلمين والمعلمات لأهمية الدور الذي يلعبونه في علاج طلابهم من ذوي التأتأة جعلهم حريصون على تثقيف أنفسهم وزيادة الحصيلة العلمية والعملية لديهم حول كيفية التعامل مع طلابهم من ذوي اضطراب التأتأة، كذلك الخبرات المكتسبة لدى المعلمين والمعلمات من خلال التعامل اليومي مع طلابهم من ذوي التأتأة وملاحظتهم لسلوكيات هؤلاء الطلاب وردود أفعالهم تمكنهم في انتهاج السلوكيات السوية تجاه طلابهم.

أيضا يمكن تفسير حيادية المعلمين والمعلمات تجاه بعض السلوكيات في ضوء اهتمام المعلمين والمعلمات بكيفية تقديم المساعدة الممكنة داخل الصفوف التعليمية أو داخل المؤسسة التعليمية والتركيز على المعاملة الجيدة والتصرف بشكل صحيح مع طلابهم من ذوي التأتأة للمساهمة في التخفيف من حدة الاضطراب او علاجه بغض النظر عن الآثار المترتبة على هذا الاضطراب على شخصية الطالب نفسه، فالأهم لدى المعلمين والمعلمات السلوكيات الايجابية تجاه طلابهم من ذوي التأتأة للتخفيف من حدة الاضطراب أو علاجه، وإن كان البعض منهم يمتلك المعلومات حول الاسباب والعلاج وأيضا الآثار المترتبة على هذا الاضطراب.

كذلك يمكن ارجاع رفض المعلمين لبعض السلوكيات السلبية تجاه طلابهم من ذوي التأتأة إلى اصرارهم على أن يكونوا جزء من الحل وليس جزء من المشكلة، وحرصهم على القيام بدورهم الارشادي والعلاجي تجاه طلابهم بجانب دورهم الاكاديمي على أكمل وجه، فبالرغم من الاعباء التدريسية والادارية في بعض الاحيان وكذلك الضغوط المهنية والمادية إلا أن المعلمين والمعلمات حريصون على تقديم يد العون والمساعدة لطلابهم وأداء الأدوار المنوطة بهم على أكمل وجه، إلى جانب حرص المعلمين والمعلمات على تحقيق العدالة التدريسية بين جميع الطلاب والوصول بهم لأعلى المستويات الممكنة.

وبشكل عام يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء كون المعلمين والمعلمات جزء من النسيج المجتمعي وأحد أفراد المجتمع الذين قد يتواجد لديهم في اسرتهم الصغيرة أو الكبيرة أو محيطهم الاجتماعي أحد الأطفال الذين يعانون من اضطراب التأتأة وهو ما يكسبهم الخبرة اللازمة للتعامل الجيد مع هذا الاضطراب من جهة، ومن جهة أخرى نجدهم أكثر حرصا وإصراراً على المساعدة والمشاركة في علاج هذا الاضطراب.

ثالثاً: بينت نتائج السؤال الثالث تبني أفراد العينة من المعلمين والمعلمات لتوجهات إيجابية تجاه مستقبل طلابهم من ذوي التأتأة، حيث جاءت المتوسطات الحسابية لتقييم تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمستقبل الطلاب والطالبات ذوي التأتأة ما بين (4 : 3,70)، وفي مستوى (موافق)؛ حيث أكد أفراد العينة على اعتقادهم بأن الأشخاص ذوي التأتأة يمكنهم العمل في مختلف الوظائف والمجالات، كما أن التأتأة لا تؤثر على جودة الحياة للأشخاص ذوي التأتأة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء الخبرات الحياتية التي يمتلكها المعلمين والمعلمات والتجارب التي تعرضوا لها، إضافة إلى المعرفة العلمية حول طبيعة الاضطراب وما يمكن أن يتركه من آثار على شخصية الفرد، كذلك تمتع المعلمين والمعلمات بالإيجابية والتفاؤل وإمكانية مساعدة طلابهم على تخطي الصعاب ومواجهة مختلف التحديات، أيضا يمكن إرجاع ذلك إلى إصرار وحرص المعلمين على تحسين جودة حياة طلابهم وإعدادهم بشكل جيد للمشاركة الاجتماعية الإيجابية والفاعلة، وعدم اليأس فيما يخص إمكانية التخفيف من حدة اضطراب التأتأة أو علاجه بشكل كامل.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في جزئها الأول مع نتائج دراسة كل من: (الحميدي، 2014)، (Abdalla & Louis, 2012)، (Yeakle & Cooper, 1986) والتي إشارات نتائجها إلى ارتفاع مستوى المعرفة لدى المعلمين باضطراب التأتأة مع تبنيهم لتوجهات إيجابية نحو مستقبل هؤلاء الطلاب، في حيت اختلفت نتائج الدراسة الحالية من نتائج دراسة كل من: (Pachigar, Stansfield & Goldbart, 2011)، (Ivoškuvienė & Makauskienė, 2009) والتي أوضحت تدني مستوى الوعي والمعرفة لدى المعلمين باضطراب التأتأة.

رابعاً: أوضحت نتائج الجزء الأول من السؤال الرابع:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطلاب والطالبات ذوي التأتأة تعزي لمتغير الجنس، ويمكن تفسير ذلك في ضوء تساوي الفرص المتاحة للعلم والمعرفة أمام الجميع ذكور وإناث حول طبيعة الاضطراب وكيفية التعامل معه، كما أن الأدوار المنوط بالمعلم القيام

بها تجاه طلابه لا تفرق بين الذكور والاناث فالجميع يعرف مهام عمله وأدوارهم الاكاديمية والمهنية والارشادية وكيف يؤديها بكفاءة وفاعلية، كما أن إعداد المعلم سواء قبل الخدمة أو توفير الدورات التدريبية وورش العمل لرفع مستوى الأداء أثناء الخدمة لا تفرق بين الذكور والاناث فالجميع يدرسون نفس المواد ويتم إعدادهم بشكل متكافئ، كما أنهم يتلقون نفس الاهتمام والتدريب ويكلفون بنفس المهام والواجبات.

أيضا يمكننا القول أن تقديم يد العون والمساعدة والمشاركة الإيجابية في التخفيف على الطلاب لا ترتبط بجنس بقدر ارتباطها بالقيم والمعتقدات والسمات الشخصية للفرد فالجميع يشارك ويساعد ويؤدي دوره بجد وإصرار وفق سماته ونسقه القيمي، كما أن طبيعة الدور المطلوب تأديته تجاه الطلاب ذوي التأتأة وكيفية التعامل معهم يجعله متاح أمام الجميع وفي مقدور الجميع أن يؤديه دون فرق في ذلك بين الذكور والاناث.

– كما اشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطلاب والطالبات ذوي التأتأة تعزي لمتغير موقع المدرسة، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء اهتمام الإدارات التعليمية بمختلف المؤسسات التعليمية التابعة لها دون تفرقة، حيث العدالة والمساواة في الاهتمام والمتابعة وتوفير الإمكانات، كذلك اتاحة الفرصة أمام الجميع وتذليل العقبات أمامهم للاستفادة من الدورات التدريبية والندوات التثقيفية وغيرها من الوسائل التي تسهم في الارتقاء بمستوى المعلم وإعداده للقيام بجميع الأدوار المطلوبة منه على أكمل وجه، كذلك يمكن تفسير ذلك في ضوء النهضة العلمية والثقافية التي تشهدها المملكة العربية السعودية وفقا لرؤية المملكة 2030 والتي تهدف إلى الارتقاء بمختلف المؤسسات التعليمية وإعدادها بشكل جيد وتوفير جميع الإمكانات المادية والبشرية التي من شأنها الارتقاء بمستوى الأداء الاكاديمي والمؤسسي.

كذلك يمكن القول أن سهولة التواصل بين مختلف المؤسسات التعليمية في ضوء ما اتاحته الثورة التكنولوجية والرقمية الحديثة جعل من السهل استفادة جميع المدارس والمؤسسات من الخدمات الإمكانات المتاحة بنفس القدر وفي نفس الوقت تقريبا كما سهل أيضا على القادة الاكاديميين المتابعة والتأكد من قيام الجميع داخل المؤسسات التعليمية بدورهم المنوط بهم على أكمل وجه وبأفضل الصور الممكنة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية من نتائج دراسة كل من (Irani, Abdalla, & Gabel, 2012)، (Pachigar, Stansfield & Goldbart, 2011) والتي أوضحت عدم وجود فروق بين المعلمين

والمعلمات في مدى الوعي والمعرفة باضطراب التأتأة وكذلك اتجاهاتهم نحوه، في حيت اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Geetha, Shwetha, Sangeetha, & Sheela, 2011) والتي اشارت إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الوعي باضطراب التأتأة ولصالح الذكور.

خامساً: أوضحت نتائج الجزء الثاني من السؤال الرابع:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطلاب والطالبات ذوي التأتأة تعزي لمتغير المستوى التعليمي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء كل من الاعداد الجيد للمعلمين والمعلمات في مرحلة الدراسة الجامعية والاهتمام بدراسة المعلومات الكافة عن مختلف الاضطرابات التي قد تظهر لدى الطلاب وكيفية التعامل معها والاشتراك في البرامج العلاجية المقدمة لهم، وكذلك اهتمام المؤسسات التعليمية بالارتقاء بمستوى جميع منسوبيها بغض النظر عن المستوى التعليمي لأي منهم فالإمكانات متاحة للجميع والاهتمام يتناول الجميع أيضا، فمع توفير المؤسسات التعليمية للدورات التدريبية والندوات التوعوية وغيرها تكسب منسوبيها وعي ومعرفة يقلل من الفجوة المعرفية التي يمكن أن تتواجد بين المعلمين نتيجة اختلاف المستوى التعليمي لهم، كذلك يمكننا القول أن التقدم العلمي والتكنولوجي جعل المعلومات والمعرفة متاحة للجميع ويستطيع الجميع الاستزادة منها بكل سهولة ويسر وبالتالي وعي المعلم أو المعلمة باضطراب التأتأة وأساليب علاجه وكيفية التعامل مع الطلاب ذوي التأتأة يعتمد على المعلم نفسه ورغبته في تقديم المساعدة والاشتراك في البرامج العلاجية المقدمة لهؤلاء الطلاب.

كذلك يمكن القول أن مواقف المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع طلابهم من ذوي التأتأة يعتمد بشكل أكبر على الخبرات الحياتية المكتسبة لدى كل منهم، فوجود طفلا مثلا في محيط أسرة المعلم أو المعلمة من ذوي التأتأة أو تعاملهم مع طلاب من ذوي التأتأة مسبقا قد يكسبهم خبرات أفضل ويزيد من حصيلة الوعي والمعرفة لديهم وذلك بغض النظر عن المستوى التعليمي لأي منهم.

– كما اشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات وتعاملهم مع الطلاب والطالبات ذوي التأتأة تعزي لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة (5 سنوات أو أقل)، وهو ما يمكن تفسيره في ضوء الحيوية والنشاط الذي يتمتع به المعلمين والمعلمات الأحدث في المؤسسات التعليمية واقبالهم على ممارسة حياتهم العملية بجد وإصرار وتفاني لإثبات جدارتهم سواء من الناحية الاكاديمية أو المهنية أو الارشادية، كذلك فإن قدرة المعلمين الأحدث على التعامل مع الأجهزة الرقمية والتكنولوجية والوصول بشكل أسهل للقواعد العلمية والمعرفية والتواصل بشكل أسهل

مع القيادات الاكاديمية وكذلك حضور الدورات التدريبية واللقاءات والندوات أون لاين أكسبهم مزيد من الخبرات والمعرفة العلمية والعملية، أيضا يمكننا القول أن المعلمين والمعلمات في سنواتهم الأولى داخل المؤسسة التعليمية يكونوا اكثر تأثرا وتعاطفا مع طلابهم من ذوي الاضطرابات بشكل عام والاضطرابات الظاهرة التي يمكن أن تلقي بظلالها على شخصية طلابهم بشكل خاص مما يدفعهم لبذل المزيد من الجهد لتقديم يد العون والمساعدة لهؤلاء الطلاب.

كذلك يمكن ارجاع هذه النتيجة إلى التطور في برامج إعداد المعلمين خاصة فيما قبل الخدمة وما يشهده هذا المجال من تحديث وتطوير يضيف إلى المعلم أدوار جديدة تتماشى والتقدم العلمي والتكنولوجي والمعرفي ويمده بمزيد من المعرفة والعلم حول دوره الارشادي والعلاجي داخل المؤسسة التعليمية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: (Irani, & Gabel, 2008)، (Yeakle, & Cooper, 1986) والتي أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في مواقفهم وتوجهاتهم نحو ذوي التأتأة تعزي لسنوات الخبرة.

التوصيات

وعي المعلمين والمعلمات عن القضايا المتعلقة بالتأتأة واتجاهاتهم حول الطلاب والطالبات ذوي التأتأة تلعب دورا هما في تشكيل حياه هؤلاء الطلاب والطالبات، ولا يوجد سوى عدد قليل من الدراسات التي أجريت عن اتجاهات المعلمين والمعلمات تجاه التأتأة في السعودية .ولذلك، فإننا نعتقد أن النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث توفر معلومات مهمة عن مواقف واتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التأتأة يمكن استخدام هذه البيانات لتطوير استراتيجيات تعليمية وإدارية تدعم الطلاب ذوي التأتأة بشكل أفضل. وبالرغم من قلة عدد المشاركين الا ان مشاركة مجموعة من المعلمين الحاصلين على الدراسات العليا قد يساهم في التعرف على اراء وتوجهات هذه الفئة من المعلمين ويثري نتائج هذه الدراسة. وتوصي هذه الدراسة بتفعيل الاحتفال باليوم العالمي للتأتأة داخل المدارس وتقديم الندوات والتدريب للمعلمين والمعلمات حول التأتأة لرفع الوعي والتقبل لدى المعلمين والمعلمات والطلبة وكذلك تقبل ذوي التأتأة لأنفسهم.

المراجع

أولا المراجع العربية

- أبو فخر، غسان ؛ زحلوق، مها ؛ والمللي، سهاد. (2006). *علم نفس ذوي الحاجات الخاصة أطفال ما قبل المدرسة*. سوريا: منشورات جامعة دمشق.

- الخطيب، جمال ؛ والحديدي، منى. (1997). *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمان: مكتبة الفلا للنشر والتوزيع.

- الزعبي، أحمد محمد. (2005). *مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية (أسبابها وسبل علاجها)*. ط1، دمشق: دار الفكر.

اجبارة، محمد عدنان محمد. (2020). اتجاهات معلمي العلوم والرياضيات والحاسوب نحو نحو استخدام المنحى الجذعي في منحى تدريس موضوعات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات في التدريس في منطقة الرياض التعليمية. *الجامعة الأردنية عمادة البحث العلمي*، 1(47)، 342-341

جابر، عبدالحميد جابر، محفوظ، سهير أنور، الخليفة سبيكة. (1991). علم النفس البيئي، القاهرة: دار النهضة العربية.

الحميدي، مؤيد عبد الهادي. (2014). مدى معرفة معلمي التعليم العام باضطراب التأتأة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر*، 2(157)، 165-204. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/649291

السعيد، حمزة خالد. (2003). مظاهر التأتأة عند الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة الطفولة والتنمية*، 3(10)، 33-55.

فهمي، أمين. (2011). الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم، المؤتمر العربي الأول " الاتجاه المنظومي في التدريس والتعليم"2001، *مركز تطوير تدريس العلوم*، جامعة عين شمس

المللي، سهاد ؛ وخليل، عفراء. (2010). العلاقة بين التأتأة وتقدير الذات: دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 32(3)، 147-168.

النفاخ، نزار حسن جعفر. اتجاهات طالبات الأقسام الأخرى من غير الاختصاص نحو التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، 1(7)، 134-122

هاشم إبراهيم، وخلود الجزائري. (2014). اعتقادات معلمي الصف حول تكامل الرياضيات والعلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جنوب سورية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*.

وزارة التعليم، رؤية السعودية 2030

ثانيا المراجع الإنجليزية

Abdalla, F. A., & Louis, K. O. S. (2012). Arab school teachers' knowledge, beliefs and reactions regarding stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, *37*(1), 54-69.

Abdalla, F., & St. Louis, K. O. (2014). Modifying attitudes of Arab school teachers toward stuttering. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *45*(1), 14-25.

Abrahams, K., Harty, M., Kathard, H., St. Louis, K. O., & Thabane, L. (2016). Primary school teachers' opinions and attitudes towards stuttering in two South African urban education districts. *South African Journal of Communication Disorders*, *63*(1), 1-10.

Abu Fakhr, G., Zahlooq, M., & Al-Mulli, S. (2006). *'Ilm nafs dhawī al-ḥājāt al-khāṣṣah aṭfāl mā qabla al-madrasah (Psychology of special needs preschool children)*. Damascus University.

Adriaensens, S., & Struyf, E. (2016). Secondary school teachers' beliefs, attitudes, and reactions to stuttering. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *47*(2), 135-147.

Ajzen I. (1991). The theory of planned behavior.Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50, 179-211.

Ajzen, I (1988).Attitude, personality and behavior. Chicago: Dorsey press.p04

Ajzen, I., Brown, T. C., & Rosenthal, L. H. (1996). Information bias in contingent valuation: effects of personal relevance, quality of information, and motivational orientation. *Journal of environmental economics and management*, *30*(1), 43-57.

Allen, I. E., & Seaman, C. A. (2007). Likert scales and data analyses. *Quality progress*, *40*(7), 64-65.

Al-Hamidi, M. (2014). Madá maʻrifat muʻallimī al-taʻlīm al-ʻāmm bāḍṭrāb altʼtʼh fī ḍawʼ baʻḍ al-mutaghayyirāt (General education teachers' knowledge of stuttering disorder in light of some variables). *Journal of the Faculty of Education - Al-Azhar University*, *2*(157), 165-204. http://search.mandumah.com/Record/649291.

Al-Khatib, J., & Al-Hadeedi, M. (1997). *al-Madkhal ilá al-tarbiyah al-khāṣṣah (Introduction to special education)*. Al-Fala for Publishing and Distribution.

Al-Mulli, S., & Khalil, A. (2010). al-ʻAlāqah bayna altʼtʼh wa-taqdīr al-dhāt: Dirāsah maydānīyah fī madāris al-taʻlīm al-asāsī fī Muḥāfaẓat Dimashq (Relationship between stuttering and self-esteem: A field study in primary schools in Damascus Governorate). *Tishreen University Journal- Arts and Humanities*, *32*(3), 147-168.

Al-Nafakh, N. Ittijāhāt ṭālibāt al-aqsām al-ukhrá min ghayr al-ikhtiṣāṣ naḥwa al-tarbiyah al-riyāḍīyah (Attitudes of female students of other departments towards physical education). *Journal of Physical Education Sciences*, *1*(7), 122-134.

Al-Saeed, H. (2003). Maẓāhir altʼtʼh ʻinda al-aṭfāl wa-ʻalāqatuhā bi-baʻḍ al-mutaghayyirāt (Manifestations of stuttering in children and their relationship to some variables). *Journal of Childhood and Development*, *3*(10), 33-55.

Al-Zoubi, A. (2005). *Mushkilāt al-aṭfāl al-nafsīyah wa-al-sulūkīyah wāldrāsyh (asbābuhā wa-subul ʻilājihā) (Children's psychological, behavioral and academic problems (causes and treatment methods)*, 1st ed. Dar Al-Fikr.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5 th ed). Washington, DC: Author

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

Bloodstein, O. (2006). Some empirical observations about early stuttering: A possible link to language development. *Journal of communication disorders*, *39*(3), 185-191.

Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., ... & Schmidt, W. (2019). A review of the literature on teacher effectiveness and student outcomes. *Teaching for excellence and equity: Analyzing teacher characteristics, behaviors and student outcomes with TIMSS*, 7-17.

Carter, A. K., Breen, L. J., & Beilby, J. M. (2019). Self-efficacy beliefs: Experiences of adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, *60*, 11-25.

Cooper, E. B., & Cooper, C. S. (1996). Clinician attitudes towards stuttering: Two decades of change. *Journal of Fluency Disorders*, *21*(2), 119-135.

DeFleur, M. L., & Westie, F. R. (1963). Attitude as a scientific concept. *Social Forces*, *42*(1), 17-31.

Dorsey, M., & Guenther, R. K. (2000). Attitudes of professors and students toward college students who stutter. *Journal of fluency disorders*, *25*(1), 77-83.

Etchell, A. C., Civier, O., Ballard, K. J., & Sowman, P. F. (2018). A systematic literature review of neuroimaging research on developmental stuttering between 1995 and 2016. *Journal of fluency disorders*, *55*, 6-45.

Everard, R. (2007). " My Stammer Doesn't Have to Define Me". *Adults Learning*, *19*(4), 20-22.

Fahmy, A. (2011). al-Ittijāh almnẓwmy fī al-tadrīs wa-al-taʻlīm (The systematic approach in teaching and education) [Paper presentation]. *The first Arab conference, "The Systematic Approach in Teaching and Education"*, Center for the Development of Science Teaching, Ain Shams University.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). Belief, attitude,intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading, Mass., Addison-Wesley.

Fogle, L. W. (2012). *Second language socialization and learner agency: Adoptive family talk*. Multilingual Matters.

Geetha, M. P., Shwetha, C., Sangeetha, M., & Sheela, S. (2012). Pre-post comparison of stuttering awareness program among prospective teachers: a preliminary study. *Journal of the All India Institute of Speech & Hearing*, *31*.

Guitar, B. (2006). Stuttering: An integrated Approach to its nature and treatment. London: Williams & wilk Ins.

Guitar, B. (2013). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Lippincott Williams & Wilkins.

Guttormsen, L. S., Yaruss, J. S., & Næss, K. A. B. (2020). Caregivers' perceptions of stuttering impact in young children: Agreement in mothers', fathers' and teachers' ratings. *Journal of Communication Disorders*, *86*, 106001.

- Hardman, M. L., Egan, M. W., & Drew, C. J. (1999).Human Exceptionality: School, Community, and Family. London: Allyn and Bacon.

Hashem, I, & Al-Jazaery, K. (2014). I'tiqādāt mu'allimī al-ṣaff ḥawla takāmul al-riyāḍīyāt wa-al-'ulūm fī al-ḥalaqah al-ūlá min al-ta'līm al-asāsī fī Janūb Sūrīyah (Classroom teachers' beliefs about the integration of mathematics and science in the first cycle of basic education in Southern Syria). *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology*.

Hearne, A., Packman, A., Onslow, M., & Quine, S. (2008). Stuttering and its treatment in adolescence: The perceptions of people who stutter. *Journal of fluency disorders*, *33*(2), 81-98.

Heite, L. (2000). Icelandic teachers' attitudes towards stuttering and classroom decision making. Tn International Stuttering Awareness Dav (ISAD) Online Conference. Retrieved http://www.mnsu. edu/ISAD 4/papers/heite/heite 4 .html

Hobbs, M. L. (2012). *Teacher perceptions and knowledge about stuttering before and after an in-service training* (Doctoral dissertation, Eastern Kentucky University).

Irani, F., & Gabel, R. (2008). Schoolteachers' Attitudes Towards People Who Stutter: Results of a Mail Survey. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology, 32*(3).

Ijbara, M. (2020). Ittijāhāt muʻallimī al-ʻulūm wa-al-riyāḍīyāt wa-al-ḥāsūb naḥwa istikhdām al-manḥá aljdhʻy fī manḥá tadrīs mawḍūʻāt al-ʻulūm wa-al-tiqnīyah wa-al-handasah wa-al-riyāḍīyāt fī al-tadrīs fī Minṭaqat al-Riyāḍ al-Taʻlīmīyah (Attitudes of science, mathematics and computer teachers towards using the STEM approach in teaching science, technology, engineering and mathematics in the Riyadh Educational District). *The University of Jordan, Deanship of Scientific Research, 1*(47), 341-342.

Irani, F., Abdalla, F., & Gabel, R. (2012). Arab and American teachers' attitudes toward people who stutter: A comparative study. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, *39*(Spring), 12-20.

Ivoškuvienė, R., & Makauskienė, V. (2009). Experiences of teachers working with children who stammer. *Special Education*, 1(20), 93-100.

Jaber, A., Mahfouz, S., & Anwar, A. (1991). *ʻIlm al-nafs al-bīʼī (Ecological psychology)*. Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

Jackson, E. S., Quesal, R., & Yaruss, J. S. (2012). What is stuttering: Revisited. In *International Stuttering Awareness Day Online Conference*.

Jenkins, H. (2010). Attitudes of teachers towards dysfluency training and resources. *International journal of speech-language pathology*, *12*(3), 253-258.

Jenkins, H. L. (2016). *The educational experiences and outcomes of young people who stammer* (Doctoral dissertation, University of Sheffield).

Klein, J. F., & Hood, S. B. (2004). The impact of stuttering on employment opportunities and job performance. *Journal of fluency disorders*, *29*(4), 255-273.

Kumar, A. S., & Varghese, A. L. (2018). A Study to Assess Awareness and Attitudes of Teachers towards Primary School Children with Stuttering in Dakshina Kannada District, India. *Journal of Clinical & Diagnostic Research*, *12*(9).

Lablance, G. R., Steckol, K. F., & Smith, V. L. (1994). Stuttering the Role of the Classroom Teacher. *Teaching Exceptional Children*, *26*(2), 10-12.

Lass, N. J., Ruscello, D. M., Pannbacker, M., Schmitt, J. F., Kiser, A. M., Mussa, A. M., & Lockhart, P. (1994). School administrators' perceptions of people who stutter. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *25*(2), 90-93.

Leonard, M. V., Plexico, L. W., & Plumb, A. M. (2019). Personality and specialty choice in speech-language pathology students. *Journal of Career Development*, *46*(2), 130-143.

Ministry of Education. *Ru'yat al-Sa'ūdīyah 2030 (Saudi Vision 2030)*.

Pachigar, V., Stansfield, J., & Goldbart, J. (2011). Beliefs and attitudes of primary school teachers in Mumbai, India towards children who stutter. *International Journal of Disability, Development and Education*, *58*(3), 287-302.

Pickens, J. (2013). Attitudes and perceptions. Journal of Personality and Social Psychology, pp. 230-255.

Plexico, L. W., Plumb, A. M., & Beacham, J. (2013). Teacher Knowledge and Perceptions of Stuttering and Bullying in School-Age Children. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, *23*(2), 39-53.

Ramadan, A. S. & Soliman, S. S. (2022). Teachers' Awareness, Beliefs and Attitudes toward Pupils who are Stuttering in Upper Egypt. *Journal of Scientific Research in Education*, *23*(4), 298-321.

Silva, M., Leal, G., Correia, P., Valente, A., & St Louis, K. O. (2016). Teachers' beliefs and attitudes toward children who stutter. In *Proceedings of the 8th World Congress on Fluency Disorders*.

Singer, C. M., Hessling, A., Kelly, E. M., Singer, L., & Jones, R. M. (2020). Clinical characteristics associated with stuttering persistence: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *63*(9), 2995-3018.

Swartz, E., Irani, F., & Gabel, R. (2014). Coping with stuttering. *Perspectives on Fluency and Fluency Disorders*, *24*(2), 58-68.

Turnbull, J. (2006). Promoting greater understanding in peers of children who stammer. *Emotional and behavioural difficulties*, *11*(4), 237-247.

Yeakle, M. K., & Cooper, E. B. (1986). Teacher perceptions of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, *11*(4), 345-359.