# فعالية برنامج تدريبى قائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية وأثره على مستوى جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الاعدادية

إعـــداد


**د/ رضا توفيق عبدالفتاح أحمد**
استاذ المناهج وطرق تدريس التربية
الخاصة المساعد - كلية التربية
جامعة حلوان

**د/ أحمد أمين محمد حبيب**
مدرس بقسم الإعاقة السمعية كلية علوم
ذوي الاحتياجات الخاصة
جامعة بني سويف

**المستخلص:**

هدف البحث إلى بناء برنامج تدريبى قائم على المدخل الاتصالي؛ لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وقياس أثره على مستوى جودة الحياة، للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، وتكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذًا من التلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي بمدرسة (أمل الصف للصم وضعاف السمع)، بإدارة الصف التعليمية، محافظة الجيزة، وتتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٧–١٨) سنةً، ودرجاتهم على اختبار الذكاء من (٩٠ – ١٠٠)، وليس لديهم إعاقات أخرى، وذلك من واقع سجلات التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمدرسة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (١٠) تلاميذ، والأخرى ضابطة (١٠) تلاميذ، وتمثلت أدوات البحث في اختبار اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي، ومقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا (إعداد الباحثان)، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبى القائم على المدخل الاتصالي فى تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وتحسين جودة الحياة، للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، وكذا استمرارية فاعليته في القياس التتبعي، وشملت المدة الزمنية للبحث على (١٢) درس بواقع (٢٤) حصةً، وذلك على مدى (٨) أسابيعٍ بواقع (٣) حصصٍ أسبوعيًا، وقد أوصى البحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية بما يسهم في إعداد التلاميذ المعاقين سمعيًا بصورة جيدة للالتحاق بكليات التعليم الفني والتقني، وأهمية تطوير مقررات التلاميذ المعاقين سمعيًا في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء المدخل الاتصالي.

**الكلمات المفتاحية:** البرنامج التدريبى– التلاميذ المعاقون سمعيًا – المدخل الاتصالي– مهارات اللغة لأغراض مهنية – جودة الحياة.

**Abstract**

The research aimed at building a training program based on the communicative approach to develop language for vocational purposes skills and investigates its impact on the level of quality of life for hearing-impaired students in the preparatory stage. The research sample consisted of (20) male students of hearing-impaired in the third grade of the preparatory school (Amal Al-Safa school for the deaf and hard of hearing), Al-Safa educational Directorate, Giza governorate. Their chronological ages range from (17-18) years and their IQ test scores are from (90-100), and they have no other disabilities, based on the records of hearing impaired students at the school, and they were divided into two groups: one is experimental (10) students and the other is control (10) students. The research instruments consisted of language for vocational purposes skills test, and the quality of life scale for the hearing-impaired students (prepared by the researchers). The results revealed the effectiveness of the training program based on the communicative approach in developing language for vocational purposes skills and improving the quality of life for hearing-impaired students in the preparatory stage, as well as the continuity of its effectiveness in follow-up measurement. The time period for the research included (12) lessons with (24) lessons, over a period of (8) weeks, with (3) lessons per week. The research recommended the need to pay attention to the development of language for vocational purposes skills, which contributes to the preparation of hearing-impaired students in a good way to enroll in Technical Education Colleges, and the importance of developing the courses of hearing-impaired students at various educational stages in light of the communicative approach.

**Keywords:** training program-hearing impaired students-communicative approach-language for vocational purposes-quality of life.

**مقدمة:**

تعد اللغة من أكثر وظائف الإنسان إنسانية، فهي من الخصائص التي خص الله بها بني البشر، ليتفردوا عن سائر مخلوقاته، فالإنسان وحده هو القادر على استعمال اللغة منطوقة ومكتوبة لتحقيق الاتصال والتواصل بأبناء جنسه على اختلاف بيئاتهم، واللغة من أهم ضرورات الحياة؛ لأنها أساس التواصل ووسيلة للتعبير عن حاجات الفرد ورغباته، وسبيله الوحيد لتصريف شؤون العيش وارضاء غريزة الاجتماع لديه؛ تلك الغريزة التي لا تتحقق إلا في مجتمع يتحدث لغة واحدة؛ إذ هي أداته في تحقيق الوحدة الفكرية.

وتعد البرامج التعليمية بصفة عامة الأداة الأساسية والركيزة الفعالة التي تمكن القائمين علي العملية التعليمية من تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية بما يضمن نجاح النظام التعليمي واستمرارية وبقاء أثر المادة التعليمية حتى تصبح ذات قيمة فعالة في تحقيق أهداف التعليم والتعلم، وبرامج المعاقين سمعيًا بصفة خاصة واحدة من الركائز الأساسية لنجاح برامج التربية الخاصة، إذا ما أُعدت هذه البرامج بطريقة مناسبة ودُرست بوسائل وأساليب تدريسية خاصة تتناسب وطبيعة التلاميذ المعاقين سمعيًا (عبيد، ٢٠١٩، ١٢).

وتوضح Byrnes (2010, 21) أن أهداف برامج المعاقين سمعيًا ينبغي أن تعكس وبوضوح الفلسفة والأهداف العامة لتربية هذه الفئة من الطلاب، والتي تتبلور في ثلاث مجالات للتكيف، وهي التكيف الشخصي: الذي يَمكن الطلاب المعاقين سمعيًا من التفاعل المثمر مع ما يقدم لهم من خبرات وأنشطة في المنهج الدراسي، والتكيف الاجتماعي: حيث ينبغي أن تركز الأهداف علي العمل التعاوني، والتفاعلات الاجتماعية النشطة، والتكيف المهني أو الاقتصادي حيث ينبغي أن تُبرز الأهداف الصلات الوثيقة بين المنهج والبيئة ومشكلاتها، والمواقف الحياتية الفعلية التي يواجهها الطلاب المعاقين سمعيًا، بما يجعلهم أكثر ثقة وقدرة علي الاندماج والانخراط في سوق العمل بعد التخرج.

وتمثل اللغة لأغراض مهنية فرع من فروع اللغة لأغراض متخصصة والتي تهدف إلى تطوير مهارات اللغة لدى الطلاب في سياق وظيفي من خلال دمج مهارات اللغة في التخصصات المختلفة التي يدرسها الطلاب في المدارس المهنية (Widodo, 2016).

ولم ينشأ مصطلح استخدام اللغة لأغراض مهنية أو متخصصة بسب النظريات أو الأفكار الجديدة في أي مجال فقط، ولكن بسب العديد من التحديات التي يشهدها الوقت الحالي. فالمثل القائل أن ("الحاجة أُم الاختراع") ذو صلة وثيقة بأصل المصطلح؛ فالتطورات التي يشهدها مجال التعليم، والأعمال التجارية، والحاسوب، وتكنولوجيا المعلومات، والاقتصاد العالمي، واللغويات التطبيقية مهدت الطريق لظهور المصطلح(Asrifan,et al., 2020) .

ويشير Roberto (2013, 19) أنه يجب النظر إلي استخدام اللغة لأغراض متخصصة (اللغة المهنية) كمدخل وليس كمنتج، فهذا الفرع التعليمي الجديد ليس طريقة تدريس بقدر ما هو أداة للتحرك نحو احتياجات الطلاب، كما أنها ليست لغة خاصة ولكنها طريقة للتعرف علي سمات محددة من خلال الاعتماد علي سياق لغوي محدد، وهذا سيؤدي إلي زيادة تحقيق المتعلم لأهدافه المهنية. وكما يحتاج المتعلمون إلى تطوير اللغة المهنية المطلوبة لبيئة العمل، وللدراسة والتقييم المهني لأن العديد من المؤسسات المهنية تتطلب من المتعلمين إجراء اختبارات في اللغة المهنية Vocational Language Test واجتيازها؛ ومن ثَم فإن الطريقة الأكثر فاعلية لتزويد المتعلمين بفرص فعّالة لتعلم اللغة المهنية هي تضمين أو دمج تعليم وتعلم المهارات الأساسية للغة في الدراسة المهنية للطلاب(Radar, 2011).

ويري Roberto (2013, 4) أنه من المنطقي أن يكون هناك تكامل وترابط بين ما يُقدم من محتوي في برامج اللغة ورؤية وأهداف المدارس المهنية، ومن ثَم متيُ وجد تناقض بين مناهج اللغة وأهداف المدارس المهنية فلابد من إعادة النظر في هذه المناهج، بحيث تنبثق من أهداف الدراسة المهنية، كما أن تدريس اللغة يجب أن يوجه لأغراض مهنية متخصصة يقوم طلاب هذه المدارس بدراستها.

كما يواجه التلاميذ المعاقين سمعيًا صعوبات في قراءة وكتابة اللغة خاصة في المجالات التي تتطلب مصطلحات محددة مرتبطة بالجانب الفني أو المهني؛ وبالتالي غالبًا ما يجدون أنفسهم مهمشين في مكان العمل بسبب المهارات اللغوية المحدودة. ولقد أظهرت العديد من الدراسات الضعف الأكـــــاديمي واللغوي الذي يعاني منه الطلاب الصم تحديداً وضعاف السمع على وجه

العموم مقارنة بالطلاب السامعين وهو ما يستدعي ضرورة مراجعة المناهج المُقدمة لهؤلاء الطلاب (Parault & Williams, 2009; Qi & Mitchell, 2012).

ويعد المدخل الاتصالي مدخل وظيفي يقوم على تعليم اللغة من طريق مواقف حياتية واقعية، يستطيع الطالب أن يمارس فيها اللغة من طريق فنون أربعة هي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في سياق لغوي سليم، فلا يكون تعلم الأساليب والقواعد هدفًا في حد ذاته ولكن لمعرفة كيف يستطيع الطالب أن يمارس ذلك في حياته اليومية والمهنية (Holbekova, Mamajonova, 2021).

وقد أكد الكثير من الباحثين في مجال تدريس اللغات المختلفة على أن المدخل الاتصالي من المداخل المناسبة لتدريس اللغة؛ إذ يعتمد على الاستخدام الوظيفي للغة على أساس من التدرج، ويركز على تعليم اللغة عن طريق مواقف حياتية وظيفية، ويهتم بفنون اللغة بشكل متكامل ومتوازن، ويعتمد أيضًا على النظريات المعرفية في علم النفس، والقواعد التوليدية التحويلية (Sentishcheva, 2021; Abrejo, Sartaj & Memon, 2019; Wiyono & Gipayana, 2017)

وقد أشارت الأدبيات التربوية إلى عدة عوامل لها عظيم الأثر في سيادة المدخل الاتصالي في تعليم اللغات ومنها (الأسدي، ٢٠٢١، ١٤٤) :

١. أثبتت نتائج الأبحاث العلمية أن محتويات المناهج بعيدة كل البعد عن الحياة الواقعية ولم تفسر حاجات الطلاب.
٢. النقد الكبير التي تعرضت له الأساليب الشفوية السماعية، وأيضا الأساليب السماعية المرئية.
٣. النقد الكبير الذي وجه صاحب نظرية البناء اللغوي والتي تقدم كفاءة اللغة على كفاءة الاتصال.
٤. اهتمام المؤتمرات الدولية المسؤولة عن اللغة بتطوير الكتب المدرسية من أجل تحقيق كفاءة الاتصال، وبالفعل تم بالجهود الدؤوبة تشغيل الرابطة الدولية للغويات التي سعت جاهدة إلى تطوير المناهج.

وتعد جودة الحياة من المتغيرات التي قد يكون لها علاقة وثيقة بقدرة الطالب على التعامل مع متغيرات الحياة ولعل من أبرز الدراسات التي أشارت إلي ذلك دراسة Parmenter (2021) حيث تشير نتائج هذه الدراسة إلى أهمية تحسين مؤشرات جودة الحياة في التصدي للعديد من

الأزمات؛ وتعبر جودة الحياة عن كيفية الاستمتاع بالأشياء وذلك يكون بشكل تراكمي. حيث يتطلب ذلك فهم الطالب لذاته ولمتطلباته وقدراته واستخدامها في إدراك جميع جوانب الحياة المختلفة، وتحقيق وتطوير اهتمامات وطموحات تجعله يستمر في التفاعل والانهماك والتقدم والاستمتاع بجوانب الحياة بشكل مستمر، وبذلك تُنمي لديه مهارات التغلب علي مشاكل الحياة؛ فتصبح الحياة ذات هدف ومعني وجدوي تدفع الفرد نحو تحقيق أهدافه، ويرتبط مفهوم جودة الحياة بكل فرد من أفراد المجتمع، ويختلف شعور الفرد بجودة الحياة من فرد لآخر، ويتمثل في كيفية إدراك الفرد لهذه الحياة في ضوء الظروف والإمكانات المتاحة، ويمنح الفرد ويشعره بمفهوم إيجابي للحياة والسعادة والرضا عنها وصولاً إلي تحقيق الذات والتوافق والتأقلم معها في ضوء المتغيرات والظروف الحياتية التي يعيشها (Phyo, et al., 2020).

وفقدان جودة الحياة للطالب يولد لديه شعور بعدم الرضا عن نفسه وحياته وبالتالي عدم التوافق بالحياة ومع الآخرين وهذا ما يودي به للإصابة بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والصحية، وقد كشفت العديد من الدراسات انخفاض مستوى جودة الحياة لدى الطلاب المعاقين سمعيًا، وأوصت هذه الدراسات بضرورة تحسين مستوى جودة الحياة لدى هؤلاء الطلاب (Van der Straaten, et al., 2020; Gao, Hu, & Yao, 2020; Jaiyeola & Adeyemo, 2018; Roland, et al., 2016; Looi, Lee & Loo, 2016).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أهمية العمل على تنمية مهارات اللغة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بجميع المراحل التعليمية وخاصة مهارات اللغة لأغراض مهنية، وذلك لتمكينهم من امتلاك مهارات تمكنهم من التنافس في مجال سوق العمل، وبالتالي تحسين جودة حياتهم؛ ومن ثم جاء البحث الحالي كمحاولة لتنمية مهارات اللغة المهنية وتحسين جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية من خلال تصميم برنامج لغوي قائم على المدخل الاتصالي.

**مشكلة البحث:**

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال:

١. **الخبرة الميدانية للباحثان:** فقد لاحظ الباحثان من خلال متابعتهما لمدارس الأمل للصم وضعاف السمع عدم وجود ترابط بين ما يدرسه التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية

المهنية في مقررات اللغة العربية وبين مهارات اللغة المهنية التي يفترض أن يكتسبها التلاميذ في المدارس المهنية، وفقًا لنوع المجال الذي يدرسه بما يؤهله ويساعده في امتلاك المهارات اللازمة لسوق العمل، والتي تجعل من هذا التلميذ منافسًا قويًا فيما بعد في مجالات العمل المختلفة، والتي يترتب عليها تحسين جودة حياته.

٢. **الدراسات السابقة:** ما أشارت إليه العديد من الدراسات إلى حاجة التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمدارس المهنية لدراسة اللغة لأغراض مهنية متخصصة؛ وما أكدته هذه الدراسات من انخفاض مستوى جودة الحياة لديهم، ومن هذه الدراسات (Pritchard,2013; Podlewska, 2013; Mahmutović & Hadžiefendić, 2020)

وقد تحددت مشكلة البحث فيما يلي: ضعف مهارات اللغة لأغراض مهنية لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا؛ مما ترتب عليه قصور فى جودة الحياة لدى هؤلاء التلاميذ، مما يعني الحاجة إلى بناء برنامج بالمرحلة الاعدادية للتلاميذ المعاقين سمعيًا؛ لتُحقق هدفها، وهو تنمية تلك المهارات وتراعي خصائصهم، وتلبي احتياجاتهم التعليمية. هذا وقد تبنى الباحثان المدخل الاتصالي لتحقيق هذه الأهداف.

**أسئلة البحث:**

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات اللغة لأغراض مهنية اللازم تنميتها لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؟

٢. ما التصور المقترح لبرنامج تدريبى قائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؟

٣. ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؟

٤. ما أثر البرنامج التدريبى القائم على المدخل الاتصالي فى تحسين مستوى جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؟

٥. ما العلاقة الارتباطية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا، وبين درجاتهم على مقياس جودة الحياة في التطبيق البعدي؟

**أهداف البحث:**

هدف هذا البحث إلى:

١. تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وتحسين جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية.
٢. الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، في ضوء المدخل الاتصالي، في تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية.
٣. الكشف عن أثر البرنامج التدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، في ضوء المدخل الاتصالي، في تحسين مستوى جودة الحياة لديهم.
٤. بيان العلاقة الارتباطية بين مهارات اللغة لأغراض مهنية، وجودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية.

**أهمية البحث:**

يمكن لنتائج هذا البحث أن تفيد كُلاً من:

١. القائمين على مناهج وبرامج المعاقين سمعيًا: فقد يساعد هذا البحث في تطوير برامج ومناهج التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمراحل التعليمية المختلفة.
٢. للتلاميذ في هذه المرحلة: قد يفيد هذا البحث في تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وجودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا، بالمرحلة الاعدادية.
٣. معلمي المعاقين سمعيًا: إمداد المعلمين ببعض الإجراءات، والأنشطة التدريسية، التي تمكنهم من تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وجودة الحياة، للتلاميذ المعاقين سمعيًا، بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى.

٤. الباحثين: قد يفتح هذا البحث آفاقًا جديدة للباحثين المهتمين بإجراء الدراسات العلمية المرتبطة ببرامج المعاقين سمعيًا، والمدخل الاتصالي، ومهارات اللغة لأغراض مهنية، وجودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا، بالمرحلة الاعدادية.

**حدود البحث:**

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. مهارات اللغة لأغراض مهنية المدرجة فى محتوى اللغة العربية للصف الثالث الاعدادي بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م).

٢. عينة من التلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي ممثلة فى (٢٠) تلميذًا من مدرسة (أمل الصف للصم وضعاف السمع)، بإدارة الصف التعليمية، محافظة الجيزة، تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٧–١٨) سنةً، ودرجاتهم على اختبار الذكاء من (٩٠ – ١٠٠)، وليس لديهم إعاقات أخرى، وذلك من واقع سجلات التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمدرسة.

٣. تطبيق البحث بالفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م).

**أداتا البحث:**

١. اختبار اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي (إعداد الباحثان)

٢. مقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي (إعداد الباحثان)

**منهج البحث:**

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وذلك باستخدام التصميم ذِي المجموعتَينِ المتكافئتَينِ، إحداهما مجموعة تجريبية تدرس بالبرنامج التدريبى، والأخرى مجموعة ضابطة تدرس بالمنهج العادى، مع القياسات: القبلية، والبعدية والتتبعية لأداتي البحث.

**مصطلحات البحث:**

**التلاميذ المعاقون سمعيًا Students with Hearing Impairment :**

يُعرف Sadikovna (2022) المعاقون سمعيًا بأنهم "من يعانون من خلل فسيولوجي في أداء حاسة السمع، لأسباب مختلفة، وعلى درجات متفاوتة (تبدأ من القصور السمعي الخفيف إلى العميق)، وقد يحدث في أعمار متباينة (قبل أو بعد اكتساب اللغة).

ويعرف الباحثان التلاميذ المعاقين سمعيًا إجرائيًا بأنهم: "الذين يعانون من فقدان سمعي يحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عندهم بوظائفه أو يقلل من قدرتهم على سماع الأصوات المختلفة ".

**المدخل الاتصاليCommunicative Approach :**

يعرف المدخل الاتصالي بأنه:" الطريقة التي تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل حيث لا يهتم المعلمون بتعليم مهارات اللغة الأربع للتلاميذ فقط، بل يتم تدريبهم على توظيف هذه المهارات في مواقف حقيقية تواصلية تظهر فيها ردود أفعال التلاميذ، واستجاباتهم المتنوعة للمواقف المختلفة(Jabeen, 2014).

ويعرف الباحثان المدخل الاتصالي إجرائيًا على أنه: " مدخل تعليمي يقوم على تصميم أنشطة تعليمية مقصودة، ومخطط لها على افتراض مؤداه أن تعلم اللغة بنجاح إنما يأتي من خلال مشاركة المعاقين سمعيًا في الاتصال الحقيقي واستخدامهم لاستراتيجيات طبيعية من أجل اكتساب اللغة واستخدامها".

**مهارات اللغة لأغراض مهنية Language for Vocational Purposes Skills :**

يعرفها Widodo (2016, 280) بأنها "برنامج يزود تلاميذ المدارس المهنية بالكفاءة اللغوية التي تدعم خبرتهم المهنية، وتساعدهم علي فهم المحتوى المهني وبناء وتطوير معارفهم ومهاراتهم المهنية المختلفة".

ويعرف الباحثان مهارات اللغة لأغراض مهنية إجرائيًا بأنها: " مجموعة من المهارات اللغوية(التحدث– القراءة – الكتابة) التي ترتبط بمجالات الدراسة المهنية والتي تساعد التلميذ المعاق سمعيًا على استخدام مهارات تواصل مناسبة للمواقف المتصلة بمهنة معينة ".

**جودة الحياة Quality of Life :**

تعرف جودة الحياة على أنها شعور الفرد بالرضا والذي ينعكس على كل من الرفاهية النفسية، والأداء الوجداني والاجتماعي، والحالة الصحية والأداء الوظيفي، والرضا عن الحياة، والدعم الاجتماعي، ومستوى المعيشة(Costa, et al., 2021) .

ويعرف الباحثان جودة الحياة إجرائيًا بأنها: " حالة من الرفاهية لدى المعاق سمعيًا التي تتضمن قدرته على أداء الأنشطة اليومية التي تعكس رفاهيته الاجتماعية، والنفسية والشخصية والأكاديمية، ورضاه عن مستويات الأداء المعرفى المهنى".

**خطوات البحث، وإجراءاته:**

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقُّق مِنْ فروضه، تَمَّ اتباع الخطوات التالية:

**أولًا:** الدراسة النظرية، وتتضمن مراجعة البحوث، والدراسات، والأدبيات التربوية ذات الصلة بالمعاقين سمعيًا، المدخل الاتصالى، مهارات اللغة لأغراض مهنية، جودة الحياة.

**ثانيًا:** إعداد التصوُّر المقترح لبرنامج تدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى؛ لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة؛ وذلك للتأكد من ملاءمته للهدف من إعداده، والتحقق من سلامته من الناحية العلمية والنظرية، ثم إجراء التعديلات اللازمة؛ للوصول إلى الصورة النهائية له.

**ثالثًا:** إعداد مواد المعالجة التجريبية، وتطلب ذلك السير في الخطوات التالية:

١. إعداد قائمة بمهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، وإجراء التعديلات اللازمة؛ للوصول إلى الصورة النهائية لها.
٢. إعداد محتوى البرنامج التدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى؛ لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وتحسين جودة الحياة لديهم (كُتيِّب التلميذ)، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى الصورة النهائية له.
٣. إعداد دليل المعلم الخاص بالبرنامج التدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى؛ لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وتحسين جودة الحياة لديهم، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى الصورة النهائية له.

**رابعًا:** إعداد أداتي البحث:

١. إعداد اختبار اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، وحساب صدقه، وثباته.
٢. إعداد مقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، وحساب صدقه، وثباته.

**خامسًا:** الدراسة الميدانية، وتتضمن:

١. اختيار عينة البحث مِنْ التلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي، وتقسيمُها إلى مجموعتِينِ: إحداهما تجريبية، وتدرسُ باستخدام البرنامج التدريبى والأخرى ضابطة، وتدرسُ بالمنهج العادى.
٢. تطبيق أداتي البحث: (اختبار اللغة المهنية، مقياس جودة الحياة) تطبيقًا قبليًا على عينة البحث.
٣. تدريس البرنامج التدريبى للمجموعة التجريبية وتدريس المنهج العادى للمجموعة الضابطة.
٤. تطبيق أداتي البحث: (اختبار اللغة المهنية، مقياس جودة الحياة) تطبيقًا بعديًا على عينة البحث.
٥. تطبيق أداتي البحث: (اختبار اللغة المهنية، مقياس جودة الحياة) تطبيقًا تتبعيًا على عينة البحث التجريبية.
٦. إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة؛ لاختبار صحة الفروض، والإجابة عن أسئلة البحث.
٧. عرض النتائج، وتحليلها، وتفسيرها.
٨. تقديم التوصيات، والبحوث المقترحة في ضوء ما تسفرُ عنه النتائج.

**الإطار النظري والدراسات السابقة**

**المحور الأول: التلاميذ المعاقون سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية:**

تم تناول هذا المحور من خلال ما يلي:

**أولاً: مفهوم الإعاقة السمعية:**

تتعدد تعريفات الإعاقة السمعية ومنها: تعريف Bhargava (2022) بأنها إعاقة تحدث عند وجود مشكلة أو تلف في جزء أو أكثر من أجزاء آلية السمع، والتي تم تحديدها كواحدة من أكثر عشرة أسباب انتشارًا للإعاقة في الولايات المتحدة، وتعريف Rusyani, et al. (2021) للإعاقة السمعية بأنها قصور دائم أو متذبذب يؤثر على الأداء التعليمي للطفل.

كما عرف كل من Alsadoon & Turkestani (2020) الإعاقة السمعية بأنها "تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائفه أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة Mild التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجات المتوسطة Moderate والشديدة جدًا Sever والتي ينتج عنها الصمم".

وعرف Urbana (2012, 3) مصطلح الإعاقة السمعية أو القصور السمعي بأنه "مصطلح عام يغطي مدى واسع من درجات فقدان السمع تتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم اللغة والكلام، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في السمع وتعلم الكلام واللغة".

والمعاق سمعيًا هو من يفتقد القدرة على سماع الأصوات بدرجات متفاوتة مما يؤثر على التواصل الفعال مع الآخرين وعلى القيام بأنشطة الحياة اليومية (Luckner, 2021).

ويستخلص الباحثان مما سبق أن الإعاقة السمعية إعاقة تصيب حاسة السمع بالقصور مما يؤدي إلى وجود مشكلات في عملية تعلم واكتساب اللغة، والذي ينعكس بدوره على النمو الاجتماعي للفرد، مع ضعف الاستفادة من البرامج التعليمية العادية؛ لذا فالمعاقين سمعيًا يحتاجون

إلى أساليب تعليمية خاصة لتعويض هذا القصور، وأنها إعاقة تحدث في مراحل العمر المختلفة، وتتدرج من إعاقة سمعية بسيطة إلى إعاقة سمعية شديدة، وتشمل التلاميذ الصم وضعاف السمع.

**ثانيًا: خصائص التلاميذ المعاقين سمعيًا:**

**١. الخصائص التعليمية للتلاميذ المعاقين سمعيًا The Academic Characteristics of Hearing Impaired Pupils:**

نتيجة للآثار السلبية التي تسببها الإعاقة السمعية والمتمثلة في ضعف القدرة على الانتباه والتمييز، والقابلية الشديدة للتشتت، وعدم القدرة على إتباع التعليمات والنسيان، وضعف القدرة على استدعاء ما تعلمه الفرد، وكذلك الانخفاض الملحوظ في النمو اللغوي Linguistic Development، ومحدودية القدرة على القراءة، فإن ذلك يؤثر سلبًا على القدرات التحصيلية للتلميذ المعاق سمعيًا (Su, et al., 2020) .

وتشير دراسة Shaver, et al. (2011) إلى وجود فجوة بين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وأقرانهم العاديين في القراءة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، وتتفق نتائج معظم الدراسات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي للمعاقين سمعيًا على أن تحصيلهم يقل في المتوسط ثلاثة صفوف دراسية عن مستوى تحصيل أقرانهم السامعين الذين يكافئونهم في العمر (Maluleke, Khoza-Shangase, & Kanji, 2021; Kuku, & Adeniyi, 2020; Kesser, Krook, & Gray, 2013).

ويضيف Goldstein (2005, 4) أن للطريقة التعليمية Educational Method التي تستخدم مع المعاق سمعيًا لها دورًا مهمًا في ارتفاع مستواه التعليمي، والتي تختلف حسب درجة فقد السمع؛ فتستخدم طريقة النطق الشفوي Oral Method بدون لغة إشارة مع حالات ضعف السمع البسيط والمتوسط، أما الأطفال ذوي ضعف السمع الشديد فيحتاجون إلى طريقة التواصل الكلي.

ويرى كل من هالاهان وكوفمان (٢٠١٣، ٣١٤) أن للأسرة دورًا كبيرًا في ارتفاع مستوى التحصيل Achievement لدى التلميذ المعاق سمعيًا، حيث يرتفع مستوى التحصيل في الأسر التي تراعى الاعتبارات الآتية:

- أن تساهم وتشترك في تعليم التلميذ.
- أن تجمع معلومات تتعلق بحالة التلميذ حتى تتمكن من توفير الإرشاد له.
- أن تضع توقعات مناسبة لقدراته وتشجعه على تحقيق ذلك.
- ألا تعمل على إحاطة التلميذ بالحماية الزائدة.
- أن تشترك مع التلميذ في مجتمع الصم.

وبمراجعة مجموعة متنوعة من الدراسات ومنها دراسة كل من : (Kumatongo, & Muzata, 2021; Shah & Gathoo, 2017; Im, & Kim, 2014) يمكن إيجاز الخصائص التعليمية للمعاقين سمعيًا فيما يلي:

- ضعف تذكر المفاهيم والعلاقات وزيادة معدل النسيان.
- بطء سرعة التعلم وصعوبة إتباع التعليمات.
- ضعف القدرة على التركيز لفترة طويلة.
- تشتت الانتباه وضعف القدرة على إدراك الخبرات اللفظية المجردة التي لا تعتمد على الحواس الأخرى النشطة لدى المعاق سمعيًا.
- ضعف القدرة على تذكر الكلمات إلا إذا التقطت عن طريق البصر.
- لديه مهارات القراءة أقل من مستوى الصف.
- يحتاج إلى تكرار مستمر وتوضيح مستمر للتعليمات.
- اللغة المكتوبة لديه ضعيفة ولديه مشكلات في اللغة الشفوية.
- يستمر في استخدام الكلمات البسيطة في الكتابة.

أمكن من خلال العرض السابق لخصائص التلاميذ المعاقين سمعيًا التعرف على أهم تلك الخصائص وأهم الأسس التى ترتبط بتلك الخصائص، والتى كان لها دورًا كبيرًا فى تحقيق أهداف البرنامج ومنها: مراعاة الخصائص التعليمية للتلاميذ المعاقين سمعيًا، من حيث: سرعة النسيان،

وصعوبة اللفظ والحاجة إلى التكرار والتقويم المستمر، والتنوع في استخدام التعزيز المادي والمعنوي الذي ساعد في جذب انتباه التلاميذ، وزيادة الدافعية، التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس؛ بحيث يتم اختيار الاستراتيجية التي تتناسب مع الموضوع المُقدم، ومراعاة استخدام الصور في جميع الدروس والأنشطة المُستخدمة، بما يُسهم في سرعة اكتساب التلاميذ للمعلومات.

**٢. الخصائص اللغوية للتلاميذ المعاقين سمعيًا The Linguistic Characteristics of Hearing Impaired Pupils:**

تؤثر الإعاقة السمعية على جميع جوانب الحياة للفرد المصاب بها، وخاصة مهارات اللغة والتواصل؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة طردية بين درجة الإعاقة السمعية ومظاهر النمو اللغوي، فكلما زادت درجة الإعاقة السمعية زادت المشاكل اللغوية (Walker, et al., 2020).

وكشفت دراسة Lotfi, et al. (2009) التي هدفت إلى تقييم المهارات اللغوية للأطفال المعاقين سمعيًا في مرحلة ما قبل المدرسة ومقارنة هذه المهارات مع أقرانهم العاديين، عجزًا حادًا في المهارات اللغوية لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة من حيث عدد الكلمات والنطق الصحيح ومتوسط طول وعدد الجمل المنتجة بشكل صحيح، كما كشفت دراسة Tomblin, et al. (2015) أن الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع الخفيف إلى الشديد أظهروا مستويات لغوية منخفضة جدًا مقارنة بأقرانهم ذوي السمع الطبيعي والذين يتطابقون معهم من حيث العمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية.

ويشير كل من (Aigerim, et al., 2021; Purbaningrum & Rofiah, 2018; Moeller, et al., 2007، شقير، ٢٠٠٥، ٩٣ – ٩٢، إبراهيم، ٢٠٠٣، ٢٨٥)، إلى أهم الصعوبات والخصائص اللغوية لدى المعاقين سمعيًا، ومنها:

- بطء النمو التعبير اللغوي.
- نقص القدرة على التعامل مع المجردات، وهو نقص مرتبط بالضعف اللغوي.
- نطق الحروف بطريقة مشوشة ومشوهة.
- اختلاط الكلمات ذات الحروف المتشابهة.

- الثروة اللغوية ضئيلة.
- استخدام الأصوات المتحركة أكثر من السواكن.
- استبدال الأصوات المجهورة بمثيلتها المهموسة أو العكس.
- طريقة تشكيل الحروف على الفم والشفتين تظهر أحيانًا بشكل غير طبيعي.
- ضعف الانتباه والتركيز أثناء الحديث.
- ضعف الاستجابة أو فهم الحديث والكلام الموجه إليه.
- تتمركز مفردات اللغة حول حواس المعاق سمعيًا.
- بطء في الكلام وخواء في المعنى.

**٣. الخصائص العقلية للتلاميذ المعاقين سمعيًا The Mental Characteristics of Hearing Impaired Pupils:**

تضاربت نتائج البحوث بشأن ذكاء المعاقين سمعيًا حيث كشف بعض منها عن أن مستوى ذكاء المعاقين سمعيًا يقل عن مستوى ذكاء السامعين بحوالي (١٠-١٥) نقطة، بينما كشف بعضها الآخر أنه لا يوجد فروق في الذكاء، بين المعاقين سمعيًا والسامعين، وكشفت نتائج ثالثة عن أن معدل ذكاء المعاقين سمعيًا يقل عن متوسط ذكاء أقرانهم السامعين، لكنه قابل للتحسن بالتدريب. ومن ثم وُجدت ثلاث وجهات نظر فيما يتعلق بذكاء المعاقين سمعيًا وقدراتهم العقلية واستعداداتهم.

**وجهة النظر الأولى:** يروا أن هناك علاقة ارتباطيه بين شدة الإعاقة السمعية وانخفاض مستوى القدرات العقلية والذكاء، فالإعاقة السمعية لها تأثيرها المباشر والواضح على القدرات العقلية والذكاء لذلك، فالمعاق سمعيًا لابد أن يكون متأخرًا عقليًا لهذا فهو أقل ذكاءً من قرينه السامع بحوالي (١٠) درجات ذكاء(Maller, & French, 2004) .

**أما وجهة النظر الثانية:** هي على النقيض من وجهة النظر الأولى، حيث ترى أن الإعاقة السمعية ليست سببًا رئيسًا للتأخر العقلي، فقد يكون المعاق سمعيًا متأخرًا عقليًا، ولكن هذا التأخر العقلي لا يكون بسبب الإعاقة السمعية نفسها، ويرجع أصحاب هذا الرأي هذه الاختلافات Differences في اختبارات الذكاء إلى طبيعة الاختبار المستخدم، حيث أن معظم الاختبارات التي

تستخدم لقياس الذكاء اختبارات لفظية Oral Tests، وهذا لا يتناسب مع طبيعة المعاق سمعيًا (Doğan, 2015).

**أما وجهة النظر الثالثة:** فتحاول الدمج أو التوفيق بين وجهتي النظر الأولى والثانية، حيث ترى أن الإعاقة السمعية قد يؤثر في القدرات العقلية للمعاق سمعيًا، فقد يتأخر نمو بعض قدراته العقلية عن معدلها الطبيعي، لكن هذا التأخر لا يؤدي إلى التخلف العقلي أو تدني مستوى الذكاء لديه، كما أن تدريب العمليات العقلية وتعليم اللغة للمعاق سمعيًا في وقت مبكر من عمره ووفقًا لبرامج تربوية خاصة Special Education Programs يؤدي إلى النمو العقلي الطبيعي له (زيدان، ومطر، ٢٠١٠، ٨٣)، ويتفق الباحثان مع هذا الاتجاه حيث أنه من الممكن أن تتأثر القدرات العقلية بالسلب إذا ما تم إهمال التلميذ وعدم تعليمه في وقت مبكر، ولكن ما إذا تم احتواء التلميذ المعاق سمعيًا في وقت مبكر وإذا ما خضع لبرامج تدريبية وتربوية خاصة وفقًا لقدراته الحالية؛ فإن ذلك سوف يساعد علي النمو العقلي السليم للمعاق سمعيًا، وربما يصل فيما بعد إلي مستويات من النمو العقلي تفوق نظيره السامع.

### ٤. الخصائص الاجتماعية والنفسية للتلاميذ المعاقين سمعيًا The Social and Psychological Characteristics of Hearing Impaired Pupils:

أشارت الدراسات إلى أن التلاميذ المعاقين سمعيًا يواجهون صعوبات كبيرة في عملية التطور الاجتماعي والانفعالي؛ حيث تشير بعض التقارير إلى أن مشكلات النمو الاجتماعي والانفعالي قد تتراوح من ٨٪ إلى ٤١.٣٪ لدى المعاقين سمعيًا. كما يرتبط ضعف المهارات الاجتماعية بضعف مهارات التواصل وتأخر النمو اللغوي (Harris, 2014)، ويؤثر فقدان السمع سلبًا على قدرة الشخص على التواصل مع الآخرين، مما يؤثر على جودة التفاعلات الاجتماعية. لذلك ليس من المستغرب شيوع المشكلات الاجتماعية والانفعالية عند التلاميذ المعاقين سمعيًا نظرًا لأن اللغة هي الأداة الاجتماعية الرئيسة التي يستخدمها التلاميذ للتواصل مع الآخرين. علاوة على ذلك، إذا كانت بيئة الاستماع رديئة أو إذا كان التلاميذ غير قادرين على التعرف بشكل كافٍ على الإشارة السمعية، بالتالي ينخفض التفاعل بين التلاميذ المعاقين سمعيًا وأقرانهم الذين يتمتعون بسمع طبيعي (Michael, Attias, & Raveh, 2019).

وفي ضوء مراجعة بعض الأدبيات، ونتائج بعض الدراسات التي تعرضت لخصائص التلاميذ المعاقين سمعيًا الاجتماعية والنفسية، ومنها تم استخلاص الخصائص الاجتماعية والنفسية للتلاميذ المعاقين سمعيًا والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية (Yazdanipour, Ashori, & Abedi, 2022; Pilarska, & Sekula, 2019; Theunissen, 2014):

- أنهم أقل نضجًا من الناحية الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين.
- الانسحابية وخصوصًا من المواقف الاجتماعية Social Situations.
- أقل مرونة من أقرانهم السامعين.
- يميلون إلى أن يتقيدوا بالروتين وبقواعده بشدة.
- لديهم أفكار سلبية Negative Ideas حول ذواتهم، وقد يكون هذا جزء من أسباب نقص المعلومات الخاصة بطبيعة إعاقتهم السمعية.
- لا يظهرون اهتمامًا بمشاعر الآخرين.
- يظهرون نقصًا في تقديراتهم الاجتماعية Social Underestimate.
- أكثر اعتمادًا على غيرهم ويميلون إلى الاندفاعية في سلوكياتهم.
- يتصفون بالأنانية Selfishness والفردية Individuality في حياتهم.

ويري الباحثان أن هذا لا يعني أن الإعاقة السمعية تقود بالضرورة إلي سوء التوافق النفسي والاجتماعي Psychological and Social Incompatibility، ولا يجب أن ينسحب علي جميع التلاميذ المعاقين سمعيًا، فالفروق الفردية كبيرة بين التلاميذ المعاقين سمعيًا، فالأثر النفسي والاجتماعي للإعاقة السمعية له عوامل تزيده أو تنقصه مثل العوامل الاجتماعيةSocial Factors المختلفة خلال عملية التنشئة الأسرية.

**ثالثًا: أساليب وطرق التواصل مع التلاميذ المعاقين سمعيًا Method of Communication with Hearing Impaired Pupils:**

**١. التواصل الشفهي Oral Communication:**

ويتضمن هذا النوع من التواصل استخدام السمع المتبقي للمعاق، من خلال التدريب

السمعي وتضخيم الصوت، وقراءة الكلام.

- **قراءة الكلام Speech reading:** وتُعرف قراءة الكلام بأنها "القدرة على فهم أفكار المتكلم بملاحظة حركات الوجه والجسم، ومن خلال المعلومات المستمدة من الموقف وطبيعة الكلام "وعلى ذلك فإن قراءة الكلام مهارة تشمل على تفسير أفكار المتكلم، وتتطلب القدرة على رؤية حركة الشفاه واللسان والفكر بسرعة، وأن يستكمل الفرد لم يستطع رؤيته بملاحظة تعبيرات الوجه والإشارات وطبيعة الموقف والسياق اللغوي، وقراءة الكلام مهارة تعتمد على التخمين والفهم الجيد للغة (القرشي، ٢٠١٢، ٢٩٠).
- **التدريب السمعي Auditory Training**: وهي عملية تدريبية تستهدف الاستفادة من بقايا السمع لدى التلميذ، فكلما قلت درجة فقدان السمع، كان التدريب السمعي أفضل. وهي تعتمد على تدريب الأذن على الاستماع والانتباه السمعي، وتعويد التلميذ على ملاحظة الأصوات المختلفة والدقيقة والتمييز بينها، وتمكينه من إخراج الأصوات وتقليدها وتكرارها، وتهذيبه وتنظيمه لعملية التنفس، وعلاج عيوب النطق (Nkyekyer, et al., 2019).

**٢. الطريقة اليدوية Manual Method:**

وهي طريقة لتعليم التلاميذ الصُم، تجمع بين استخدام لغة الإشارة وهجاء الأصابع في عملية الاتصال. وهي نظام يعتمد على استخدام رموز يدوية، لإيصال المعلومات للآخرين والتعبير عن المفاهيم والأفكار والكلمات، أي استخدام اليدين في التعبير بدلًا من النطق، وتشمل الطريقة اليدوية كلًا من:

**أ- لغة الإشارة Sign Language:** لغة الإشارة عبارة عن رموز إيمائية تستعمل بشكل منظم، وتتركب من اتحاد وتجميع بشكل اليد وحركتها مع بقية أجزاء الجسم، التي تقوم بحركات معينة تمشيًا مع حدة الموقف، وتعتمد لغة الإشارة اعتمادًا كبيرًا على الإبصار. ولغة الإشارة لغة مستقلة لها فوائدها ونظامها، والذي يمكننا من تركيب جمل كاملة، وتعتبر لغة طبيعية اللغة الأم بالنسبة للصم. وهي اللغة الطبيعية للأفراد الصم، ولها عدة قواعد وأسس وهي موضع اليد حول الجسم وشكل اليد وحركة اليد، واتجاه راحة اليد (Ngobeni, Maimane & Rankhumise, 2020).

**ب- هجاء الأصابع Finger Spelling:** هجاء الأصابع هو توضيح الحروف المفردة للكلمة باستخدام حروف الهجاء اليدوية، تنشأ حروف الهجاء من خلال تشكيل أصابع يد واحدة بدلاً من تقديم الكلمة ككل مع إشارتها الخاصة. وتهجي الأصابع يتمثل في استخدام اليد لتمثيل الحروف الأبجدية، وتستخدم التهجئة بالأصابع كطريقة مساندة للغة الإشارة إذا كان التلميذ المعاق سمعيًا لا يعرف الإشارة المستخدمة لكلمة ما، أو إذا لم يكن هناك إشارة للكلمة. وتشمل التهجئة بالأصابع أو بالأبجدية اليدوية تهجئته كل كلمة حرفًا باستخدام أصابع يد واحدة أو الاثنين لتمثيل الحروف الأبجدية المختلفة (Alawad, 2020).

**٣. طريقة التواصل الكلي Total Communication Method:**

كما تعتمد طريقة التواصل الكلي على الإفادة من كافة أساليب التواصل اللفظية واليدوية الممكنة، وعلى المزج بين توظيف البقايا السمعية لضعاف السمع، وقراءة الشفاه، ولغة الإشارة وأبجدية الأصابع، بما يتلاءم مع إمكانات وقدرات التلاميذ المعاقين سمعيًا لتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي منذ طفولتهم المبكرة، وما يترتب عليه مفهوم ذات إيجابي (Kholis, Purwowibowo & Ibra, 2020, 482).

**المحور الثاني: تدريس اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا:**

**أولاً: مفهوم اللغة لأغراض مهنية Language for Vocational Purposes:**

عرف Daulay (2020, 11) اللغة لأغراض مهنية بأنها طريقة تركز على المتعلم لتدريس لغة تعمل على تطوير مهارات التواصل في تخصص معين، مثل المحاسبة، علم الزراعة، التعليم، الهندسة، تكنولوجيا المعلومات، والتعلم الأكاديمي، ويرى Chatsungnoen (2015, 18) أن اللغة لأغراض مهنية مدخل مصمم لتلبية الاحتياجات الخاصة للمتعلمين واستخدام لغة محددة ذات صلة بالسياقات المهنية.

وعرف Pamela (2007, 67) اللغة لأغراض مهنية بأنها " تعلم اللغة في سياق مرتبط بمجالات مهنية معينة؛ لتحقيق أهداف ترتبط بأهداف المدارس المهنية".

واستخلص الباحثان مما سبق أن اللغة المهنية تتضمن مجموعة من المهارات اللغوية التي

ترتبط بمجالات الدراسة المهنية والتي تساعد التلميذ المعاق سمعيًا بالمرحلة الاعدادية على استخدام مهارات تواصل مناسبة للمواقف المتصلة بمهنة معينة.

**ثانيًا: تحليل الاحتياجات في تدريس اللغة لأغراض مهنية:**

يعد تحليل الاحتياجات مرحلة ضرورة في تصميم برامج اللغة لأغراض مهنية متخصصة، وهي تمثل أساسًا في تحديد هدف البرنامج واحتياجات المتعلمين التواصلية واللغوية؛ وتعكس ضرورات ورغبات واحتياجات المتعلمين في مجال تخصصهم. كما اعتبر الكثير من الباحثين أن تحليل الاحتياجات عملية لتحديد مهارات اللغة المستهدفة للمتعلمين وإيجاد المعلومات اللغوية والخطابية ذات الصلة، وتحديد ما هو متوقع من البرنامج، وأخيرًا تحديد كيفية إدارة البرنامج التدريبي وأن السمة الأساسية لتصميم اللغة لأغراض متخصصة هي التحليل الفعال للاحتياجات التواصلية للمتعلمين لضمان تجربة تعليمية ناجحة (Abdullaev, 2021).

ويعرف تحليل الاحتياجات بأنها الممارسات والأنشطة التي ينبغي القيام بها لجمع معلومات تمثل أساسًا لبناء منهج يلبي حاجات التعلم لمجموعة معينة من التلاميذ (Syakur, Zainuddin, & Hasan, 2020, 726).

كما أن تحليل الاحتياجات هي المصدر الأول الذي ينبغي أن يستقي منه مخططو المناهج معلوماتهم حول الحاجات الفعلية للتلاميذ المعاقين سمعيًا، وهو في نفس الوقت خطوة أولية لا يمكن تجاوزها قبل البدء في أي برنامج من برامج تعليم اللغة لأغراض مهنية متخصصة (Madkur, 2018).

ويشير Widodo (2016, 278–279) أن تحليل الاحتياجات يخدم الأغراض التالية:

١. معرفة المهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلم من أجل أداء دور معين.
٢. المساعدة في تحديد ما إذا كان البرنامج اللغوي يلبي بشكل كاف احتياجات التلاميذ المهنية.
٣. تحديد التلميذ الأكثر احتياجًا للتدريب على مهارات لغوية معينة.
٤. تحديد التغيير في الاتجاه الذي يشعر التلميذ في مجموعة مرجعية.

٥. تحديد الفجوة بين ما يستطيع التلاميذ القيام به وما يحتاجون إلى القيام به.

٦. جمع المعلومات حول مشكلة معينة يواجهها التلاميذ.

ويضيف كل من(2010, 150) Widodo & Pusporini أن تحليل الاحتياجات يعمل كأساس لممارسات المناهج المستنيرة، مثل تصميم المنهج، وتطوير المواد، والتصميم التعليمي؛ وبالتالي يجب أن تتجاوز قيم تحليل الاحتياجات توقعات ما يجب تدريسه وتعليمه. ويذكر Liu, et al. (2011) أنه لكي يتم تطوير طرق تربوية سليمة في الفصول الدراسية، والتي تراعي أهداف التعلم الفردية للمتعلمين، يجب أن يكون ممارسو اللغة على دراية تامة بالاحتياجات اللغوية المختلفة للمتعلمين وأن يفكروا فيها بشكل نقدي. يساعد هذا الوعي الذاتي والتفكير النقدي معلمي اللغة لأغراض مهنية متخصصة دائمًا على التساؤل عما تعنيه "الاحتياجات" ضمن فئات مثل الضروريات، والرغبات، والنقص. كما يجب أن تؤخذ توقعات المتعلمين وأهدافهم في الاعتبار لتزويد المتعلمين بالمواد المحفزة والجذابة مثل النصوص والمهام. ويشير هذا إلى أن تطوير مواد اللغة لأغراض مهنية متخصصة للتلاميذ المعاقين سمعيًا يتضمن أكثر بكثير من مجرد فهم الاحتياجات كمستوى مبتدئ لإتقان اللغة، ولكنه يتضمن كيفية تأثير الموارد المتاحة على تصميم وتنفيذ تدريس اللغة لأغراض متخصصة ككل.

**ثالثًا: أهداف تدريس اللغة لأغراض مهنية**

أشار Fatmawati (2017, 10-11) أن هناك خمسة أهداف عامة في تدريس اللغة لأغراض مهنية يجب الوصول إليها، والتي تتمثل فيما يلي:

- **الكشف عن استخدام لغة خاصة بموضوع معين:** يركز هذا الهدف على كيفية استخدام اللغة في الموقف المستهدف ويقرر ما هي المعرفة التي يجب نقلها إلى المتعلمين.
- **تطوير كفايات الأداء المستهدف:** الهدف هو تطوير مهارة المتعلمين في اللغة لأداء الأنشطة في الوضع المستهدف. ويجب أن تهتم عملية التدريس والتعلم بما يجب على المتعلمين فعله تجاه اللغة والمهارات اللازمة لتقديم اللغة.

- **تدريس المعرفة الأساسية:** تدريس اللغة لأغراض مهنية لا يتعلق فقط بالكفاءة اللغوية ولكن يتعلق أيضًا بالمعرفة بمجال العمل أو الدراسة؛ حيث يحتاج المتعلمون إلى فهم المصطلحات والمفاهيم الخاصة بالمجال بالإضافة إلى مهارة اللغة.
- **تطوير الكفاءة الاستراتيجية:** الكفاءة الاستراتيجية هي الرابط بين سياق الموقف والمعرفة اللغوية يمكن تعريفها أيضًا على أنها طريقة للتواصل بكفاءة.
- **تعزيز الوعي النقدي:** في الموقف المستهدف سيواجه المتعلمون معايير الموقف المستهدف. هذا الموقف يتطلب منهم أن يدركوا ويفهموا اللغة المستهدفة، أو السلوكيات، أو المعرفة للعمل بشكل صحيح. وهنا يجب على المعلم زيادة وعي المتعلمين النقدي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال مناقشة كيفية بناء القواعد وممارسات التواصل في الوضع المستهدف. هذا الهدف يمكن ربطه بالمعرفة الثقافية والأهداف العاطفية.

لذلك كان من ضمن الأوليات التى حاول الباحثان مراعاتها أنه يجب أن يحقق البرنامج القائم على المدخل الاتصالي تلك الأهداف حتى يكون له دورًا فى تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، والتى سوف يكون لها مردودًا كبيرًا جدًا على تحسين مستوى جودة الحياة النفسية والاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا.

**رابعًا: سمات التدريس الفعال للغة لأغراض مهنية:**

أشار Shevchenko (2015) أن لتدريس اللغة لأغراض مهنية مجموعة من السمات التي يجب مراعاتها لتحقق فاعلية تدريسها، ومنها:

- الدرس هو سلسلة متصلة ومتماسكة من الأنشطة التعلمية لتكوين بناء متكامل لإكساب اللغة للتلاميذ.
- وضوح أهداف الدرس والنتائج المتوقعة منه.
- دمج مهارات اللغة في عملية تدريس اللغة لأغراض مهنية مع ضمان الممارسة العملية لهذه المهارات.
- يجب أن تكون الموضوعات التي يتم تدريسها جاذبة للانتباه ويتم عرضها بطرق مختلفة ومتنوعة، بما في ذلك استخدام الوسائل السمعية البصرية.

- إكساب المفردات أمر بالغ الأهمية للنجاح الأكاديمي للتلاميذ؛ لذلك يجب أن تدرس في سياقات متعددة.
- استخدام استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني، حل المشكلات، التسلسل، اتخاذ القرار) يوفر فرص لممارسة اللغة بطريقة هادفة وناجحة.
- زيادة مشاركة التلاميذ من خلال العمل الجماعي وتشجيع العمل في فريق.
- مراعاة الخلفية المعرفية والثقافية والمهنية للتلاميذ.
- مساعدة التلاميذ على تنظيم تعلمهم بأنفسهم.
- التغذية الراجعة الفورية والمتكررة مهمة أثناء سير الدرس.
- أهمية التنمية والتطوير المهني لمعلم اللغة والتمسك بالمعايير المهنية والمبادئ السليمة لتدريس اللغة.
- كما أنه يجب أن يراعي المعلم ويحترم الأنواع المختلفة للشخصية، كذلك القدرات والمهارات المتنوعة لدى التلاميذ.
- أن تتضمن بيئة التعلم الإيجابية: مناخ جيد في الفصول الدراسية؛ ترتيب القاعة يخلق تعلمًا فعالا للغة (من خلال تنوع استخدام العمل الفردي والزوجي والجماعي)؛ توزيع وقت الدرس بطريقة فعالة (يتجنب المعلم التعليمات غير الضرورية والطويلة، بالإضافة إلى الأنشطة المتكررة، يستخدم في الدرس مجموعة متنوعة من الأنشطة ذات مستوى مناسب من حيثُ الصعوبة، يحدد الوقت لأداء المهام، يراقب عمل التلاميذ).
- يتحقق التدريس الفعال عندما تكون المعلومات التي يتم تدريسها ذات مغزى، وأصيلة وذات صلة بتخصص التلاميذ لأن من السهل تذكر المعلومات والمفاهيم والحقائق عندما تكون ضمن سياقات معينة وذلك لأن الذاكرة تعتمد على السياق.

من خلال عرض سمات التدريس الفعال لمهارات اللغة المهنية تم تعرف الباحثان على أهم الأسس التى يجب مراعاتها عند بناء البرنامج القائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة المهنية، والتى تتعلق بمصادر التعلم، والأنشطة التعليمية، واختيار محتوى الدروس، واستراتيجيات التدريس وفنياته، مما كان لد دورًا كبيرا فى تحقيق أهداف البرنامج.

**المحور الثالث: جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا:**

**أولاً: مفهوم جودة الحياة:**

يعد مصطلح جودة الحياة، من المفاهيم الحديثة في العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية، منها: علم البيئة والصحة والطب والاقتصاد والسياسة والجغرافيا وعلم النفس وعلم الاجتماع والتربية والإدارة، وغيرها. وفي علم النفس تم تبني مفهوم جودة الحياة في مختلف التخصصات الدقيقة في علم النفس، النظرية منها والتطبيقية، وخاصة علم نفس الصحة وعلم النفس الإيجابي .

عرفت منظمة الصحة العالمية (2023) WHO جودة الحياة على أنها تصور الفرد لمكانته في الحياة في سياق الثقافة وأنظمة القيم التي يعيش فيها وفيما يتعلق بأهدافه وتوقعاته ومعاييره واهتماماته.

وهي الإحساس الكلي بالسعادة العامة التي تنتج عن التقييم الذاتي الموضوعي للكفاءة النفسية والاجتماعية والأكاديمية والجسمية معًا (زهير، ٢٠٢٢، ٢٢٠٥).

وعرفها كل من (2021) Guida & Carpentieri على أنها حالة من الرفاهية لدى الفرد التي تتضمن قدرته على أداء الأنشطة اليومية التي تعكس رفاهيته الاجتماعية، والنفسية والجسدية، ورضاه عن مستويات الأداء.

كما أنها وجود مجموعة من العوامل الضرورية لدى الفرد التي تساهم في وجود حياة طيبة، وممارسة معيشة جيدة (Leung, & Fung, 2021).

وتشمل جودة الحياة رفاهية الفرد وصحته، والمشاركة الاجتماعية والرضا عن الحياة اليومية الوظيفية (Jaiyeola & Adeyemo, 2018).

كما عرفها( 2016) Vakil على أنها التفكير الإيجابي البناء لدى الأفراد عن أنفسهم، وهي حالة كلية ذاتية توجد عندما تتوازن كل من الجوانب الانفعالية والروحية والاجتماعية لدى الفرد وتسيطر عليه مشاعر الثقة والسعادة.

وبالتالي فان جودة الحياة هي السلامة والمعافاة الجسمية والنفسية والروحية والعقلية والاجتماعية إضافة إلى التفاعل مع البيئة المحيطة بالتلاميذ المعاقين سمعيًا.

كما يلاحظ من التعريفات السابقة أن مفهوم جودة الحياة مفهومًا نسبيًا لدى التلميذ المعاق سمعيًا، أي أنه يختلف باختلاف المراحل العمرية التي يعيشها والظروف المعيشية التي يمر بها، ليس ذلك فحسب بل يختلف مستوى جودة الحياة من فرد لآخر. كما يتضح من هذه التعريفات أن يمكن الحكم على جودة حياة التلميذ المعاق سمعيًا ليس فقط من خلال مجموعة من المؤشرات الذاتية المتمثلة في الرضا عن الحياة والرفاهية، بل أيضًا من خلال المؤشرات الموضوعية المتمثلة في الصحة البدنية والوظيفية. كما يلاحظ عدم وجود تعريف محدد لمفهوم جودة الحياة نظرًا لارتباطه بالعديد من المجالات، بالإضافة إلى اختلاف الثقافة التي استخدم فيها المفهوم.

**ثانيًا: مقومات جودة الحياة:**

هناك مجموعة من العناصر الأساسية التي تسهم في تحقيق جودة الحياة، ووفقا لمنظمة الصحة العالمية (2023) WHO فإن مقومات جودة الحياة تمثلت في عدة عناصر:

١. الصحة الجسدية: القدرة على القيام بوظائف الجسم الديناميكية وحالة الجسم مثل اللياقة البدنية.
٢. الصحة النفسية: القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها، وشعور الفرد بالسعادة والراحة دون اضطراب أو تردد.
٣. الصحة الروحية: وهي الصحة التي تتعلق بالمعتقدات والممارسات الدينية للوصول إلى الرضا مع النفس.
٤. الصحة العقلية: وهي الصحة التي تتعلق بالقدرة على التفكير بوضوح والتناسق والشعور بالمسؤولية والقدرة على حسم الخيارات واتخاذ القرارات وصنعها.
٥. الصحة الاجتماعية: هي القدرة على إقامة العلاقات مع الآخرين والاستمرار بها، والاتصال والتواصل مع الآخرين واحترامهم.
٦. الصحة المجتمعية: هي قدرة على إقامة العالقة مع كل ما يحيط به الفرد من مادة وأشخاص وقوانين وأنظمة.

وعلى ذلك لكى يحقق التلميذ المعاق سمعيًا جودة الحياة وفقًا لمنظمة الصحة العالمية، يجب أن يحقق مجالات ومقومات الصحة الجسمية والنفسية والروحية والعقلية والاجتماعية، والتى يكون مردودها هو تمتعه بجودة الحياة الصحية السليمة.

**ثالثًا: جودة الحياة لدى المعاقين سمعيًا:**

ينظر المعاقون للحياة نظرة مختلفة عن الآخرين، ونظرتهم هذه تتأثر بظروف إعاقاتهم وما يحصلون عليه من دعم الأسرة أو المجتمع. كما أن هناك تأثيرًا سلبيًا للإعاقة السمعية على جميع جوانب جودة حياة المعاقين سمعيًا، ويرجع ذلك إلى العديد من الأسباب؛ كالفقدان السمعي لديهم، أو التنشئة الأسرية، أو الحالة الاقتصادية والاجتماعية، أو البيئة التربوية، أو النواحي الثقافية، بالإضافة إلى صعوبة فهم المحادثات بينهم وبين السامعين (Overgaard, et al. 2021).

ويعد أحد تحديات دراسة آثار فقدان السمع على جودة الحياة عند الأطفال، هو عدم التجانس بين أفراد هذه الفئة من الإعاقة، كذلك وجود ومجموعة واسعة من المتغيرات التي قد تكون بمثابة عوامل خطر أو وقاية لمستوى جودة الحياة. بالإضافة إلى ذلك، يشكل الأطفال المصابون بفقدان السمع عددًا صغيرًا نسبيًا من السكان. قد يؤدي ذلك إلى تضخيم تأثير العوامل المعروفة بتأثيرها على جودة الحياة لدى الأطفال المعاقين سمعيًا. على الرغم من الاعتقاد أن بعض العوامل تؤثر على جودة الجودة لدى المعاقين سمعيًا، إلا أن المعرفة في هذا المجال البحثي محدودة. وبالتالي، هناك حاجة إلى دراسات يمكن أن تساهم في توسيع المعرفة حول جودة الحياة لدى المعاقين سمعيًا دون عوامل تعقيد أخرى (مثل الإعاقات الإضافية) (Haukedal, 2020).

وللتعرف على مستوى جودة الحياة لدى المعاقين سمعيًا كان من المهم استعراض بعض الدراسات التي تناولت هذا المفهوم لدى هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعرض الباحثان هذه الدراسات كما يلي:

دراسة van der Straaten, et al. (2020) التى سعت إلى مقارنة جودة الحياة للأطفال المعاقين سمعيًا والأطفال ذوي السمع الطبيعي والكشف عن كيفية تغير جودة الحياة للأطفال المعاقين سمعيًا بمرور الوقت، مع الأخذ في الاعتبار المهارات اللغوية، ونوع جهاز السمع، ودرجة فقدان السمع ونوع التعليم. شملت هذه الدراسة الطولية (٦٢) طفلاً مصابًا بفقدان السمع

وأولياء أمورهم. تم جمع بيانات النتائج النمائية في نقطتين زمنيتين، عندما كان متوسط أعمار الأطفال (٤ و ١١) سنة. تم إكمال استبيان جودة حياة الأطفال (PedsQL ™)، والذي يتضمن تقييمات الأداء البدني والعاطفي والاجتماعي والمدرسي، من قبل الآباء في كل من النقاط الزمنية والأطفال الذين يعانون من فقدان السمع في النقطة الزمنية الثانية. تم تقييم المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية في(٤) سنوات من خلال مقياس رينيل لتطور اللغة. تمت مقارنة النتائج مع عينة معيارية هولندية. كانت جودة حياة الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع مماثلة لتلك التي لدى الأطفال ذوي السمع الطبيعي في كلتا النقطتين الزمنيتين على اثنين من مقاييس جودة الحياة الأربعة؛ الأداء العاطفي والجسدي. وعلى المقياسين الآخرين، الأداء الاجتماعي والمدرسي؛ وأظهر الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع والذين التحقوا بالتعليم الخاص والأطفال الذين تحولوا إلى التعليم العام درجات أقل من الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع والذين كانوا باستمرار في التعليم العام ودرجات أقل من الأطفال ذوي السمع العادي. انخفضت جودة الحياة المدرسية للأطفال الذين يعانون من فقدان السمع بمرور الوقت. كما انخفضت جودة الحياة الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعيًا من زارعي القوقعة مع مرور الوقت. ولم تُحسن المهارات اللغوية ودرجة فقدان السمع جودة الحياة بمرور الوقت للأطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من فقدان السمع.

وهدفت دراسة كل من Gao, Hu, & Yao (2020) إلى فحص العلاقة بين فقدان السمع وجودة الحياة المرتبطة بالصحة، والكشف عن ما إذا كانت المشاركة الاجتماعية تتوسط في هذا الارتباط. وكشفت النتائج أن فقدان السمع يرتبط سلبًا بجودة الحياة المتعلقة ببعد الصحة لدى المعاقين سمعيًا، وكان فقدان السمع أكثر ارتباطًا بانخفاض الصحة العقلية. كما لعبت المشاركة الاجتماعية دورًا وسيطًا جزئيًا في الارتباط بفقدان السمع وجودة الحياة المرتبطة بالصحة.

وهدفت دراسة Qi, et al. (2020) إلى تقييم جودة الحياة المدركة لطلاب المدارس المتوسطة الذين يعانون من ضعف السمع وتحديد العوامل الاجتماعية والديموغرافية التي تؤثر على جودة حياتهم في مقاطعة هوبي، الصين. أجريت دراسة مدرسية مقطعية في مقاطعة هوبي. باستخدام طريقة أخذ العينات الطبقية، تم تسجيل(٤٣٧) من طلاب المدارس المتوسطة الذين تم تشخيصهم بضعف السمع، والذين تتراوح أعمارهم بين( ١٢ و ١٨ ) عامًا. تم استخدام مقياس

جودة الحياة للأطفال والمراهقين (LSCA) لجمع البيانات. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي والاستنتاجي. وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الفرعية للأغلبية الساحقة والمقياس ككل بين الطلاب الذين يعانون من ضعف السمع وأقرانهم ذوي السمعي الطبيعي. كما ارتبطت علاقات الأقران الجيدة والأداء المدرسي بشكل كبير مع جودة حياة أفضل. وكان تلقي التأهيل السمعي مرتبطًا أيضًا بشكل كبير بجودة حياة أفضل.

وهدفت دراسة كل من Jaiyeola & Adeyemo (2018) إلى التحقق من جودة حياة الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة إبادان. شارك (١١٠) من الطلاب الصم وضعاف السمع في هذه الدراسة المقطعية. تم استخدام النسخة المختصرة المكونة من (٢٦) عنصرًا من استبيان منظمة الصحة العالمية حول جودة الحياة لجمع البيانات. تم تحليل البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي والاستنتاج. غالبية الطلاب الصم وضعاف السمع (٥٧.٨٪) لديهم جودة حياة منخفضة. يرتبط الالتحاق بالمدرسة الخاصة للصم والوضع الاجتماعي والاقتصادي الأعلى والعمر (١٧ عامًا) بشكل كبير بتحسين جودة الحياة. ولم يكن للجنس والعمر عند بداية فقدان السمع أي تأثير كبير على جودة الحياة.

كما سعت دراسة Roland, et al. (2016) إلى تحديد تأثير ضعف السمع لدى الأطفال على جودة الحياة. تم تقييم الدراسات بشكل مستقل من قبل (٢) من المراجعين لإدراجها في المراجعة المنهجية والتحليل التلوي. من (٩٧٩) مستخلصًا تم تحديد(٦٩) مستخلصًا على أنها ذات صلة؛ في النهاية تم تضمين (٤٠) مقالة في المراجعة المنهجية. كشفت هذه المراجعة أن الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية يبلغون عن انخفاض جودة الحياة مقارنة أقرانهم ذوي السمع الطبيعي وأن جودة الحياة تتحسن لديهم بعد التدخلات. كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وسريرية في درجات مقياس جودة الحياة بين الأطفال ذوي السمع الطبيعي والذين يعانون من ضعف السمع، وتحديداً في المجالات الاجتماعية والمدرسية.

وهدفت دراسة كل من Looi, Lee & Loo (2016) إلى التحقق في جودة الحياة المرتبطة بالسمع للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع في سنغافورة باستخدام المعينات السمعية أو زارعي القوقعة الصناعية. تكونت العينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٢–١٨ ) سنة

وأولياء أمورهم: الأطفال ذوي السمع الطبيعي (ن = ٤٤) ، والأطفال المعاقين سمعيًا مستخدمي المعينات السمعية (ن = ٢٢) والأطفال زارعي القوقعة (ن = ١٤). تم تقييم جودة الحياة السمعية باستخدام استبيان جودة الحياة. تم تقييم جودة الحياة العامة باستخدام المقاييس الأساسية العامة ومقياس الرفاهية العامة. تم إعطاء الاستبيانات ذاتيًا للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين(٨ و ١٨) عامًا، وأجريت المقابلة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين(٥–٧) سنوات. حصل الأطفال ذوي السمع الطبيعي وأسرهم على درجات أعلى في الصحة العامة مقارنة بالأطفال الذين يعانون من ضعف السمع وعائلاتهم. يشير هذا إلى أن ضعف السمع يؤثر بشكل كبير على رفاهية الأطفال وأسرهم.

كما هدفت دراسة Saadati Borujeni, et al. (2015) إلى تقييم جودة الحياة المرتبطة بفقدان السمع المدرك ذاتيًا للمراهقين المصابين بفقدان السمع وعلاقته بالجنس أو الفئات العمرية الفرعية أو البيئة المدرسية مع أبعاد جودة الحياة. باستخدام أخذ العينات الطبقية، شارك ٢٥٥ طالبًا في الصف السابع إلى الثاني عشر يعانون من فقدان السمع، تتراوح أعمارهم بين(١١ و ١٩) عامًا. من خلال إكمال استبيان جودة الحياة المتعلقة بالصحة العامة للمراهقين، تم حساب درجات جودة الحياة المتعلقة بالصحة البدنية والعاطفية والاجتماعية. وبشكل عام، تم حساب جودة حياة المراهقين المتعلقة بالصحة لتكون ٦٤.٧ ± ١٦.٥. كما أبلغ الطلاب الذين يعانون من فقدان سمع بسيط أن جودة حياتهم (المجالات الجسدية والعاطفية والاجتماعية، فضلاً عن جودة الحياة الكلية) أفضل من أولئك الذين يعانون من فقدان السمع الشديد. كما أبلغت الفتيات عن جودة حياتهن الجسدية والصحية الكلية أفضل من الفتيان، وأفاد المراهقون الذين تمت دراستهم في الدمج بجودة حياة بدنية واجتماعية وصحية أفضل.

وهدفت دراسة Škrbić, et al. (2013) إلى تحديد ما إذا كانت جودة حياة المراهقين الذين يعانون من إعاقة سمعية تختلف عن نوعية حياة المراهقين غير المعاقين، وفحص العلاقة بين جودة الحياة المبلغ عنها ذاتيًا والتقرير بالوكالة من قبل والديهم. شملت الدراسة (٥٢) مراهقًا يعانون من ضعف السمع و١٢٢ مراهقًا بدون إعاقات، تتراوح أعمارهم بين(١٣ و ١٨) عامًا وأولياء أمورهم. تم جمع البيانات من خلال مقياس موحد لجودة الحياة. كشف المراهقون المصابون بضعف السمع

وأولياء أمورهم عن درجات أقل في جميع أبعاد المقياس؛ بالتالي يؤثر فقدان السمع على جميع جوانب جودة حياة ذوي الإعاقة السمعية.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت جودة الحياة لدى المعاقين سمعيًا يتضح وجود انخفاض واضح في جميع مجالات وأبعاد جودة الحياة لدى هذه الفئة من التلاميذ، وهو ما يستدعي العمل على تصميم مناهج، وبرامج تهدف إلى تحسين جودة حياتهم النفسية، والاجتماعية، والصحية والتعليمية، من أجل بناء تلميذ قادر على تحمل مسؤولياته، يستطيع العيش والاستمتاع بحياته، كذلك خدمة مجتمعه بدل من أن يصبح عالة عليه.

**المحور الرابع: المدخل الاتصالي وتدريس اللغة:**

**أولاً: مفهوم المدخل الاتصالي:**

يعرف المدخل الاتصالي بأنه مدخل تعليمي وظيفي يقوم على تعلم اللغة من خلال مواقف حياتية واقعية، يستطيع التلميذ ممارسة اللغة من خلال مهارات اللغة الأربع، وذلك للتفاعل والتواصل في سياق لغوي سليم (Adil, 2020) .

وهو الطريقة التي تركز على كيفية استخدام اللغة كوسيلة للتواصل حيث لا يهتم المعلمون بتعليم مهارات اللغة الأربع للتلاميذ فقط، بل يتم تدريبهم على توظيف هذه المهارات في مواقف حقيقية تواصلية تظهر فيها ردود أفعال التلاميذ، واستجاباتهم المتنوعة للمواقف المختلفة (Jabeen, 2014).

كما أنه مدخل يقوم على افتراض مؤداه أن تعلم اللغة بنجاح إنما يأتي من خلال مشاركة المتعلمين في الاتصال الحقيقي واستخدامهم لاستراتيجيات طبيعية من أجل اكتساب اللغة واستخدامها(Linse, & Nunan, 2005).

ويمكن القول إنه خليط من استراتيجيات تدريسية تلتقي جميعها عند هدف واحد هو: تدريب التلاميذ على الاستخدام التلقائي والمبدع للغة، وليس مجرد إجادة لقواعدها.

**ثانيًا: كفايات وخصائص المدخل الاتصالي:**

يعني تعلّم اللغة في ضوء المدخل الاتصالي اكتساب مفاهيمها، وأساليب التعبير فيها من أجل أداء مجموعة متنوعة من الوظائف. ويميز كانل Canale وسوين Swain أربعة أنواع من الكفايات الاتصالية هي:

١. الكفاية النحوية: Grammatical Competence وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية أي معرفة نظام اللغة والقدرة الكافية على استخدامها.
٢. الكفاية اللغوية الاجتماعية: Sociolinguistic Competence وتشير إلى قدرة الفرد فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال بما في ذلك العلاقات التي تربط بين الأدوات الاجتماعية المختلفة والقدرة على تبادل المعلومات والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.
٣. كفاية تحليل الخطاب: Discourse Competence وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث والخطاب من خلال فهم بنية الكلام وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى وعلاقة هذا النص ككل.
٤. الكفاية الاستراتيجية: Strategic Competenceوتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث ونهايته (Mart, 2018).

هذا ولخص Desai (2015, 48-49) خصائص المدخل الاتصالي كما يلي:

١. يهدف المدخل الاتصالي إلى إكساب الطلاب الكفاءة التواصلية حتى يتمكنوا من استخدام اللغة بدقة وبشكل مناسب.
٢. التركيز الرئيسي أثناء استخدام المدخل الاتصالي يكون على المتعلمين. المعلم هو مجرد الميسر، وهو الشخص الذي يدير بيئة التعلم ويساعد المتعلمين على الاستقلال.
٣. يؤكد المدخل الاتصالي على الاستخدام الوظيفي للغة. ويعتمد على المواد الأصيلة. كما أن المهام التي يتم تحديدها للمتعلمين لها أغراض ومعاني.
٤. تمكن الأنشطة التواصلية المتعلمين من تحقيق الأهداف التواصلية للمناهج الدراسية، وإشراك المتعلمين في التواصل، وتتطلب استخدام عمليات التواصل مثل مشاركة المعلومات والتفاوض على المعنى والتفاعل.

وفى ضوء العرض السابق تم الوقوف على فلسفة البرنامج القائم على المدخل الاتصالي، وأهم الخصائص والكفايات التى يجب مراعاتها عند إعداد دروس البرنامج فى ضوء فلسفة المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا والتى منها: استغلال وتوظيف القدرات البصرية للتلاميذ المعاقين سمعيًا، تأكيد مبدأ أن التلميذ هو محور العملية التعليمية، مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، اعتماد البرنامج على استراتيجيات وأنشطة المدخل الاتصالى.

**ثالثًا: مبادئ المدخل الاتصالي:**

يقوم المدخل الاتصالى على العديد من المبادئ منها كما يعرضها Desai (2015, 49) وهى كما يلى:

١. في ضوء المدخل الاتصالي، يتم إعطاء المعنى أهمية قصوى. التركيز الرئيسي للمدخل الاتصالي هو جعل المتعلمين قادرين على فهم قصد وتعبير الكاتب والمتحدثين.
٢. يولي المدخل الاتصالي اهتمامًا أكبر بالوظائف التواصلية عن التراكيب اللغوية اللغوية. كما أن واحدة من أكثر الخصائص المميزة للتدريس ضمن المدخل الاتصالي أنه يولي اهتمامًا منهجيًا للجوانب الوظيفية للغة، ودمجها في وجهة نظر تواصلية أكثر اكتمالًا. حيث أن كل لغة لها عدد محدود من أنماط الجملة، وإتقان أنماط هذه الجمل فقط لا يساعد المتعلمين على التواصل باللغة الهدف، بل يحتاج المتعلم إلى تعلم وظائف الاتصال لهذه التراكيب اللغوية.
٣. يتم التأكيد في هذا المدخل على الاستخدام المناسب للغة بدلا من الدقة. تأتي الدقة في مرحلة لاحقة. حيث يعتقد أنه عندما يتعلم المتعلمون استخدام اللغة بشكل مناسب، تأتي الدقة تلقائيا.
٤. يجب تدريس اللغة من خلال دمج جميع المهارات اللغوية وليس بمهارة واحدة فقط. هذا يعني أن المدخل الاتصالي لا يقتصر على مهارة التحدث فقط؛ بل يجب تطوير مهارات القراءة والكتابة.
٥. أثناء استخدام هذا المدخل، ينصب التركيز الرئيس على جعل المتعلم قادرًا على استخدام نوع للغة الهدف.

٦. يجب على المعلم خلق المواقف التي تساعد على تعزيز، وتعليمهم كيفية استخدام اللغة في السياق الاجتماعي. كما يجب على المعلم إعطاء أنشطة مثل لعب الأدوار التي تساعد المتعلمين على تعلم اللغة في السياق الاجتماعي.
٧. يجب تصميم استراتيجيات تدريس اللغة بطريقة تشجع المتعلمين على استخدام اللغة المستهدفة. كما يجب إعطاء الجوانب الوظيفية للغة أهمية، كذلك يجب استخدام الدراما ولعب الأدوار والألعاب في الفصل لتعزيز التواصل الحقيقي.

ويشير كل من (Thamarana, 2015; Cai, 2009) إلى مجموعة من المبادئ والأسس التي يقوم عليها المدخل الاتصالي والتي يجب مراعتها عند التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة:

١. الممارسة أساس تعليم اللغة، حيث يعتمد المدخل الاتصالي على أساس أن اللغة نفسها مهارة تضم مجموعة من المهارات الجزئية، ولا يتوقف إتقان اللغة على حفظ قواعدها وتراكيبها فقط، بل يتوقف بشكل رئيسي على مدى ممارسة المتعلم ومحاكاته لتلك اللغة، ذلك الذي يتمثل في محاكاة المتعلمين لنماذج لغوية سليمة، وهذا لا يتم إلا في سياق التدريب وكثرة المران على المهارات اللغوية المختلفة.
٢. التأكيد على مبدأ وظيفية اللغة؛ حيث يؤكد المدخل الاتصالي على أهمية أن يزود التلاميذ بكيفية توظيف اللغة في المواقف الحقيقية وتدريبهم عليها دون الاكتفاء بمجرد التكرار الآلي للجمل والعبارات الجافة البعيدة عن الحياة والواقع.
٣. التركيز على المتعلم في أثناء تعليم اللغة؛ حيث يؤمن المدخل الاتصالي بأن الهدف من كل برنامج تعليمي هو المتعلم؛ حيث كونه المستفيد الأول منه، وهو العنصر الأساسي في العملية التعليمية.
٤. التدرج في الوظائف اللغوية التي ينبغي أن يتعلمها التلميذ حتى يتمكن من استخدام اللغة في مواقف الحياة المختلفة، والذي يحدد الوظائف اللغوية المراد تعليمها للتلاميذ هو طبيعة الموقف التواصلي الذي يتعرض له التلميذ؛ مما يؤكد مبدأ وظيفية اللغة.

٥. المدخل الاتصالي ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من المهارات الأساسية (الاستماع–التحدث–القراءة –الكتابة)، ويسعى إلى تحقيق التكامل بينهم تعليمًا وممارسة عبر مواقف طبيعية اتصالية (فردية–زوجية–جماعية) لممارسة اللغة وتحقيق التواصل بها.
٦. المدخل الاتصالي في أساسه يتضمن أنشطة خاصة يقوم المعلم بإعدادها، وتنظيمها وفقًا لطبيعة التلاميذ لمساعدتهم على اكتساب اللغة وتنمية مهاراتها، وتصحيح الأخطاء الشائعة لديهم، مما يتيح للتلاميذ فرص التواصل بلغة سليمة من خلال التدريب، والممارسة على إجراء حوارات وتنظيم نقاشات جماعية، ولعب الأدوار، والألعاب اللغوية وغيرها من الأنشطة الاتصالية.
٧. يستعين المعلم في هذا المدخل بمختلف الوسائل السمعية والبصرية، مثل اللوحات، والصور، والمواد المسموعة والمرئية، والأدوات الحقيقية، والنماذج الحسية؛ وذلك لإيجاد بيئة حقيقية، أو قريبة من الحقيقة.
٨. يهتم هذا المدخل بالأنشطة التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللغة، مثل: توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات، واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذكريات، والتعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأكثر من طريقة، وتتاح الفرصة للمتعلم كي يمارس دور: المشارك، والمراقب، والملاحظ، والمستمع، حيث تستخدم المهارات اللغوية من أجل فهم وتمثل المعلومات وأدائها، والتجارب والأفكار، والمشاعر، وكذلك لحل المشكلات والمناقشة، والاستشارة، وإصدار التعليمات، والمشاركة، والمجادلة، والتنظيم.

وفي ضوء العرض السابق لمبادئ المدخل الاتصالي، راعى الباحثان الأسس التالية عند بناء البرنامج للتلاميذ المعاقين سمعيًا:

- اختيار محتوى البرنامج بحيث تتناول موضوعاته وأنشطته مواقف لغوية اتصالية يحتاجها التلميذ المعاق سمعيًا في حياته المهنية ودراسته، وفي أثناء تفاعله مع الآخرين.
- أن تكون المفردات اللغوية والتراكيب والأساليب المستخدمة في البرنامج مناسبة، يستطيع التلميذ المعاق سمعيًا أن ويعبر بها في مواقف الاتصال والتفاعل مع الآخرين.

- ويراعى أن تكون المهارات من التي يحتاجها التلميذ المعاق سمعيًا بشكل حقيقي.
- توفير عدد من الأنشطة اللغوية التي تساعد المعلم على تدريب التلاميذ على التوظيف الحقيقي للغة.
- أن يكون محتوى البرنامج من الموضوعات المحسوسة النابعة من دراسة التلاميذ المهنية، ومن البيئة التي يعيشون فيها بحيث تعبر عن واقعهم.

**رابعًا: أهمية المدخل الاتصالي في تدريس اللغة للمعاقين سمعيًا:**

إن المدخل الاتصالي من أهم المداخل في تعليم اللغات، نظرًا لقدرته على توفير الأسس المساعدة على تعليم اللغة بصورتها الطبيعية الواقعية، فهو يقتضي وضع اللغة وأنشطتها موضع الممارسة العملية (Brandl, 2008) .

كما أن هناك اهتمام متزايد لابتكار طرق ووسائل ومداخل جديدة لتعليم اللغات بطريقة أسهل فقبل أواخر ستينيات القرن الماضي لم يكن هناك المدخل الاتصالي إلى أن انطلق في الولايات المتحدة الأمريكية مدخلاً مبتكرًا يعتمد على مهارات اللغة في تعليم اللغة، واعتمد على الأبعاد الوظيفية والاتصالية، حيث يقصد بالأبعاد الوظيفية: العناية بالأغراض الحياتية والمواقف الاجتماعية، في حين يقصد بالاتصالية أن تعليم اللغة ينبغي أن يهدف إلى تحقيق الكفاءة الاتصالية. والمدخل الاتصالي يبدأ من نظرية لغوية أساسها أن اللغة عملية تواصل، لذا فإن الهدف من تدريس اللغة هو الوصول إلى الكفاءة الاتصالية: وهي أن يكون التلميذ قادرًا على استخدام اللغة بشكل صحيح وفعال، إذ أن اكتساب الكفاءة الاتصالية هو مثال على تحسن المهارات اللغوية، وهذا يتضمن مظهرين: معرفيًا، وسلوكيًا، فالمظهر المعرفي يتضمن إدخال الخطط لإيجاد سلوك مناسب، وهذه الخطط تشتق من نظام اللغة التي تشمل النحو واختيار المفردات ومراعاة التقاليد الاجتماعية التي تحكم هذه الكلمات، أما المظهر السلوكي فيتضمن استخدام هذه الخطط وتحويلها إلى طلاقة أدائية من خلال الممارسة الفعلية للغة (Dos Santos, 2020).

ومن أهمية المدخل الاتصالي أنه ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من المهارات الأساسية (الاستماع–التحدث–القراءة–الكتابة)، ويسعى لتحقيق التكامل بينهم وممارستها عبر مواقف طبيعية اتصالية (فردية–زوجية–جماعية) لممارسة اللغة وتحقيق التواصل بها. مما يتطلب تهيئة

التلميذ وإعداده ليصبح مرسلاً يجيد النطق الصحيح، والوصف الدقيق، وحسن اختيار العبارات، وتنظيم الأفكار وتوضيحها، وسلامة الأسلوب، وحسن التعبير. ومستقبلا لديه مهارات، وعادات تعينه على استقبال الرسالة اللغوية، والاستجابة الواعية لها كالانتباه، والتمييز، والإدراك، والفهم، والنقد، والتحليل، والتقويم، والإبداع وغيرها. فتعليم اللغة يعني تعليم التفكير بها لأن الذي يتحدث لغة هو في واقع الأمر يفكر بها، كذلك تعليم اللغة يعني تعليم التواصل بها في المواقف الحياتية المختلفة (Toro, et al., 2019).

**فروض البحث:**

في ضوء مشكلة البحث، وأسئلته صِيغت فروض البحث كما يلي:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اللغة المهنية لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اللغة المهنية لصالح التطبيق البعدي.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لاختبار اللغة المهنية.
٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.
٥. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة لصالح التطبيق البعدي.
٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة.
٧. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية اللغة المهنية وجودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية.

**إعداد مواد المعالجة التجريبية، وأدوات البحث، والتجربة الميدانية:**

**أولًا – إعداد مواد المعالجة التجريبية:**

قد تَمَّ ذلك مِنْ خلال الآتي:

- **إعداد قائمة مهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي:**

سارتْ خطوات إعداد قائمة مهارات اللغة لأغراض مهنية بما يلي:

**الهدف مِن القائمة:**

هدفتِ القائمة إلى: التوصُّل لمهارات اللغة لأغراض مهنية، اللازمة والمناسبة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية.

**مصادر اشتقاق القائمة :**

تَمَّ اشتقاق القائمة مِنْ خلال الأدبيات التربوية، والبحوث، والدراسات السابقة التي وردتْ بالإطار النظري للبحث، وكذلك دراسة كل من ( Asrifan,et al., 2020; Mahmutovi & Hadžiefendi, 2020; Pritchard, 2013; Podlewska, 2013) التي اهتمتْ بمهارات اللغة لأغراض مهنية وقد تَمَّ بناء القائمة في صورتها الأوليَّة، وتضمنتْ هذه القائمة على (أربع) مهارات رئيسة.

**ضبط قائمة مهارات اللغة لأغراض مهنية:**

تَمَّ ضبط القائمة بعرضِها على مجموعةٍ مِن المحكِّمِينَ المتخصِّصِينَ في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة كما هو موضح بالملحق (١)، واستهدف التحكيم التوصُّل إلى مدى مناسبة المهارات للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، وإبداء الرأي حول صياغة، أو إضافة بعض المهارات، وقد تَمَّ الأخذ ببعض آراء السادةِ المحكِّمِينَ؛ حيث تم حذف مهارة الاستماع وفقًا لآراء السادةِ المحكِّمِينَ حيث أنها قد تناسب ضعاف السمع ولكن لا تناسب الصم، وتم الإكتفاء بثلاثة مهارات رئيسة هى ( التحدث– القراءة– الكتابة).

**الصورة النهائية للقائمة:**

بعد تعديل القائمة المبدئية في ضوء آراء السادةِ المحكِّمِينَ، تَمَّ التوصُّل إلى قائمة نهائية بهذه المهارات، وتتضمنُ قائمة مهارات اللغة لأغراض مهنية المناسبة للتلاميذ المعاقين سمعيًا

بالمرحلة الاعدادية في صورتها النهائية ثلاث مهارات رئيسة، وبالتالي وصلت القائمة إلى صورتها النهائية كما هو بالملحق (٢).

وبهذا يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الأول الذي ورد فى مشكلة البحث، وهو: " ما مهارات اللغة لأغراض مهنية اللازم تنميتها لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية ؟".

- **إعداد التصور المقترح للبرنامج التدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى؛ لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية:**

**أولًا: فلسفة البرنامج:**

تم إعداد البرنامج للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية على أسس ومبادئ وخطوات المدخل الاتصالى، التي تم تناولها بالتفصيل في الإطار النظري لهذا البحث، ويمكن إيجاز فلسفة هذا البرنامج كما يلي:

١. استغلال وتوظيف القدرات البصرية للتلاميذ المعاقين سمعيًا: يمكن أن يسهم في زيادة قدرة الأطفال وتنمية مهارات اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي.
٢. تأكيد مبدأ أن التلميذ هو محور العملية التعليمية: بمعني تصميم البرنامج فيما يتعلق باختيار المحتوى الدراسي، واستراتجيات التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وتخطيط الأنشطة اللازمة داخل حجرة الدراسة، وخارجها، وأخيرًا تقديم الدروس المختلفة بما يناسب ويقابل احتياجات وخصائص المتعلمين.
٣. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين: لذا فإن البرنامج يعمل على تقديم كل موضوع من موضوعاته باستخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة وحديثة، تناسب التلاميذ المعاقين سمعيًا.
٤. يعتمد البرنامج على استراتيجيات وأنشطة المدخل الاتصالى: حيث يعد المدخل الاتصالى أفضل المداخل لتنمية مهارات اللغة للمعاقين سمعيًا.

**ثانيًا: الأسس التي يقوم عليها البرنامج:**

رُوعي عند بناء البرنامج التدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى؛ لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، تحديد الأسس التي يستند عليها البرنامج، وتتمثل فيما يلي:

**أ- أسس ترتبط بخصائص المعاقين سمعيًا:**

- مراعاة مراحل النمو المختلفة العقلية، واللغوية، والاجتماعية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين سمعيًا، فكل تلميذ لديه قدرات تختلف عن الآخر.
- الاعتماد على مصادر التعلم البصرية والحسية التي تعوض القصور في حاسة السمع.
- مراعاة الخصائص اللغوية للتلاميذ المعاقين سمعيًا، التي تتميز بمحدودية الحصيلة اللغوية.
- مراعاة الخصائص التعليمية للتلاميذ المعاقين سمعيًا، من حيث: سرعة النسيان، وصعوبة اللفظ والحاجة إلى التكرار والتقويم المستمر.
- التنوع في استخدام التعزيز المادي والمعنوي الذي ساعد في جذب انتباه التلاميذ، وزيادة الدافعية.
- التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس؛ بحيث يتم اختيار الاستراتيجية التي تتناسب مع الموضوع المُقدم.
- مراعاة استخدام الصور في جميع الدروس والأنشطة المُستخدمة، بما يُسهم في سرعة اكتساب التلاميذ للمعلومات.

**ب- أسس ترتبط بمهارات اللغة المهنية وتحسين جودة الحياة:**

- اختيار محتوى من شأنه تنمية مهارات اللغة المهنية لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا.
- اختيار طرق تدريس تساعد على جذب وتشويق التلاميذ، بما يُسهم في تنمية مهارات اللغة المهنية.
- توفير بيئة صفية تتصف بالحرية في التعبير والديمقراطية، بما يُسهم في زيادة دافعية التلميذ المعاق سمعيًا للتعلم.

**ج- أسس ترتبط بالأهداف:**

- ترتبط أهداف تنمية مهارات اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث لاعدادى بكل من أهداف المرحلة، وأهداف تدريس اللغة العربية ومهارتها، وأهداف مدارس الأمل للصم وضعاف السمع.
- ترتبط بأهداف تدريس اللغة العربية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية.
- أن تتناسب الأهداف مع خصائص التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية العقلية، واللغوية، والاجتماعية، والانفعالية.
- أن تتناسب الأهداف مع الإمكانيات المادية المتاحة في المدرسة.
- تتصف بالإجرائية، والتنوع، والشمول، والتدرج.

**د- أسس ترتبط بالمحتوى:**

- أن يتضمن المحتوى ما يكسب التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية مهارات اللغة المهنية ، ويعمل على تحسين جودة الحياة.
- أن يشتق المحتوى من واقع التلاميذ وبيئتهم المحيطة؛ حتى يكون ذي مغزى، وفائدة لهم.
- أن يتناسب المحتوى مع خصائص واحتياجات التلاميذ المعاقين سمعيًا.
- أن يكون المحتوى أكثر ثراءً من محتوى الكتاب المدرسي.
- أن يتضمن المحتوى أنشطة بصرية تساعد في تنمية مهارات اللغة المهنية.
- توافر وتنوع الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع أهداف الدرس، وقدرات التلاميذ الصم.
- مراعاة توافر الصور، والرسوم التوضيحية في تقديم المحتوى.
- ينظم المحتوى بطريقة تتسم بالتتابع، والتدرج، والشمول، والاستمرارية.
- أن يتسم المحتوى بالبساطة، ومراعاة الخصائص اللغوية والتعليمية للتلاميذ المعاقين سمعيًا.
- تنظيم المحتوى والخبرات التعليمية بطريقة تسمح بالاستفادة القصوى من المدخل الاتصالى.
- تنظيم المحتوى بطريقة تسمح بالتفاعل الإيجابي، والمشاركة الفعالة لجميع التلاميذ.

**هـ - أسس ترتبط بطرق، واستراتجيات التدريس:**

- تتناسب مع أهداف الدرس، ومحتواه، وخصائص المتعلمين.

- تساعد في تنمية مهارات اللغة المهنية لدى التلاميذ.
- تتنوع بما يتلاءم مع الموضوع الدراسي، وطبيعة المتعلمين.
- تسهم في تفاعل التلاميذ، ومشاركتهم الإيجابية في عملية التعلم.
- تتناسب مع فلسفة المدخل الاتصالى.
- تتناسب مع الإمكانات المادية الحالية المتوفرة لدى المؤسسة التعليمية.
- تتناسب مع الزمن المخصص لكل موضوع من موضوعات المحتوى.
- تتسم بالإثارة، والتشويق؛ بما يُسهم في جذب انتباه التلاميذ.
- تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ المعاقين سمعيًا.
- تعتمد على الوسائط، والعروض البصرية، والوسائل التكنولوجية الحديثة.

**و- أسس ترتبط بمصادر التعلم، والأنشطة التعليمية:**

- تتناسب مع أهداف الدرس.
- تتناسب مع خصائص وطبيعة التلاميذ المعاقين سمعيًا.
- تخاطب الحواس الأخرى الفعالة لدى التلاميذ الصم، مثل: حاسة البصر واللمس.
- تعمل على جذب انتباه التلاميذ، وتشويقهم.
- تتناسب مع الإمكانيات المادية المتاحة.
- تتميز بالبساطة، وعدم التعقيد.
- استخدام المجسمات، والصور، والرسوم التوضيحية.
- تتناسب مع قدرات التلاميذ العقلية، واللغوية، والتعليمية.

**ي- أسس ترتبط بأدوات وأساليب التقويم:**

- ترتبط بالأهداف، والمحتوى التعليمي.
- تتسم بالاستمرارية (قبل- أثناء- بعد) عملية التعليم والتعلم.
- تتسم بالشمول لجميع موضوعات المقرر.
- ثابتة؛ بحيث تعطي النتائج نفسها عند تطبيقها أكثر من مرة.
- صادقة؛ بحيث تقيس ما وُضعت لقياسه.

- مناسبة من حيث الوقت، والجهد، والتكاليف.
- تتناسب أسئلة التقويم مع خصائص التلاميذ.
- تُصاغ التعليمات والأسئلة بطريقة واضحة.
- تكون أداة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف، وليس أداة للترهيب والعقاب.

**ثالثًا: منطلقات بناء البرنامج:**

رُوعي عند بناء البرنامج التدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى؛ لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية تحديد المنطلقات التي يستند إليها، وهي:

- خصائص واحتياجات التلاميذ المعاقين سمعيًا.
- قائمة مهارات اللغة لأغراض مهنية المناسبة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية.
- محتوى المهارات الموجودة بكتاب اللغة العربية للصف الثالث الاعدادي، بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع.
- الإطار النظري للبحث (التلاميذ المعاقين سمعيًا- المدخل الاتصالى- مهارات اللغة لأغراض مهنية- جودة الحياة).
- نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.

**رابعًا: الإطار العام للبرنامج التدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى؛ لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية وتحسين جودة الحياة:**

يتكون الإطار العام للمنهج من العناصر التالية:

أ- الأهداف.

ب- المحتوى.

ج- طرق التدريس، واستراتيجياته.

د- مصادر التعلم.

هـ - الأنشطة التعليمية.

و- أساليب التقويم، وأدواته.

وفيما يلي عرض لهذه العناصر:

**أ- الأهداف:**

هدف البرنامج إلي تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، وتتمثل الأهداف الفرعية في أن يكون التلميذ قادرًا علي أن:

**البعد الأول: مهارات التحدث:**

١. يجيب شفهيًا أو باستخدام لغة الإشارة عن موقف قرأه.
٢. يفسر الأشكال والإشارات والرموز.

**البعد الثاني: مهارات القراءة:**

١. يقرأ النص بسرعة للوصول إلى الفكرة الرئيسة.
٢. يقرأ النص بسرعة للحصول على معلومات محددة.
٣. يميز الأفكار الرئيسة من الفرعية.
٤. يكون سؤال عن النص المقروء.
٥. يعطي عنوان مناسب للفقرة.
٦. يقوم بعمل استدلالات أو استنتاجات.
٧. يحدد المترادفات والمتضادات.
٨. يحدد المفرد والجمع.

**البعد الثالث: مهارات الكتابة:**

١. يكتب تلخيصًا.
٢. يكتب تقريرًا عن مشكلة فنية.

**ب- المحتوى:**

وفي ضوء الأهداف السابقة، تم إعداد محتوي البرنامج من خلال الرجوع إلى كتب المجالات المهنية التي يدرسها التلاميذ بالصف الثالث الاعدادي، مع إجراء بعض التعديلات التي تجعلها ملاءمة للتلاميذ موضع البحث، وتشمل الموضوعات:

**جدول (١)**

**موضوعات محتوى البرنامج والزمن المخصص لكل موضوع**

| الوحدة | الموضوعات | عدد الحصص |
|---|---|---|
| **الوحدة الأولى (التكنولوجيا)** | ١- تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. | ٢ |
| | ٢- تكنولوجيا التصنيع الغذائي. | ٢ |
| | ٣- تكنولوجيا الزراعة. | ٢ |
| | ٤- تكنولوجيا الطباعة. | ٢ |
| **الوحدة الثانية (الكهرباء)** | ١- الدوائر الكهربائية. | ٢ |
| | ٢- أنواع الدوائر الكهربائية. | ٢ |
| | ٣- أجهزة القياس الكهربية. | ٢ |
| | ٤- المعدات والأدوات الكهربائية. | ٢ |
| **الوحدة الثالثة (الصحة والسلامة المهنية)** | ١- مخاطر بيئة العمل. | ٢ |
| | ٢- الرموز الكهربائية وعلامات السلامة. | ٢ |
| | ٣- أدوات الحماية الشخصية في بيئة العمل. | ٢ |
| | ٤- مخاطر الكهرباء. | ٢ |

وتضمنت التعديلات ما يلي:

- إعادة صياغة دروس الوحدات؛ حيث تم إعداد الدروس في ضوء عدد الدروس الموجودة في الوحدة الدراسية.
- صياغة الأنشطة في ضوء المدخل الاتصالى.
- حذف بعض الأنشطة، وإضافة أنشطة أخري أكثر فاعلية، وذلك في ضوء ما اقترحه

السادة المحكمون.

- وضع بعض الصور والرسوم التي تسهم في شرح المحتوى.
- الاستعانة بالعروض البصرية.

وقد تم تحديد المحتوى وفقًا للمعايير التالية:

- ارتباط المحتوى بأهداف المنهج التي يسعى إلى تحقيقها.
- ملاءمة المحتوى لخصائص واحتياجات التلاميذ المعاقين سمعيًا.
- دقة المحتوى، وسلامته من الناحية العلمية، والتربوية، واللغوية.

**ج- طرق واستراتيجيات التدريس اللازمة لتنفيذ المنهج:**

ونظرًا لأن هذا البحث يهدف إلي تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؛ فإن هناك العديد من الاستراتيجيات، والطرق التدريسية التي تندرج تحت مظلة المدخل الاتصالي ومنها استراتيجيات التعلم النشط، والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

١. التنبؤ.
٢. طرح الأسئلة.
٣. الحوار والنقاش.
٤. العصف الذهني.
٥. العروض البصرية.
٦. التعلم التعاوني.
٧. لعب الدور.
٨. فكر زاوج شارك.
٩. ألعاب التخمين.
١٠. خرائط الكلمات.

**د- مصادر التعلم المستخدمة.**

تؤدي مصادر التعلم دورًا مهمًا في العملية التعليمية؛ إذ أنها تساعد علي سرعة فهم التلاميذ وجذب انتباههم، وتجعل العملية التعليمية أكثر تشويقًا، كما أنها تساعد علي المرور بأكبر

قدر من الخبرات مما يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة، وانطلاقًا من مبدأ تكامل الخبرة، فقد تم استخدام عدة أنواع من مصادر التعلم، ومن أهمها ما يلي:

١. مصادر بصرية: مثل الصور، والرسوم التوضيحية.
٢. مصادر سمعية بصرية: تتمثل في عرض الموضوعات من خلال جهاز الحاسب.
٣. مصادر حسية: مثل المجسمات، والأجهزة الحقيقية.

**هـ- الأنشطة التعليمية:**

صممت الأنشطة التعليمية في ضوء المدخل الاتصالى، حيث تعد الأنشطة التعليمية أحد أهم المحاور الأساسية للبرامج التعليمية؛ لأنها تمثل الخبرات التعليمية للمتعلم التي بدونها لا يحدث التعلم المتكامل، وتزود المتعلم بخبرات عديدة، تساهم في تحقيق الأهداف المحددة، ومن الأنشطة المستخدمة ما يلي.

١. تكليف التلاميذ بالقيام ببعض الرسوم التي تعبر عن بعض المفاهيم.
٢. تكليف التلاميذ بكتابة التقارير.
٣. تكليف التلاميذ بإكمال الكلمات الناقصة والخرائط.
٤. قيام التلاميذ بالتعبير عن المفهوم من خلال الوصف باستخدام لغة الإشارة.
٥. مساهمة التلاميذ في تنفيذ بطاقات العمل وإعداد اللوحات التعليمية.
٦. المشاركة في تمثيل بعض المواقف الموجودة في الكتاب.

**أدوات التقويم، وأساليبه:**

يعد التقويم خطوة رئيسة في الإعداد والتنفيذ، حيث يؤدي إلي الوقوف علي تحقيق أهداف البرنامج؛ فالتقويم يؤدي إلي القيام بعملية الحذف أو التعديل، أو الإضافة في هذه العناصر إذ ثبت بطريقة علمية أنها لا تعمل علي تحقيق الأهداف المرجوة تحقيقها. لذلك لابد أن يكون التقويم جزءًا متكاملاً من العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن تحديد نقاط القوة والضعف، وأوجه القصور، ومن ثم يمكن تحديد طرق العلاج المناسبة والتغلب عليها.

وفي ضوء ذلك تم استخدام أساليب متنوعة في التقويم لتحقيق الأهداف، وقد استخدم الباحثان أساليب التقويم التالية:

**التقويم المبدئي (القبلي):** ويتمثل في التطبيق القبلي لأدوات البحث، وهي:

- اختبار مهارات اللغة المهنية.
- مقياس جودة الحياة.

**التقويم التكويني (البنائي):** ويتمثل في أدوات التقويم التي يستخدمها المعلم أثناء تدريس كل درس من دروس الوحدتين في ضوء المدخل الاتصالى، ومن هذه الأدوات ما يلي:

- ملاحظة أداء التلاميذ.
- التكليفات الصفية، والمنزلية.
- المناقشات الصفية، والأسئلة التي يطرحها المعلم.
- بطاقات العمل.
- الأنشطة التعليمية.

**التقويم النهائي:** ويتمثل في التطبيق البعدي لأدوات البحث:

- اختبار مهارات اللغة المهنية.
- مقياس جودة الحياة.

- **إعداد دليل المعلم لتنفيذ البرنامج:**

تم عمل دليل إرشادي لمعلم المرحلة الاعدادية لتدريس موضوعات البرنامج على التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، وتضمن الدليل العناصر التالية:

- أهداف كل درس من دروس المنهج.
- الفئة المستهدفة.
- محتوى المنهج الدراسي.
- الخطة الزمنية لتدريس دروس كل وحدة.
- الاستراتيجيات المقترحة لتدريس دروس كل وحدة.

- مصادر التعلم المستخدمة.
- الأنشطة التعليمية المصاحبة.
- أدوات وأساليب التقويم المصاحبة.
- الخطة التفصيلية لتنفيذ دروس الوحدتين.

**ضبط الدليل، والتأكُّد مِنْ صلاحيته:**

قام الباحثان بعرضِ الدليل على مجموعةٍ مِن المحكِّمِينَ، كما هو موضح بالملحق (١)؛ لمعرفة آرائهم حول مدى مناسبة الجوانب التالية: الإرشادات المعينة للمعلِّم في التدريس، والأهداف التدريسية، وعدد الحصص المُخَصَّصَة لكُلِّ درسٍ؛ لتحقيق الأهداف الخاصة به، والوسائل التعليمية، وتنوُّعها في الدليل، والأنشطة التعليمية وتنوُّعها في الدليل، وطرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في الدليل، وأسلوب التقويم المستخدم في الدليل، مدى دقة الصياغة اللغوية والتربوية، مدى ارتباط الدروس بتنمية مهارات اللغة المهنية، مدى مناسبة الدليل لخصائص وطبيعة التلاميذ المعاقين سمعيًا.

وتمثَّلَتْ ملاحظات السادةِ المحكِّمِينَ في: إعادة صياغة بعض الأهداف الخاصة بدروس الوحدة، وبعد إجراء هذه التعديلات أصبح دليلُ المعلِّم في صورته النهائية وصالحًا للاستخدام، كما هو موضح بالملحق (٣).

- **إعداد كتاب التلميذ:**

قام الباحثان بإعداد كتاب التلميذ من خلال إعداد محتوى يناسب طبيعة وخصائص واحتياجات التلاميذ المعاقين سمعيًا؛ حتى يسمح سياق محتوى هذا الكتاب بأن ينمي ويكسب التلاميذ مهارات اللغة المهنية، وقد مر إعداد كتاب التلميذ بما يلي:

١- تحديد الهدف من الكتاب.
٢- تحديد شكل المحتوى، ومضمونه.
٣- تحديد الأنشطة المناسبة.

٤- التقويم بجميع مراحله.

**ضبط كتاب التلميذ، والتأكُّد مِنْ صلاحيته:**

تم عرض الكتاب على مجموعة من السادة المحكمين كما هو موضح بالملحق (١)؛ وذلك لإبداء آراءهم حول:

- ملاءمته لمستوى واحتياجات التلاميذ.
- ملاءمته لطبيعة مهارات اللغة المهنية وجودة الحياة.
- دقة الصياغة التربوية واللغوية.

وقد تم إعداد الكتاب في صورته النهائية بعد إجراء التعديلات التى أشار إليها السادة المحكمين كما هو موضح بالملحق (٤)، وبهذا يكون الباحثان قد أجابا عن السؤال الثاني الذي ورد فى مشكلة البحث، وهو: " ما التصور المقترح لبرنامج تدريبى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية في ضوء المدخل الاتصالى؛ لتنمية مهارات مهارات اللغة المهنية؟

**ثانيًا- إعداد أداتي البحث:**

**أ.إعداد اختبار مهارات اللغة المهنية لتلاميذ المعاقين سمعيًا:**

أعد الباحثان اختبارًا في مهارات اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي، التي هدف البحث إلى تنميتها، وقد سار بناء الاختبار طبقًا لما يلي:

**١. تحديد الهدف مِن الاختبار:**

هدف هذا الاختبار إلى: قياس مستوى مهارات اللغة المهنية لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي، بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع.

**٢. تحديد مصادر إعداد الاختبار:**

اعتمد الباحثان في إعداد الاختبار على مجموعة من المصادر المتنوعة، منها:

- ✓ مقرر اللغة العربية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي.
- ✓ قائمة مهارات اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي.

- ✓ البحوث والدراسات التي هدفت إلى تنمية مهارات اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي بصفة خاصة، ومنها (Asrifan,et al., 2020; Mahmutovi & Hadžiefendi, 2020; Pritchard, 2013; Podlewska, 2013).
- ✓ آراء بعض المتخصصين في مجال التربية الخاصة بشكل عام، ومجال الإعاقة السمعية بشكل خاص وكذلك المتخصصين في التأهيل المهنى للمعاقين سمعيًا.

**٣. تحديد أبعاد الاختبار:**

تَمَّ تصنيف مفردات الاختبار؛ بحيثُ تُغَطِّي جميع مهارات اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي، التي تم تحديدها بالقائمة.

**٤. إعداد مفردات الاختبار، وصياغتها:**

صَمَّمَ الباحثان هذا الاختبار في ضوء مجموعةٍ مِن الأسئلة ، مع مراعاة الشروط الواجب توافرها في صياغة الاختبار الجيد، والتي تمثلت في:

- ✓ أن توجد صورة تعبر عن المفردة، إذا دعت الحاجة لذلك.
- ✓ أن تكون المفردات واضحة، وبعيدة عن الكلمات التي تحمل أكثر من معنى.
- ✓ تحديد المطلوب من كل سؤال بدقة.
- ✓ يترجم الاختبار بلغة الإشارة، ويتأكد المعلم من فهم التلاميذ للعبارات اللفظية قبل الإجابة عنه.

**٥. وضع تعليمات الاختبار:**

تُعَدُّ تعليمات الاختبار مِن العناصر المهمة التي تساعدُ التلميذ على الإجابة عن الأسئلة، والتوصُّل إلى الإجابة الصحيحة، بطريقة سهلة، وميسرة، وقد تَمَّ صياغة التعليمات؛ بحيثُ تتكوَّنُ مِنْ تعليمات عامة: وهدفُها تعريف التلميذ بطبيعة الاختبار والهدف منه، وعدد المفردات، وتعليمات خاصة: توضِّحُ كيفية الإجابة عن الأسئلة.

**٦. وصف الاختبار:**

يحتوي الاختبار على مهارات اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي، موزَّعَة على ثلاثة أسئلة رئيسة، وجدول (٢) التالي يوضِّحُ ذلك:

## جدول(٢)

### جدول مواصفات اختبار اللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي

| السؤال الأول | المهارات المستهدفة | عدد العناصر | الدرجات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| ١- (هـ) | يقرأ النص بسرعة للوصول إلى الفكرة الرئيسة. | ١ | ١ | ٧.١٤ |
| ٢، ٣، ٤ | يقرأ النص بسرعة للحصول على معلومات محددة. | ٣ | ٣ | ٢١.٤ |
| ١- (و) | يميز الأفكار الرئيسة من الفرعية. | ١ | ١ | ٧.١٤ |
| ٦ | يكون سؤال عن النص المقروء. | ١ | ١ | ٧.١٤ |
| ١- (ي) | يعطي عنوان مناسب للفقرة. | ١ | ١ | ٧.١٤ |
| ٥ | يقوم بعمل استدلالات أو استنتاجات. | ١ | ١ | ٧.١٤ |
| ١- (أ- ب) | يحدد المترادفات والمتضادات. | ١ | ١ | ٧.١٤ |
| ١- (ج، د) | يحدد المفرد والجمع. | ١ | ١ | ٧.١٤ |
| الدرجة الكلية | ٨ | ١٠ | ١٠ | ٧١.٤ |
| السؤال الثاني | المهارات المستهدفة | عدد العناصر | الدرجات | النسبة المئوية |
| أ | يكتب تلخيصًا. | ١ | ٣ | ٧.١٤ |
| ب | يكتب تقريرًا عن مشكلة فنية | ١ | ٣ | ٧.١٤ |
| الدرجة الكلية | ٢ | ٢ | ٦ | ١٤.٢٨ |
| السؤال الثالث | المهارات المستهدفة | عدد العناصر | الدرجات | النسبة المئوية |
| أ | يفسر الأشكال والإشارات والرموز. | ١ | ٣ | ٧.١٤ |
| ب | يجيب شفهيًا أو باستخدام لغة الإشارة عن موقف قرأه | ١ | ٣ | ٧.١٤ |
| الدرجة الكلية | ٢ | ٢ | ٦ | ١٤.٢٨ |
| الدرجة الكلية للاختبار= ٢٢ درجة | | | | |

**صدق الاختبار:**

للتأكُّدِ مِنْ صدق الاختبار تَمَّ عرضه في صورته الأوليَّة على مجموعةٍ مِن السادةِ المحكِّمِينَ مِنْ أعضاء هيئة تدريس المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة، كما هو موضح بالملحق (١)؛ لإبداء الرأي حول مدى ارتباط كُلِّ مفردةٍ بالبُعْدِ المندرجة تحته، وكذلك مدى ارتباطها بالاختبار كَكُلٍّ، وكذلك للتأكُّدِ مِنْ سلامة اللغة وصياغة العبارات، واقتراح ما يمكن إضافته مِنْ مفرداتٍ لكُلِّ بُعْدٍ، وقد أسفرتْ عملية التحكيم عن: حذف بعض المفردات؛ لعدم انتمائها للبُعْدِ المندرجة تحته، كما

تَمَّ تعديل صياغة بعض المفردات؛ لتصبحَ أكثر وضوحًا للتلميذ، وقد تَمَّ تعديل الاختبار وفقًا لآراء السادةِ المحكِّمِينَ، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين ما بين ٨٠-٩٠٪؛ بحيثُ أصبح جاهزًا للتطبيق على عينة البحث الاستطلاعية.

**التجربة الاستطلاعية:**

تَمَّ تطبيقُ الاختبار الذي تَمَّ التوصُّل إليه بعد مراجعة آراء وملاحظات الخبراء وإجراء التعديلات المناسبة على عينةٍ استطلاعيَّةٍ مِنْ التلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي وتكوَّنَتْ مِنْ (٥٠) تلميذًا مِنْ مدارس الأمل للصم وضعاف السمع، وذلك للأسباب التالية: تحديد زمن الاختبار، إجراء التعديلات اللازمة على مفردات الاختبار، حساب الاتساق الداخلى للاختبار، حساب ثبات الاختبار.

وقد توصَّل الباحثان بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى ما يلي:

**بالنسبة لتحديد زمن الاختبار:**

فقد وجد الباحثان أنَّ الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، هو: (٥٠) دقيقةً؛ حيثُ تَمَّ حساب متوسط الزمن الذي استغرقَهُ كُلُّ التلاميذ فى الإجابة على الاختبار في التجربة الاستطلاعية، وإضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات، فكان زمن الاختبار (٥٠) دقيقةً.

**بالنسبة للتعديلات التي تَمَّ إجراؤُها على الاختبار:**

فقد قام الباحثان بإعادة صياغة بعض المفردات؛ لاشتمالها على بعض المصطلحات غير الواضحة.

**حساب الاتساق الداخلى للاختبار:**

تم التحقق من الاتساق الداخلى للاختبار، وذلك من خلال التطبيق الذي تم للاختبار

على العينة الاستطلاعية، التي قوامها (٥٠) تلميذًا مِنْ مدارس الأمل للصم وضعاف السمع ، كما يلي:

**- حساب الاتساق الداخلى لاختبار اللغة.**

تم التحقق من الاتساق الداخلى لاختبار اللغة وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها ( ٥٠ ) تلميذاً، كما يلى:

**أ ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.**

**جدول (٣)**

**معاملات الارتباط بين مفردات اختبار اللغة والدرجة الكلية للاختبار( * ).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١ | .516** | ٠.٠١ |
| ٢ | .460** | ٠.٠١ |
| ٣ | .637** | ٠.٠١ |
| ٤ | .751** | ٠.٠١ |
| ٥ | .584** | ٠.٠١ |
| ٦ | .491** | ٠.٠١ |
| ٧ | .396** | ٠.٠١ |
| ٨ | .572** | ٠.٠١ |
| ٩ | .654** | ٠.٠١ |
| ١٠ | .463** | ٠.٠١ |
| ١١ | .709** | ٠.٠١ |
| ١٢ | .522** | ٠.٠١ |
| ١٣ | .474** | ٠.٠١ |
| ١٤ | .618** | ٠.٠١ |
| ١٥ | .813** | ٠.٠١ |
| ١٦ | .475** | ٠.٠١ |
| ١٧ | .520** | ٠.٠١ |
| ١٨ | .614** | ٠.٠١ |

(* ) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للاختبار ككل فى صورته النهائية.

**ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.**

**جدول (٤)**

**معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد لاختبار اللغة والدرجة الكلية للاختبار.**

| أبعاد الاختبار | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| البعد الأول (مهارات القراءة ) | .734** | ٠.٠١ |
| البعد الثانى (مهارات الكتابة) | .587** | ٠.٠١ |
| البعد الثالث (مهارات التحدث) | .629** | ٠.٠١ |

**ج) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد.**

**– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد.**

**جدول (٥)**

**معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد ( * ).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١ | .539** | ٠.٠١ |
| ٢ | .617** | ٠.٠١ |
| ٣ | .424** | ٠.٠١ |
| ٤ | .540** | ٠.٠١ |
| ٥ | .533** | ٠.٠١ |
| ٦ | .415** | ٠.٠١ |
| ٧ | .626** | ٠.٠١ |
| ٨ | .584** | ٠.٠١ |
| ٩ | .493** | ٠.٠١ |
| ١٠ | .637** | ٠.٠١ |
| ١١ | .486** | ٠.٠١ |
| ١٢ | .651** | ٠.٠١ |

(* ) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للاختبار ككل فى صورته النهائية.

**– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد.**

**جدول (٦)**

**معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد ( * ).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١٣ | .694** | ٠.٠١ |
| ١٤ | .542** | ٠.٠١ |

**– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد.**

**جدول (٧)**

**معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد ( * ).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١٥ | .519** | ٠.٠١ |
| ١٦ | .427** | ٠.٠١ |
| ١٧ | .585** | ٠.٠١ |
| ١٨ | .637** | ٠.٠١ |

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلى.

**– حساب ثبات اختبار اللغة.**

يقصد بثبات الاختبار وفقاً لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقى إلى التباين المشاهد (الكلى) لدرجات الاختبار، وهو من أهم الشروط السيكومترية للاختبار بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة الاختبار فى قياس ما يدعى قياسه (خطاب، ٢٠٠٨ ، ١٦٣).

(* ) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للاختبار ككل فى صورته النهائية.

(* ) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للاختبار ككل فى صورته النهائية .

**واستخدم الباحثان الطرق التالية لحساب ثبات المقياس:**

١- طريقة ألفا كرونباخ (خطاب، ٢٠٠٨ ، ٢٢٥).

٢- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان براون ، وجوتمان(خطاب، ٢٠٠٨ ، ١٧٩).

**وفيما يلى توضيح لكل هذه الطرق:**

**١- طريقة ألفا كرونباخ.**

قام الباحثان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاختبار وذلك من خلال التطبيق الذى تم للاختبار على العينة الاستطلاعية التى قوامها ( ٥٠ ) تلميذًا، ويوضح الباحثان معاملات الثبات للأبعاد وللاختبار ككل من خلال جدول (٨) التالى:

**جدول (٨)**

**معاملات ثبات أبعاد اختبار اللغة والاختبار ككل بطريقة ألفا كرونباخ.**

| أبعاد الاختبار | عدد المفردات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| **البعد الأول (مهارات القراءة )** | ١٢ | **.825** |
| **البعد الثانى (مهارات الكتابة)** | ٢ | **.743** |
| **البعد الثالث (مهارات التحدث)** | ٤ | **.790** |
| **الاختبار ككل** | ١٨ | **.835** |

معامل ثبات الاختبار ككل (٠.٨٣) مما يؤكد ثبات الاختبار.

**٢- طريقة التجزئة النصفية.**

قام الباحثان بتطبيق للاختبار على العينة الاستطلاعية التى قوامها ( ٥٠ ) تلميذًا، وحساب معامل الارتباط بين نصفى الاختبار (الزوجى والفردى) (للمقياس ككل ) وكذلك لكل بعد من الأبعاد، باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط ( معامل ثبات

التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون، وفيما يلى توضيح من خلال جدول (٩) التالى:

**جدول (٩)**

**معامل ثبات التجزئة النصفية لاختبار اللغة ككل ولكل بعد من الأبعاد باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.**

| أبعاد الاختبار | باستخدام معادلة جوتمان | باستخدام معادلة سبيرمان براون |
|---|---|---|
| **البعد الأول (مهارات القراءة )** | **.826** | **.826** |
| **البعد الثانى (مهارات الكتابة)** | **.745** | **.747** |
| **البعد الثالث (مهارات التحدث)** | **.793** | **.795** |
| **الاختبار ككل** | **.841** | **.843** |

معامل ثبات الاختبار ككل (٠.٨٤) مما يؤكد ثبات الاختبار.

يتضح من الجداول السابقة أن الاختبار يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه، وبذلك يكون الباحثان قد توصَّل إلى الصورة النهائية للاختبار، كما هو موضح بالملحق (٥).

**رابعًا: إعداد مقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا:**

أعدا الباحثان مقياسًا في جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا التي هدف البحث إلى قياس أثر تحسنها الناتج عن تنمية مهارات اللغة المهنية، وقد صار بناء المقياس طبقًا لما يلي:

**أ-هدف المقياس:**

هدف المقياس إلى قياس مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية، والمتمثلة فى الأبعاد الرئيسة التالية:

- البعد الأول: جودة الحياة النفسية.
- البعد الثاني: جودة الحياة الاجتماعية.
- البعد الثالث: جودة الحياة الشخصية.

- البعد الرابع: جودة الحياة الأكاديمية.

**ب-مصادر إعداد المقياس:**

اعتمد الباحثان في إعداد المقياس على مجموعة من المصادر المتعددة المتنوعة، منها:

- اطلع الباحثان في حدود ما توفر لها على ما في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تناولت جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا، وما يتضمنه هذا التراث من جوانب لجودة الحياة، وتعريفات وأبعاد مختلفة لها، وتحديد التعريف الإجرائي لها.
- بعض مقاييس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا، ومنها ما يلى :

✓ مقياس تشخيص معايير جودة الحياة، (إعداد: زينب شقير، ٢٠٠٩) وقد تكون المقياس من ثلاثة معايير اشتملت على (١٠٠) عبارة موزعة على النحو الآتي:

- المعيار الأول: معيار الصحة من (١-٢٤).
- المعيار الثاني: بعض خصائص الشخصية السوية (٢٥-٦٤).
- المعيار الثالث: المعيار الخارجي (٦٥-١٠٠).

✓ مقياس جودة حياة الطالب،(إعداد: هانم مصطفى، ٢٠٠٨). وهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى شعور الطالب بجودة الحياة من خلال بعديها (الذاتي والموضوعي)، وقد تكون المقياس من (١٢٥) مفردة موزعة على ستة أبعاد (انفعالي – اجتماعي – معرفي – بيئة الفصل – المساندة الاجتماعية- أدوار المعلم).

✓ مقياس الكفاءة الأكاديمية للمراهقين المعاقين سمعياً، (إعداد: سهاد علي, ٢٠١٠). وهدف هذا المقياس إلى قياس مدى تمكن ذوي الإعاقة السمعية من أبعاد المقياس وهى (مهارات الاستذكار – مهارة إدارة وتنظيم الوقت – التنظيم الذاتي للتعلم – فاعلية الذات الأكاديمية التحصيلية – مهارات تحمل الضغوط الأكاديمية) واشتمل على عدد (٤٠) عبارة.

✓ مقياس جودة الحياة للمراهقين، (إعداد: إيمان حمودة، ٢٠١١). وهدف المقياس إلى الكشف عن جودة الحياة لدى المراهقين من طلاب الصف الأول الثانوي العاديين والمرضى من خلال سبعة أبعاد (انفعالي – جسمي – تعليمي – اجتماعي – اقتصادي – ديني – رياضي ترفيهي) واشتمل المقياس على (٨٤) عبارة.

- ✓ مقياس جودة الحياة، (إعداد: محمود منسي، ٢٠٠٦). وهدف المقياس إلى التعرف على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في كليات قابوس السبع وكانت العينة (٢٢٠) طالبًا وطالبةً وتكون المقياس من (٦٠) عبارة موزعة على الأبعاد الآتية:جودة الصحة العامة – جودة الحياة الأسرية والاجتماعية – جودة التعليم – جودة العواطف – جودة الصحة النفسية – جودة شغل الوقت وإدارته.
- ✓ مقياس جودة الحياة, (إعداد: محمود منسي، ٢٠٠٦، تعديل وردة حسن محمد، ٢٠١٠) بعد تعديل المقياس أصبح عدد العبارات (٥٩) عبارة وتم حذف بُعد (جودة التعليم) واستبداله ببُعد (جودة المستوى الاقتصادي) ليتناسب مع عينة البحث وهى أولياء أمور المعاقين.

- المراجع العربية والأجنبية في مجال قياس وتقويم جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا، ومنها دراسة van der Straaten, et al. (2020) التى هدفت إلى مقارنة جودة الحياة للأطفال المعاقين سمعيًا والأطفال ذوي السمع الطبيعي والكشف عن كيفية تغير جودة الحياة للأطفال المعاقين سمعيًا بمرور الوقت، ودراسة كل من Gao, Hu, & Yao (2020) التى هدفت إلى فحص العلاقة بين فقدان السمع وجودة الحياة المرتبطة بالصحة، والكشف عن ما إذا كانت المشاركة الاجتماعية تتوسط في هذا الارتباط، ودراسة Qi, et al. (2020) التى سعت إلى تقييم جودة الحياة المدركة لطلاب المدارس المتوسطة الذين يعانون من ضعف السمع وتحديد العوامل الاجتماعية والديموغرافية التي تؤثر على جودة حياتهم، ودراسة كل من Jaiyeola & Adeyemo (2018) إلى هدفت إلى التحقق من جودة حياة الطلاب الصم وضعاف السمع في مدينة إبادان، ودراسة Roland, et al. (2016) إلى هدفت إلى تحديد تأثير ضعف السمع لدى الأطفال على جودة الحياة، ودراسة كل من Looi, Lee & Loo (2016) التى سعت إلى التحقيق في جودة الحياة المرتبطة بالسمع للأطفال الذين يعانون من ضعف السمع في سنغافورة باستخدام المعينات السمعية أو زارعي القوقعة الصناعية، ودراسة Saadati Borujeni, et al. (2015) التى سعت إلى تقييم جودة الحياة المرتبطة بفقدان السمع المدرك ذاتيًا للمراهقين المصابين بفقدان السمع وعلاقته بالجنس أو الفئات العمرية الفرعية أو البيئة المدرسية مع أبعاد جودة الحياة، ودراسة Škrbić, et al. (2013) التى هدفت إلى تحديد ما

إذا كانت جودة حياة المراهقين الذين يعانون من إعاقة سمعية تختلف عن نوعية حياة المراهقين غير المعاقين، وفحص العلاقة بين جودة الحياة المبلغ عنها ذاتيًا والتقرير بالوكالة من قبل والديهم.

- آراء بعض المتخصصين في مجال التربية الخاصة.

**ج-تحديد متغيرات المقياس:**

بعد أن حدد الباحثان جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية، اقتصر المقياس على هذه الأبعاد.

- البعد الأول: جودة الحياة النفسية، ويتضمن (١١) فقرة.
- البعد الثاني: جودة الحياة الاجتماعية، وتتضمن (١٠) فقرات.
- البعد الثالث: جودة الحياة الشخصية، وتتضمن (١١) فقرة.
- البعد الرابع: جودة الحياة الأكاديمية، ويتضمن (١٢) فقرة.

**د-صياغة مفردات المقياس:**

راعا الباحثان عند صياغة مفردات المقياس مجموعة من الاعتبارات، هي:

١. محددة وواضحة وخالية من الغموض.
٢. ممثلة للمحتوي والأهداف المرجو قياسها.
٣. الابتعاد عن المفردات المعقدة.
٤. مناسبة لمستوي التلاميذ.
٥. وضوح التعليمات اللازمة لتنفيذ المقياس.

وتأسيسًا على ما سبق فقد تم وضع المقياس، وتكون المقياس من (أربعة أبعاد) رئيسة.

**هـ-الخصائص السيكومترية للمقياس:**

ونتناولهما فيما يلي بشيء من التفصيل:

قاما الباحثان بالتطبيق على عينة استطلاعية تكونت من (٥٠) تلميذًا من مجتمع البحث، وهدفت العينة الاستطلاعية إلى:

- حساب الزمن الذي يستغرقه التلاميذ في الإجابة عن أسئلة المقياس.

- حساب صدق المقياس، وثباته.

**أ- <u>حساب زمن المقياس</u>:**

في ضوء التجربة الاستطلاعية وجد الباحثان أن الزمن المناسب لتطبيق المقياس هو (٣٠) دقيقةً؛ حيثُ تَمَّ حساب متوسط الزمن الذي استغرقَهُ كُلُّ التلاميذ فى الإجابة على المقياس في التجربة الاستطلاعية، وإضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات، فكان زمن الاختبار (٣٠) دقيقةً.

**ب- <u>حساب صدق المقياس</u>:**

يقصد بصدق المقياس مقدرته على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها ويعني ذلك أن المقياس يكون صادقًا عندما يقيس ما وضع لقياسه، وقد تحققت الباحثان من صلاحية المقياس بالطرق التالية:

- **صدق المحكمين:**

وقد تحققا الباحثان من صدق المقياس عن طريق عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة؛ حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات المقياس، ومدى انتماء كل عبارة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية.

**- حساب الاتساق الداخلى لمقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية.**

تم التحقق من الاتساق الداخلى لمقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها ( ٥٠ ) تلميذاً، كما يلى:

**أ ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.**

## جدول (١٠)

**معاملات الارتباط بين مفردات مقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية والدرجة الكلية للمقياس(*).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس | مستوى الدلالة | رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | .630** | ٠.٠١ | ٢٣ | .687** | ٠.٠١ |
| ٢ | .589** | ٠.٠١ | ٢٤ | .558** | ٠.٠١ |
| ٣ | .467** | ٠.٠١ | ٢٥ | .639** | ٠.٠١ |
| ٤ | .545** | ٠.٠١ | ٢٦ | .514** | ٠.٠١ |
| ٥ | .712** | ٠.٠١ | ٢٧ | .621** | ٠.٠١ |
| ٦ | .658** | ٠.٠١ | ٢٨ | .534** | ٠.٠١ |
| ٧ | .496** | ٠.٠١ | ٢٩ | .509** | ٠.٠١ |
| ٨ | .728** | ٠.٠١ | ٣٠ | .567** | ٠.٠١ |
| ٩ | .541** | ٠.٠١ | ٣١ | .720** | ٠.٠١ |
| ١٠ | .463** | ٠.٠١ | ٣٢ | .582** | ٠.٠١ |
| ١١ | .505** | ٠.٠١ | ٣٣ | .549** | ٠.٠١ |
| ١٢ | .627** | ٠.٠١ | ٣٤ | .701** | ٠.٠١ |
| ١٣ | .474** | ٠.٠١ | ٣٥ | .662** | ٠.٠١ |
| ١٤ | .459** | ٠.٠١ | ٣٦ | .437** | ٠.٠١ |
| ١٥ | .785** | ٠.٠١ | ٣٧ | .815** | ٠.٠١ |
| ١٦ | .399** | ٠.٠١ | ٣٨ | .625** | ٠.٠١ |
| ١٧ | .761** | ٠.٠١ | ٣٩ | .570** | ٠.٠١ |
| ١٨ | .525** | ٠.٠١ | ٤٠ | .817 ** | ٠.٠١ |
| ١٩ | .640** | ٠.٠١ | ٤١ | .426** | ٠.٠١ |
| ٢٠ | .583** | ٠.٠١ | ٤٢ | .503** | ٠.٠١ |
| ٢١ | .434** | ٠.٠١ | ٤٣ | .572** | ٠.٠١ |
| ٢٢ | .596** | ٠.٠١ | ٤٤ | .684** | ٠.٠١ |

(* ) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

**ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.**

**جدول (١١)**

**معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية والدرجة الكلية للمقياس.**

| أبعاد المقياس | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| البعد الأول (جودة الحياة النفسية ) | .819** | ٠.٠١ |
| البعد الثانى (جودة الحياة الاجتماعية) | .621** | ٠.٠١ |
| البعد الثالث (جودة الحياة الشخصية) | .790** | ٠.٠١ |
| البعد الرابع (جودة الحياة الأكاديمية) | .546** | ٠.٠١ |

**ج) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد.**

**– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد.**

**جدول (١٢)**

**معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد ( * ).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١ | .627** | ٠.٠١ |
| ٢ | .534** | ٠.٠١ |
| ٣ | .452** | ٠.٠١ |
| ٤ | .780** | ٠.٠١ |
| ٥ | .495** | ٠.٠١ |
| ٦ | .607** | ٠.٠١ |
| ٧ | .476** | ٠.٠١ |
| ٨ | .711** | ٠.٠١ |
| ٩ | .562** | ٠.٠١ |
| ١٠ | .528** | ٠.٠١ |
| ١١ | .619** | ٠.٠١ |

(* ) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

**– حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد.**

**جدول (١٣)**

**معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثانى والدرجة الكلية للبعد ( * ).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ١٢ | .557** | ٠,٠١ |
| ١٣ | .642** | ٠,٠١ |
| ١٤ | .425** | ٠,٠١ |
| ١٥ | .761** | ٠,٠١ |
| ١٦ | .584** | ٠,٠١ |
| ١٧ | .682** | ٠,٠١ |
| ١٨ | .470** | ٠,٠١ |
| ١٩ | .748** | ٠,٠١ |
| ٢٠ | .537** | ٠,٠١ |
| ٢١ | .386** | ٠,٠١ |

**- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد.**

**جدول (١٤)**

**معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد ( * ).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ٢٢ | .485** | ٠,٠١ |
| ٢٣ | .526** | ٠,٠١ |
| ٢٤ | .608** | ٠,٠١ |
| ٢٥ | .577** | ٠,٠١ |
| ٢٦ | .615** | ٠,٠١ |
| ٢٧ | .464** | ٠,٠١ |
| ٢٨ | .579** | ٠,٠١ |
| ٢٩ | .621** | ٠,٠١ |
| ٣٠ | .435** | ٠,٠١ |
| ٣١ | .552** | ٠,٠١ |
| ٣٢ | .412** | ٠,٠١ |

(* ) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

(* ) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية .

**حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد.**

**جدول (١٥)**

**معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الرابع والدرجة الكلية للبعد (* * ).**

| رقم المفردة | معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ٣٣ | .659** | ٠.٠١ |
| ٣٤ | .536** | ٠.٠١ |
| ٣٥ | .499** | ٠.٠١ |
| ٣٦ | .380** | ٠.٠١ |
| ٣٧ | .619** | ٠.٠١ |
| ٣٨ | .525** | ٠.٠١ |
| ٣٩ | .461** | ٠.٠١ |
| ٤٠ | .688** | ٠.٠١ |
| ٤١ | .420** | ٠.٠١ |
| ٤٢ | .536** | ٠.٠١ |
| ٤٣ | .413** | ٠.٠١ |
| ٤٤ | .509** | ٠.٠١ |

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلى.

(**) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعاً للمقياس ككل فى صورته النهائية.

**– حساب ثبات مقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية.**

يقصد بثبات المقياس وفقاً لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقى إلى التباين المشاهد (الكلى) لدرجات المقياس ، وهو من أهم الشروط السيكومترية للمقياس بعد الصدق لأنه يتعلق بمدى دقة المقياس فى قياس ما يدعى قياسه (خطاب، ٢٠٠٨ ، ١٦٣).

**واستخدما الباحثان الطرق التالية لحساب ثبات المقياس:**

٣- طريقة ألفا كرونباخ (خطاب، ٢٠٠٨ ، ٢٢٥).

٤- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان براون ، وجوتمان(خطاب، ٢٠٠٨ ، ١٧٩).

**وفيما يلى توضيح لكل هذه الطرق:**

**١ – طريقة ألفا كرونباخ.**

قام الباحثان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال التطبيق الذى تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها ( ٥٠ ) تلميذًا، ويوضح الباحثان معاملات الثبات للأبعاد الأربعة وللمقياس ككل من خلال جدول (١٦) التالى:

**جدول (١٦)**

**معاملات ثبات أبعاد مقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ.**

| أبعاد المقياس | عدد المفردات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| البعد الأول (جودة الحياة النفسية ) | ١١ | .790 |
| البعد الثانى (جودة الحياة الاجتماعية) | ١٠ | .772 |
| البعد الثالث (جودة الحياة الشخصية) | ١١ | .684 |
| البعد الرابع (جودة الحياة الأكاديمية) | ١٢ | .851 |
| المقياس ككل | ٤٤ | .842 |

معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٤) مما يؤكد ثبات المقياس.

**٢- طريقة التجزئة النصفية.**

قاما الباحثان بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التى قوامها ( ٥٠ ) تلميذًا، وحساب معامل الارتباط بين نصفى المقياس (الزوجى والفردى) (للمقياس ككل ) وكذلك لكل بعد من الأبعاد، باستخدام البرنامج الإحصائى SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط ( معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وفيما يلى توضيح من خلال جدول (١٧) التالى:

**جدول (١٧)**

**معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية المهنية ككل ولكل بعد من الأبعاد باستخدم معادلة جوتمان وسبيرمان براون.**

| أبعاد المقياس | باستخدام معادلة جوتمان | باستخدام معادلة سبيرمان براون |
|---|---|---|
| البعد الأول (جودة الحياة النفسية ) | .810 | .812 |
| البعد الثانى (جودة الحياة الاجتماعية) | .775 | .775 |
| البعد الثالث (جودة الحياة الشخصية) | .711 | .713 |
| البعد الرابع (جودة الحياة الأكاديمية) | .854 | .857 |
| المقياس ككل | .853 | .854 |

معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٥) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند على معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه، وبعد إجراء التعديلات على المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وحساب ثباته يكون الباحثان قد توصَّلا إلى الصورة النهائية للمقياس كما هو موضح بالملحق (٦).

**ثالثًا – التصميم التجريبي، وإجراءات تجربة البحث:**

**١. التصميم شبه التجريبى للبحث:**

تم استخدام التصميم شبه التجريبي المُكَوَّنَ مِنْ مجموعتَينِ: المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، ومع استخدام القياسات: القبلية، والبعدية والتتبعية لأداتي البحث، ويتضمنُ المتغيرات التالية:

– المتغير المستقل (التجريبي): البرنامج القائم على المدخل الاتصالى.

– المتغيرَانِ التابعَانِ: مهارات اللغة المهنية، جودة الحياة.

**٢. مجتمع البحث:**

تكون مجتمع البحث من جميع التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية( الصف الثالث)، بالمدارس الحكومية في محافظة الجيزة، بالفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

**٣. عينة البحث، وخصائصها:**

تكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذًا من التلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعدادي، بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، بمنطقة الصف التعليمية، التابعة لمحافظة الجيزة، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٧ – ١٨ ) سنةً، وممن يعانون من الصمم، أو الضعف السمعي، ودرجاتهم على اختبار الذكاء من (٩٠ – ١٠٠)، وليس لديهم إعاقات أخرى، وذلك من واقع سجلات المدرسة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، ومهارات اللغة المهنية، وجودة الحياة، وهما:

- **مجموعة تجريبية:** قوامها (١٠) تلاميذٍ من التلاميذ المعاقين سمعيًا، بالصف الثالث الاعدادى، بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، بمنطقة الصف التعليمية، التابعة لمحافظة الجيزة.
- **مجموعة ضابطة:** قوامها (١٠) تلاميذٍ من التلاميذ المعاقين سمعيًا، بالصف الثالث الاعدادى، بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، بمنطقة الصف التعليمية، التابعة لمحافظة الجيزة.

وتم إجراء التكافؤ بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة كما يلي:

١. **ضبط العوامل المرتبطة بخصائص أفراد العينة:** وتتمثل في العمر الزمني، ومستوى الذكاء، التي تتضح فيما يلي:

- **التكافؤ على العمر الزمني:** تم حساب العمر الزمن لكل تلميذ من تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم رصد النتائج، ثم معالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار مان – ويتني (Mann–Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٨) التالي:

**جدول (١٨)**

**قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على العمر الزمني.**

| المتغير | المجموعة | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | الضابطة | 10 | 10.45 | 104.50 | 49.500 | .040 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 10.55 | 105.50 | | | |

- قيمة U الجدولية عند ن١ = 10 ، ن٢ = 10 وفى مستوى دلالة ٠,٠٥ تساوى ٢٣,٠٠
- قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ تساوى ١,٩٦

ويتضح من نتائج جدول (١٨) السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة على العمر الزمني، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في العمر الزمني قبل التجريب.

- **التكافؤ على مقياس الذكاء:** هدف تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن (تعديل تقنين: عماد أحمد، ٢٠١٦) إلى التحقق من تكافؤ المجموعتين فى مستوى الذكاء، وقد تم تطبيق مقياس الذكاء، وتم تصحيح أوراق الإجابة، وتم رصد النتائج، ثم معالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار مان – ويتني (Mann–Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (١٩) التالي:

**جدول (١٩)**

**قيمة "U,Z"، ومستوى دلالتهما للفرق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة على مقياس الذكاء.**

| المقياس | المجموعة | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء | الضابطة | 10 | 8.85 | 88.50 | 33.500 | 1.259 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 12.15 | 121.50 | | | |

قيمة U الجدولية عند ن١ = 10 ، ن٢ = 10 وفى مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ٢٣.٠٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٩٦

ويتضح من نتائج جدول (١٩) السابق عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في درجاتهم على مقياس الذكاء، أي أن المجموعتين متكافئتان في مستوى الذكاء قبل التجريب.

٢. **ضبط العوامل المرتبطة بالعامل التجريبي:** وتتمثل فى حساب معامل تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات اللغة المهنية، ومقياس جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا؛ حيث تم القياس القبلي للأداتين على تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، وفيما يلي توضيح ذلك:

- **التكافؤ على مهارات اللغة المهنية:** هدف التطبيق القبلي لأداة البحث (اختبار مهارات اللغة المهنية) إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى أدائهم لمهارات اللغة المهنية، وقد تم التطبيق القبلي لأداة البحث، وتم تصحيح أوراق الإجابة باستخدام قواعد التصحيح التي حددها الباحثان سابقًا، وتم رصد النتائج، ثم معالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار مان – ويتني (Mann–Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول(٢٠) التالي:

**جدول (٢٠)**

**قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار اللغة المهنية.**

| مهارات الاختبار | المجموعة | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة | الضابطة | 10 | 10.75 | 107.50 | 47.500 | .191 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 10.25 | 102.50 | | | |
| مهارات الكتابة | الضابطة | 10 | 10.70 | 107.00 | 48.000 | .161 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 10.30 | 103.00 | | | |
| مهارات التحدث | الضابطة | 10 | 10.20 | 102.00 | 47.000 | .238 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 10.80 | 108.00 | | | |
| الاختبار ككل | الضابطة | 10 | 10.55 | 105.50 | 49.500 | .038 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 10.45 | 104.50 | | | |

قيمة U الجدولية عند ن١ = 10 ، ن٢ = 10 وفى مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ٢٣.٠٠
قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٩٦

ويتضح من نتائج جدول (٢٠) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات اللغة المهنية ككل، وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتان في درجات اختبار مهارات المهنية ككل، أي أن المجموعتين متكافئتان في مستوى مهارات اللغة المهنية قبل التجريب، وكذلك لباقي مهارات اللغة المهنية (القراءة– الكتابة– التحدث).

- **التكافؤ في مقياس جودة الحياة:** هدف التطبيق القبلي لأداة البحث (مقياس جودة الحياة) إلى التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى جودة الحياة، وقد تم التطبيق القبلى لأداة البحث، وتم تصحيح أوراق الإجابة باستخدام قواعد التصحيح التي حددها الباحثان سابقًا، وتم رصد النتائج، ثم معالجتها إحصائيًا باستخدام اختبار مان – ويتني (Mann–Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢١) التالي:

**جدول (٢١)**

**قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس جودة الحياة.**

| مهارات المقياس | المجموعة | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جودة الحياة النفسية | الضابطة | 10 | 10.25 | 102.50 | 47.500 | .193 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 10.75 | 107.50 | | | |
| جودة الحياة الاجتماعية | الضابطة | 10 | 11.65 | 116.50 | 38.500 | .885 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 9.35 | 93.50 | | | |
| جودة الحياة الشخصية | الضابطة | 10 | 11.40 | 114.00 | 41.000 | .696 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 9.60 | 96.00 | | | |
| جودة الحياة الأكاديمية | الضابطة | 10 | 11.00 | 110.00 | 45.000 | .390 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 10.00 | 100.00 | | | |
| المقياس ككل | الضابطة | 10 | 11.90 | 119.00 | 36.000 | 1.068 | غير دالة احصائيا |
| | التجريبية | 10 | 9.10 | 91.00 | | | |

قيمة U الجدولية عند ن١ = 10 ، ن٢ = 10 وفى مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ٢٣.٠٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٩٦

ويتضح من نتائج جدول (٢١) عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس جودة الحياة ككل، وهذا يعنى أن المجموعتين متكافئتان في درجات مقياس جودة الحياة ككل، أي أن المجموعتين متكافئتان في مستوى جودة الحياة قبل التجريب. وكذلك باقى الأبعاد(جودة الحياة النفسية، جودة الحياة الاجتماعية، جودة الحياة الشخصية، جودة الحياة الأكاديمية).

**٤. تنفيذ تجربة البحث:**

بعد أنْ تَمَّ اختيار عينة البحث، بدأ التنفيذ الفعلي لتجربة البحث، وقد تمثَّلَ ذلك في الآتي:

**أ- تطبيق أداتي البحث قبليًا:**

تَمَّ تطبيقُ كُلٍّ مِن: اختبار مهارات اللغة المهنية، ومقياس جودة الحياة قبليًا؛ بهدف التحقق من تكافؤ مستوى تلاميذ عينة البحث الضابطة والتجريبية في مهارات اللغة المهنية، وجودة الحياة قبل تطبيق البرنامج القائم على المدخل الاتصالى.

**ب- تنفيذ البرنامج:**

بعد الانتهاء مِن التطبيق القبلي لأداتي البحث، بدأ الباحثان في تطبيق البرنامج القائم على المدخل الاتصالى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالصف الثالث الاعداي بالمجموعة التجريبية، مع توفير مستلزمات التطبيق في البيئة التعليمية بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع، بمركز الصف، بمحافظة الجيزة، وشملت المدة الزمنية للبحث على (١٢) درس بواقع (٢٤) حصةً، وذلك على مدى (٨) أسابيعٍ بواقع (٣) حصصٍ أسبوعيًا، خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، وتدريس المنهج العادى لتلاميذ المجموعة الضابطة في نفس الفترة الزمنية.

**جـ- تطبيق أداتي البحث بعديًا:**

تَمَّ تطبيق أداتي البحث عقب عملية التدريس مباشرة؛ حيثُ تَمَّ تطبيق مهارات اللغة المهنية، ومقياس جودة الحياة على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، وبذلك تَمَّ الحصولُ على البيانات التي تساعدُ في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث.

**د- تطبيق أداتي البحث تتبعيًا:**

تَمَّ تطبيق أداتي البحث بعد التطبيق البعدى فترة زمنية قدرها شهر ونصف تقريبًا؛ حيثُ تَمَّ تطبيق مهارات اللغة المهنية، ومقياس جودة الحياة على تلاميذ المجموعتين التجريبية، وبذلك تَمَّ الحصولُ على البيانات التي تساعدُ في العمليات الإحصائية الخاصة بالتحقق من استمرارية أثر التعلم.

**نتائج البحث:**

نتناول فيما يلي عرضًا للنتائج التى أسفرت عنها تجربة البحث الميداني، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة كل فرض من فروض البحث، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج فى ضوء الإطار النظرى للبحث، والدراسات السابقة؛ وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج القائم على المدخل الاتصالى للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؛ لتنمية مهارات اللغة المهنية وأثر ذلك على تحسين مستوى جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا.

**التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.**

ينص الفرض الأول على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اللغة المهنية لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان – ويتنى (Mann-Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (U,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار اللغة المهنية وجدول (٢٢) التالي يوضح ذلك.

**جدول (٢٢)**

**قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار اللغة المهنية.**

| مهارات الاختبار | المجموعة | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة | قيمة ر ر | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة | الضابطة | 10 | 5.60 | 56.00 | 1.000 | 3.752 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 0.98 | كبير |
| | التجريبية | 10 | 15.40 | 154.00 | | | | | |
| مهارات الكتابة | الضابطة | 10 | 5.50 | 55.00 | .000 | 3.860 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 1.00 | كبير جدًا |
| | التجريبية | 10 | 15.50 | 155.00 | | | | | |
| مهارات التحدث | الضابطة | 10 | 5.50 | 55.00 | .000 | 3.827 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 1.00 | كبير جدًا |
| | التجريبية | 10 | 15.50 | 155.00 | | | | | |
| الاختبار ككل | الضابطة | 10 | 5.50 | 55.00 | .000 | 3.810 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 1.00 | كبير جدًا |
| | التجريبية | 10 | 15.50 | 155.00 | | | | | |

قيمة U الجدولية عند ن١ = 10 ، ن٢ = 10 وفى مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ٢٧.٠٠، وفى مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ١٩.٠٠

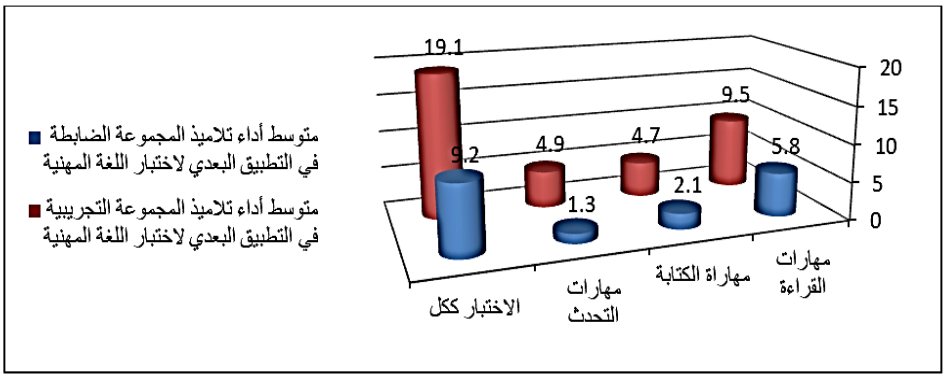
قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٦٤٥ ، وعند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ٢.٣٣

**يتضح من جدول (٢٢) السابق ما يلى:**

- ارتفاع متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار اللغة المهنية ككل، حيث حصل تلاميذ المجموعة التجريبية على متوسط رتب (15.50) بينما حصل تلاميذ المجموعة الضابطة على متوسط رتب (5.50)، وكذلك لباقى المهارات.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار اللغة المهنية ككل، فقد كانت قيمة U = (0.000) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند

مستوى (٠.٠١)، وكانت قيمة Z = (3.810) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وكذلك لباقى المهارات.

- ويعنى هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الثالث الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؟".
- كما أن حجم التأثير لاختبار اللغة المهنية ككل كبيرًا جدًا، حيث بلغت قيمة حجم التأثير (١.٠٠) وهو حجم تأثير كبيرًا جدًا، وكان الفرق لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال فى مستوى اللغة المهنية ككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست باستخدام البرنامج عن تلاميذ المجموعة الضابطة التى لم تتعرض للبرنامج، وكذلك لباقى المهارات الفرعية.
- ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على اختبار اللغة المهنية للمجموعتين التجريبية والضابطة :




**شكل(١)**

**فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على اختبار اللغة المهنية للمجموعتين التجريبية والضابطة**

**مناقشة نتيجة الفرض الأول:**

توضح نتيجة الفرض الأول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اللغة المهنية لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج القائم على المدخل الاتصالي في تنمية مهارات اللغة المهنية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي المهني للمعاقين سمعيًا؛ ويتضح ذلك عند مقارنة درجات التطبيق القبلي لاختبار اللغة المهنية بنتائج الاختبار البعدي؛ حيثُ كشفت نتائج الاختبار القبلي مستوى المهارات لديهم؛ ويرى الباحثان أن تطور مستوى المهارات المستهدفة لدى التلاميذ عينة البحث حدث نتيجة مجموعة من الإجراءات الفعالة ابتداء من تحليل احتياجات التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمدارس المهنية، ثم إعداد برنامج في ضوء هذه الاحتياجات ساعد في تحقيق الأهداف المحددة، كما ساهمت طبيعة المحتوى وهو محتوى مرتبط بالمجالات المهنية التي يدرسها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي المهني بتقبل ورغبة التلاميذ في تعلم الموضوعات واكتساب المهارات لشعورهم بأهمية ما يدرسوه؛ كما أدرك الباحثان أهمية تعرف وتحديد احتياجات هذه الفئة من التلاميذ خاصة وأنهم يتمتعون بقدرات عقلية هائلة غير مستغله وأن بإمكانهم دراسة أي محتوى ولكن بطرق تتناسب وأنماطهم التعليمية والتي تحد من الأثر السلبي للقصور السمعي لديهم مثل استغلال قوة الجانب البصري لديهم؛ وهذا ما عمل الباحثان على الاستفادة منه حيثُ اعتمد الباحثان على العروض البصرية مثل الصور والفيديو لتوضيح المعلومات وهو ما كان له عظيم الأثر في نجاح البرنامج في تحقيق الأهداف التي صمم في ضوئها.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة Adronova (2020) التي كشفت فاعلية المدخل الاتصالي في التدريب على مهارات اللغة لأغراض متخصصة؛ وتتفق كذلك مع دراسة Sarbinaz (2022) التي كشفت فاعلية المدخل الاتصالي في إكساب الطلاب مهارات اللغة لأغراض متخصصة وبالتالي تحقق أهدافهم المهنية.

**التحقق من صحة الفرض الثانى من فروض البحث.**

والذى ينص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اللغة المهنية لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار اللغة المهنية وجدول (٢٣) التالى يوضح ذلك.

**جدول (٢٣)**

**قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار اللغة المهنية.**

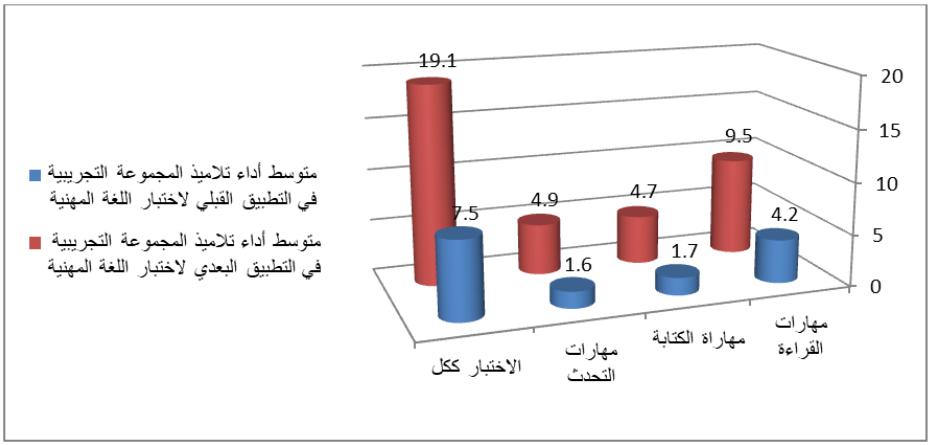
| مهارات الاختبار | إتجاه فروق الرتب | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (T) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة | قيمة ر ث ر | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.820 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |
| مهارات الكتابة | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.848 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |
| مهارات التحدث | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.831 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |
| الاختبار ككل | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.823 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |

قيمة T الجدولية عند ن = ١٠ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١٠، و عند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ٥.٠٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٦٤٥ ، وعند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ٢.٣٣

يتضح من جدول (٢٣) السابق ما يلى:

- أن قيمة (T) المحسوبة لاختبار اللغة المهنية ككل تساوى (٠.٠٠٠) وهى أقل من القيمة الجدولية عند ن = ١٠ ومستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على وجود فرق دال احصائيًا لصالح التطبيق البعدى عند مستوى ٠.٠١، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (2.823) وهى دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وكذلك لباقى المهارات الفرعية .
- ويعنى هذا قبول الفرض الثانى من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الثالث الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؟".
- كما يتضح أن قيمة حجم التأثير لاختبار اللغة المهنية ككل (رث ر) بلغت (١.٠٠) وهو حجم تأثير كبيرًا جدًا، مما يدل على فاعلية البرنامج، وكذلك لباقى المهارات الفرعية.
- ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على اختبار اللغة المهنية للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى :




**شكل(٢)**

**فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على اختبار اللغة المهنية للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى**

**مناقشة نتيجة الفرض الثاني:**

تكشف نتيجة الفرض الثاني وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار اللغة المهنية لصالح التطبيق البعدي؛ ويعد هذا الفرض استكمالاً لنتيجة الفرض الأول للتأكيد على فاعلية البرنامج القائم على المدخل الاتصالي في تحقيق الأهداف التي صمم في ضوئها؛

ويرجع الباحثان هذا التحسن في مستوى مهارات اللغة المهنية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية إلى استراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج، حيث اعتمد الباحثان على مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي تستوجب نشاط وفاعلية المتعلم مثل التنبؤ والمناقشة والحوار والعصف الذهني وحل المشكلات والتعلم التعاوني والعروض البصرية ولعب الدور كل هذه الاستراتيجيات ساعدت في جذب انتباه التلاميذ وتشجيعهم على المشاركة في جميع الأنشطة؛ حيثُ لاحظ الباحثان رغبة التلاميذ على أداء جميع التكليفات وحل الأنشطة المكلفين بها؛ كما يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى ما يلي:

- تخلص التلميذ المعاق سمعيًا من شعور الدونية وفقدان الثقة بالنفس من خلال تمكنه من دراسة محتوى البرنامج.
- تكرار خبرات النجاح التي مر بها التلميذ المعاق سمعيًا طوال فترة البرنامج عزز من دافعيته وقدرته على التعلم.
- إتاحة حرية التفكير والتعبير بأي طريقة ممكنة سواء كانت اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو لغة الإشارة وهجاء الأصابع.
- ما اشتمل عليه البرنامج من أساليب تقويم بنائية بعد كل جزئية ساعد التلاميذ على التعلم من أخطائهم وتقديم التغذية الراجعة بعد كل جزء.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة Avlakulov (2021) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية المدخل الاتصالي في تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية وخاصة مهارة فهم النص المكتوب، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية المدخل الاتصالي في تنمية القدرة على التعرف على الكلمات وفهم النصوص المكتوبة والمرتبطة بمجال دراسة اللغة لأغراض متخصصة.

**التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث.**

والذى ينص على أنه : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لاختبار اللغة المهنية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لاختبار اللغة المهنية وجدول (٢٤) التالى يوضح ذلك.

**جدول (٢٤)**

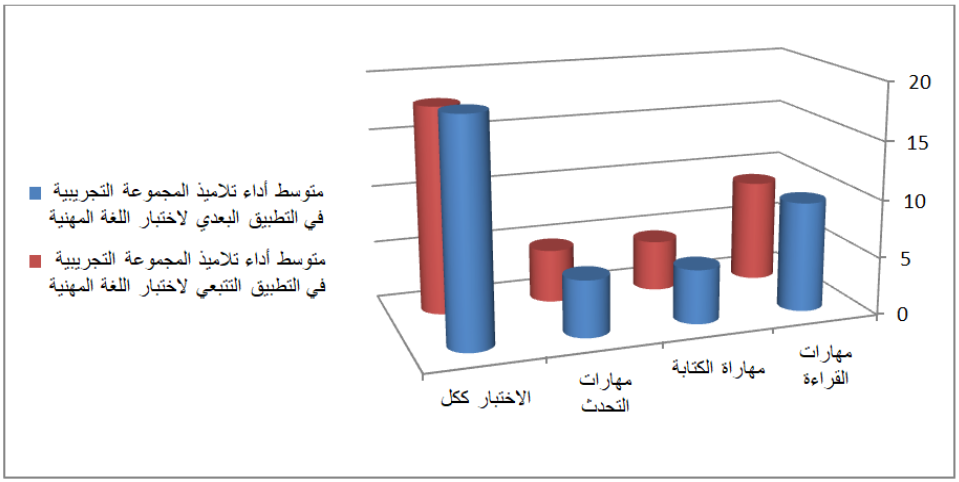
**قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لاختبار اللغة المهنية.**

| مهارات الاختبار | إتجاه فروق الرتب | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (T) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارات القراءة | سالب | 4 | 4.00 | 16.00 | 5.00 | 1.190 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 2 | 2.50 | 5.00 | | | |
| | محايد | 4 | | | | | |
| مهارات الكتابة | سالب | 3 | 2.33 | 7.00 | 3.00 | .756 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 1 | 3.00 | 3.00 | | | |
| | محايد | 6 | | | | | |
| مهارات التحدث | سالب | 4 | 3.38 | 13.50 | 7.50 | .647 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 2 | 3.75 | 7.50 | | | |
| | محايد | 4 | | | | | |
| الاختبار ككل | سالب | 6 | 4.83 | 29.00 | 7.00 | 1.613 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 2 | 3.50 | 7.00 | | | |
| | محايد | 2 | | | | | |

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٩٦

يتضح من جدول (٢٤) السابق ما يلى:

- أن قيمة (T) المحسوبة لاختبار اللغة المهنية ككل تساوى (7.00) وهى أكبر من القيمة الجدولية، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (1.613) وهى غير دالة إحصائيا، وكذلك لباقى المهارات الفرعية.
- ويعنى هذا قبول الفرض الثالث من فروض البحث.
- ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على اختبار اللغة المهنية للمجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى :




**شكل(٣)**

**فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على اختبار اللغة المهنية للمجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى**

**مناقشة نتيجة الفرض الثالث:**

يتضح من نتيجة الفرض الثالث عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لاختبار اللغة المهنية، وهو ما يدل

على استمرار التحسن الذي ظهر لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، والذي يرجع إلى إبقاء الأثر الإيجابي للبرنامج الذي طبق على المجموعة التجريبية؛ حيث روعي أثناء تطبيقه خصائص نمو التلاميذ المعاقين سمعيًا واحتياجاتهم. كما يعزو الباحثان عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية إلى نجاح البرنامج القائم على المدخل الاتصالي، الذي انسجم مع خصائص ومتطلبات التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية المهنية؛ كما أسهمت الأنشطة اللغوية في تحسين مشاركة التلاميذ، وزيادة فرصة التفاعل المثمر بين التلاميذ والباحث وبين التلاميذ وبعضهم البعض مما شجع على الحوار والمشاركة بينهم وتوفر جانب الترفيه والترويح عن النفس مما جعلها عامل محفز لدى التلاميذ نحو الإقبال على الأنشطة والاستمرار بها فكانت أبقى أثرًا في نفوس التلاميذ، كما يرجع الباحثان هذه النتيجة إلى:

- توفير مناخ تعليمي يسوده روح الود والتقبل بين التلاميذ، والمشاركة الوجدانية بين التلاميذ وبعضهم البعض مما ساهم في استمتاعاهم واهتمامهم بتعلم المهارات المستهدفة.
- تهيئة بيئة تعليمية جيدة تساعد التلاميذ على العمل في مجموعات صغيرة يسودها التعاون.
- عملت تنمية رغبة التلميذ في الوصول للتميز وأن يكون هو الأفضل على تشجيع التلاميذ على الاستمرار في الوصول إلى أفضل أداء أثناء أداء الأنشطة مما تسبب في تحفيز رغبة التلاميذ فى عدم تدنى مستواهم عن الأفضل دائمًا وهو ما أدى إلى استمرار فاعلية البرنامج.

**التحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث.**

ينص الفرض الأول على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار مان – ويتنى (Mann-Whitney) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (U,Z) ومدى دلالتهما

للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة وجدول (٢٥) التالي يوضح ذلك.

**جدول (٢٥)**

**قيمة "U,Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة.**

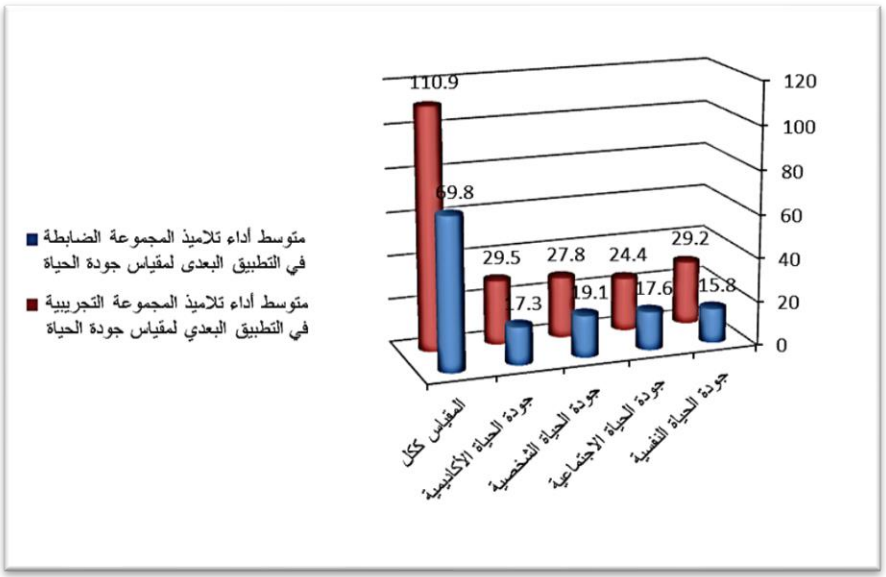
| مهارات المقياس | المجموعة | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة | قيمة ر ر | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جودة الحياة النفسية | الضابطة | 10 | 5.50 | 55.00 | .000 | 3.794 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 1.00 | كبير جدًا |
| | التجريبية | 10 | 15.50 | 155.00 | | | | | |
| جودة الحياة الاجتماعية | الضابطة | 10 | 5.50 | 55.00 | .000 | 3.795 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 1.00 | كبير جدًا |
| | التجريبية | 10 | 15.50 | 155.00 | | | | | |
| جودة الحياة الشخصية | الضابطة | 10 | 5.50 | 55.00 | .000 | 3.785 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 1.00 | كبير جدًا |
| | التجريبية | 10 | 15.50 | 155.00 | | | | | |
| جودة الحياة الأكاديمية | الضابطة | 10 | 5.50 | 55.00 | .000 | 3.790 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 1.00 | كبير جدًا |
| | التجريبية | 10 | 15.50 | 155.00 | | | | | |
| المقياس ككل | الضابطة | 10 | 5.50 | 55.00 | .000 | 3.785 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | 1.00 | كبير جدًا |
| | التجريبية | 10 | 15.50 | 155.00 | | | | | |

قيمة U الجدولية عند ن١ = 10 ، ن٢ = 10 وفى مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ٢٧.٠٠، وفى مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ١٩.٠٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٦٤٥ ، وعند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ٢.٣٣

**يتضح من جدول (٢٥) السابق ما يلى:**

- ارتفاع متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية عن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة ككل، حيث حصل تلاميذ المجموعة التجريبية على متوسط رتب (15.50) بينما حصل تلاميذ المجموعة الضابطة على متوسط رتب (5.50)، وكذلك لباقى الأبعاد الفرعية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس جودة الحياة ككل، فقد كانت قيمة U = (0.000) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وكانت قيمة Z= (3.785) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وكذلك لباقى الأبعاد الفرعية.
- ويعنى هذا قبول الفرض الرابع من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما أثر البرنامج التدريبى القائم على المدخل الاتصالي فى تحسين مستوى جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؟
- كما أن حجم التأثير لمقياس جودة الحياة ككل كبيرًا جدًا، حيث بلغت قيمة حجم التأثير (١.٠٠) وهو حجم تأثير كبيرًا جدًا، وكان الفرق لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ويشير هذا إلى أنه حدث نمو واضح ودال فى مستوى جودة الحياة ككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست باستخدام البرنامج عن تلاميذ المجموعة الضابطة التى لم تتعرض للبرنامج، لباقى الأبعاد الفرعية.
- ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة للمجموعتين التجريبية والضابطة :




**شكل(٤)**

**فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة للمجموعتين التجريبية والضابطة**

**مناقشة الفرض الرابع:**

تشير نتيجة الفرض الرابع إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة لصالح متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وهذا يعني أن البرنامج القائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة المهنية كان له أثر إيجابي على مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية؛ ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن ربط دراسة اللغة بالأغراض المهنية عزز من مفهوم الذات لدى التلاميذ وغير من نظرة الدونية لأنفسهم وحسن من دافعيتهم ومن تصورهم بأن دراستهم غير ذات جدوى بالنسبة لهم، خاصة وأن الدراسات تشير أن المعاقين سمعيًا يظهرون مستويات منخفضة جدًا على جميع أبعاد جودة الحياة مثل دراسة

Roland, et al. (2016) التي كشفت انخفاض جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا مقارنة بأقرانهم ذوي السمع الطبيعي وأن جودة الحياة تتحسن لديهم بعد التدخلات. كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية وسريرية في درجات مقياس جودة الحياة بين التلاميذ ذوي السمع الطبيعي والمعاقين سمعيًا، وتحديداً في المجالات الاجتماعية والمدرسية.

وتتفق هذ النتيجة مع دراسة الخولي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على الدعم النفسي الإيجابي في تنمية جودة الحياة لدى المراهقات الصم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية جودة الحياة لدى المراهقات الصم وأثر ذلك في خفض أزمة الهوية لدى المراهقات الصم.

وتتفق كذلك مع دراسة Kakavandi, et al. (2017) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المهارات الحياتية في تحسين جودة الحياة لدى أمهات الأطفال المعاقين سمعيًا وأثره على جودة حياة أطفالهم، وكشفت النتائج فاعلية البرنامج في تحسين مستوى جودة الحياة لدى كل من الأمهات والأطفال على نحو سواء.

**التحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث.**

والذى ينص على أنه : " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس جودة الحياة وجدول (٢٦) التالى يوضح ذلك.

**جدول (٢٦)**

**قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس جودة الحياة.**

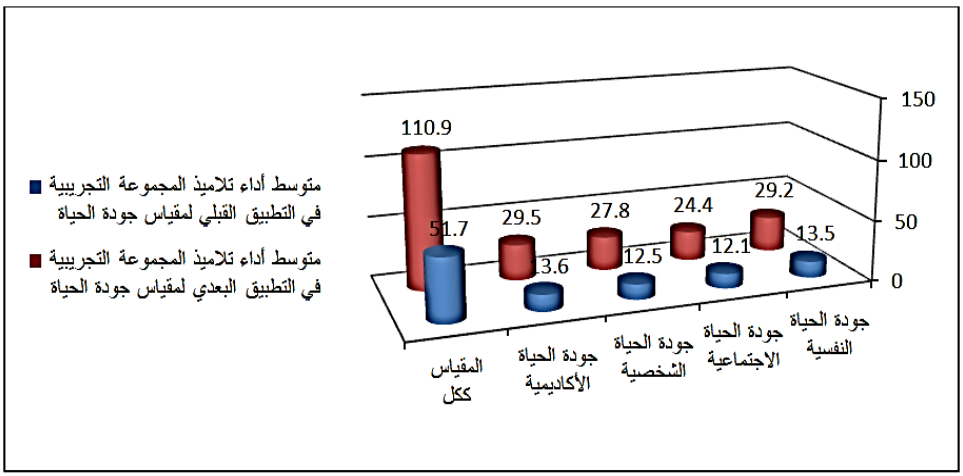
| مهارات المقياس | إتجاه فروق الرتب | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (T) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة | قيمة ر ث ر | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جودة الحياة النفسية | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.842 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |
| جودة الحياة الاجتماعية | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.814 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |
| جودة الحياة الشخصية | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.812 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |
| جودة الحياة الأكاديمية | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.805 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |
| المقياس ككل | سالب | 0 | .00 | .00 | .00 | 2.805 | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ١.٠٠ | كبير جدًا |
| | موجب | 10 | 5.50 | 55.00 | | | | | |
| | محايد | 0 | | | | | | | |

قيمة T الجدولية عند ن = ١٠ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١٠، و عند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ٥.٠٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٦٤٥ ، وعند مستوى دلالة ٠.٠١ تساوى ٢.٣٣

يتضح من جدول (٢٦) السابق ما يلى:

- أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس جودة الحياة ككل تساوى (٠.٠٠) وهى أقل من القيمة الجدولية عند ن = ١٠ ومستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على وجود فرق دال احصائيًا لصالح التطبيق البعدى عند مستوى ٠.٠١، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (2.805) وهى دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ، وكذلك لباقى الأبعاد الفرعية.
- ويعنى هذا قبول الفرض الخامس من فروض البحث، كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الرابع الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: " ما أثر البرنامج التدريبى القائم على المدخل الاتصالي فى تحسين مستوى جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الاعدادية؟.
- كما يتضح أن قيمة حجم التأثير لمقياس جودة الحياة ككل (رث ر) بلغت (١.٠٠) وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على فاعلية البرنامج، وكذلك لباقى الأبعاد الفرعية.
- ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى :




**شكل(٥)**

**فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة للمجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى**

**مناقشة نتائج الفرض الخامس:**

يتضح من نتيجة الفرض الخامس وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة لصالح التطبيق البعدي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن البرنامج القائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة المهنية أتاح مجالات أخرى غير الجانب الأكاديمي لإثبات ذواتهم، كما ساعد البرنامج التلاميذ في التخلص من الإحساس بالفشل وشعورهم بالثقة بالنفس وهو ما انعكس على مستوى جودة الحياة لديهم وهو ما يتماشى مع مفهوم جودة الحياة بأنها امتلاك الفرص لتحقيق أهداف ذات معنى، وهو ما استشعره التلاميذ أثناء البرنامج. كما أن البرنامج حسن من توقعات التلاميذ لمستقبلهم المهني، من خلال شعورهم بأن دراسة هذا النمط من اللغة سوف يساعدهم في

الحصول على وظيفة جيدة أو استكمال تعليمهم بمؤسسات التعليم العالي، وهو الأمر الذي عزز مستووى جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية المهنية.

كما أن استخدام المدخل الاتصالي بما يشمله من استراتيجيات تشجع الحوار والمناقشة والتفاعل والمشاركة عمل على زيادة التواصل والتفاعل الاجتماعي لديهم مما كان له أثر في تحسين جودة الحياة النفسية.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة العزازي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى خفض اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ضعاف السمع في المرحلة الإبتدائية، وتحسين نوعية الحياة من خلال برنامج تدريبي، أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في خفض اضطراب اللغة البراجماتية وتحسين نوعية الحياة لدى الأطفال ضعاف السمع في المرحلة الإبتدائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

كما تتفق مع دراسة جريش (٢٠٢١) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع في مرحلة المراهقة المبكرة. وقد توصلت نتائج الدراسة لفعالية البرنامج الإرشادي في تحسين جودة الحياة لدى الطلاب المراهقين ضعاف السمع حيث اكدت النتائج أنه:

- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة للمراهقين ضعاف السمع لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة للمراهقين ضعاف السمع لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة للمراهقين ضعاف السمع وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

**التحقق من صحة الفرض السادس من فروض البحث.**

والذى ينص على أنه : " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) – نظرًا لصغر حجم العينة – لحساب قيمة (T,Z) ومدى دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة وجدول (٢٧) التالى يوضح ذلك.

**جدول (٢٧)**

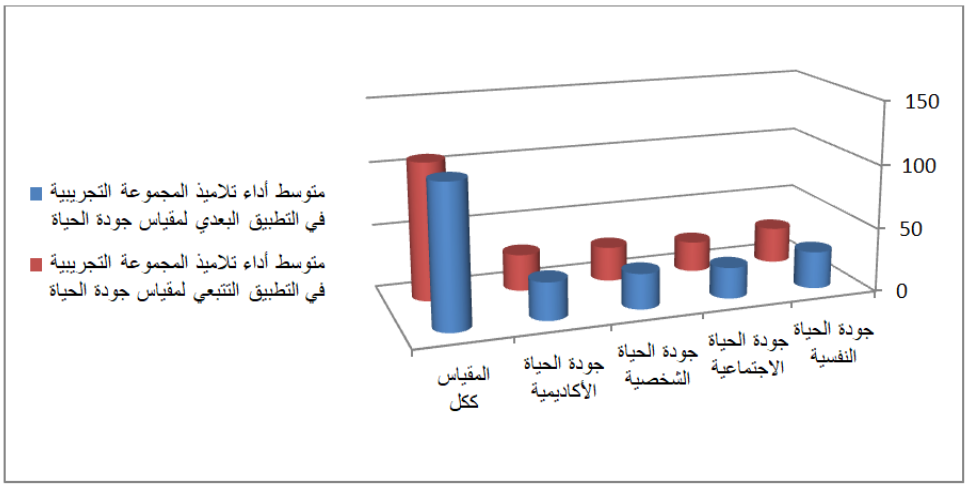
**قيمة "T, Z" ومستوي دلالتهما للفرق بين متوسطى رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة.**

| مهارات المقياس | إتجاه فروق الرتب | عدد التلاميذ ن | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (T) المحسوبة | قيمة (Z) المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| جودة الحياة النفسية | سالب | 3 | 3.17 | 9.50 | 5.50 | .542 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 2 | 2.75 | 5.50 | | | |
| | محايد | 5 | | | | | |
| جودة الحياة الاجتماعية | سالب | 1 | 3.00 | 3.00 | 3.00 | .000 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 2 | 1.50 | 3.00 | | | |
| | محايد | 7 | | | | | |
| جودة الحياة الشخصية | سالب | 3 | 2.00 | 6.00 | .00 | 1.633 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 0 | .00 | .00 | | | |
| | محايد | 7 | | | | | |
| جودة الحياة الأكاديمية | سالب | 3 | 2.00 | 6.00 | .00 | 1.633 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 0 | .00 | .00 | | | |
| | محايد | 7 | | | | | |
| المقياس ككل | سالب | 6 | 5.17 | 31.00 | 14.00 | 1.010 | غير دالة إحصائيا |
| | موجب | 3 | 4.67 | 14.00 | | | |
| | محايد | 1 | | | | | |

قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ تساوى ١.٩٦

يتضح من جدول (٢٧) السابق ما يلى:

- أن قيمة (T) المحسوبة لمقياس جودة الحياة ككل تساوى (14.00) وهى أكبر من القيمة الجدولية، كما أن قيمة (Z) المحسوبة تساوى (1.010) وهى غير دالة إحصائيا، وكذلك لباقى الأبعاد الفرعية.
- ويعنى هذا قبول الفرض السادس من فروض البحث.
- ويوضح الرسم البيانى التالى فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة للمجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى :




**شكل(٦)**

**فرق المتوسطات الحسابية بين كل مهارة على مقياس جودة الحياة للمجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى**

**مناقشة نتائج الفرض السادس:**

وبمناقشة نتيجة الفرض السادس عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدى والتتبعى لمقياس جودة الحياة؛ وهو ما يعني استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج على التلاميذ المعاقين سمعيًا، ويعزو الباحثان استمرار نجاح

البرنامج نتيجة للإرشادات والتعليمات التي قدماها للتلاميذ والمعلمين على حد سواء بعد توقف البرنامج؛ ويرجع الباحثان استمرار فاعلية البرنامج في تطور مستوى جودة الحياة إلى:

- تكليف التلاميذ بعمل أنشطة خاصة بهم مناسبة لهم ومتابعتهم.
- الحرص على إقامة أنشطة تفاعلية بين التلاميذ.
- التركيز على نقاط القوة لدى التلاميذ وتعزيزها وتحديد نقاط الضعف والعمل على علاجها من خلال تكليفهم بأنشطة إضافية.
- المتابعة المستمرة للأداء التلاميذ للأنشطة المختلفة ساعد على تحسين مفهوم الذات وجودة الحياة لديهم.

**التحقق من صحة الفرض السابع من فروض البحث.**

والذى ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية اللغة المهنية وجودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار اللغة المهنية ومقياس جودة الحياة فى التطبيق البعدى، وجدول ( ٢٨ ) التالى يوضح ذلك .

**جدول ( ٢٨)**

**معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار اللغة المهنية ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة فى التطبيق البعدى .**

| المتغيرات | عدد االتلاميذ | معامل ارتباط بيرسون | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| اختبار اللغة المهنية– مقياس جودة الحياة | ١٠ | ٠.٨٨٣ | دال عند مستوى٠.٠١ |

يتضح من جدول ( ٢٨ ) السابق ما يلى:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة قوية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار اللغة المهنية وبين درجاتهم على مقياس جودة الحياة حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ( ٠.٨٨٣) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ .
- ويعنى هذا قبول الفرض السابع من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الخامس الذى ورد في مشكلة البحث وهو : ما العلاقة الارتباطية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار مهارات اللغة لأغراض مهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا، وبين درجاتهم على مقياس جودة الحياة في التطبيق البعدي؟".

**مناقشة نتيجة الفرض السابع:**

تنص نتيجة الفرض السابع على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية اللغة المهنية وجودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية؛ وهذا يعني أن دراسة اللغة لأغراض مهنية ساعدت على تحسين مستوى جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا؛ ويرى الباحثان أن هذه النتيجة طبيعية فإذا ما صممت البرامج التعليمية في ضوء احتياجات المتعلم واهتماماته وقدراته فمما لا شك فيه أنها ستحسن من مستوى جودة حياتهم، وهذا ما لمسه الباحثان في البرنامج حيث لاحظ الباحثان رغبة ودافعية التلاميذ على تعلم محتوى البرنامج من بدايته وحتى نهايته وهذا دليل على توافق طبيعة المحتوى مع احتياجات واهتمامات التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية المهنية نظرًا لإيمانهم بجدوى وفاعلية دراسة هذا النمط من اللغة على حياتهم العملية والمهنية.

**مناقشة عامة للنتائج:**

يرى الباحثان أن نتائج هذا البحث يمكن إرجاعها إلى ما يلي:

١. التعرف والتحديد الدقيق لاحتياجات التلاميذ التعليمية وأهدافهم وتطلعاتهم قبل تصميم وبناء البرنامج كانت خط الأساس لنجاح البرنامج.
٢. تنوع الأنشطة وتسلسلها من السهل إلى الصعب شجع التلاميذ على استكمال البرنامج وتحدي أنفسهم من خلال الحرص على حل جميع الأنشطة دون خوف أو استسلام.
٣. توفير بيئة صفية تتسم بالمرونة يسودها العمل الجماعي والألفة والأمن النفسي عزز من ثقة التلاميذ بأنفسهم فعندما كانوا يخطئون أو يفشلون في مهمة كانوا يقومون بالمحاولة مرة أخرى لأن لديهم الثقة في قدرتهم على تحقيق الأهداف دون تهديد أو خوف.
٤. استغلال حاسة البصر لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا من خلال عرض الصور والرسوم وأفلام الفيديو التوضيحية ساعد في تقريب المعنى للتلاميذ من خلال تحويل المعلومات المجردة إلى صور محسوسة مما ساعد في ربط المفاهيم والمفردات بصور ذهنية في عقولهم؛ مما ساهم أيضًا في الاحتفاظ بها.
٥. إحساس التلميذ المعاق سمعيًا بأنه يدرس اللغة لحقيق منافع شخصية له ساعد على تعزيز مفهوم تقدير الذات لدى التلميذ المعاق سمعيًا؛ وهو الأمر الذي ساعد على قدرتهم على اكتساب المهارات التي هدف البرنامج إلى إكسابهم إياها.
٦. قدرة المدخل الاتصالي على تحفيز تلاميذ المدارس المهنية المعاقين سمعيًا على دراسة اللغة واكتساب مهاراتها وبالتالي الإحساس بقيمة ما تعلموه أثره على حياتهم المهنية.
٧. التشجيع المستمر للتلاميذ للمشاركة في الأنشطة، وإتاحة الحرية للتساؤل والقيام بالتكليفات المختلفة في ضوء إمكانات كل تلميذ ساعد التلاميذ علي تعزيز ثقتهم بنفسهم.
٨. كما ساعد تحديد سمات التلاميذ المعاقين سمعيًا الذين يستهدفهم بناء وتصميم البرنامج القائم على المدخل الاتصالي من حيث قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، على تحقيق أهدافه.
٩. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث يعمل البرنامج على تقديم كل جلسة من جلساته باستخدام استراتيجيات متنوعة قائمة على إيجابية المتعلم.

١٠.ملاءمة محتوى البرنامج بما تضمنه من أنشطة واستراتيجيات لاهتمامات التلاميذ ورغبتهم وهدفهم من دراسة اللغة الأمر الذي عمل على زيادة دافعيتهم.

١١.تنوع موضوعات البرنامج؛ حيثُ تضمن البرنامج ثلاثة وحدات؛ بحيثُ تناقش كل وحدة موضوعات مختلفة (التكنولوجيا، الكهرباء، الصحة والسلامة المهنية) ولكنها تتكامل مع بعضها ومع المقررات المهنية التي يدرسها التلاميذ؛ وبالتالي ساعد هذا التنوع على إثارة وجذب اهتمام التلاميذ نحو دراسة اللغة.

١٢.ربط المحتوى التعليمي بالأهداف الفردية الخاصة بالتلميذ ليتسنى له إدراك المنفعة الشخصية.

١٣.جعل التوقعات واقعية وإيجابية واضحة الأهداف والمغزى بالنسبة للتلاميذ المعاقين سمعيًا.

**توصيات البحث:**

في ضوء نتائج البحث، يقدم الباحثان عددًا من التوصيات التي من الممكن الاستفادة منها وهي كما يلي:

١. أهمية تحليل احتياجات التلاميذ المعاقين سمعيًا قبل البدء في عملية تصميم البرامج التعليمية لهم.
٢. أهمية تطوير البرامج الخاصة بالتلاميذ المعاقين سمعيًا في المراحل التعليمية المختلفة في ضوء المدخل الاتصالي.
٣. إجراء المزيد من البحوث في مجال تنمية مهارات اللغة المهنية لدي التلاميذ المعاقين سمعيًا في جميع المراحل التعليمية.
٤. الاهتمام بتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية بما يسهم في إعداد التلاميذ المعاقين سمعيًا بصورة جيدة للالتحاق بكليات التعليم الفني والتقني.
٥. إعداد كتب اللغة العربية للتلاميذ المعاقين سمعيًا بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع في المرحلتين الإعدادية والثانوية المهنية في ضوء مدخل دراسة اللغة لأغراض متخصصة.
٦. استخدام استراتيجيات حديثة مثل استراتيجيات التعلم النشط.
٧. ينبغي علي مصممي برامج ومناهج المعاقين سمعيًا إعادة النظر في المناهج المُقدمة

للتلاميذ المعاقين سمعيًا من حيث مناسبة هذه المناهج لطبيعة واحتياجات هؤلاء التلاميذ وارتباطها ببيئتهم وواقعهم.

٨. أهمية تجهيز مدارس الأمل للصم وضعاف السمع بالمعينات السمعية والبصرية اللازمة لتعليم التلاميذ، كذلك يجب إمداد هذه المدارس بالوسائل التكنولوجية الحديثة التي تيسر تعليم التلاميذ المعاقين سمعيًا.

٩. أهمية توافر وتنوع الأنشطة البصرية التي من الممكن أن تسهم في إثراء الحصيلة اللغوية للتلاميذ المعاقين سمعيًا.

١٠. ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تستغل القدرات البصرية لدي التلاميذ المعاقين سمعيًا بما يسهم في ارتفاع مستوي التحصيل لديهم.

**البحوث المقترحة:**

**في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث، يقترح الباحثان إجراء البحوث التالية:**

١- تقويم مقررات اللغة الخاص بالتلاميذ المعاقين سمعيًا في المرحلة الثانوية المهنية وتطويرها في ضوء المدخل الاتصالي.

٢- تصميم برنامج لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية وتحسين جودة الحياة لدى الطلاب المعاقين سمعيًا بالمرحلة الثانوية.

٣- اقتراح وبناء برامج أخرى تتعلق باللغة المهنية للتلاميذ المعاقين سمعيًا وقياس فاعليتها.

٤- تصور مقترح لبرنامج في الصحة والسلامة المهنية للطلاب المعاقين سمعيًا بالمرحلة الثانوية المهنية.

٥- إجراء دراسة تستهدف الكشف عن العلاقة بين دراسة اللغة لأغراض متخصصة ومستوى جودة الحياة لدى التلاميذ المعاقين سمعيًا.

## المراجع

**أولا: المراجع العربية**

١. إبراهيم، مجدي عزيز .(٢٠٠٣). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢. الأسدي، زينة جبار غني. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في ضوء المدخل الاتصالي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والتعبير الكتابي الإبداعي لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الاعدادية. *مجلة جامعة بابل، ٢٩(١١)*، ١٦٤-١٤١.

٣. جريش، منى فرحات. (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من الطلاب ضعاف السمع في مرحلة المراهقة المبكرة، مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٣(١)، ١٨٣٢-١٧٩٥.

٤. حمودة، إيمان حمدي .(٢٠١١). برنامج تدريبي مقترح لإدارة الذات وأثره على تحسين جودة الحياة لدى الطلاب المراهقين العاديين والمرضى ببعض الاضطرابات النفسية، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٥. الخولى، خيرية إبراهيم محمد على. (٢٠١٩). فعالية الدعم النفسي الايجابي في تنمية جودة الحياة وأثره في خفض أزمة الهوية لدى المراهقات الصم، مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٠٨(٦)، ١٥٩١-١٥٥٥.

٦. الروسان، فاروق. (٢٠١٠). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين- مقدمة في التربية الخاصة*. عمان- الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

٧. زهير، سارة محمود. (٢٠٢٢). مؤشرات جودة الحياة وعلاقتها بأعراض اضطراب المزاج الدوري . *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(٩)*، ٢٢٣٦-٢٢٠٢

٨. زيدان، سحر، مطر، وعبد الفتاح. (٢٠١٠). *سيكولوجية ذوي الإعاقة السمعية وتربيتهم*. الرياض- المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

٩. شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥). *التعليم العلاجي والرعاية المتكاملة لغير العاديين*. المجلد الثاني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠. شقير، زينب محمود. (٢٠٠٩) . *مقياس معايير تشخيص جودة الحياة (للعاديين وغير العاديين):* مكتبة الأنجلو المصرية.
١١. الصفدي، عصام حمدي. (٢٠١٣). *الإعاقة السمعية*. عمان– الأردن: دار البارودي للنشر والتوزيع.
١٢. عبيد، سحر محمد. (٢٠١٩). تطوير مقرر اللغة الإنجليزية في ضوء المدخل البصري لتنمية بعض المفاهيم اللغوية لدي التلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة حلوان.
١٣. عثمان، أحمد، وعلي، سلوي. (٢٠٠٩). *تواصل الصم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٤. العزازى، أبوبكر. (٢٠٢٢). برنامج تدريبى لخفض اضطراب اللغة البراجماتية وتحسين نوعية الحياة لدى الأطفال ضعاف السمع، مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، ٤(٣).
١٥. علي، سهاد محمد. (٢٠١٠). علاقة استراجيات إدارة الحياة لدى أمهات ذوي الإعاقة السمعية بالكفاءة الأكاديمية لدى أبنائهن. *رسالة ماجستير غير منشورة*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
١٦. القرشي، أمير إبراهيم. (٢٠١٢). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ*. القاهرة: عالم الكتب.
١٧. محمد، عطية. (٢٠٠٩). *الإعاقة السمعية والتواصل الشفهي*. القاهرة: مؤسسة حورس الدولية.
١٨. محمد، عواطف محمد. (٢٠١٣). *تربية وتعليم الأطفال المعاقين سمعيًا في القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
١٩. محمد، وردة حسن. (٢٠١٠) . جودة الحياة وعلاقتها بتقبل الوالدين لطفلهما المعاق، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
٢٠. مصطفى، هانم. (٢٠٠٨) . فاعلية برنامج إرشادي باستخدام نظرية الاختيار لتحسين جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

٢١.منسي، محمود، وكاظم، على. (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. *مجلد بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس*، ١٧ – ١٩ ديسمبر.

٢٢.هالاهان وكوفمان. (٢٠١٣). *الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة). ترجمة: فتحي جروان وآخرون*. عمان– الأردن: دار الفكر للنشر.

**ثانيا : المراجع الاجنبية**

1. Abdullaev, D. (2021). Na (Need Analysis) as A Fundamental Principle in Organizing an ESP (English for Speclfic Purposes) Course. *Журнал иностранных языков и лингвистики*, *2*(5).
2. Abrejo, B., Sartaj, S., & Memon, S. (2019). English language teaching through communicative approach: A qualitative study of public sector colleges of Hyderabad, Sindh. *Advances in Language and Literary Studies*, *10*(5), 43-49.
3. Adil, M. (2020). Exploring the role of translation in communicative language teaching or the communicative approach. *SAGE Open*, *10*(2), 2158244020924403.
4. Adronova, E. (2020, March). Implementing communicative approach in ESP training as a pedagogical aspect at Uzbekistan universities. In *III International Scientific Congress Society of Ambient Intelligence 2020 (ISC-SAI 2020)* (pp. 222-228). Atlantis Press.
5. Aigerim, C., Nursultanovna, A. A., Askarovna, B. L., Kapalova, S. K., Sikinbayev, B. B., & Genc, Z. (2021). Evaluation of oral speech of Students with hearing impairments with perspectives of special learning technologies. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *13*(3), 502-513.
6. Alawad, H. (2020). *Teachers' Beliefs About the Use of Fingerspelling in Deaf Education Classrooms in Saudi Arabia: A Qualitative Case Study*. Lamar University-Beaumont.
7. Alsadoon, E., & Turkestani, M. (2020). Virtual Classrooms for Hearing-impaired Students during the COVID-19 Pandemic. *Romanian Journal for Multidimensional Education/Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *12*.
8. Asrifan, A., Vargheese, K. J., Syamsu, T., & Amir, M. (2020). ESP course design: the need analysis on tourism department in Indonesia

vocational high schools. *Journal of Advanced English Studies*, *3*(2), 69-77

9. Avlakulov, A. (2021). THE COMMUNICATIVE APPROACH TO LANGUAGE TEACHING IN ESP CLASSES КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ЯЗЫКУ В КЛАССАХ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ: Tashkent institute of textile and light industry Senior teacher of "Languages" department Avlakulov Avazjon Ismoilovich. *АКТУАЛЬНОЕ В ФИЛОЛОГИИ*, *4*(4).
10. Bhargava, D. (2022). Hearing Loss Definitions, Identification, and Professionals. Available online at: https://www.trinity.edu/sites/students-vision-hearing-loss/hl-definitions
11. Brandl, K. (2008). Communicative language teaching in action. *Upper Saddle River, NJ*.
12. Byrnes, M. A. (2010). Accommodations for Students with Disabilities: Removing Barriers to Learning, National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin, Vol 84. No 613. PP. 21-27
13. Cai, W. (2009). Using communicative language teaching (CLT) to improve speaking ability of Chinese non-English major students.
14. Chatsungnoen, P. (2015). *Needs analysis for English for Specific Purposes (ESP) course for Thai undergraduates in a Food Science and Technology programme: a thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education, Massey University, Palmerston North, and New Zealand (Doctoral dissertation, Massey University).*
15. Costa, D. S., Mercieca-Bebber, R., Rutherford, C., Tait, M. A., & King, M. T. (2021). How is quality of life defined and assessed in published research? *Quality of Life Research*, *30*(8), 2109-2121.
16. Daulay, E. (2020). THE HISTORICAL OF GROWTH ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSE. *VISION*, *15*(2).
17. Desai, A. A. (2015). Characteristics and principles of communicative language teaching. *International Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, *3*(7), 48-50.
18. Doğan, M. (2015). Intelligence of hearing-impaired children: An evaluation based on demographic, educational, and audiological characteristics.

19. Dos Santos, L. M. (2020). The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*, *7*(2), 104-109.
20. Fatmawati, H. (2017). Need Analysis in English for Specific Purposes at Vocational School.
21. Gao, J., Hu, H., & Yao, L. (2020). The role of social engagement in the association of self-reported hearing loss and health-related quality of life. *BMC geriatrics*, *20*(1), 1-9.
22. Goldstein, D,.(2005). The Hearing Impaired Child. The Taylor and Francis E- library, London.
23. Guida, C., & Carpentieri, G. (2021). Quality of life in the urban environment and primary health services for the elderly during the Covid-19 pandemic: An application to the city of Milan (Italy). *Cities*, *110*, 103038.
24. Harris, L. G. (2014). Social-emotional development in children with hearing loss.
25. Haukedal, C. L. (2020). Quality of Life in Children with Hearing Loss.
26. Holbekova, M., Mamajonova, M., & Sh, H. (2021). Communicative Approach to Teaching Foreign Languages. *Экономика и социум*, (3-1 (82)), 83-85.
27. Im, S., & Kim, O. J. (2014). An approach to teach science to students with limited language proficiency: In the case of students with hearing impairment. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *12*(6), 1393-1406.
28. Jabeen, S. S. (2014). Implementation of Communicative Approach. *English Language Teaching*, *7*(8), 68-74.
29. Jaiyeola, M. T., & Adeyemo, A. A. (2018). Quality of life of deaf and hard of hearing students in Ibadan metropolis, Nigeria. *PloS one*, *13*(1), e0190130.
30. Kakavandi, K., KOOHI, R., SHOJAEI, S., Movallali, G., & Norozali, S. (2017). The effectiveness of life skills training on the quality of life of mothers of children with hearing impairment.
**31.** Kesser, B. W., Krook, K., & Gray, L. C. (2013). Impact of unilateral conductive hearing loss due to aural atresia on academic performance in children. *The Laryngoscope*, *123*(9), 2270-2275.

32. Kholis, N., Purwowibowo, P., & Ibra, M. (2020, March). The Total Communication Learning Model to Support the Effectiveness of Social Interaction for Deaf Children. In *2nd Social and Humaniora Research Symposium (SoRes 2019)* (pp. 482-484). Atlantis Press.
**33.** Kuku, O. O., & Adeniyi, S. O. (2020). Impact of learning interventions on mathematics achievement among learners with hearing impairment. *Contemporary Educational Researches Journal*, *10*(4), 131-143.
34. Kumatongo, B., & Muzata, K. K. (2021). Lecturers and student teachers with hearing impairments' own perceptions on academic performance: a case Study of Kitwe College Of Education Zambia.
**35.** Leung, J. T., & Fung, A. L. (2021). Special issue on quality of life among children and adolescents in Chinese societies. *Applied Research in Quality of Life*, *16*(6), 2287-2290.
36. Linse, C., & Nunan, D. (2005). Practical English language teaching. *New York*.
37. Liu, J.-Y., Chang, Y.-J., Yang, F.-Y., & Sun, Y.-C. (2011). Is what I need what I want? Reconceptualising college students' needs in English courses for general and specifi c/academic purposes. Journal of English for Academic Purposes, 10 , 271–280.
38. Looi, V., Lee, Z. Z., & Loo, J. H. (2016). Quality of life outcomes for children with hearing impairment in Singapore. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *80*, 88-100.
39. Lotfi, Y., Zarifian, T., Mehrkian, S., & Rahgozar, M. (2009). Language characteristics of preschool children with hearing loss in Tehran, Iran. *Bimonthly Audiology-Tehran University of Medical Sciences*, *18*(1), 88-97.
40. Luckner, J. (2021). Problem solving: A comparison of hearing-impaired and hearing individuals.
41. Madkur, A. (2018). English for specific purposes: A need analysis on English course in Islamic banking department. *Lingua Cultura*, *12*(3), 221-226.
42. Mahmutović, E., & Hadžiefendić, M. (2020). development The motivation of Deaf and Hard of Hearing Students to Learn and

ACademic achievement. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*, *10*(2).

43. Maller, S. J., & French, B. F. (2004). Universal Nonverbal Intelligence Test factor invariance across deaf and standardization samples. *Educational and Psychological Measurement*, *64*(4), 647-660.
44. Maluleke, N. P., Khoza-Shangase, K., & Kanji, A. (2021). School readiness and academic achievement of children with hearing impairment: A South African exploratory study. *South African Journal of Childhood Education*, *11*(1), 1-7.
45. Mart, C. T. (2018). From communicative competence to language development. *International Journal of English Linguistics*, *8*(2), 163-167.
46. Michael, R., Attias, J., & Raveh, E. (2019). Cochlear implantation and social-emotional functioning of children with hearing loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *24*(1), 25-31.
47. Moeller, M. P., Tomblin, J. B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C. M., & Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: Language and literacy of children with hearing impairment. *Ear and hearing*, *28*(6), 740-753.
48. Ngobeni, W., Maimane, J., & Rankhumise, M. (2020). The effect of limited sign language as barrier to teaching and learning among Deaf learners in South Africa. South African Journal of Education, 40(2).
49. Nkyekyer, J., Meyer, D., Pipingas, A., & Reed, N. (2019). The cognitive and psychosocial effects of auditory training and hearing aids in adults with hearing loss. *Clinical interventions in aging*, 14, 123.
50. Overgaard, K. R., Oerbeck, B., Wagner, K., Friis, S., Øhre, B., & Zeiner, P. (2021). Youth with hearing loss: Emotional and behavioral problems and quality of life. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *145*, 110718.
51. Pamela, M,. (2007). Vocational Language Learning and How It Relates to Language Policy Issues. Master Thesis, RHODES UNIVERSITY.
52. Parault, S. J., & Williams, H. M. (2009). Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15 (2), 120- 135.

**53.** Parmenter, T. R. (2021). An analysis of the dimensions of quality of life for people with physical disabilities. In *Quality of life for handicapped people* (pp. 7-36). Routledge.

54. Phyo, A. Z. Z., Freak-Poli, R., Craig, H., Gasevic, D., Stocks, N. P., Gonzalez-Chica, D. A., & Ryan, J. (2020). Quality of life and mortality in the general population: a systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, *20*(1), 1-20.

55. Pilarska, A., & Sekula, A. (2019). Bidirectional dependency of developmental and social difficulties in hearing impaired children on the mother's state anxiety. *Journal of Child and Family Studies*, *28*(3), 744-752.

56. Podlewska, A. (2013). The Use of Cued Speech within an Empirically-based Approach to Teaching English as a Foreign Language to Hard-of-hearing Students. In E. Domagała-Zyśk (Ed.) English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL, 181-196.

57. Pritchard, P. (2013). Teaching of English to Deaf and Severely Hard-of-Hearing Pupils in Norway. In English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons in Europe  State of the Art and Future Challenges, Ed. E. DomagałaZyśk (113134). Lublin: Wydawnictwo KUL.

**58.** Purbaningrum, E., & Rofiah, K. (2018, December). The Impact of Language Skills Guidance on Children With Hearing Impairment Language Development. In *2nd International Conference on Education Innovation (ICEI 2018)* (pp. 503-506). Atlantis Press.

59. Qi, L., Zhang, H., Nie, R., Xiao, A., Wang, J., & Du, Y. (2020). Quality of Life of Hearing-Impaired Middle School Students: a Cross-Sectional Study in Hubei Province, China. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *32*(5), 821-837.

60. Radar B, Lorient., et al (2011) :LLIVET – Language and Literacy in Vocational Education and Training. Available at: http://www.inspire-thinking.at/?p=720&lang=en.

61. Roberto A. Delgado Hernández (2013): "English Language Vocational Technical High Schools from Temuco and Panguipulli: A Recent

Snapshot Based on English Teachers' Perceptions and Professional Experience." Master Thesis, Temuco University, Chile.

62. Roland, L., Fischer, C., Tran, K., Rachakonda, T., Kallogjeri, D., & Lieu, J. E. (2016). Quality of life in children with hearing impairment: systematic review and meta-analysis. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, *155*(2), 208-219.
63. Rusyani, E. N. D. A. N. G., Maryanti, R. I. N. A., Muktiarni, M., & Nandiyanto, A. B. D. (2021). Teaching on the concept of energy to students with hearing impairment: changes of electrical energy to light and heat. *Journal of Engineering Science and Technology*, *16*(3), 2502-2517.
64. Saadati Borujeni, S., Hatamizadeh, N., Vameghi, R., & Kraskian, A. (2015). Hearing loss related quality of life in adolescents with hearing loss. *Iranian Rehabilitation Journal*, *13*(1), 43-38.
65. Sadikovna, R. K. (2022). Methods Of Working On Dialogical Speech In Out-Of-Course Activities With Hearing-Impaired Students. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, *3*(11), 521-527.
66. Sarbinaz, B. (2022, June). DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF ESP LEARNERS. In *E Conference Zone* (pp. 37-40).
67. Sentishcheva, E. A. (2021). Communicative approach in the process of teaching. In *Молодежь и наука: шаг к успеху* (pp. 294-297).
68. Shah, J., & Gathoo, V. (2017). Learning styles and academic achievement of children with and without hearing impairment in primary inclusive classrooms in Mumbai. *Journal of Disability Management and Special Education (JODYS) Vol*, *1*(1).
69. Shaver, D., Newman, L., Huang, T., Yu, J., & Knokey, A. M. (2011). The Secondary School Experiences and Academic Performance of Students with Hearing Impairments. Facts from NLTS2. NCSER 2011-3003. *National Center for Special Education Research*.
70. Shevchenko, M. (2015). Communicative approach to teaching English at technical universities.
71. Škrbić, R., Milankov, V., Veselinović, M., & Todorović, A. (2013). Impact of hearing impairment on quality of life of adolescents. *Medicinski pregled*, *66*(1-2), 32-39.

**72.** Su, J. Y., Guthridge, S., He, V. Y., Howard, D., & Leach, A. J. (2020). The impact of hearing impairment on early academic achievement in Aboriginal children living in remote Australia: a data linkage study. *BMC Public Health*, *20*(1), 1-13.

73. Syakur, A., Zainuddin, H., & Hasan, M. (2020). Needs analysis English for specific purposes (esp) for vocational pharmacy students. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, *3*(2), 724-733.

74. Thamarana, S. (2015). A critical overview of communicative language teaching. *International Journal of English Language, Literature and Humanities*, *3*(5), 90-100.

75. Theunissen, S. C., Rieffe, C., Netten, A. P., Briaire, J. J., Soede, W., Kouwenberg, M., & Frijns, J. H. (2014). Self-esteem in hearing-impaired children: the influence of communication, education, and audiological characteristics. *PloS one*, *9*(4), e94521.

76. Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S. E., Walker, E. A., Oleson, J. J., & Moeller, M. P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and hearing*, *36*(0 1), 76S.

77. Toro, V., Camacho-Minuche, G., Pinza-Tapia, E., & Paredes, F. (2019). The Use of the Communicative Language Teaching Approach to Improve Students' Oral Skills. *English Language Teaching*, *12*(1), 110-118.

78. Urbana Illinois,(2012). The Experiences of Two Studies With Hearing Loss in Instrumental Music. PhD, Faculty of Education, University of Illinois at Urbana- Champaign.

79. Vakil, S. (2016 ). predictors of quality of life for Pakistani American individuals. Ph. D, University of La Verne.

80. Van der Straaten, T. F., Rieffe, C., Soede, W., Netten, A. P., Dirks, E., Oudesluys-Murphy, A. M., ... & DECIBEL Collaborative Study Group. (2020). Quality of life of children with hearing loss in special and mainstream education: A longitudinal study. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *128*, 109701.

81. Walker, E. A., Sapp, C., Dallapiazza, M., Spratford, M., McCreery, R. W., & Oleson, J. J. (2020). Language and reading outcomes in fourth-grade children with mild hearing loss compared to age-matched hearing

peers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *51*(1), 17-28.

82. Widodo, H. (2016). Teaching English for specific purposes (ESP): English for vocational purposes (EVP). English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice, 277-291.
83. Widodo, H. P. (2016). Teaching English for specific purposes (ESP): English for vocational purposes (EVP). *English language teaching today: Linking theory and practice*, 277-291.
84. Widodo, H. P., & Pusporini, R. (2010). Materials design: English for specifi c purposes (ESP). In H. P. Widodo & L. Savova (Eds.), The Lincom guide to materials design in ELT (pp. 147–160). Muenchen: Lincom Europa.
85. Wiyono, B. B., & Gipayana, M. (2017). The influence of implementing communicative approach in the language teaching process on students' academic achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, *8*(5), 902-908.
86. World Health Organization. (2023). WHOQOL: Measuring Quality of Life. Available at: https://www.who.int/tools/whoqol
87. Yazdanipour, M., Ashori, M., & Abedi, A. (2022). Impact of group theraplay on the social–emotional assets and resilience in children with hearing loss. *International Journal of Play Therapy*, *31*(2), 107.