فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة

إعداد

د. دينا محمد عرفة خفاجى

مدرس التربية الخاصة – كلية التربية جامعة بورسعيد

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة

دينا محمد عرفة خفاجى.

مدرس التربية الخاصة – كلية التربية جامعة بورسعيد.

البريد الالكتروني: khafagydina@gmail.com

المستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة، وتكونت عينة البحث من(٦) تلاميذ من زارعي القوقعة تتراوح أعمارهم من(١٠: ١٢) عاماً بمتوسط (١١,١٧) وانحراف معياري(٠,٩٨)، ويتراوح ذكاؤهم مابين (٩٠: ١٠٤) بمتوسط (٩٦,٥) وانحراف معياري(٥,٧٨) على اختبار ستانفورد بينيه، وتتراوح درجة الفقدان السمعي مابين (٥٠: ٦٩) ديسيبل بواقع (٢) من الذكور و(٤) من الإناث، ويستخدم البحث المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي للمجموعة الواحدة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية(إعداد طلحة وآخرون ، ٢٠٢٢)، واختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، ومقياس كفاءة الذات السمعية (إعداد الباحثة)، وتم اقتراح نموذج تدريبي لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية، وبناء كتيب للمتدرب، ودليل للمدرب في ضوء النموذج المقترح، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الاستخدام الاجتماعي للغة بمهاراتها(اللغة غير اللفظية بالمحادثات- اللغة اللفظية بالمحادثات - تنظيم المحادثة - توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي)، وكذلك فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفاءة الذات السمعية بأبعادها (الثقة بالقدرات السمعية – تنظيم الذات بمواقف الاستماع – جهد الاستماع - ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع) مع استمرار هذا التحسن خلال فترة المتابعة، ويوصي البحث وزارة التربية والتعليم بتخصيص أنشطة مدرسية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية اللغة وكفاءة الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بمدارس الدمج، وتطوير الموضوعات اللغوية لتشجيع استخدام اللغة في الحياة اليومية بدلاً من التقديم الأكاديمي المجرد، كما يوصي البحث بتضمين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية.

الكلمات المفتاحية: زارعو القوقعة – اللغة البراجماتية - كفاءة الذات السمعية – التعلم الاجتماعي الوجداني.

Effectiveness of a Training Program Based on Socio-Emotional Learning in Developing Pragmatic Language Skills and Listening Self-efficacy of Cochlear Implants Students

Dina Mohamed Arafa Khafagy
Special Education Lecturer- Faculty of Education Port Said University
Email: khafagydina@gmail.com

ABSTRACT

The current research aimed to investigate the effectiveness of a training program based on socio-emotional learning in developing pragmatic language skills and listening self-efficacy of cochlear implants students. The sample of the research consisted of (6) cochlear implants students divided as follows (2) males and (4) females. Their ages ranged between (10:12) years with an average (11.17) and standard deviation (0.98). Their intelligence level ranged between (90:104) with an average of(96.5) and a standard deviation of (5.78) on Stanford-Binet test. Their degree of hearing loss ranged between (50: 69) decibels. The research followed the experimental approach with the one group design. The instruments of the research were the receptive and expressive language skills scale (prepared by Talha et al., 2022) and the pragmatic language skills test (prepared by the researcher). A training model to develop pragmatic language skills and listening self-efficacy was suggested. A trainee booklet and a trainer guide were suggested in light of the proposed model. Results of the research proved the effectiveness of the training program in developing pragmatic language skills which skills were (conversational non-verbal language – conversational verbal language – organizing conversation - language recruitment for social communication. Also, results revealed the effectiveness of the suggested program in developing listening self-efficacy which dimensions were (confidence in auditory abilities - self-regulation in listening situations - listening effort - controlling emotional arousal in listening situations). Improvement continued during the follow-up period. The research recommended that the Ministry of Education allocate school activities based on socio-emotional learning to develop language and self-efficacy of cochlear implants students in integration schools, develop linguistic topics to encourage the use of language in everyday life instead of academic purpose; also the research recommended impeding socio-emotional learning skills in teacher training programs at faculties of education.

Keywords: Cochlear Implants - Pragmatic Language usage - Listening Self-efficacy - Socio-Emotional Learning.

مقدمة البحث:

في الآونة الأخيرة، ظهر الاهتمام بتكنولوجيا زراعة القوقعة للتلاميذ الذين يعانون من قصور أو فقدان سمعي، وتعتمد تلك التكولوجيا على غرس جهاز طبي إلكتروني في عضو السمع (كورتي) داخل قوقعة الأذن الداخلية لالتقاط الإشارات الصوتية، ومعالجتها، وإرسالها إلى العصب السمعي في الدماغ ليتم ترجمتها إلى أصوات(Unterstein, 2010)، ولم يظهر هذا الاهتمام إلا بعد أن ثبت فعالية زراعة القوقعة في مساعدة التلاميذ ذوي الصمم الحسي عصبي للاستفادة من البقايا السمعية بشرط أن يتم تقديم البرامج التأهيلية المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

وفي هذا الصدد تشير نتائج دراسة كلٍ من(ديفيز وآخرون,Davies et al.,2021 ; جالفين وآخرون ,Galvin et al., 2019 ; شارما وآخرون,Sharma et al., 2020) إلى أن من فوائد زارعة القوقعة في وقت مبكر من اكتشاف الفقد السمعي أنها تتيح للتلاميذ سماع الأصوات الكلامية التي تمكنهم من الوصول للغة المنطوقة، وتزيد من قدرتهم على المعالجة السمعية، وتتيح الفرصة لتعلمهم في بيئة قريبة من بيئة السامعين؛ وبالتالي تتحسن لديهم المهارات الأكاديمية، ويندمجون بدرجة أكبر في المجتمع، وعلى الرغم من من تلك الفوائد التي يحظى بها التلاميذ زارعي القوقعة إلا أنهم يعانون من صعوبات في التقبل الاجتماعي، وتأخر اللغة مقارنة بأقرانهم السامعين، وتدني كفاءة الذات السمعية(Zwolan,2002).

وتحظى كفاءة الذات السمعية التي تعبر عن معتقدات هؤلاء التلاميذ عن قدراتهم وإمكاناتهم السمعية في التغلب على الصعوبات التي تقابلهم أثناء التواصل مع الآخرين بأهمية خاصة في برامج تأهيل التلاميذ زارعي القوقعة، فتشير نتائج دراسة كلٍ من (دامايز وآخرون,Dammeyer et al.,2018 ; فيرجسون وآخرون,Ferguson et al. ,2016 ; هيكسون وآخرون,Hickson et al.,2014) إلى أن تنمية كفاءة الذات السمعية يرتبط بزيادة اعتماد التلاميذ على القوقعة الإلكترونية في التواصل، وزيادة الرضا عنها، وتفضيل استخدام اللغة المنطوقة عن لغة الإشارة.

وبمراجعة الدراسات التي ركزت على تنمية كفاءة الذات السمعية مثل دراسة جوميز، وفيرغسون (2020)Gomez & Ferguson والتي أشارت إلى أن معرفة الفرد بقدراته السمعية هو الأساس في تنمية كفاءة الذات السمعية، أما دراسة هيوز وآخرون(2022) .Hughes et al فأشارت إلى فاعلية الاستراتيجيات ماوراء المعرفية في تنمية كفاءة الذات السمعية حيث إنها تجعل التلميذ أكثر وعياً بعملبات التفكير قبل وأثناء وبعد الاستماع؛ وبالتالي تساعده على التخطيط والتنظيم والتقييم للسلوكيات اللازمة للتواصل الفعال بمواقف الاستماع، بينما دراسة روبرتس وديليتش (2020) Roberts & Delich أشارت إلى ضرورة تضمين الاستراتيجيات الاجتماعية/ الانفعالية المتمثلة في الاسترخاء، وإدارة الانفعالات، وطلب المساعدة، وتوكيد الذات لتنمية كفاءة الذات السمعية، فهي تفيد في التعرف على أكثر المشكلات المتكررة بمواقف الاستماع مع الحرص على عدم الاستسلام لحالات الاحباط والقلق التي تعوق التواصل بمواقف الاستماع.

اتجهت أغلب الدراسات التي تم قامت الباحثة بمراجعتها إلى الاعتماد على استراتيجيات عامة لتنمية كفاءة الذات السمعية، في حين يهتم البحث الحالي ببناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني حيث يمكن الاعتماد عليه كمدخل لتنمية كفاءة الذات السمعية، وذلك لما يوفره من فرص لوعي الفرد بقدراته السمعية، ويعزز من قدرته على إدارة الانفعالات السلبية والسلوكيات بمواقف الاستماع، ويدعم الوعي الاجتماعي عن طريق تنمية مهارات الاستماع، كما

يشجع على اتخاذ قرارات مسؤولة عند مواجهة التحديات السمعية، وممارسة التقييم الذاتي، ويتسق ذلك مع نتائج دراسة كلٍ من (كونغ ولي ,Cong & Li ,2022 ; دافودي وشافوش ,2016, Davoudi & Chavosh ; الهاشمي وغني زاده,Hashemi & Ghanizadeh ,2011 ; موراليس وبيريز ,Morales & Pérez ,2019 ; بيتشورا ,Pichora ,2016 ; يابوكوشي ,Yabukushi ,2021) إلى أن ارتباط كفاءة الذات السمعية بشكل إيجابي مع مخرجات التعلم الاجتماعي الوجداني، والمتمثلة في: تقييم الذات، والتنظيم الانفعالي، وتحديد الأهداف، والتغلب على العقبات، وحل المشكلات، وتحمل المسئولية، وإدارة الضغوط.

تأتي مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة كإحدى المهارات التي ترتبط بشكل مباشر بتنمية كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة مثلما أشارت دراسة كلٍ من (تشينغ وآخرون,2021, Ching et al. ; داشمان,Dachman ,2021 ; حسن زاده وآخرون,Hassanzadeh et al., 2021 ; يوشيناغا وآخرون,Yoshinaga et al. ,2020) إلى أن كفاءة الذات السمعية السمعية لا تعتمد على درجة الفقدان السمعي بل تعتمد على التواصل بمواقف الاستماع، فالتلاميذ الذين يمتلكون مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة يمتلكون القدرة على معالجة المحفزات السمعية، وتحويلها إلى معلومات اجتماعية وجدانية ذات معنى لتوظيف مالديهم من مفردات لغوية، واستخدام مهارات اللغة الاستقبالية، والتعبيرية في عملية التواصل؛ وبالتالي فهم أكثر كفاءة بمواقف الاستماع.

تتبدى ضرورة تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بشكل أكبر لدى التلاميذ زارعي القوقعة؛ نتيجة لعدم كفاية تعرضهم للحوارات اليومية التي تتم بين التلاميذ فيظهر لديهم قصور في التعبير عن الذات، وصعوبة في فهم مقاصد الآخرين، وندرة المبادأة للحديث، وضعف القدرة على إدارة الحديث، وعدم إجادة الرد على التساؤلات، والتسرع في الإجابات، وصعوبة أخذ الدور أثناء الكلام وهذا ما أشارت إليه دراسة كلٌ من (شيتجار وآخرون ,Chitgar et al. ,2023 ;كرو ودامير,Crowe & Dammeyer,2021 ; رينالدي وآخرون ,Rinaldi et al,2013 ; سوتشر وآخرون, Socher et al.,2019).

وبمراجعة الدراسات التي ركزت على تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة مثل دراسة عرابي وآخرون(٢٠٢١) والتي أشارت إلى فاعلية التدخل السردي باعتبار أن سرد القصص الشفوية مصدر غني بالمفردات اللغوية. كما أنها تعمل على تكامل جوانب اللغة (الاستقبالية والتعبيرية) بمهارات استخدام اللغة بالمواقف الاجتماعية، أما دراسة الزيات وآخرون(٢٠٢٢) فأشارت إلى فاعلية التدخل الصوتي حيث إن معرفة الأصوات اللغوية، والوعي والمعالجة للمكونات الداخلية للكلمة، والمقاطع، والجمل يساعد التلميذ على استخدام اللغة بالمحادثات اليومية، بينما دراسة العزازى، والنبراوى (٢٠٢٢) فاعتمدت على البرامج التدريبية القائمة على فنيات تعديل السلوك لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

اتجهت أغلب الدراسات التي تم قامت الباحثة بمراجعتها إلى الاعتماد على التدخلات اللغوية والتدخلات السلوكية في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة على الرغم من أن تلك المهارات أعلى من مجرد كونها فهم المعنى الحرفي للكلام بل تتضمن استنتاج المعنى الضمني للكلام، واستخدام اللغة اللفظية، وغير اللفظية بهدف التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وتعد برامج التعلم الاجتماعي الوجداني أحد المداخل التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية مهارات الاستخدام

الاجتماعي للغة حيث إنها تضم مجموعة من المهارات يصنفها جونز Jones (2013) إلى المهارات الوجدانية التي تضم فهم الانفعالات، وتسميتها بدقة، وتنظيمها في المواقف المختلفة، والمهارات الاجتماعية التي تضم فهم الاشارات الاجتماعية كنبرة الصوت، ولغة الجسد، وفهم أفكار ومشاعر الآخرين بشكل صحيح، والمهارات المعرفية التي تضم الانتباه، والتركيز، ومعالجة المعلومات، ويتسق ذلك مع نتائج دراسة كلٍ من(تشينغ وآخرون ,2021, .Ching et al ; جانك وآخرون,2021, Ganc et al. ; لونج وآخرون,2021, .Long et al ; مانشيني وآخرون,2016, .Mancini et al ; تايتلباوم سويد وآخرون,2022,.Taitelbaum-Swead et al) إلى أن برامج التعلم الاجتماعي الوجداني تسهم في تحسن المهارات اللغوية من خلال تنمية مجموعة مترابطة من المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي تعتبر أساسية في عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي مثل مهارات: التعبير عن الذات والانفعالات، و فهم انفعالات الآخرين، والاستماع، والتعاون، والتفاوض.

مشكلة البحث

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية استهدفت عدد (٣٠) من المعلمين وأولياء أمور التلاميذ زارعي القوقعة؛ ولذلك للتعرف على الاحتياجات التدريبية للتلاميذ زارعي القوقعة، وتم تصنيف الاستجابات إلى ثلاثة مستويات (مرتفع- متوسط- منخفض)، واتضح من نتائج الدراسة الاستطلاعية الآتي:

جدول (١)

نتائج استبانة الاحتياجات التدريبية للتلاميذ زارعي القوقعة من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور

المهارات	المهارات الفرعية	متوسط الاحتياجات التدريبية (الدرجة العظمى=٣)	%	مدى الاحتياجات التدريبية
المهارات اللغوية	الوعي الفونولوجي	٢,٢٣	%٧٤	متوسط
	اللغة الاستقبالية والتعبيرية	٢,١٧	%٧٢	متوسط
	الاستخدام الاجتماعي للغة	٢,٨٠	%٩٣	مرتفع
	متوسط تقييم مدى الحاجة التدريبية للمهارات اللغوية	٢,٤٠	%٨٠	مرتفع
المهارات الانفعالية	التعرف على الانفعالات	١,٤٣	%٤٨	ضعيف
	تنظيم الانفعالات	٢,٣٧	%٧٩	مرتفع
	كفاءة الذات	٢,٤٠	%٨٠	مرتفع
	متوسط تقييم مدى الحاجة التدريبية للمهارات الانفعالية	٢,٠٧	%٦٩	متوسط
المهارات الاجتماعية	التعاطف	١,٣٠	%٣٩	ضعيف
	التواصل	٢,٤٧	%٨٢	مرتفع
	إدارة الضغوط	١,٧٠	%٥٠	متوسط
	متوسط تقييم مدى الحاجة التدريبية للمهارات الاجتماعية	١,٨٢	%٦١	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن أن "مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة" قد احتلت الترتيب الأول في ضوء مدى الحاجة التدريبية للمهارات اللغوية بمتوسط تقييم "٢,٨٠" ونسبة "٩٣ %"، وأن "كفاءة الذات" احتلت الترتيب الأول في ضوء مدى الحاجة التدريبية للمهارات الانفعالية بمتوسط تقييم "٢,٤٠" ونسبة "٨٠ %"، كما أن "مهارات التواصل" قد احتلت الترتيب الأول في ضوء مدى الحاجة التدريبية للمهارات الاجتماعية بمتوسط تقييم "٢,٤٧" ونسبة "٨٢ %؛ مما يشير إلى أن الحاجة التدريبية للمهارات السابقة مرتفعة.

وتتسق نتائج الدراسة الاستطلاعية مع دراسة كلٍ من (أغوستينيل وآخرون ,2021, Agostinelli et al. ; عجلويان وآخرون,2021, .Ajallouеyan et al ; شيتجار وآخرون ,2023, Chitgar et al. ; كرو وداماير,2021, Crowe & Dammeyer ; هيلفيو وآخرون,2021, .Hilviu et al ; موست وآخرون,2010, .Most et al ; نجاماني,2023, .Nagamani et al ; بارولا وآخرون ,2023, Parola et al. ; رينالدي وآخرون,2013, .Rinaldi et al) التي توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ زارعي القوقعة يواجهون صعوبات في اكتساب مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة اللازمة للتواصل مع الآخرين، وبالرجوع إلى الدراسات التي عملت على تنمية المهارات اللغوية عامة لدى التلاميذ زارعي القوقعة كدراسة كلٍ من (إبراهيم، وآخرون ،٢٠١٧؛ حساني وجلول،٢٠١٨؛ صالح وآخرون،٢٠١٦؛ عزازي وآخرون،٢٠١٩؛ العزاليد و بشاتوه،٢٠١٢؛ يوسف،٢٠١٥) وجد أن تلك الدراسات ركزت على تنمية الحصيلة اللغوية واللغة الاستقبالية، والتعبيرية دون التركيز على كيفية توظيف مالديهم من أدوات لغوية بفعالية في إدارة مواقف التفاعل الاجتماعي باستثناء دراسة الزيات وآخرون (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات الوعى الفونولوجى فى تنمية الاستخدام الاجتماعى للغة لدى الأطفال الصم زارعى القوقعة.

إن إدارة التلاميذ زارعي القوقعة لمواقف التفاعل الاجتماعي لاتتطلب فقط مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بل تتطلب أيضاً أن يكون لدى هؤلاء التلاميذ القوة اللازمة لعمليات إدارة مواقف التفاعل الاجتماعي، وتتمثل تلك القوة في كفاءة الذات السمعية التي تربط بين الثقة في القدرات السمعية، والجهد المبذول للنجاح في إدارة مواقف التفاعل الاجتماعي، وتشير نتائج دراسة كلٍ من(تشوي وآخرون ,2020, .Choi et al ; هيوز وآخرون,2018, .Hughes et al ; أوليفا وآخرون,2021, .Oliva et al ; بيريا وآخرون ,2023, .Perea et al ; وربل وآخرون ,2022, Wrobel et al.) إلى انخفاض كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة وجد أنها ركزت على تنمية مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ كدراسة كلٍ من (إسماعيل ، ٢٠١٨؛ عبدالحافظ ،٢٠١٨؛ عبدالحميد ، ٢٠١٨).

وبالرغم مما توصلت إليه نتائج دراسة كلٍ من (تشينغ وآخرون,2021,.Ching et al ; كونغ ولي ,2022, Cong & Li ; حسن زاده وآخرون,2021, .Hassanzadeh et al ; يابوكوشي ,2021, Yabukoshi ; يوشيناغا إيتانو وآخرون,2020,.Yoshinaga-Itano et al) حول الارتباط الموجب بين التعلم الاجتماعي الوجداني، وكلٍ من مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية إلا إنه لاتوجد أي دراسة – في حدود علم الباحثة– استجابت لهذا التوجه للبحث تجريباً عن فاعلية التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية، وعلى هذا تتحدد الأسئلة الفرعية للبحث فيايلي:

١. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى أفراد المجموعة التجريبية ؟

٢. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية كفاءة الذات السمعية لدى أفراد المجموعة التجريبية ؟

٣. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية مقدارها شهر؟

٤. ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية كفاءة الذات السمعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية مقدارها شهر ؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث في:

١. التحقق من فاعلية البرنامج المقترح في البحث الحالي في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية لدى أفراد المجموعة التجريبية .

٢. التحقق من مدى استمرارية البرنامج المقترح في البحث الحالي في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

١. إبراز متغير كفاءة الذات السمعية حيث لم يلقى اهتماماً واضحاً في مجال أدبيات و أبحاث تأهيل التلاميذ زارعي القوقعة مقارنة بالكفاءات الأخرى (الاجتماعية – الأكاديمية).

٢. إبراز متغير الاستخدام الاجتماعي للغة حيث لم يلقى اهتماماً واضحاً في مجال أبحاث تأهيل التلاميذ زارعي القوقعة مقارنة باللغة الاستقبالية والتعبيرية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١. إثراء الميدان التربوي البحثي بفنيات تدريبية عملية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني يستفيد منها الباحثين والعاملين في مجال تأهيل التلاميذ زارعي القوقعة، لتنمية جوانب مختلفة وطيدة الصلة بتأهيل هؤلاء التلاميذ.

٢. تقديم اختبار لقياس الاستخدام الاجتماعي للغة، ومقياس آخر لقياس كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة، يمكن الاستعانه به من قبل الأخصائين النفسيين العاملين بمجال التربية الخاصة.

٣. تقديم دليلاً للعاملين بمجال التربية الخاصة عن كيفية استخدام مدخل التعلم الاجتماعي الوجداني الذي يهتم بفهم وإدارة الأفكار والانفعالات، والوعي بالذات والآخرين في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية.

مفاهيم البحث

١- الفاعلية Effectiveness

يعرف عبدالله (٢٠١٠) الفاعلية بأنها قدرة البرنامج المستخدم أياً كان نوعه على أن يحدث أو لايحدث تغيرات معينة فى اتجاه ما، وتقاس تلك الفاعلية بالتغيرات المستهدفة، والتى تمثل في جوهرها تعديلاً للسلوك بحيث تتم تحقيق التنمية المرغوبة أو الحد من الآثار المواتية التى يتم تحديدها، ويتم تقييم البرنامج فى ضوء ذلك، وتعرف الباحثة الفاعلية بأنها" تأثير البرنامج على تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة، ويقاس حجم التأثير من خلال الفروق بين القياسين القبلي، والبعدي، والتتبعي"

٢- برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني

Training Program Based on Socio-Emotional Learning

بالرجوع إلى كلٍ من (خليف،٢٠٢٢ ؛ محمد، وعبدالواحد ، ٢٠١٩؛ براكيت وآخرون ,2010, Brackett et al. ; باروت,2021, Parrott ; شو,2021, Shaw) تُعرف الباحثة إجرائياً البرنامج التدريبي القائم على التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه" مجموعة الأنشطة المخططة والمحددة بجدول زمنى بغرض تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الجلسات التدريبية التي تتضمن الإجراءات التالية: طرح مواقف حياتية لتحديد المثيرات غير اللفظية (الأفكار – المشاعر – السلوك)، ثم معالجة تلك المثيرات من خلال عمليات(الادراك، والتفسير، والاستدلال) للوصول إلى معلومات اجتماعية وجدانية، ومن ثم توظيف تلك المعلومات في تفعيل مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية بالمواقف الحياتية مستخدماً فنيات : النمذجة، ولعب الأدوار، والحث، والحديث الذاتي الإيجابي، والعمود الثلاثي، وإعادة البناء المعرفي، والاسترخاء" .

٣- مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة Pragmatic Language Skills

بالرجوع إلى كلٍ من (الشخص وآخرون،٢٠٢٠؛ عبد الله، ٢٠٢٢؛ بامبيني وآخرون, Bambini et al., 2021 ; موسولينو,2009, Musolino ; بارولا وآخرون, Parola et al.,2016) تُعرف الباحثة إجرائياً الاستخدام الاجتماعي للغة بأنها "قدرة التلميذ على الاستخدام الوظيفي للغة وفقاً للمعلومات الاجتماعية والوجدانية بالسياقات التواصلية لتحقيق التواصل الفعال مع الآخرين، وتتضمن المهارات التالية: مهارة اللغة غير اللفظية بالمحادثات، ومهارة اللغة اللفظية بالمحادثات، ومهارة تنظيم المحادثة، ومهارة توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي، وذلك كما تعكسه درجات التلميذ على اختبار الاستخدام الاجتماعي للغة المستخدم في البحث الحالي".

٤- كفاءة الذات السمعية Listening Self-efficacy

بالرجوع إلى كلٍ من (عيسى، والخولي،٢٠٢٠؛ جراهام,2011, Graham ; ميلينر وديموسكي,2021, Milliner& Dimoski ; سميث و ويست,2006, Smith& West) تُعرف الباحثة كفاءة الذات السمعية إجرائياً بأنها " ثقة التلميذ في قدرته على إدارة التواصل بمواقف الاستماع،

ويتطلب ذلك الثقة بالقدرات السمعية، وتنظيم الذات، وجهد الاستماع، وضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع ، وذلك كما تعكسه درجات التلميذ على مقياس كفاءة الذات السمعية المستخدم في البحث الحالي".

٥- التلاميذ زارعي القوقعة Cochlear Implants Students

بالرجوع إلى كلٍ من (الزيات وآخرون، ٢٠٢٢؛ سليمان وآخرون، ٢٠٢١ ؛ عبد المجيد وآخرون،٢٠١٤، إنجفالسون وونج,Ingvalson & Wong ,2013 ; جانج وآخرون ,Jang et al. ,2019 ; والدمان,Waldman ,2011) تُعرف الباحثة التلاميذ زارعي القوقعة إجرائياً بأنهم " التلاميذ الذين يعانون من الفقدان السمعي الحسي عصبي، ولم يستفيدوا من المعينات السمعية العادية؛ مما استلزم خضوعهم لعملية زراعة القوقعة، ويحتاجون لبرامج تدريبية للاستفادة من زراعة القوقعة في تعزيز المهارات اللغوية وكفاءة الذات السمعية، وتتراوح درجة الفقدان السمعي مابين (٥٠: ٦٩) ديسيبل، وتتراوح أعمارهم مابين (١٠: ١٢) عاماً، كما يتراوح ذكائهم مابين (٩٠: ١٠٤)، ويتواصلون لفظياً عبر القوقعة، وملتحقين بمدارس الدمج بمرحلة التعليم الابتدائي" .

حدود البحث

تتحدد حدود البحث الحالي بالأبعاد التالية:

١. الحدود الموضوعية: تتحدد مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة المستهدفة في البحث الحالي بالمهارات التالية: مهارة اللغة غير اللفظية بالمحادثات، ومهارة اللغة اللفظية بالمحادثات، ومهارة تنظيم المحادثة، ومهارة توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي، كما تتحدد أبعاد كفاءة الذات السمعية المستهدفة في البحث الحالي بالأبعاد التالية: الثقة بالقدرات السمعية، وتنظيم الذات، وجهد الاستماع، وضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع.

٢. الحدود البشرية: أجري البحث على عينة قوامها (٦) تلاميذ من زارعي القوقعة بواقع (٢) من الذكور و(٤) من الإناث، وتتراوح أعمارهم من(١٠: ١٢) عاماً بمتوسط (١١,١٧) وانحراف معياري(٠,٩٨)، ويتراوح ذكائهم مابين (٩٠: ١٠٤) بمتوسط (٩٦,٥) وانحراف معياري(٥,٧٨)على اختبار ستانفورد بينيه وفقاً للسجلات المدرسية.

٣. الحدود الجغرافية: اختيار العينة التي أجري عليها البحث من مدارس دمج زارعي القوقعة بمرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة بورسعيد (مدرسة حامد الألفي الابتدائية، ومدرسة أم المؤمنين الابتدائية).

٤. الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م، وتم تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من تطبيق القياس البعدي.

٥. الحدود المنهجية: يعتمد البحث على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي للمجموعة التجريبية الواحدة للتحقق من فروض البحث.

الإطار النظري ودراسات سابقة

المحور الأول: التلاميذ زارعي القوقعة

أولاً: تعريف التلاميذ زارعي القوقعة

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت زارعي القوقعة إلى:

١- تعريفات ركزت على آلية عمل القوقعة الإلكترونية لدى مستخدميها

يشير تعريف كلٍ من(سليمان وآخرون، ٢٠٢١؛ صالح وآخرون، ٢٠٢٠؛ درينسيو وآخرون,2019, Derinsu et al. ; جانج وآخرون ,2019, .Jang et al) إلى أن التلاميذ زارعو القوقعة هم التلاميذ الذين استعانوا بجهاز إلكتروني سمعي في قوقعة الأذن الداخلية حيث يعمل الجهاز على تخطي الخلايا الحسية التالفة بالقوقعة، والتنبيه الكهربي للعصب السمعي مباشرة من خلال تحويل الموجات الصوتية إلى إشارات كهربية ترسل للعصب السمعي، ويوضح تعريف الجمعية الأمريكية للكلام واللغة والسمع American Speech- Language-Hearing Association (2021) مكونات القوقعة الإلكترونية فيعرف التلاميذ زارعي القوقعة بأنهم أولئك الذين تم زراعة جهاز القوقعة الإلكترونية بهدف تحسين فقدان السمع لديهم، ويتكون هذا الجهاز من مكونات خارجية تتمثل في: الميكروفون، والمعالج، والمرسل، ومكونات داخلية تتمثل في: المستقبل، والأقطاب الكهربائية، حيث يستقبل الميكرفون الموجات الصوتية، ويعمل المعالج على تحويل تلك الموجات إلى إشارات رقمية يتم إرسالها إلى جهاز الإرسال(المرسل)، ويقوم بإعادة توجيهها إلى جهاز الاستقبال الداخلي(المستقبل) الذي يعمل على تحويل الإشارات الرقمية إلى نبضات كهربية، ويتم إرسالها عبر الأقطاب الكهربية إلى العصب في القوقعة؛ وبالتالي يتم تحفيزه.

٢- تعريفات ركزت على المرشحين لزراعة القوقعة الإلكترونية

تناول تعريف كلٍ من (الزريقات، ٢٠١٣؛ عيسى، ٢٠١٠؛ لقمة وآخرون، ٢٠١٦؛ والدمان,2011, Waldman) التلاميذ زارعي القوقعة بأنهم يعانون من فقدان سمعي حسي عصبي يتراوح من شديد إلى عميق في الأذنين، ووجود قوقعة الأذن مصابة حيث إن الأهداب العصبية داخل القوقعة قليلة أو جزء منها به قصور وظيفي، كما أنهم لايستفيدون من المعينات السمعية التقليدية بعد تجريبها لمدة (٦) شهور.

٣- تعريفات ركزت على برامج تأهيل التلاميذ زارعي القوقعة الإلكترونية

يرى كُلًّا من (عبد المجيد وآخرون،٢٠١٤؛ يحيى،٢٠٠٦) التلاميذ زارعي القوقعة بأنهم التلاميذ الذين خضعوا لعملية زراعة القوقعة، ويحتاجون إلى برامج التأهيل السمعي اللفظي لتحسين وتطوير مهارتي الاستماع والتحدث من خلال أربع مراحل تتمثل في: تحديد مصدر الصوت، والتمييز بين الأصوات والكلمات ومعاني الجمل المختلفة، والتدريب على تلقي الأسئلة والإجابة عليها وإجراء حوار، والتركيز على النطق الصحيح.

٤- تعريفات ركزت على فعالية زراعة القوقعة الإلكترونية

يُعرف كُلًّا من (عبد الغني، ٢٠١٨؛ محمد وآخرون، ٢٠٢٢؛ إنجفالسون وونج,2013, Ingvalson & Wong) التلاميذ زارعي القوقعة بأنهم التلاميذ الذين تم زراعة القوقعة لهم عن طريق جهازًا سمعيًا ذو تقنية عالية لتعويض القصور الوظيفي في قوقعة الأذن، ويساعد الجهاز على إدراك

الأصوات المحيطة، والتمييز بين الأصوات، وتحسين القدرات التخاطبية، وتطوير نمو اللغة، والإحساس بالصوت، والتحكم في حدته، ويضيف تعريف الخطيب وآخرون (٢٠٠٧) العوامل المؤثرة على فعالية زراعة القوقعة فيعرف التلاميذ زارعي القوقعة بأنهم التلاميذ الذين لم تفيدهم المعينات السمعية العادية؛ مما استلزم إجراء عملية زراعة القوقعة لإثارة العصب السمعي، وإنتاج الصوت، وتتوقف فعالية عملية زراعة القوقعة على عدة عوامل تتمثل في: العمر الذي تم فيه زراعة القوقعة، وطول فترة الصمم، ونموذج تواصل التلميذ قبل إجراء العملية.

ثانياً: خصائص التلاميذ زارعي القوقعة

١- الخصائص اللغوية

تتحدد الخصائص اللغوية للتلاميذ زارعي القوقعة في النقاط التالية:

أ- النمو اللغوي: تتطور لغة التلاميذ زارعي القوقعة بعد أربع سنوات من زراعة القوقعة، حيث يكتسبون أنماطاً تشبه أقرانهم السامعين من نفس العمر، ولكن يحتاجون إلى برامج التأهيل السمعي التي تركز على تنسيق أعضاء النطق وفقاً للمدخلات التي يحصلون عليها بعد زراعة القوقعة(Spencer&Guo,2013).

ب- التعرف على الكلام: يمتلك التلاميذ زارعي القوقعة مستويات عالية من مهارات التعرف على الكلام بعد عام إلى ثلاثة أعوام من زراعة القوقعة، ومن أهم العوامل التي تسهم في نمو التعرف على الكلام مايلي: الاستخدام اليومي، والذكاء غير اللفظي، وطريقة التواصل، ووقت إجراء عملية زراعة، وبرامج التأهيل السمعي(Bo Wie et al.,2007).

ج- الاستماع: تنخفض مهارة الاستماع لدى التلاميذ زارعي القوقعة خاصة في الضوضاء والمحادثات الجماعية؛ ويرجع ذلك إلى ضعف قدرتهم على التمييز بين الأصوات المختلفة، ويحتاجون إلى برامج التأهيل السمعي التي تركز على تدريب الأذن على التمييز بين المثيرات الصوتية المختلفة(Dingemanse & Goedegebure, 2022) .

د- التحدث: يعاني التلاميذ زارعي القوقعة من قصور في الطلاقة اللغوية، وأساليب التحدث،؛ ويرجع ذلك إلى ضعف قدرتهم على استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، ويؤثر ذلك على مهاراتهم الاجتماعية، ويحتاجون إلى برامج تأهيل سمعي تركز على زيادة مفرداتهم اللغوية بشكل مبسط ومناسب لخصائصهم حتى يتمكنوا من التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم(الزيات،٢٠١٦).

٢- الخصائص الانفعالية

تتحدد الخصائص الانفعالية للتلاميذ زارعي القوقعة في النقاط التالية:

أ- التعرف على الانفعالات: يواجه التلاميذ زارعي القوقعة صعوبات في التعرف والتمييز بين الانفعالات من خلال الإشارات الصوتية؛ مما يجعل استجاباتهم أبطأ في مواقف التواصل الاجتماعي، وترجع تلك الصعوبات إلى تأثير الإعاقة السمعية على تكوين تمثيلات سمعية للانفعالات، وتأثير القيود الإدراكية المتمثلة في زيادة عتبات التمييز السمعي، وبالتالي فهم يعتمدون على الإشارات البصرية في التعرف على الانفعالات كتعويض عن المدخلات السمعية (Ren et al., 2022).

ب- تنظيم الانفعالات: يستخدم التلاميذ زارعي القوقعة استراتيجيات تنظيم انفعالي أقل ملائمة، وأقل كفاءة اجتماعية بالمقارنة بأقرانهم السامعين، كما أنهم يعتمدون على استراتيجية

الاجترار في تنظيم الانفعالات، حيث إنهم يركزون بشكل متكرر على الانفعالات السلبية، والأسباب، والعواقب المرتبطة بهذه الانفعالات؛ ويرجع ذلك إلى انخفاض القدرات اللغوية، وبالتالي صعوبة التعبير عن أنفسهم وصعوبة فهم الآخرين، حيث إنهم يتجاهلون مشاعر الآخرين، ويسيئون فهم تصرفاتهم (Wiefferink et al., 2012).

ج- كفاءة الذات: تنخفض كفاءة الذات بين التلاميذ زارعي القوقعة؛ ويرجع ذلك إلى انخفاض مهارات التواصل، وتدني توقعات الآباء والمعلمين تجاه التلاميذ زارعي القوقعة مقارنة بأقرانهم السامعين، وأزمة الهوية الناتجة عن عدم فهم هؤلاء التلاميذ للتغيرات السمعية والاجتماعية التي يمرون بها بعد زراعة القوقعة، بالإضافة إلى تعرضهم إلى التنمر، مما يؤثر بالسلب على معتقداتهم عن ذاتهم (Dammeyer et al.,2018).

د- تنظيم الذات: يواجهون التلاميذ زارعي القوقعة مشكلة في استخدام استراتيجيات تنظيم الذات، حيث تكون مستويات الطموح لديهم غير واقعية، وضعف قدرتهم على وضع الأهداف والتخطيط لتنفيذها؛ وترجع تلك المشكلة إلى تدني مفهوم الذات لديهم الناتج عن إعاقتهم(مهران وآخرون، ٢٠٢٠).

٣- الخصائص الاجتماعية

تتحدد الخصائص الاجتماعية للتلاميذ زارعي القوقعة في النقاط التالية:

أ- التعاطف: يجد التلاميذ زارعي القوقعة صعوبة في اكتساب القدرة على مشاركة الآخرين في مشاعرهم، وفهم، وإظهار الاهتمام بها؛ ويرجع ذلك إلى محدودية الفرص لاكتساب المعرفة الانفعالية في الحياة الاجتماعية، وتأثير الفقدان السمعي على تأخر مهام التمييز والفهم الانفعالي(Tsou et al.,2021).

ب- مهارات التواصل: يتأخر التلاميذ زارعي القوقعة في مهارات التواصل بالمقارنة بأقرانهم السامعين، كما يوجد اختلافات بين التلاميذ زارعي القوقعة في معدل تطور مهارات التواصل؛ ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها: عوامل متعلقة بزراعة القوقعة كنمط التواصل قبل زراعة القوقعة، وبرامج التأهيل السمعي المقدمة بعد زراعة القوقعة، وديناميات نضج الإدراك السمعي في الشهور الأولى من زراعة القوقعة، وعوامل فردية تتعلق بالذكاء، والدافعية، والسمات الشخصية، وعوامل بيئية تتعلق بالأسرة والمجتمع (Ostojić et al.,2015)، كما يوجد ارتباط بين مهارات التواصل، وجودة العلاقات الاجتماعية للتلاميذ زارعي القوقعة، وتتوسط تلك العلاقة الثقة بالنفس، وقبول المجتمع لهؤلاء التلاميذ (Bat-Chava et al., 2014).

ج- التفاعل الاجتماعي: يميل التلاميذ زارعي القوقعة إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية سواء في نطاق الأسرة أو المجتمع بصفة عامة؛ ويرجع ذلك إلى انخفاض مهارات التواصل اللفظي لديهم، والخوف من الإخفاق عند المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب حيث إنهم لايحققون الفهم الكامل في المحادثات، بالإضافة إلى الوصمة التي يسببها الشكل الخارجي لجهاز زراعة القوقعة، وعدم تقبلهم لذلك (Roder & Strünck,2022).

د- مواجهة الضغوط: يتعرض التلاميذ زارعي القوقعة للضغوط من قبل الأقران والأسرة، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات سلبية في مواجهة تلك الضغوط مثل: التجنب، والانسحاب، والتمركز حول الذات، والعدوان (Bennett et al., 2022).

المحور الثاني: كفاءة الذات السمعية

أولاً: تعريف كفاءة الذات السمعية

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت كفاءة الذات السمعية إلى:

١- تعريفات ركزت على ربط الكفاءة الذاتية بإعادة التأهيل السمعي

يعتبر سميث و ويست (2006) Smith& West أول من قدما مصطلح كفاءة الذات السمعية من خلال الربط بين الكفاءة الذاتية والاستماع كمجال ذي صلة بإعادة التأهيل السمعي، وقد نتج عن ذلك تعريف كفاءة الذات السمعية بأنها قدرة التلميذ على كيفية استخدام حاسة السمع عن طريق المعينات السمعية لفهم الكلام، وتتضمن مهارات التحكم في مستوى الصوت، واستكشاف الأخطاء وتصحيحها، و الحفاظ والتعامل مع المعين السمعي، بحيث يصبح السمع والاستماع النشط جزءاً لا يتجزأ من وسائل الاتصال والحياة الاجتماعية والتعليمية.

٢- تعريفات ركزت على حكم الفرد على قدراته السمعية

يُعرف جراهام (2011) Graham كفاءة الذات السمعية بأنها معتقدات الفرد حول قدراته الذاتية لفهم المدخلات السمعية التي يتعرض لها في مواقف الاستماع المختلفة، أما ميلينر وديموسكي (2021) Milliner& Dimoski فيعرفها بأنها قوة اعتقاد الفرد بقدراته السمعية على فهم الكلام بمواقف الاستماع؛ مما يؤهله إلى مواجهة تلك المواقف بثقة، ومثابرة، وتواصل فعال مع الآخر.

٣- تعريفات ركزت على القدرات الادراكية التي تعمل على انجاز المهام المتعلقة بالاستماع

تناول كُلًّا من(عيسى، والخولي،٢٠٢٠؛ ينار,2008, Yanar ; سميث وآخرون ,2011, Smith et al.) كفاءة الذات السمعية بأنها المعتقدات (الثقة) التي يمتلكها الفرد في قدرته على التخطيط، والتنفيذ للسلوكيات اللازم وجودها لفهم الكلام في مجموعة متنوعة من مواقف الاستماع، ومعرفة نقاط القوة والضعف للسلوكيات التي تتم خلال الاستماع، وكيفية التغلب على العقبات التي تواجهه خلال الاستماع.

ثانياً: كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة

تعتبر كفاءة الذات السمعية بمثابة توسيع لمفهوم كفاءة الذات ليشمل مواقف الاستماع المختلفة، ويرجع ظهور مفهوم كفاءة الذات في التراث السيكولوجي إلى باندورا (1977) Bandura وذلك عندما أشار إليها ضمن تناوله لنظرية التعلم الاجتماعي، فكفاءة الذات هي بمثابة الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة، وكفاءة الذات ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة (المشيخى، ٢٠٠٩).

قدم باندورا (1977) Bandura ثلاثة أبعاد لكفاءة الذات السمعية، وتتمثل تلك الأبعاد فيمايلي:

١- **قدر الكفاءة :** يقصد بها مستوى ثقة الفرد في قدراته السمعية للأداء في مواقف الاستماع المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويتحدد مقدار الكفاءة من خلال المعايير التالية: مستوى الإتقان، والجهد المبذول، ومستوى الدقة، والتفاعلية، ومواجهة العقبات، والتنظيم الذاتي أثناء مواقف الاستماع (أبوهاشم،٢٠٠٥).

٢- **العمومية:** يقصد بها اتساع مدى المهام أو الأنشطة المتعلقة بمواقف الاستماع التي يعتقد الفرد بأنه بإمكانه أداؤها، حيث إنها تعبر عن انتقال توقعات الكفاءة السمعية من الموقف الراهن إلى المواقف المشابهة، ويتحدد مقدار العمومية من خلال المعايير التالية: درجة التشابه بين مواقف الاستماع، والقدرات المعرفية للفرد مثل: الانتباه، والفهم، والتقييم للمادة المستمعة، والقدرات الوجدانية مثل: دافعية الفرد للاستماع، والوعي بعمليات الاستماع، والحالة الوجدانية الداخلية للمستمع، والقدرات السلوكية مثل: الاتصال البصري، وطرح الأسئلة، والاستجابات غير اللفظية(عبد اللاه، ٢٠٢٠).

٣- **القوة أو الشدة:** يقصد بها عمق اعتقاد الفرد بأنه بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة المتعلقة بمواقف الاستماع بنجاح، حيث إنها تعبر عن المثابرة التي تحفز الفرد على بذل الجهد للوصول إلى الفهم والاستيعاب، ومواجهة التحديات خلال الاستماع، كما أن الشعور بقوة الكفاءة السمعية تمكن الفرد من اكتساب معلومات حقيقية عن مستوى تقدمه في الاستيعاب وفهم المحتوى المسموع من خلال مراقبة الذات قبل وبعد وأثناء الاستماع ويتحدد مقدار القوة من خلال المعايير التالية: خبرة الفرد ومدى ملاءمتها للموقف، واستخدام استراتيجيات الاستماع(Milliner & Dimoski, 2021) .

يشير كلٍ من (عيسى، والخولي،٢٠٢٠؛ باندورا وآخرون,.Bandura et al,1999 ; سميث وآخرون ,Smith et al. ,2011) إلى أن معلومات كفاءة الذات السمعية تشتق من أربعة مصادر رئيسة، وهي:

١- **خبرة الإتقان:** تتمثل في الخبرات التي يمتلكها الفرد فعندما يؤدي الفرد مهمة تتعلق بمواقف الاستماع فإنه يصدر أحكاماً تتعلق بالكفاءة الذاتية السمعية بناءً على مدى اعتقاده بأنه يتقن تلك المهمة، فعلى سبيل المثال في مواقف الاستماع الصعبة كالمحادثة في مجموعات قد يحكم الفرد على كفاءة الذاتية السمعية على أنها أعلى أو أقل اعتماداً على عدد المرات التي طلب فيها تكرار الكلام من الآخرين بغض النظر عن مدى فهم المحادثة فعلياً.

٢- **الإقناع اللفظي:** يتمثل في عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين التي تهدف إلى إقناع الفرد لفظياً بقدرته على النجاح في مهمة تتعلق بمواقف الاستماع ، فعلى سبيل المثال إذا عبر المعلم عن إيمانه بقدرة التلميذ ضعيف السمع على متابعة المحادثات الجماعية بالفصل، فمن المرجح أن تكون كفاءة الذات السمعية عالية بالمقارنة بالمعلم الذي يخبر التلميذ بأنه غير قادر على متابعة المحادثات الجماعية.

٣- **الخبرات غير المباشرة:** تتمثل في ملاحظة الفرد لخبرات النجاح أو الفشل لدى الآخرين في مواقف مشابهة، فعلى سبيل المثال إذا لاحظ التلميذ ضعيف السمع زميله الذي يعاني من ضعف السمع يتواصل بنجاح في مواقف الاستماع المختلفة، فمن المرجح أنه سيحكم على على كفاءة الذاتية السمعية على أنها أعلى بالمقارنة لو لاحظ زميله يواجه صعوبات في مواقف الاستماع.

٤- **الاستثارة الانفعالية**: تتمثل في حالة الفرد الفسيولوجية والانفعالية أثناء أداء مهمة تتعلق بمواقف الاستماع، فالتفاعل الانفعالي مع المهمة مثل (التوتر ، والقلق) يؤدى إلى أحكام سالبة عن القدرة لتكملة المهمة، وتعمل الإثارة الفسيولوجية على تغير الانفعالات لتناسب

حكم الكفاءة الذاتية، فعلى سبيل المثال إذا كان التلميذ ضعيف السمع يعاني من القلق المفرط أثناء مواقف الاستماع، فتكون كفاءة الذات السمعية أقل بالمقارنة لو كان لديه القدرة على التحكم في قلقه أثناء تلك المواقف.

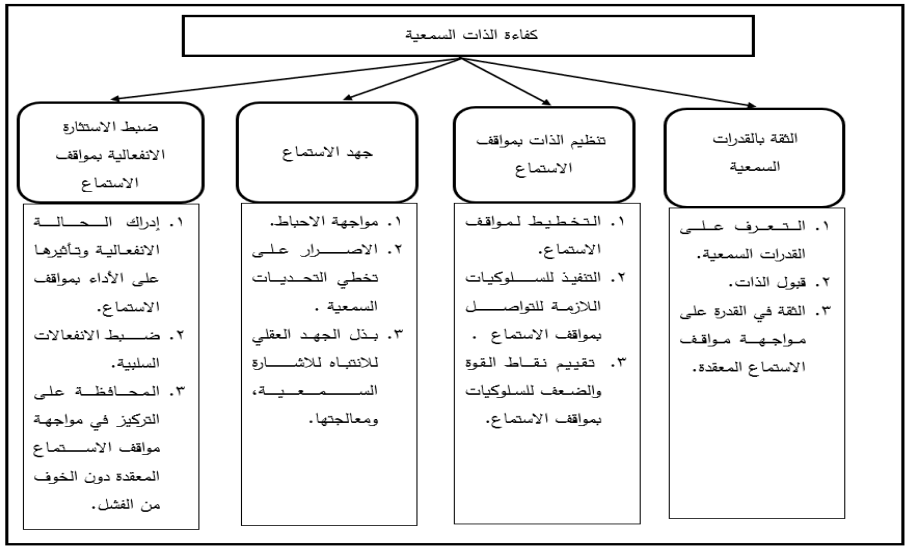
من الدراسات التي تناولت كفاءة الذات السمعية بشكل مباشر مع التلاميذ زراعي القوقعة دراسة سميث وآخرون (2011).Smith et al حيث هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس كفاءة الذات السمعية لدى زارعي القوقعة لقياس الثقة في قدراتهم على الاستماع في المواقف التي يكون فيها هدف المستمع هو فهم الكلام، وذلك من خلال ثلاثة مستويات فرعية، وهما: المحادثة الفردية في الهدوء، والانتباه المركز على مصدر حديث واحد، والمحادثات الجماعية المعقدة (الضوضاء، المسافة أثناء الاستماع إلى المتحدث)، وكذلك دراسة جينينجس وآخرون (2014) .Jennings et al فقد هدفت إلى تطوير مقياس كفاءة الذات السمعية في مواقف التواصل لدى زارعي القوقعة، وتكون المقياس من بعدين هما: تقييم مدى القدرة على الاستماع، والثقة في القدرة على إدارة التواصل في مواقف الاستماع، بينما هدفت دراسة ويست وسميث(2007) West & Smith إلى تطوير أداة لقياس الثقة التي يتمتع بها المعاقون سمعياً في قدرتهم على رعاية واستخدام معيناتهم السمعية بمواقف الاستماع المختلفة، وتكون المقياس من أربعة أبعاد فرعية، وهما: المعالجة الأساسية للمعين السمعي(الإدراج، الإزالة)، والمعالجة المتقدمة للمعين السمعي(استكشاف الأخطاء وإصلاحها)، والتكيف مع المعين السمعي، واستراتيجيات الاستماع.

وهناك دراسات تناولت جوانب وطيدة الصلة بأبعاد كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة، والمتمثلة في: قدر الكفاءة، والعمومية، والقوة أو الشدة، فبالنسبة لبعد قدر الكفاءة فقد أشارت نتائج دراسة تشوي وآخرون(2020) .Choi et al إلى أن كفاءة الذات السمعية للتلاميذ زارعو القوقعة تختلف باختلاف مواقف الاستماع، فتنخفض كفاءة الذات السمعية في بيئة الاستماع ذات الخلفية الصاخبة بالمقارنة ببيئة الاستماع ذات الخلفية الهادئة سواء في المدرسة أو المنزل، أما بعد العمومية فقد تناولت دراسة دولارد(2014) Dullard العلاقة بين كفاءة الذات العامة المتصورة أي معتقدات الفرد عن قدرته على الأداء عبر مجموعة متنوعة من المواقف، والكفاءة الذاتية الخاصة بمواقف الاستماع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن كفاءة الذات العامة تعتبر مؤشراً جيداً للكفاءة الذاتية للاستخدام العام للمعينات السمعية، والمساعدة في الاستماع باستخدام تلك المعينات السمعية، وأن كفاءة الذات العامة المتصورة تتوسط العلاقة بين الجهود التي يبذلها الفرد لتطوير أدائه في مواقف الاستماع، وكفاءة الذات السمعية، بينما بعد القوة أو الشدة فقد تناولت دراسة هيوز وآخرون (2018) .Hughes et al جهد الاستماع كإحدى خصائص الأفراد ذو كفاءة الذات السمعية العالية، وتوصلت النتائج إلى أن زراعة القوقعة لدى التلاميذ تعتبر أمراً مهماً إلا أنها لاتلغي متطلبات جهد الاستماع، والمتمثلة في الجهد العقلي الذي يبذله هؤلاء التلاميذ للانتباه للإشارة السمعية ومعالجتها، ومواجهة التحديات السمعية التي تواجههم، كما توصلت النتائج إلى انخفاض مستوى جهد الاستماع لدى التلاميذ زارعي القوقعة نتيجة لتناقض قدراتهم السمعية.

وبناء على ماسبق، تم العمل على استخلاص تصور للأبعاد الفرعية التي تعبر في مجملها عن كفاءة الذات السمعية ككل ، والشكل(١) التالي يوضح ذلك:

شكل (١)

تصور مقترح من قبل الباحثة لأبعاد كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة



ويلاحظ على ابعاد كفاءة الذات السمعية المقترحة من قبل الباحثة مايلي:

١. التصنيف: تناولت معظم الدراسات والمقاييس كفاءة الذات السمعية لدى زارعي القوقعة غير مصنفة إلى أبعاد فرعية، وركزت على مكون واحد فقط وهو الثقة في القدرات السمعية في بيئات سمعية مختلفة المستويات، وهو ما يزيد من قيمة وضع تصنيف للأبعاد الفرعية لكفاءة الذات السمعية في البحث الحالي.
٢. الإجرائية: تقديم أبعاد كفاءة الذات السمعية في صورة إجرائية يسمح بتضمين تلك الأبعاد في البرنامج التدريبي.
٣. الشمولية: تناول كفاءة الذات السمعية من عدة جوانب حيث الجانب المعرفي والمتمثل في الانتباه للإشارة السمعية ومعالجتها، والجانب ماوراء المعرفي والمتمثل في: التخطيط ، والتنفيذ ، والتقييم للسلوكيات اللازمة للتواصل الفعال أثناء مواقف الاستماع، والجانب الاجتماعي الوجداني والمتمثل في: الثقة في القدرات السمعية، وقبول الذات، وضبط الانفعالات السلبية أثناء مواقف الاستماع المعقدة.

المحور الثالث: مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة

أولاً: تعريف الاستخدام الاجتماعي للغة

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت الاستخدام الاجتماعي للغة إلى:

١- تعريفات تناولت الاستخدام الاجتماعي للغة من المنظور اللغوي

هناك تعريفات تناولت الاستخدام الاجتماعي للغة من منظور فهم معنى الكلمة، والتعبير عنها بأشكالها الصوتية، والنحوية فيعرفها كُلًّا من (آدامز,2002, Adams ; هارلي,2013, Harley ;

شابك,2004, Shappeck) بأنها فرع من اللغويات يهتم بدراسة المعنى المتضمن في التركيب اللغوي، والمعنى داخل السياق في الرسالة اللغوية بين المتحدث والمستمع، وذلك من خلال التركيز على احتياجات وطبيعة المستمع، واستخدام المتحدث للوسائط اللغوية لنقل المعنى للمستمع، ويضيف تعريف كلٍ من(هايتر وآخرون,2001, .Hyter et al ; مورون وآخرون ,.Morón et al 2009,) للتعريف السابق أبعاد الاستخدام الاجتماعي للغة فيعرفها بأنها القدرة على التكامل بين اللغة، والمعلومات الموجودة في السياق الاجتماعي من خلال معرفة الفرد لقواعد اللغة، وإنتاج وحدات كلامية منظمة مثل المحادثات والقصص، والقدرة على فهم مايريده الطرف الآخر في الحوار، وتتضمن المعرفة الوظيفية للمصطلحات، والمعرفة الاجتماعية، بينما يعرفها كلٍ من(موسولينو,2009, Musolino ; عثمان وآخرون,2011, .Osman et al) بأنها القواعد التي تحكم استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، وتتمثل في: مهارات المحادثة، والقدرات السردية، والدلالات، وعلم الأصوات، والقواعد النحوية.

٢- تعريفات تناولت الاستخدام الاجتماعي للغة من المنظور السيكولوجي

هناك تعريفات تناولت الاستخدام الاجتماعي للغة كميكانيزم سلوكي يشتمل على العديد من الجوانب الاجتماعية، والانفعالية، والتواصلية مثل تعريف كلٍ من(بامبيني وآخرون, Bambini et al., 2021 ; هيلاند, Helland,2017 ; وايت ونيلسون ,Whyte & Nelson,2015) بأنها القدرة على فهم واستخدام اللغة في السياقات التواصلية، حيث إنها لاتقتصر على فهم المعنى الحرفي للكلام بل إنها تشتمل أيضاً على فهم واستنتاج المعنى الضمني للكلام كالطلبات غير المباشرة، والفكاهة، والاستعارات، كما أنها تتضمن استخدام اللغة في إلقاء التحية، وعبارات الامتنان، والطلب، والرد على الأسئلة، كما يتناول تعريف كلٍ من (حمدان،٢٠٢٠؛ بارولا وآخرون, Parola et al.,2016 ; سوتشر وآخرون,Socher et al.,2019) بإنها استخدام اللغة اللفظية بما تضمنها من صياغة، وفهم الكلمات، والايقاع، واستخدام اللغة غير اللفظية بما تتضمنها من الإيماءات، والاشارات في الربط بين المعنى وسياق الحديث بهدف التفاعل، والتواصل الاجتماعي مع الآخرين، أما تعريف كلٍ من (الشخص وآخرون، ٢٠١٥؛ عبد الله،٢٠١٠؛ وشاحي، وربيع،٢٠١٧) فيركز على أهداف الاستخدام الاجتماعي للغة فيعرفها بأنها القواعد التي تعمل على ضبط استخدام اللغة بما يتناسب مع المواقف الاجتماعية؛ لتحقيق أهداف تختلف باختلاف الموقف مثل: الاخبار، أو الاقناع بشيء ما، أو التعبير عن الأفكار والمشاعر، أو التسلية أو التحكم فضلاً عن الهدف التواصلي للمتحدث، ويضيف تعريف كلٍ من (الشخص وآخرون،٢٠٢٠؛ تيراساكي وفيلبس,2007, Terasaki & Phelps ; يانج وآخرون ,Young et al. ,2005) إلى التعريفات السابقة مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة فيعرفها بأنها مجموعة من المهارات اللغوية الاجتماعية التي يحتاجها الفرد في السياق الحواري لتحقيق التواصل الفعال مع الآخرين، وتتمثل في: مبادأة الحديث، وتبادلية الحديث، واختيار موضوع المحادثة، والحفاظ عليه، واستدلال المعنى الضمني للحديث، ومهارات المحادثة، وطرح الأسئلة، واستخدام الجوانب غير اللفظية كالتواصل البصري، والايماءات، وتعبيرات الوجه.

ثانياً: مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة

تُعد اللغة وسيلة مهمة لتحقيق النمو السوي للتلميذ، فمن خلالها يستطيع التلميذ التعبير عن أفكاره، وانفعالاته، ورغباته، واحتياجاته، وتكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، وتتكون اللغة من أربعة مكونات تتضمن: الصوتي، والدلالي، والنحوي، والبراجماتي، وأي قصور في أحد

هذه المكونات يسبب العديد من مشكلات التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذ(الغافري، وعطا الله،٢٠٢٠)، ويؤثر فقدان السمع بالسلب على نمو مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة؛ ويرجع ذلك إلى النقص الواضح في المفردات اللغوية، وتأخر نمو اللغة الاستقبالية، والتعبيرية، وقلة فرص الدخول في محادثات مطولة مع أقرانهم العاديين(Paatsch &Toe,2014).

وفي هذا الإطار هناك دراسات هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ زارعي القوقعة وأقرانهم العاديين في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة من المنظور اللغوي مثل دراسة أغوستينيل وآخرون (2021) Agostinelli et al. التي استخدمت أداة لتقييم المهارات، والتي تكونت من رسوم كاريكاتير لتقييم الفهم الساخر، وإكمال القصة لتقييم التعبير الساخر؛ وذلك على اعتبار أن السخرية هي استخدام خاص للغة الرمزية التي تأخذ معانٍ مختلفة اعتماداً على السياق والحوار، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ زارعو القوقعة ذات المهارات الإدراكية واللغوية المتميزة يظهرون صعوبات في استخدام اللغة الرمزية، كما أنهم أقل من أقرانهم في الفهم الساخر، وإنتاج التعبير الساخر، وكذلك دراسة هيلفيو وآخرون (2021) .Hilviu et al التي ركزت على القدرات اللغوية لدى التلاميذ زارعي القوقعة وأقرانهم العاديين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض درجات التلاميذ زارعي القوقعة على بطارية تقييم القدرات اللغوية بالمقارنة بأقرانهم العاديين، وتكونت البطارية من المهام التالية:

١. فهم الاستعارات: تقييم قدرة التلميذ على فهم المعنى الضمني للجمل التي تتجاوز المعنى الحرفي.
٢. فهم المعنى الضمني: تقييم قدرة التلميذ على عمل استنتاجات حول المحتويات الضمنية للموقف.
٣. الكاريكاتير: تقييم قدرة التلميذ على فهم المحادثات من حيث هيلكها الحواري.
٤. المواقف: تقييم قدرة التلميذ على فهم الجمل مع مراعاة السياق النسبي.
٥. لعبة الألوان: تقييم قدرة التلميذ على أخذ منظور الآخر.

وهناك دراسات هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ زارعي القوقعة وأقرانهم العاديين في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة من المنظور السيكولوجي مثل دراسة كرو ودامير Crowe & Dammeyer(2021) التي حددت الدراسة مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة فيمايلي: الأفعال اللفظية في المحادثة (التوكيد- التعليمات- الاعلان- التفاوض)، ومهارات المحادثة (أخذ الدور- بدء المحادثة – الاستجابة للمحادثة - تغيير موضوع المحادثة)، وسلوكيات معالجة العوامل التي تؤثر بالسلب على عملية التواصل أثناء المحادثة، وتوصلت نتائجها إلى أن التلاميذ زاعي القوقعة يستخدمون مجموعات أقل تنوعاً من الأفعال اللفظية أثناء المحادثة بالمقارنة بأقرانهم العاديين، وأن التلاميذ زارعو القوقعة لديهم صعوبات في البدء، وأخذ الدور، وتغيير الموضوع أثناء المحادثة، كما أنهم يستغرقون وقتًا طويلًا في الصمت أثناء الحديث مقارنة بأقرانهم العاديين، وكذلك دراسة سوتشر وآخرون (2019) .Socher et al التي حددت ثلاث مهارات للاستخدام الاجتماعي للغة تمثلت في: مهارات المحادثة، وطلب المعلومات والاستجابة لها، ومهارات الاتصال غير اللفظي،

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ زارعو القوقعة كان أداؤهم على مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة أقل من المعيار العمري، كما ارتبطت مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بالطلاقة اللفظية لديهم.

بينما هدفت دراسة موست وآخرون (2010) .Most et al إلى المقارنة بين التلاميذ زارعي القوقعة، والتلاميذ مستخدمي السماعات الطبية في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وحددت الدراسة ثلاثة جوانب للاستخدام الاجتماعي للغة تمثلت فيمايلي: الجوانب اللفظية (أفعال الكلام- اختيار الموضوع- بدء المحادثة)، والجوانب اللغوية (شدة الصوت – جودة الصوت- الطلاقة)، والجوانب غير اللفظية (تعبيرات الوجه- حركات الجسد)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ زارعي القوقعة، والتلاميذ مستخدمي السماعات الطبية في الجوانب اللغوية، والجوانب غير اللفظية، وكانت الفروق بين التلاميذ زارعي القوقعة، والتلاميذ مستخدمي السماعات الطبية في الجوانب اللفظية لصالح زارعي القوقعة، كما توصلت النتائج إلى أن الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة أقل فاعلية؛ ويرجع ذلك إلى الاستخدام الأقل مرونة للتركيبات اللغوية، وصعوبات مهام نظرية العقل، وصعوبات الإدراك السمعي للغة المنطوقة، وقلة التعرض للمواقف الاجتماعية، كما أوصت الدراسة بدمج مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة في برامج إعادة التأهيل.

كما ذهبت دراسة رينالدي وآخرون(2013) .Rinaldi et al إلى وصف مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة وعلاقتها بالمهارات اللغوية، وحددت الدراسة مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة كما يلي:

١- المهارات التوكيدية: قدرة التلميذ على طرح الأسئلة، وتقديم الطلبات، والاقتراحات.
٢- الاستجابة السريعة للمحادثة: قدرة التلميذ على الرد على الأسئلة، والمحادثة، والمحافظة عليها، وتبادل الأدوار.

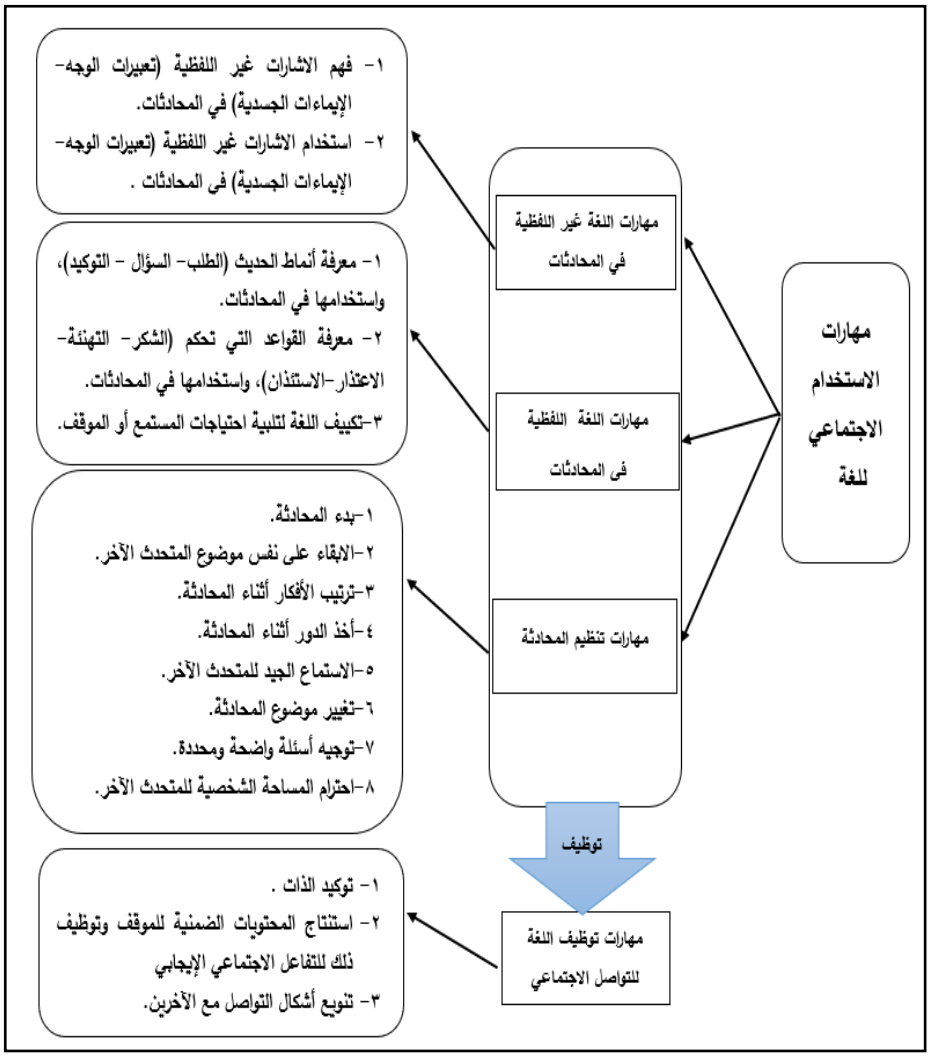
وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضعف مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، كما توصلت النتائج إلى أن كلما تأخر التلاميذ زارعي القوقعة في المهارات المعجمية(حجم المفردات) كلما تأخرت لديهم مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

ومن جانب آخر هدفت دراسة عجلويان وآخرون(2021).Ajallouеyan et al إلى الكشف عن تأثير سن زراعة القوقعة على مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين تم زراعة القوقعة لهم في سن متأخر(بعد ست سنوات) والتلاميذ الذين تم زراعة القوقعة لهم في سن مبكر(قبل ست سنوات) على مقياس مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، والمتمثلة في: بدء الحديث، والتماسك، واللغة النمطية، واستخدام السياق، وكانت الفروق بين المجموعتين في وضوح الكلام، وبناء الجمل لصالح التلاميذ الذين تم زراعة القوقعة لهم في سن مبكر.

وبناء على ماسبق، تم العمل على استخلاص تصور للمهارات الفرعية التي تعبر في مجملها عن مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة ككل، والشكل(٢) التالي يوضح ذلك:

شكل(٢)

تصور مقترح من قبل الباحثة لمهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة



ويلاحظ على مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة المقترحة من قبل الباحثة مايلي:

١- الاعتماد المتبادل بين كل مهارة والأخرى: استخدام مهارات اللغة اللفظية وغير اللفظية، ومهارات المحادثة في مهارات توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي.

٢- الإجرائية: تقديم مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة في صورة إجرائية يسمح بتضمين تلك المهارات في عملية التدريب.

٣- تضمنت مهارات توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي: وهي مهارة لم تطرق لها الأدبيات والدراسات السابقة، على الرغم من أهميتها لأن من خلالها يستطيع التلميذ التعبير عن أفكاره ومشاعره الإيجابية والسلبية بصورة ملاءمة، مع احترامه لذاته وللآخرين، كما يستطيع فهم المعنى الضمني للموقف وتوظيف الفهم للتفاعل الاجتماعي، واستخدام استراتيجيات تواصل متنوعة لفهم أحاديث الآخرين وإعادة الصياغة عند إساءة الفهم، وجميعها مهارات تعمل على تطوير العلاقات الإيجابية بين التلميذ والآخرين.

المحور الرابع: التعلم الاجتماعي الوجداني

أولاً: تعريف التعلم الاجتماعي الوجداني

تصنف الباحثة التعريفات التي تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني إلى:

١- تعريفات تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني كعملية لتطوير المهارات الاجتماعية، والوجدانية للتلاميذ

تناول تعريف كلٍ من (خليف،٢٠٢٢ ؛ لطفي، ٢٠١٩؛ محمد، وعبدالواحد ، ٢٠١٩؛ مارتينسون وفيلسينا,Martinsone&Vilcina,2017) التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه العملية التي يتم من خلالها تطوير القدرات والإمكانات الاجتماعية، والوجدانية للتلاميذ، وذلك من خلال التركيز على مجموعة من الكفاءات، والمتمثلة في: الوعي بالانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين، وإدارة الانفعالات، والتعاطف المعرفي، والوجداني مع الآخرين، وتحديد الأهداف، والتخطيط لتنفيذها، وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية، واتخاذ القرارات؛ مما يساعد التلاميذ على الرقي العقلي، والانفعالي، واكتساب مهارات الحياة، بينما يعرفه ليبتون ونويكي(2009) Lipton & Nowicki بأنه العملية التي تتضمن التشفير، والتفسير، والاستدلال للمعلومات الوجدانية، والاجتماعية حول الذات، والآخرين، ويعرفه براكيت (2010) .Brackett et al بأنه العملية التي يتم فيها دمج التفكير، والشعور، والسلوكيات؛ مما يؤهل التلميذ للوعي بالذات، وإدارتها، واتخاذ قرارات سليمة تجاه الذات، وتجاه الآخرين.

٢- تعريفات تناولت التعلم الاجتماعي الوجداني كمدخل أو منهج لتطوير المهارات الاجتماعية، والوجدانية للتلاميذ

يعرف ماروالاندا (2010) Marulanda التعلم الاجتماعي الوجداني بأنه مدخل لمساعدة التلاميذ على تحقيق النجاح الأكاديمي من خلال تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارة إدارة الانفعالات، ومهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، ويشير تعريف دورلاك وآخرون (2011).Durlak et al إلى أن التعلم الاجتماعي الوجداني هو منهج وإطار عمل يستند إلى مجموعة من المهارات المعرفية، والاجتماعية، والوجدانية التي تسهم في تطوير آليات التعايش الاجتماعي لدى التلاميذ، وتحد من عوامل الخطر المهددة لهم، بينما يعرفه الليثي(٢٠١٥) بأنه مدخل تربوي يعمل على تنمية الجوانب الإنسانية للتلاميذ، والارتقاء باستجاباتهم الانفعالية، والسلوكية في المواقف الضاغطة، وتعظيم المهارات الاجتماعية لديهم، أما ماكورميك وآخرون (2015).McCormick et al فيعرفه بأنه منهج قائم على التدخل الوقائي المدرسي لتعزيز الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ من خلال تنمية مجموعة من المهارات المعرفية، والانفعالية، والسلوكية.

ثانياً: نموذج التعلم الاجتماعي الوجداني

أعد هذا النموذج من خلال جمعية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning CASEL(2013) بجامعة الينوي بالولايات المتحدة الأمريكية؛ وذلك بهدف تنمية مجموعة من مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لدى التلاميذ، ويستند هذا النموذج إلى نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner(1993)، ونظرية الذكاء الوجداني لجولمان Goleman(1995) (شاهين، ٢٠١٦).

بالرجوع إلى كلٍ من (جمعية التعلم الأكاديمي والاجتماعي والوجداني CASEL ; 2013,باروت,2021, Parrott ; شو,2021, Shaw) يمكن تحديد أبعاد النموذج فيما يلي:

١. الوعي الذاتي: قدرة التلميذ على معرفة وتسميه مشاعره، وإدراك تأثير الأفكار والمشاعر على السلوك، وتقييم نقاط القوة والضعف لديه، والاعتقاد بالكفاءة الذاتية، وتكوين مشاعر إيجابية تجاه الذات، والمجتمع.
٢. الإدارة الذاتية: قدرة التلميذ على تنظيم انفعالاته في المواقف بفاعلية، وتحديد الأهداف الشخصية، والأكاديمية، ومراقبة التقدم نحو تحقيقها، والمثابرة في التغلب على التحديات التي تواجهه، وإدارة الضغوط.
٣. الوعي الاجتماعي: قدرة التلميذ على تفهم واحترام وجهات نظر الآخرين، والاستماع لهم بدقة، والتعاطف المعرفي والوجداني معهم، والتواصل الإيجابي مع الآخرين.
٤. إدارة العلاقات الاجتماعية: قدرة التلميذ على إنشاء علاقات اجتماعية مع الآخرين، والمحافظة عليها، والتعاون معهم، والقدرة على حل الصراع والتفاوض، واستخدام أساليب الإقناع، وطلب المساندة عند الحاجة.
٥. اتخاذ قرارات مسئولة: قدرة التلميذ على تحليل المواقف والمشكلات، وممارسة التقييم والتأمل الذاتي، والاستجابة البناءة للعقبات، والشعور بالمسئولية تجاه الذات، والآخرين، واتخاذ القرارات في ضوء الأعراف الاجتماعية، والمعايير الأخلاقية.

ثالثاً : التعلم الاجتماعي الوجداني كمدخل تدريبي لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية

يعتبر التعلم الاجتماعي الوجداني أحد المداخل التدريبية التي تهدف إلى تنمية شخصية التلاميذ بصفة عامة، والتلاميذ زارعي القوقعة بصفة خاصة حيث يكتسبون المهارات اللازمة لتحقيق الكفاءة الاجتماعية، والوجدانية في البيئة المدرسية، والتي تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، والاجتماعي، فيشير زنس، وإلياس Zins & Elias (2007) إلى أن مخرجات البرامج التدريبية القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني تتمثل في ثلاثة محاور:

١- الاتجاهات: حيث ارتفاع مستوى كفاءة الذات، والاتجاه الإيجابي نحو المدرسة، والتعلم، وزيادة الدوافع.
٢- السلوكيات: حيث زيادة السلوكيات الإيجابية، وانخفاض المشكلات السلوكية، واكتساب مهارات التفاوض، وزيادة الانخراط في الأنشطة المدرسية.
٣- الأداء الأكاديمي: حيث زيادة التحصيل الأكاديمي، واكتساب المهارات المتعلقة بالتعلم، وتنظيم الذات، وحل المشكلات، والاستدلال اللفظي.

تتبنى الباحثة نموذج التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة في ضوء ماتوصلت إليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة لونج وآخرون(2021).Long et al التي توصلت نتائجها إلى أنه على الرغم من التحسن الملحوظ في الكلام واللغة بعد زراعة القوقعة للتلاميذ المعاقين سمعياً إلا أن هذا التحسن لايشير إلى جودة استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية؛ ويرجع ذلك إلى انخفاض الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى هؤلاء التلاميذ، كما توصلت نتائج دراسة جانك وآخرون (2021) .Ganc et al إلى ارتباط مخرجات التعلم الاجتماعي الوجداني بتطوير اللغة، والتواصل، والمعرفة لدى زارعي القوقعة، أما نتائج دراسة بانزيري وآخرون (2021).Panzeri et al فتوصلت إلى أن الفهم الساخر كإحدى مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة هو ضرورة للحفاظ على علاقات جيدة مع أقرانهم، ومن العوامل التي تسهم في تطوير الفهم الساخر هما: مهام نظرية العقل، ومعرفة وفهم انفعالات الآخرين، بينما توصلت نتائج دراسة إيكيز ويوسل(2022) Ikiz & Yucel إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي اللغة (الاستقبالية – التعبيرية – البراجماتية)؛ وترجع تلك الفروق إلى الكفاءة الاجتماعية والوجدانية، كما أوصت الدراسة إلى تقديم دعم خاص في مجالات النمو الاجتماعي والوجداني للتلاميذ زارعي القوقعة.

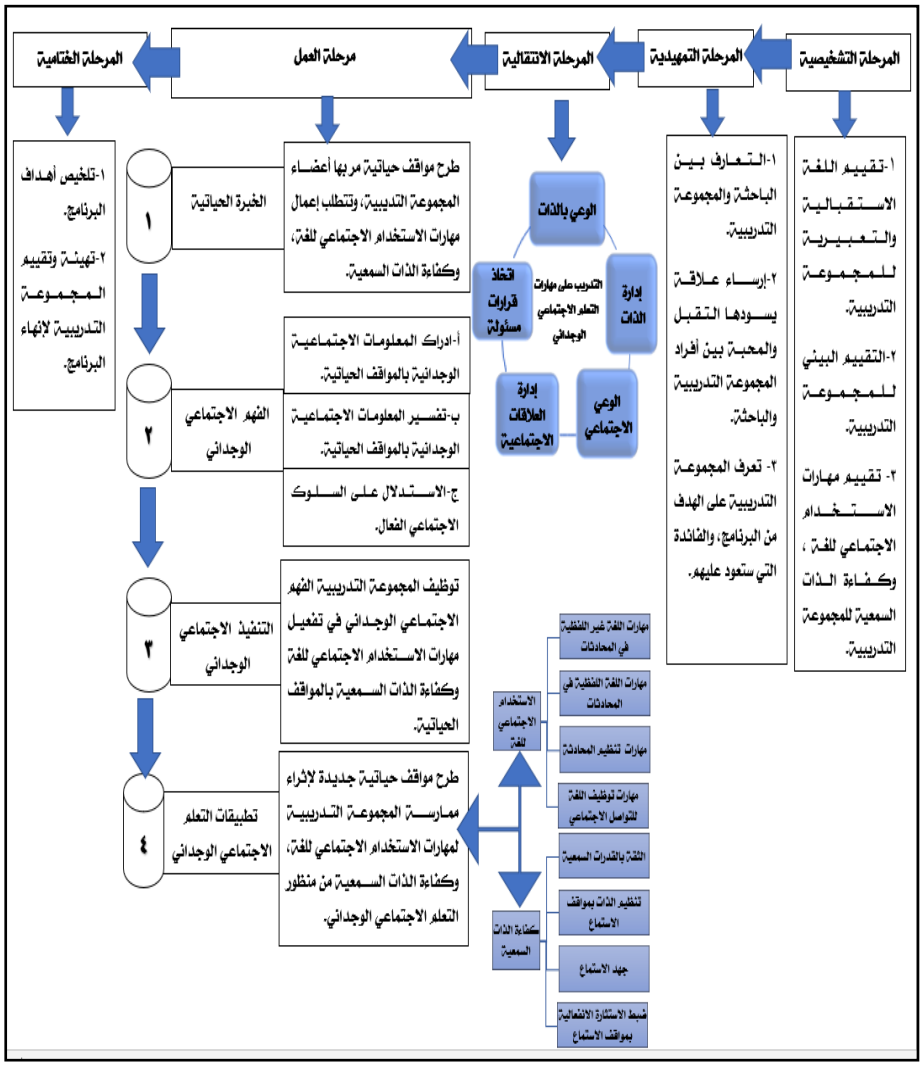
كما تتبنى الباحثة نموذج التعلم الاجتماعي لتنمية كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة الهاشمي وغني زاده (2011) Hashemi & Ghanizadeh التي توصلت نتائجها إلى أن الوعي بالذات، وإدارة الضغوط كمكونين للذكاء الانفعالي هما مؤشران إيجابيان للكفاءة الذاتية السمعية، وأوصت الدراسة إلى دمج المهارات المرتبطة بالذكاء الانفعالي في المناهج والأنشطة الصفية لتعزيز كفاءة الذات السمعية، كما توصلت نتائج دراسة دافودي وشافوش(2016) Davoudi & Chavosh إلى أن الذكاء الشخصي حيث قدرة الفرد على فهم ذاته، وانفعالاته، واتخاذ القرارات في ضوء ذلك، والثقة في قدراته الذاتية من الذكاءات التي تسهم بدرجة كبيرة في التنبؤ بكفاءة الذات السمعية مقارنة بالذكاءات المتعددة الأخرى لجاردنر، أما دراسة يابوكوشي(2021) Yabukoshi فقد توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بدرجات عالية من كفاءة الذات السمعية يستخدمون بفاعلية استراتيجيات تنظيم الذات المتمثلة في (تحديد الأهداف- إدارة الذات- ضبط الذات- مراقبة الذات- تقويم الذات)، بينما توصلت نتائج دراسة كونغ ولي(2022)Cong&Li إلى أن التلاميذ ذو مستويات عالية من الذكاء الانفعالي يمتلكون مستويات عالية من كفاءة الذات السمعية، ويظهر ذلك من خلال: القدرة على التحكم في المشاعر السلبية أثناء التواصل، وإدارة الضغوط أثناء التواصل، والمبادرة بالتواصل، والثقة في القدرات السمعية.

التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول الجزئية التالية النموذج التدريبي المقترح وذلك كخلاصة للإطار النظري فيما تناوله من خصائص التلاميذ زارعي القوقعة، ومهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية، ونموذج التعلم الاجتماعي الوجداني كمدخل تدريبي لتنمية متغيرات البحث، ويبين الشكل التالي التصور التنظيمي للنموذج التدريبي المقترح بالبحث الحالي.

شكل(٣)

النموذج التدريبي المقترح من قبل الباحثة بالبحث الحالي



وفيما يلي عرض لمضمون النموذج التدريبي المقترح، ويتضمن النموذج المراحل التالية:

المرحلة الأولى(المرحلة التشخيصية)

وهي المرحلة التي يتم فيها تحديد نقاط القوة والضعف لدى المجموعة التدريبية، والأسباب التي تكمن وراء نقاط الضعف لديهم؛ وذلك من أجل اختيار الفنيات والممارسات التدريبية الملائمة، ويتمثل التقويم التشخيصي فيمايلي:

١. تقييم اللغة: يستخدم المدرب مقياس اللغة الاستقبالية والتعبيرية إعداد طلحة وآخرون (٢٠٢٢) لتقييم مستوى اللغة ؛ بالإضافة إلى الرجوع إلى سجلات المجموعة التدريبية للتعرف على قدراتهم العقلية، ومستوى تحصيلهم، ودرجة الفقدان السمعي، وتوقيت زراعة القوقعة؛ للتأكد من تجانس العينة، وتصميم أنشطة البرنامج لتناسب قدراتهم اللغوية والعقلية والسمعية.
٢. التقييم البيئي: يعتمد المدرب على المقابلات الفردية مع الإخصائي النفسي والاجتماعي بالمدرسة، وسجلات المجموعة التدريبية لتقييم التأثيرات البيئة المحيطة بالمجموعة (الأسرة – المدرسة) على سلوكهم الاجتماعي والانفعالي، ووضع تلك التأثيرات موضع الاعتبارات عند بناء البرنامج التدريبي.
٣. تقييم الاحتياجات التدريبية: يقوم المدرب بتقييم مستوى مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية للمجموعة التدريبية قبل تطبيق البرنامج.

المرحلة الثانية (المرحلة التمهيدية)

وهي المرحلة التي يتم فيها التعارف بين المدرب والمجموعة التدريبية، ويركز المدرب في هذه المرحلة على:

١. إرساء علاقة يسودها التقبل والمحبة بين المدرب وأفراد المجموعة التدريبية، وبين أفراد المجموعة بعضهم البعض.
٢. إعطاء المجموعة التدريبية فكرة عامة عن البرنامج والفائدة التي ستعود عليهم.
٣. وضع القواعد التي يجب الالتزام بها أثناء جلسات البرنامج التدريبي.

المرحلة الثالثة (المرحلة الانتقالية)

وهي المرحلة التي يتم فيها تقديم المفاهيم النظرية، والمهارات المعرفية حول مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية التي يتناولها البرنامج، ويركز المدرب في هذه المرحلة على:

١. تعريف المجموعة التدريبية بمكونات القوقعة الإلكترونية وآلية عملها.
٢. تصحيح المعلومات الخاطئة في أذهان المجموعة التدريبية عن زراعة القوقعة.
٣. تعريف المجموعة التدريبية بمهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية التي يسعى البرنامج لتنميتها.
٤. التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني التي سيتم استخدامها في المرحلة الرابعة من البرنامج.

المرحلة الرابعة (مرحلة العمل)

وهي التي يتم فيها تقديم تلك الإجراءات وممارسة المبادئ النظرية للتعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية، وتتم تلك المرحلة من خلال الخطوات التالية:

أولاً: طرح المواقف الحياتية: يقوم المدرب بطرح المواقف الحياتية المناسبة من خلال مراعاة المعايير التالية :

١. أن تكون المواقف الحياتية مناسبة لمستوى خبرات التلاميذ زارعي القوقعة.

٢. أن تكون المواقف الحياتية مناسبة لأن يمارس عليها المبادئ النظرية للتعلم الاجتماعي الوجداني.
٣. أن تكون المواقف الحياتية مرتبطة بمهارات الاستخدام الاجتماعي للغة المستهدف تنميتها خلال البرنامج.
٤. أن تكون المواقف الحياتية مرتبطة باستخدامات واقعية لأبعاد كفاءة الذات السمعية بالشكل الذي يبرز القيمة الوظيفية لها.

ثانياً: الفهم الاجتماعي الوجداني: يعمل المدرب على إكساب ومعالجة المتدرب للمعلومات الاجتماعية الوجدانية المرتبطة بالمواقف الحياتية، وذلك من خلال العمليات التالية:

١. الإدراك: تدريب أعضاء المجموعة التدريبية على التعرف على المثيرات غير اللفظية (العلامات والإشارات غير الكلامية التي تعطي معلومات عن المشاعر والمعاني الاجتماعية) المرتبطة بالمواقف الحياتية.
٢. التفسير: تدريب أعضاء المجموعة التدريبية على تحويل المثيرات غير اللفظية إلى معلومات اجتماعية وجدانية (فهم الانفعال، وفهم دوافع السلوك) تفيد في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.
٣. الاستدلال: تدريب أعضاء المجموعة التدريبية على تحويل المعلومات الاجتماعية الوجدانية إلى سلوك اجتماعي فعال لحل الموقف الاجتماعي.

ثالثاً: التنفيذ الاجتماعي الوجداني: يشجع المدرب المجموعة التدريبية على توظيف الفهم الاجتماعي الوجداني في تفعيل مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية بالمواقف الحياتية.

رابعاً: تطبيقات التعلم الاجتماعي الوجداني:

١. يقوم المدرب بطرح مواقف حياتية تتطلب مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية مرة أخرى؛ من أجل إثارة المعلومات الاجتماعية الوجدانية لدى المجموعة التدريبية أثناء تلك المواقف.
٢. تعمل المجموعة التدريبية على معالجة المعلومات الاجتماعية الوجدانية إلى سلوكيات اجتماعية وانفعالية، وتدوين تلك السلوكيات بشكل مترابط.
٣. يقوم المدرب بتوجيه سلوك أعضاء المجموعة التدريبية من خلال استبدال السلوكيات الاجتماعية والانفعالية السلبية إلى سلوكيات اجتماعية وانفعالية إيجابية وأكثر فاعلية في المواقف.
٤. يشجع المدرب أعضاء المجموعة التدريبية على التركيز على السلوكيات الاجتماعية والانفعالية الجديدة الإيجابية، وكيف يمكن استخدامها للمرة القادمة إذا تعرضوا لتلك الموقف أو موقف مشابه له.

المرحلة الخامسة (المرحلة الختامية)

يركز المدرب في هذه المرحلة على:

١. تلخيص أهداف البرنامج للمجموعة التدريبية.
٢. تهيئة أفراد المجموعة التدريبية لإنهاء البرنامج.
٣. التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية.

فروض البحث

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة على مستوى مهارات(اللغة غير اللفظية بالمحادثات- اللغة اللفظية بالمحادثات – تنظيم المحادثة- توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي- والمهارات ككل) لصالح القياس البعدي.
٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات السمعية على مستوى الأبعاد (الثقة بالقدرات السمعية – تنظيم الذات بمواقف الاستماع – جهد الاستماع - ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع - والأبعاد ككل) لصالح القياس البعدي.
٣. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة على مستوى مهارات(اللغة غير اللفظية بالمحادثات- اللغة اللفظية بالمحادثات – تنظيم المحادثة- توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي- والمهارات ككل).
٤. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس كفاءة الذات السمعية على مستوى الأبعاد (الثقة بالقدرات السمعية – تنظيم الذات بمواقف الاستماع – جهد الاستماع - ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع - والأبعاد ككل).

منهج البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي للمجموعة التجريبية الواحدة؛ لأنه تم اختيار عينة البحث بشكل قصدي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع البحث في التلاميذ المعاقين سمعياً زارعي القوقعة، والملتحقين بمدارس الدمج بالتعليم الابتدائي في محافظة بورسعيد، وتنقسم عينة البحث إلى:

أ. العينة الاستطلاعية: تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٣٥) تلميذاً من التلاميذ المعاقين سمعياً بمدارس الدمج بالتعليم الابتدائي في محافظة بورسعيد، ومقسمين إلى (١٦) تلميذاً ، (١٩) تلميذة، وبلغت أعمارهم الزمنية مابين(١٠-١٢ عاماً) بمتوسط زمني (١٠,٨٦)، وانحراف معياري (٠,٧٧)؛ وتهدف العينة الاستطلاعية إلى حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

ب. العينة الأساسية: تم اختيار العينة الأساسية للبحث من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدرسة حامد الألفي الابتدائية، ومدرسة أم المؤمنين الابتدائية بمحافظة بورسعيد في العام الدراسي (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م)، وبلغ عددهم (٦) تلاميذ بواقع تلميذين و٤ تلميذات، وتتراوح أعمارهم

مابين (١٠-١٢ عاماً)، بمتوسط (١١,١٧) وانحراف معيارى (٠,٩٨)، ويتراوح ذكائهم مابين(٩٠: ١٠٤) طبقاً لاختبار ستانفورد بينية الصورة الخامسة بمتوسط(٩٦,٥)، وانحراف معيارى (٥,٧٨)، كما يتراوح العمر الزمني للعينة عند زراعة القوقعة مابين (٣ إلى أقل من ٥ سنوات) بمتوسط (٣,٥) عاماً، وانحراف معياري (٠,٥٥).

مواصفات العينة الأساسية للبحث

تم تحديد أفراد العينة الأساسية للبحث بطريقة قصدية في ضوء المواصفات التالية:

أ. مرحلة الطفولة المتأخرة: قامت الباحثة باختيار عينة البحث من بين تلاميذ المرحلة الابتدائية (الطفولة المتأخرة) ؛ لأن بتلك المرحلة يكون التلميذ قد تعلم الأساسيات اللغوية المتمثلة في: فهم اللغة المنطوقة، واستخدام الجمل للتعبير عن أفكاره، ومن الصعب تنمية الاستخدام الاجتماعي للغة دون وجود مستوى جيد من اللغة الاستقبالية والتعبيرية والمفردات اللغوية لديهم.

ب. الفقدان السمعي: قامت الباحثة باختيار عينة البحث من بين التلاميذ الذين يعانون من فقدان سمعي متوسط يتراوح مابين (٥٠ : ٦٩) ديسيبل حيث إن مدارس الدمج لا تقبل التلاميذ ذوي الفقدان السمعي الشديد.

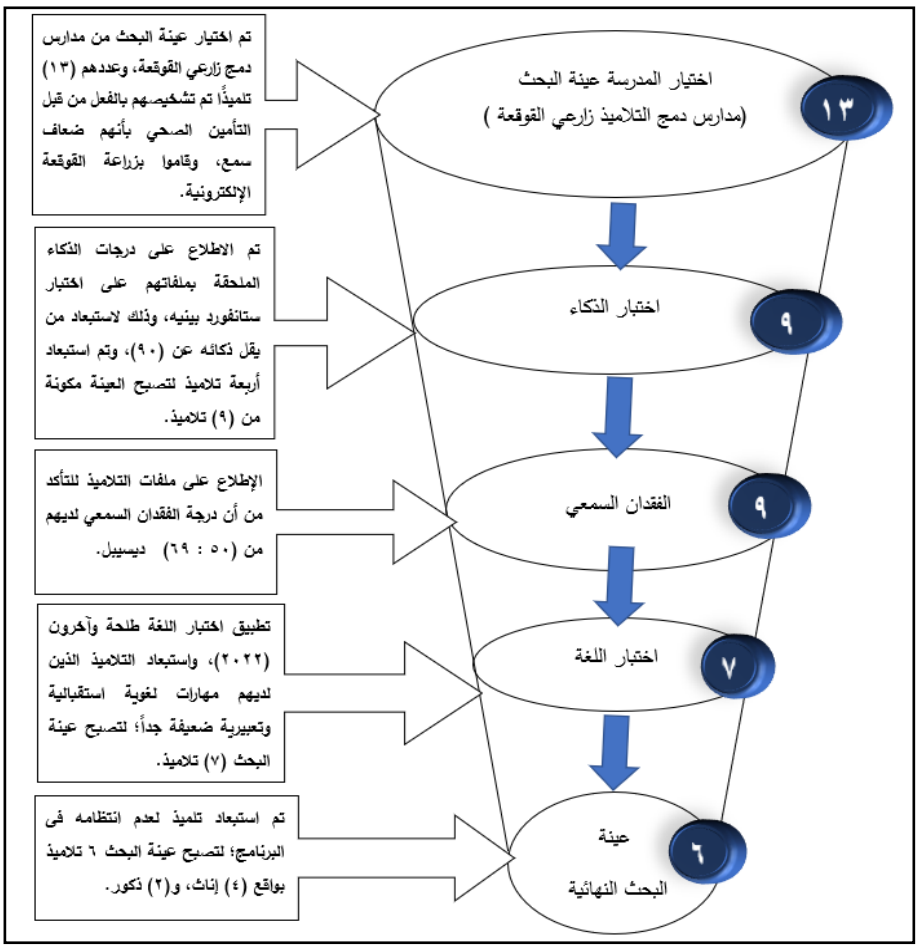
ج. عدم وجود إعاقات أخرى: قامت الباحثة باختيار عينة البحث من بين التلاميذ الذين لا يعانون من إعاقات أخرى بخلاف الإعاقة السمعية، ويستخدمون القوقعة الإلكترونية للتواصل مع الآخرين، وتم اتخاذ هذا القرار لضمان قدرتهم على التركيز بشكل أفضل في تطوير مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية؛ نظرًا لعدم وجود أية تحديات إضافية.

د. درجة الذكاء: أن لاتقل درجة ذكائهم عن (٩٠) درجة طبقاً لاختبار ستانفورد بينية؛ وذلك من ملفاتهم الخاصة بالمدرسة.

إجراءات اختيار العينة الأساسية للبحث

شكل(٤)

خطوات اختيار عينة البحث



ثالثاً: أدوات البحث

الجزء الأول : أدوات القياس

الأداة الأولى: مقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية (إعداد طلحة وآخرون ، ٢٠٢٢)

١- **الهدف من المقياس:** تحديد مستوى اللغة الاستقبالية، والتعبيرية لدى أفراد العينة، حيث إن هذا التحديد يسهم في تحقيق التجانس بينهم في اللغة الاستقبالية والتعبيرية كمتغير دخيل، وتصميم أنشطة البرنامج، وصياغة المحتوى بلغة تتناسب مع قدراتهم اللغوية.

٢- **مبررات اختيار الباحثة للمقياس**

أ. يلائم المقياس عينة البحث من حيث العمر فيمكن تطبيقه من (٩-١٢) سنه.

ب. يتناسب المقياس مع طبيعة العينة فيمكن تطبيقه على التلاميذ الذين يتراوح الفقدان السمعي مابين (٥٠: ٦٩) ديسبل.
ج. سهوله التطبيق والتفسير من خلال المعلمين، والإخصائيين.

٣- **وصف المقياس**: يتكون المقياس من (٤٥) مفردة موزعة على بعدين أساسين، وهما:
أ. اللغة الاستقالية : تتضمن (٢٢) مفردة موزعة على جزأين الجزء(أ) لفظي، والجزء (ب) مصور، وتقيس المفردات المهارات التالية: فهم التعليمات، والتعرف على الأشياء المألوفة، وقطع الملابس، وفهم الكلمات داله على المكان، والوقت، وفهم المجموعات الضمنية.
ب. اللغة التعبيرية: تتضمن (٢٣) مفردة موزعة على جزأين الجزء(أ) لفظي، والجزء (ب) مصور، وتقيس المفردات المهارات التالية: استخدام الجمل البسيطة، والإجابة على صيغة الاستفهام، والتعبير عن الأحداث اليومية، وتسمية الأشياء بالمجموعة الضمنية، وتكرار الجمل بشكل صحيح.

٤- **تصحيح المقياس:** بالنسبة لمفردات اللغة الاستقبالية يعطى المفحوص درجة واحدة مقابل كل إجابة صحيحة، ولا يعطى درجات على الإجابات الخطأ أو المتروكة، أما مفردات اللغة التعبيرية يعطى المفحوص درجة واحدة مقابل كل إجابة صحيحة، ولا يعطى درجات على الإجابات الخطأ أو المتروكة، وإذا تمتع نطق المفحوص بالسلامة يحصل على درجة واحدة فقط ، ويتم تحديد مستوي اللغة الاستقبالية والتعبيرية للمفحوص من خلال مايلي:
أ. مستوى منخفض من مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح ما بين (صفر : ٢٢) درجة.
ب. مستوى متوسط من مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح ما بين(٢٣: ٤٥) درجة.
ج. مستوى متقدم من مهارات مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين(٤٦: ٦٨) درجة.

٥- **الخصائص السيكومترية للمقياس**
أ. ثبات المقياس: قامت الباحثة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وذلك على عينة من(٣٥) تلميذاً، وكان معامل الثبات بهذه الطريقة (٠,٧٢٩)، وتم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨١٧) بطريقة سبيرمان / براون، ويساوى (٠,٨١٠) بطريقة جتمان، وجميعها معاملات ثبات جيدة.
ب. صدق المقياس: قامت الباحثة بحساب الارتباط بين بعدي المقياس والدرجة الكلية، حيث بلغ معامل ارتباط بعد اللغة الاستقبالية بالدرجة الكلية (٠,٩٣٣)، وبلغ معامل ارتباط بعد اللغة التعبيرية بالدرجة الكلية (٠,٩٠٤)، وجميعها معاملات دالة عند مستوى (٠,٠١).

الأداة الثانية: اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة (إعداد الباحثة) ملحق (١)

١- **الهدف من بناء الاختبار** : يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مستوى مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لعينة البحث، حيث أن هذا التحديد يسهم في الوقوف على مستوى التغيرات التي تطرأ عليهم قبل، وبعد تطبيق البرنامج .

٢- **مبررات بناء الاختبار**: معظم المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة تناولت مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى عينات مختلفة عن عينة البحث الحالية (زارعي القوقعة)، وقد اعتمدت تلك المقاييس على استخدام مقياس ليكرت الثلاثي، ومن الجدير بالذكر أن استخدام سلم التقدير اللفظي (Rubric) يمكن أن يساعد في توفير تقييم أكثر تفصيلاً وشمولية لتلك المهارات مقارنة بمقياس ليكرت الثلاثي حيث يمكن تقسيم المهارات إلى مستويات وتقديم وصف مفصل لأداء الفرد في كل منها؛ مما يسهل فهم نقاط القوة والضعف ويمكن أن يوجه إلى تطوير الأداء بشكل أفضل.

٣- **بناء الاختبار**

أ. تحديد مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة: بالرجوع للدراسات التي تناولت تلك المهارات لدى ذوي الإعاقة السمعية كدراسة (أغوستينيل وآخرون ,2021, .Agostinelli et al ; كرو ودامير,2021, Crowe & Dammeyer ; هيلفيو وآخرون,2021, Hilviu et al ; سوتشر وآخرون,2019, .Socher et al)، ومقاييس الاستخدام الاجتماعي للغة (الشخص وآخرون،٢٠١٥ ؛ شلتوت، ٢٠٢١؛ عبدالله، ٢٠٢٢)؛ وبناءً على ذلك تم تحديد المهارات كما هو موضح بالإطار النظري.

ب. صياغة مفردات الاختبار: اعتمدت الباحثة في صياغة مفردات الاختبار على مواقف حياتية يفترض أن يمر بها غالبية زارعي القوقعة، وقد روعي أثناء صياغة مفردات الاختبار مايلي:

١. الإيجاز: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بلغة بسيطة تناسب القدرات اللغوية للتلاميذ زارعي القوقعة.

٢. التنوع: أن تتسم مفردات الاختبار بالتنوع في طريقة عرضها، وخاصة أن طبيعة المهارات تتطلب استخدام مفردات غير لفظية في اختبارها؛ لذلك فقد استخدمت الباحثة البطاقات المصورة لاختبار قدرة زارعي القوقعة على استخدام اللغة غير اللفظية في المحادثات.

٣. المجتمعية: أن ترتبط المواقف الحياتية بخبرات يمر بها زارعي القوقعة في مجتمع العاديين.

٤. الشمولية: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بحيث تشمل اختبار زارعي القوقعة لاستخدامهم اللغة اللفظية وغير اللفظية في المواقف الاجتماعية.

٥. مستوى الخبرة: أن يتم صياغة المواقف الحياتية بحيث تناسب مستوى الخبرات الاجتماعية التي يمر بها زارعي القوقعة بمرحلة الطفولة.

ج. بناء معايير تقييم الأداء(الروبرك)

تم بناء معايير تقييم الأداء من خلال الخطوات التالية:

١. تحديد المجال : يتم تحديد المهارة التي يتم بناء معايير تقييم الأداء لها، ويتضمن الاختبار أربع مهارات رئيسة: اللغة غير اللفظية بالمحادثات، اللغة اللفظية بالمحادثات، وتنظيم المحادثة، وتوظيف اللغة للتواصل الاجتماعي .

٢. تحديد معايير الأداء: يتم تحديد معايير الأداء لكل مهارة رئيسة من خلال تجزئتها إلى مجموعة من المهارات الفرعية.

٣. مثال: مهارة توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي تتكون من: توكيد الذات، واستنتاج المحتويات الضمنية للموقف وتوظيف ذلك للتفاعل الاجتماعي الإيجابي ، وتنويع أشكال التواصل مع الآخرين.

٤. تحديد مواصفات الأداء: يتم وصف السلوكيات المكونة لكل مهارة فرعية بحسب تسلسل حدوثها أو تنفيذها من قبل المفحوص.

مثال: تتمثل مواصفات الأداء لتنويع أشكال التواصل مع الآخرين، فيمايلي:

١. استخدام طريقة تؤثر في المتكلم (التباطؤ عند التحدث- التحدث في وضع مقابل وجهاً لوجه- عدم تغطية الفم).

٢. استخدام طريقة تؤثر في المتكلم وصياغة الرسالة مثل (إعادة صياغة الرسالة-السؤال عن الكلمات الرئيسة- طلب تهجي الكلمات المهمة مثل الأسماء أو الأرقام بشكل مفرد).

٣. استخدام طريقة تؤثر في المتكلم وفي صياغة الرسالة، وفي استقبال الرسائل من العاديين مثل (تنظيم بيئة الرسالة- التوقع).

د. تحديد مستويات الأداء: اختيار التدرج المناسب على سلم التقدير اللفظي لتقدير مدى إنجاز المهارة؛ وذلك وفقاً لطبيعة المهارة ومجموعة السلوكيات المتضمنة فيها.

مثال: أحمد طفل لديه ضعف سمع، ويعاني من صعوبة في فهم وسماع مايدور حوله من أحاديث خلال التجمعات العائلية، وفي أحد تلك التجمعات كان يوجد مابين ١٠-١٥ فرد في الغرفة يجلسون في أماكن متفرقة مع ضوضاء بالغرفة، والغرفة مظلمة بشكل جزئي، ومعظم الأفراد يأكلون ويشربون، اقترح على أحمد طرق يمكن من خلالها متابعة مايدور حوله من أحاديث.

يمكن تحديد مستويات الأداء لمهارة تنويع أشكال التواصل مع الآخرين في المفردة السابقة كمايلي:

١. مستوى أداء منخفض: إذا حدد المفحوص استخدام طريقة تؤثر في المتكلم.

٢. مستوى أداء متوسط: إذا حدد المفحوص طريقة تؤثر في المتكلم وصياغة الرسالة.

٣. مستوى أداء مرتفع: إذا حدد المفحوص طريقة تؤثر في المتكلم وفي صياغة الرسالة، وفي استقبال الرسائل من العاديين.

٤- **صياغة تعليمات الاختبار**: توضيح الغرض من تطبيق الاختبار، والتأكيد على تطبيق الاختبار بشكل فردي، والتعريف بطريقة طرح الأسئلة، وتسجيل الاستجابة، وعدم إرتباطها بزمن محدد.

٥- **عرض الاختبار على المحكمين**: تم عرض الصيغة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) من الأساتذة المتخصصين فى مجال التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، وقد حظيت المفردات على نسبة اتفاق (٨٠%)، وتم تعديل صياغة بعض المفردات.

٦- **التطبيق المبدئي للاختبار** : تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية تتكون من (٤) تلاميذ زارعي القوقعة لضبط عرض المواقف، وتسجيل الاستجابات، وإدارة موقف الاختبار.

٧- **الخصائص السيكومترية للاختبار**: تم اختيار عينة عشوائية من التلاميذ المعاقين سمعياً من الذكور والإناث بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بمحافظة بورسعيد، وبلغ عددهم (٣٥) تلميذاً، وتم تطبيق الاختبار خلال العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م) ؛ لحساب صدق وثبات الاختبار.

أولاً: ثبات الاختبار

(أ) ثبات المفردات

تم حساب ثبات مفردات الاختبار باستخدام برنامج الإحصاء SPSS(24) وذلك بطريقة معامل ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار لدى عينة مكونة من (ن = ٣٥) تلميذاً

جدول (٢)

معاملات ثبات مفردات اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة (ن= ٣٥)

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٩١٠	١٠	٠,٩١٤	١٨	٠,٩١٤	٢٧	٠,٩٢٢
٢	٠,٩١٠	١١	٠,٩١٣	١٩	٠,٩١١	٢٨	٠,٩١٦
٣	٠,٩٢٧	١٢	٠,٩١٢	٢٠	٠,٩١٥	٢٩	٠,٩١٣
٤	٠,٩١٥	١٣	٠,٩١٦	٢١	٠,٩١٨	٣٠	٠,٩١٢
٥	٠,٩١٥	١٤	٠,٩١٨	٢٢	٠,٩٢٢	٣١	٠,٩١٣
٦	٠,٩١٠	١٥	٠,٩١٣	٢٣	٠,٩١٢	٣٢	٠,٩١٣
٧	٠,٩١٤	١٦	٠,٩١٥	٢٤	٠,٩١٤	٣٣	٠,٩١٤
٨	٠,٩١٨	١٧	٠,٩١٣	٢٥	٠,٩١٣	٣٤	٠,٩٢٣
٩	٠,٩٢٦			٢٦	٠,٩١٣		

معامل ألفا للاختبار بدون حذف أى مفردة=٠,٩١٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات ثابتة، وذلك باستثناء المفردات(٣، ٩، ٢٢، ٢٧، ٣٤) حيث أن تدخل هذه المفردات يؤدى لخفض معامل الثبات الكلي، واستبعادها يؤدى إلي رفع معامل الثبات الكلي للاختبار؛ لذا تم حذف هذه المفردات، كما تراوحت قيم ثبات مفردات الاختبار من (٠,٩١٠) إلي (٠,٩١٨).

(ب)الثبات الكلى للاختبارباستخدام التجزئة النصفية

تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان بعد حذف المفردات غير الثابتة، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي:

جدول (٣)

ثبات اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات =٢٩	عدد أفراد العينة =٣٥
معادلة الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة تساوي الطول) =٠,٩٢٢	معامل الارتباط بين الجزئيين =٠,٨٥٥
معامل الثبات بطريقة سبيرمان / بروان (في حالة عدم تساوي الطول)= ٠,٩٢٢	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠,٩٢١
١٥ مفردة في الجزء الأول	١٤ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول =٠,٩٠٤	معامل ألفا في الجزء الثاني = ٠,٨٨٩

ويتضح من خلال ما سبق الثبات الكلي للاختبار.

ثانياً: صدق الاختبار

(أ) صدق المفردات

تم حساب صدق مفردات الاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة (المفردات التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للاختبار، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار باعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات صدق مفردات اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة

المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط
١	٠,٨١٤**	١٠	٠,٥٧١**	١٨	٠,٧٦٦**	٢٨	٠,٦٤٢**
٢	٠,٧٦٦**	١١	٠,٧٤٣**	١٩	٠,٨٦٥**	٢٩	٠,٦٦٢**
٤	٠,٦١٣**	١٢	٠,٦٨١**	٢٠	٠,٦٧٨**	٣٠	٠,٨١٧**
٥	٠,٦٧٨**	١٣	٠,٤٥٩**	٢١	٠,٣٣٥*	٣١	٠,٧٨٣**
٦	٠,٥٧٤**	١٤	٠,٣٥٥*	٢٣	٠,٥٩٩**	٣٢	٠,٨١٧**
٧	٠,٧٦٧**	١٥	٠,٧٧٩**	٢٤	٠,٦٢٩**	٣٣	٠,٥٧١**
٨	٠,١٥٠	١٦	٠,٦٣١**	٢٥	٠,٣٧٧*		
		١٧	٠,٨٣٤**	٢٦	٠,٦٦٤**		

(*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

بمقارنة قيم معاملات الارتباط بالقيم الجدولية لمعاملات الارتباط عند درجات حرية تساوي (٣٣) أظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للاختبار بين (٠,٣٣٥) و(٠,٨٦٥)، وجميعها دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥)، وباستثناء المفردة رقم(٨) حيث كانت قيمها غير دالة إحصائياً، لذا ينبغي استبعاد هذه المفردة من الصورة النهائية للاختبار.

(ب)الصدق الكلى للاختبار

تم حساب الصدق الكلى للاختبار عن طريق حساب صدق المحك، وذلك من خلال مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال العاديون وذوو الإعاقات إعداد عبد الله (٢٠٢٢) ليكون محكاً، وللتحقق من صدق الحالي تم حساب معامل الارتباط بين المقياسين وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٥٨٣ حيث أنها داله عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد الصدق الكلي للاختبار.

ثالثاً:الاتساق الداخلى

١-معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعاد الاختبار لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٣٥) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ارتباط المفردات بأبعاد اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة

المفردة	اللغة غير اللفظية بالمحادثات	المفردة	اللغة اللفظية بالمحادثات	المفردة	تنظيم المحادثة	المفردة	توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي
١	**٠,٨٧٤	١٠	**٠,٦٥٣	١٨	**٠,٧٢٥	٢٨	**٠,٧٩٧
٢	**٠,٨٣٤	١١	**٠,٧٥٣	١٩	**٠,٧٦١	٢٩	**٠,٧٩٢
٤	**٠,٧٣٧	١٢	**٠,٧٦٤	٢٠	**٠,٦٣٣	٣٠	**٠,٧٨٧
٥	**٠,٨١١	١٣	**٠,٦٠٠	٢١	**٠,٥٨٥	٣١	**٠,٨٤٢
٦	**٠,٩٣٨	١٤	**٠,٥٣٦	٢٣	**٠,٧٢٦	٣٢	**٠,٧٨٨
٧	**٠,٨٣٩	١٥	**٠,٨١٠	٢٤	**٠,٧٧٩	٣٣	**٠,٧٢٨
		١٦	**٠,٥٧٨	٢٥	**٠,٥٢٧		
		١٧	**٠,٩٠٧	٢٦	**٠,٦٩٧		

(*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات مرتبطة بأبعادها ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

٢-معامل الارتباط بين أبعاد الاختباروالدرجة الكلية

كما تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين مهارات اختبار الاستخدام الاجتماعي للغة والدرجة الكلية

المهارات	اللغة غير اللفظية بالمحادثات	اللغة اللفظية بالمحادثات	تنظيم المحادثة	توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي	الدرجة الكلية للاختبار
اللغة غير اللفظية بالمحادثات	------	٠,٨٢٨**	٠,٨٠٩**	٠,٨٠٤**	٠,٩٣٣**
اللغة اللفظية بالمحادثات	------	------	٠,٨٧٦**	٠,٧٤٩**	٠,٩٣١**
تنظيم المحادثة	------	------	------	٠,٨٣٤**	٠,٩٦٤**
توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي	------	------	------	------	٠,٩٠٤**

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد الاختبار وبعضها البعض دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي للاختبار .

٨- **الصورة النهائية للاختبار**

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، تبين أن المفردات(٣، ٨، ٩، ٢٢، ٢٧، ٣٤) افتقدت مؤشرات الصدق والثبات؛ وبالتالي يتم حذفها من الصورة النهائية، وأصبحت مفردات الاختبار(٢٨) مفردة، موزعة على أبعاد الاختبار، (٦) مفردات للبعد الأول ،(٨) مفردات للبعد الثانى ، (٨) مفردات للبعد الثالث، (٦) مفردات للبعد الرابع.

٩- **تصحيح الاختبار ملحق(٢)**

أ. يتم رصد درجات الاستجابات على النحو التالي:

بالرجوع إلى سلم التقدير اللفظي للاختبار، يتم تقدير استجابات المفحوص وفق المستويات المعيارية التالية:

١. لا يعطي درجات للمفحوص على الإجابات الخطأ أو المتروكة.

٢. مستوى منخفض: يخصص للمفحوص درجة واحدة.

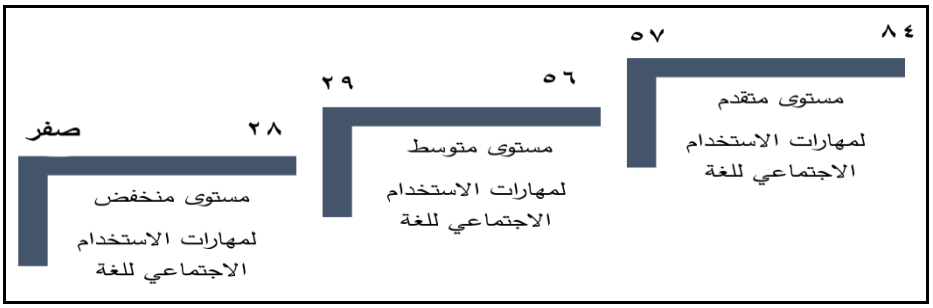
٣. مستوى متوسط: يخصص للمفحوص درجتان.

٤. مستوى متقدم: يخصص للمفحوص ثلاث درجات.

ب. يتم تحديد مستوى مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة للمفحوص كالتالي:

باعتبار أن عدد مفردات الاختبار(٢٨) مفردة ، وأقصى درجة للمفردة هي ثلاث درجات فتصبح الدرجة العظمى للاختبار هي (٨٤) درجة، و يمكن توزيع مستويات المهارات كما هو موضح بالمخطط التالي:

شكل(٥) *مخطط توزيع درجات اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة على المستويات المقابلة*



ومن خلال المخطط تتوزع مستويات المهارات على هذا النحو:

١. مستوى منخفض من مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين(صفر : ٢٨) درجة.
٢. مستوى متوسط من مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين(٢٩: ٥٦) درجة.
٣. مستوى متقدم من مهارات مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين(٥٧: ٨٤) درجة.

الأداة الثالثة : مقياس كفاءة الذات السمعية (إعداد الباحثة) ملحق (٣)

١- **الهدف من إعداد المقياس** : تحديد مستوى كفاءة الذات السمعية لدى عينة البحث، حيث أن هذا التحديد يسهم في الوقوف على مستوى التغيرات التي تطرأ عليهم بخصوص قبل، وبعد تطبيق البرنامج.

٢- **مبررات بناء المقياس:** أغلب المقاييس التي اطلعت عليها الباحثة تم إعدادها في بيئة غير مصرية، كما أنها لا تتناول الأبعاد التي يتبناها البحث الحالي حيث تركز على مكون واحد فقط وهو الثقة في القدرات السمعية بمواقف استماع مختلفة المستويات.

٣- **بناء المقياس**

أ. تحديد أبعاد كفاءة الذات السمعية: بالرجوع للدراسات السابقة التي تناولت كفاءة الذات السمعية لدى زارعي القوقعة كدراسة (تشوي وآخرون,2020, .Choi et al ; دولارد Dullard ,2014, ; هيوز وآخرون ,2018, .Hughes et al) ، ومقاييس كفاءة الذات السمعية كمقياس(ديمير ,Demir,2017 ; جينينجس وآخرون ,2014, Jennings et al ; سميث وآخرون ,Smith et al.,2011)؛ وبناءاً على ذلك تم تحديد أبعاد كفاءة الذات السمعية كماهو موضح بالإطار النظري.

ب. صياغة مفردات المقياس: أن تشمل مفردات المقياس الجوانب المعرفية، والوجدانية، والسلوكية المرتبطة بكفاءة الذات السمعية، وأن تركز مفردات المقياس على مواقف الاستماع المعقدة التي تتحدى القدرات السمعية لزارعي القوقعة.

ج. تحديد البدائل، وأوزانها: تم تحديد بدائل المقياس وأوزانه من خلال وضع مدرج ثلاثي أمام كل فقرة كمايأتي: (يحدث دائماً، يحدث أحياناً، يحدث نادراً)، وحددت الأوزان(٣، ٢، ١) على التوالي للفقرات الإيجابية الإتجاه، و(١، ٢، ٣) على التوالي للفقرات سالبة الإتجاه.

د. صياغة تعليمات المقياس : توضيح الغرض من تطبيق المقياس، وطريقة تسجيل الاستجابة، وعدم إرتباط الاستجابة بزمن محدد.

٤- **عرض المقياس على المحكمين:** قامت الباحثة بعرض الصيغة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) من الأساتذة المتخصصين فى مجال التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، وقد حظيت المفردات على نسبة اتفاق (٨٠%)، وتم تعديل صياغة بعض المفردات.

٥- **حساب الخصائص السيكومترية:** تم اختيار عينة عشوائية من التلاميذ المعاقين سمعياً من الذكور والإناث بالمرحلة الابتدائية بمدارس الدمج بمحافظة بورسعيد، وبلغ عددهم (٣٥) تلميذاً، وتم تطبيق المقياس خلال العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م) ؛ لحساب صدق وثبات المقياس.

أولاً: ثبات المقياس:

(أ) ثبات المفردات:

تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام برنامج الإحصاء SPSS(24) وذلك بطريقة معامل ألفا كرونباخ لمفردات المقياس لدى عينة مكونة من (ن = ٣٥) تلميذاً، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية للمقياس

جدول (٧) : *معاملات ثبات مفردات مقياس كفاءة الذات السمعية (ن= ٣٥)*

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا
١	٠,٧٨٦	١٤	٠,٧٩١	٢٧	٠,٧٨٩	٤٠	٠,٧٨٤
٢	٠,٧٨٥	١٥	٠,٧٨٢	٢٨	٠,٧٩٢	٤١	٠,٧٨٠
٣	٠,٧٩٥	١٦	٠,٧٨٣	٢٩	٠,٧٨٤	٤٢	٠,٧٨٩
٤	٠,٧٩٨	١٧	٠,٧٨٤	٣٠	٠,٧٩٢	٤٣	٠,٧٩١
٥	٠,٧٨٤	١٨	٠,٧٩٧	٣١	٠,٧٩٢	٤٤	٠,٧٩٢
٦	٠,٧٨٣	١٩	٠,٧٨٧	٣٢	٠,٧٩٩	٤٥	٠,٧٨٩
٧	٠,٧٨٩	٢٠	٠,٧٩٢	٣٣	٠,٧٩٠	٤٦	٠,٧٨٥
٨	٠,٧٨٠	٢١	٠,٨٠٤	٣٤	٠,٧٨٣	٤٧	٠,٧٨٥
٩	٠,٧٨٤	٢٢	٠,٧٩٥	٣٥	٠,٧٨٠	٤٨	٠,٧٨٤
١٠	٠,٧٨٨	٢٣	٠,٧٩٦	٣٦	٠,٧٨٢	٤٩	٠,٧٨٨
١١	٠,٧٨٢	٢٤	٠,٧٨٠	٣٧	٠,٧٩٢	٥٠	٠,٧٩١
١٢	٠,٧٩٢	٢٥	٠,٧٨٥	٣٨	٠,٧٨٤	٥١	٠,٧٨٤
١٣	٠,٧٨٧	٢٦	٠,٧٨٦	٣٩	٠,٨٠١		

معامل ألفا للمقياس بدون حذف أى مفردة=٠,٧٩٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات ثابتة باستثناء المفردات(٣، ٤، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٢، ٣٩)؛ لذا تم حذف هذه المفردات، حيث تراوحت قيم ثبات مفردات المقياس من (٠,٧٨٠) إلي (٠,٧٩٢).

(ب)الثبات الكلى للمقياس باستخدام التجزئة النصفية:

حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان بعد حذف المفردات غير الثابتة، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي:

جدول (٨): ثبات مقياس كفاءة الذات السمعية بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات =٤٣	عدد أفراد العينة =٣٥
معادلة الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة تساوي الطول) =٠,٧٩٥	معامل الارتباط بين الجزئيين =٠,٦٥٩
معامل الثبات بطريقة سبيرمان / بروان (في حالة عدم تساوي الطول)= ٠,٧٩٥	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠,٧٨٨
٢٢ مفردة في الجزء الأول	٢١ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول =٠,٧٣٦	معامل ألفا في الجزء الثاني = ٠,٦٥٥

ويتضح من خلال ما سبق الثبات الكلي للمقياس لدى العينة الاستطلاعية الحالية.

ثانياً: صدق المقياس:

(أ) صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس كفاءة الذات السمعية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة (المفردات التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردات، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩) : معاملات صدق مفردات مقياس كفاءة الذات السمعية

المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط	المفردة	معاملات الارتباط
١	*٠,٣٦٥	١٤	*٠,٤٢١	٢٩	*٠,٤٢٣	٤٢	*٠,٣٩٧
٢	*٠,٣٤٦	١٥	**٠,٤٨١	٣٠	*٠,٣٣٦	٤٣	*٠,٣٧٧
٥	*٠,٤٠٩	١٦	*٠,٤١٧	٣١	*٠,٣٩٩	٤٤	*٠,٣٧٧
٦	*٠,٤٠٠	١٧	**٠,٤٣٨	٣٣	*٠,٣٣٦	٤٥	*٠,٤٢٤
٧	*٠,٣٧٤	١٩	*٠,٣٥٦	٣٤	*٠,٣٨٨	٤٦	*٠,٣٨٠
٨	**٠,٤٩٠	٢٠	*٠,٣٩٠	٣٥	*٠,٣٧٢	٤٧	*٠,٣٩٥
٩	**٠,٤٥٧	٢٤	**٠,٤٨٩	٣٦	*٠,٣٥٤	٤٨	*٠,٣٤١
١٠	*٠,٣٥٤	٢٥	*٠,٣٩٢	٣٧	*٠,٣٦٨	٤٩	*٠,٣٣٤
١١	**٠,٤٥٧	٢٦	*٠,٣٣٣	٣٨	*٠,٣٩٩	٥٠	*٠,٣٨٤
١٢	٠,٠٤٩	٢٧	*٠,٤٠٢	٤٠	*٠,٣٣٣	٥١	*٠,٤٠١
١٣	*٠,٣٣٥	٢٨	*٠,٣٦٦	٤١	**٠,٤٧٨		

(*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

وبمقارنة قيم معاملات الارتباط بالقيم الجدولية لمعاملات الارتباط عند درجات حرية تساوي (٣٣) أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٠,٣٣٣) و(٠,٤٩٠)، وجميعها دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١) و (٠,٠٥) باستثناء المفردة رقم(١٢) حيث كانت قيمها غير دالة إحصائياً، لذا ينبغي استبعاد هذه المفردة من الصورة النهائية للمقياس.

(ب)الصدق الكلى للمقياس:

تم حساب الصدق الكلى للمقياس عن طريق حساب صدق المحك، وذلك من خلال اختيار مقياس مفهوم الذات للمعاقين سمعياً إعداد إبراهيم وآخرون (٢٠١٥) ليكون محكاً لمقياس كفاءة الذات السمعية (إعداد الباحثة)، وللتحقق من صدق المقياس الحالي تم حساب معامل الارتباط بين المقياسين وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٦٨٥ حيث أنها داله عند مستوى ٠,٠١، مما يؤكد الصدق الكلي للمقياس.

ثالثاً:الاتساق الداخلى:

١-معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعاد المقياس لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٣٥) كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٠)

معاملات ارتباط المفردات بأبعاد مقياس كفاءة الذات السمعية

المفردة	الثقة بالقدرات السمعية	المفردة	تنظيم الذات بمواقف الاستماع	المفردة	جهد الاستماع	المفردة	ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع
١	٠,٤٥٣**	٢	٠,٥٩٢**	٧	٠,٥٣٧**	٨	٠,٤٤٥**
٥	٠,٤٤٢**	٦	٠,٤٨٦**	١١	٠,٦١٩**	١٦	٠,٦٩٨**
٩	٠,٥٧٤**	١٠	٠,٤٩٩**	١٥	٠,٥٣١**	٢٠	٠,٣٥١*
١٣	٠,٤٩٠**	١٤	٠,٣٨٠*	١٩	٠,٣٧٢*	٢٤	٠,٥٢٩**
١٧	٠,٥٩٥**	٢٦	٠,٤٨٤**	٢٧	٠,٤٩٠**	٣٢	٠,٣٣٦*
٢٥	٠,٥٢٩**	٣٠	٠,٤٢١*	٣١	٠,٣٤٢*	٣٦	٠,٥٥٤**
٢٩	٠,٦٠٦**	٣٤	٠,٤٧٦**	٣٥	٠,٣٤٣*	٤٠	٠,٥٢٩**
٣٣	٠,٤٥٨**	٣٨	٠,٣٣٤*	٤٣	٠,٣٥٤*	٤٤	٠,٤١٥*
٣٧	٠,٣٧٧**	٤٢	٠,٤٧٢**	٤٧	٠,٤٤٤**	٤٨	٠,٥٤١**
٤١	٠,٥٧٢**	٤٦	٠,٦٢٣**	٥١	٠,٤٨٨**		
٤٥	٠,٤٠٣*	٥٠	٠,٥٢٨**				
٤٩	٠,٥١٤**						

(*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات مرتبطة بأبعادها ارتباط دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥)، (٠,٠١).

٢-معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

كما تم حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس كفاءة الذات السمعية والدرجة الكلية

البعد	الثقة بالقدرات السمعية	تنظيم الذات بمواقف الاستماع	جهد الاستماع	ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع	الدرجة الكلية للمقياس
الثقة بالقدرات السمعية	------	٠,٥٢٦**	٠,٥٣٦**	٠,٤٦٨**	٠,٨٤٤**
تنظيم الذات بمواقف الاستماع	------	------	٠,٤٤٠**	٠,٤١٢**	٠,٧٧٦**
جهد الاستماع	------	------	------	٠,٥١١**	٠,٧٦٢**
ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع	------	------	------	------	٠,٧٣٦**

(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض دال إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي للمقياس .

٥-الصورة النهائية للمقياس

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، ، تبين أن المفردات(٣، ٤، ١٢، ١٨، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٣٢، ٣٩) افتقدت مؤشرات الصدق والثبات؛ وبالتالي تم حذف تلك المفردات، وأصبحت مفردات المقياس(٤٢) مفردة، موزعة على أبعاد المقياس كما موضح بالجدول التالي:

جدول (١٢)

توزيع مفردات مقياس كفاءة الذات السمعية على أبعاده الأربعة في الصورة النهائية

الأبعاد	المفردات		المجموع
	الموجبة	السالبة	
الثقة بالقدرات السمعية	٧-١٠-١٨-٢٢-٢٥-٢٩	١-٣-١٤-٣٢-٣٦-٤٠	١٢
تنظيم الذات بمواقف الاستماع	١١-١٩-٢٣-٢٦-٣٠-٣٣- ٣٧-٤١	٢-٤-٨	١١
جهد الاستماع	٩-١٥-٢٠-٢٤-٢٧-٣٨-٤٢	٥-١٢-٣٤	١٠
ضبط الاستثارة الانفعالية أثناء مواقف الاستماع	١٣-١٦-٢٨	٦-١٧-٢١-٣١-٣٥-٣٩	٩
المجموع			٤٢

٦-تحديد مستوى كفاءة الذات السمعية

باعتبار أن عدد المفردات(٤٢) مفردة، وأقصى درجة للمفردة هي ثلاث درجات، فتصبح الدرجة العظمى للمقياس ١٢٦ درجة، والدرجة الصغرى للمقياس هي ٤٢ درجة، وتتوزع مستويات كفاءة الذات السمعية تبعاً لهذه الدرجة على النحو التالي:

أ. مستوى منخفض لكفاءة الذات السمعية: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين (٤٢: ٧٠) درجة .

ب. مستوى متوسط لكفاءة الذات السمعية: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين (٧١: ٩٨) درجة .

ج. مستوى مرتفع لكفاءة الذات السمعية: إذا حصل المفحوص على درجة تتراوح بين (٩٩: ١٢٦) درجة .

الجزء الثاني : البرنامج التدريبي

تعرض الباحثة إجراءات إعداد الإطار العام للبرنامج التدريبي، وبناء دليل المدرب، وكتيب المتدرب.

١- إجراءات إعداد الإطار العام للبرنامج التدريبي

أولاً: أهداف البرنامج التدريبي

١. تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بالمواقف الحياة اليومية لدى المجموعة التجريبية.
٢. إكساب المتدربين الثقة في قدراتهم على مواجهة مواقف الاستماع المعقدة.

ثانياً: النظريات التي يقوم عليها البرنامج التدريبي

يستند البرنامج في بنائه على نظريتين، النظرية الأولي هي نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر وماقدمه من أفكار حول الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والنظرية الثانية هي نظرية الذكاء الوجداني لجولمان وماقدمه من كفايات الذكاء الوجداني المتمثلة في: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

ثالثاً: أسس بناء البرنامج التدريبي

حرصت الباحثة عند بناء البرنامج التدريبي على مراعاة الأسس التالية:

١. الأسس الفلسفية: هو الإطار المرجعي الذي تنطلق منه فلسفة بناء البرنامج، ويستمد البرنامج أصوله الفلسفية من أبعاد التعلم الاجتماعي الوجداني، والمتمثلة في:

أ- الوعي الذاتي: يطرح البرنامج مواقف استماع معقدة متمركزة حول المتدرب، للوقوف على المثيرات غير اللفظية (الأفكار – المشاعر – السلوك) التي يمكن أن تؤدي إلى خفض كفاءة الذات السمعية لديه بتلك المواقف، ويستخدم المدرب فنية لعب الأدوار.

ب- إدارة الذات: يتيح البرنامج للمتدرب معالجة المثيرات غير اللفظية التي يمكن أن تؤدي إلى خفض كفاءة الذات السمعية من خلال التدريب على إدارة الانفعالات السلبية، وتعديل الأفكار السلبية، ويستخدم المدرب الفنيات التالية: إعادة البناء المعرفي، والحديث الذاتي الإيجابي، والعمود الثلاثي، وإعادة تحديد الإطار، وتمارين الاسترخاء.

ج- الوعي الاجتماعي: يطرح البرنامج مواقف اجتماعية متمركزة حول المتدرب؛ للوقوف على فهم ماتعنيه المثيرات غير اللفظية في سياق العلاقات الاجتماعية من خلال التركيز على اللغة غير اللفظية (الإيماءات الجسدية ، وتعبيرات الوجه، والتواصل البصري) التي تساعدهم على فهم ما يقال وما يقصد والاستجابة بشكل مناسب، ويستخدم المدرب فنيتي لعب الأدوار، والنمذجة.

د- إدراة العلاقات الاجتماعية: يتيح البرنامج للمتدرب معالجة المثيرات غير اللفظية في سياق العلاقات الاجتماعية من خلال التدريب على توكيد الذات، واستنتاج المحتويات الضمنية للموقف للتفاعل الاجتماعي ، وتنويع أشكال التواصل، ويستخدم المدرب فنيتي النمذجة، والحث بجميع أشكالها.

هـ- اتخاذ قرارات مسئولة: يطرح البرنامج مواقف حياتية جديدة تتطلب مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية، ويحلل المتدرب المثيرات غير اللفظية بالموقف، ثم الاستجابة بتلك المواقف بسلوكيات اجتماعية وانفعالية في ضوء ذلك، وتقييم أدائه بتلك المواقف، ويستخدم المدرب فنيتي لعب الأدوار، والتغذية الراجعة.

٢. الأسس النفسية: هو ما يتعلق بنمو، وقدرات التلاميذ زراعي القوقعة، حيث يقوم بناء البرنامج على:

أ- توظيف الخصائص اللغوية وطيدة الصلة بنموهم اللغوي، ومهارات الاستماع والتحدث في صياغة محتوى البرنامج بلغة بسيطة تناسب قدراتهم اللغوية، والاعتماد على الصور، والفيديوهات كمدخل لتصميم أنشطة البرنامج؛ مما يسهم في تشويقهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم.

ب- توظيف الخصائص الانفعالية وطيدة الصلة بإنخفاض إدراك الذات؛ لذلك تراعي الباحثة عند بناء البرنامج أن تتضمن المرحلة المعرفية للبرنامج تعريفهم بكيفية عمل الأذن، ومكونات جهاز القوقعة، وتصحيح المعلومات الخاطئة عن زراعة القوقعة، والتغيرات السمعية والاجتماعية التي طرأت بعد زراعة القوقعة.

ج- توظيف الخصائص الاجتماعية وطيدة الصلة بمواجهة الضغوط والتفاعل الاجتماعي؛ لذلك تراعي الباحثة عند تصميم جلسات البرنامج انتقاء المواقف النابعة من هؤلاء التلاميذ والتي تمثل تهديد على مكانتهم الاجتماعية، وتتحدى قدراتهم السمعية.

٣. الأسس الاجتماعية: هو مايتعلق بالاهتمام بالتلميذ زارع القوقعة كعضو في جماعة يؤثر ويتأثر بها؛ حيث تتضمن البرنامج مواقف اجتماعية تعكس خبرات يمر بها التلميذ في مجتمع المعاقين سمعياً، ومجتمع العاديين.

رابعاً : محتوى البرنامج التدريبي

١. **معايير اختيار محتوى البرنامج**

قد روعي أثناء إعداد محتوى البرنامج التدريبي مايلي :

أ. الواقعية : تنبع المواقف بأنشطة البرنامج التدريبي من خبرات حياتية مر بها التلاميذ زارعي القوقعة حتى لاتكون فى معزل عنهم، وتساعدهم على المشاركة بكل شغف واهتمام.

ب. الاستثمار: تستثمر الأنشطة طاقات المجموعة التدريبية لتحقيق أهداف البرنامج؛ وذلك من خلال الاعتماد على الأنشطة التمثيلية، والقصصية، والسمعية، مع استخدام نقاط القوة في علاج نقاط الضعف.

ج. الأولوية: تعمل الجلسات على اكساب المتدرب الفهم الاجتماعي الوجداني للموقف (التعرف على المثيرات غير اللفظية، وتحويلها إلى معلومات اجتماعية وجدانية) أولاً ثم يليها التنفيذ الاجتماعي الوجداني (التدريب على المهارات الاجتماعية والانفعالية).

د. التنفيس الانفعالي: تتيح الأنشطة الفرصة للمتدرب للتعبير عن مشاعره وأفكاره؛ وبالتالي زيادة الوعى بها، والتحكم فيها.

هـ. البساطة: صياغة الأنشطة بلغة بسيطة تتناسب مع القدرات اللغوية لزارعي القوقعة، والاعتماد على القصص المصورة ؛ مما يسهم في تشويق المتدرب، وإثارة الدافعية للتعلم.

٢. مصادر محتوى البرنامج

تم إعداد محتوى البرنامج التدريبي في ضوء الاطلاع على ما توافر من إطر نظرية، ودراسات سابقة خاصة بتنمية الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية كدراسة كلٍ (الزيات وآخرون، ٢٠٢٢ ؛ عجوة، وشوقي، ٢٠٢٢؛ عرابي وآخرون،٢٠٢١؛ العزازي، والنبراوي،٢٠٢٢ ؛ هاشم ، ٢٠٢٠؛ مطلب زاده ودفاعي ,Motallebzadeh & Defaei ,2013) وذلك لوضع أنشطة ومهارات تتفق مع خصائصهم، ويشتمل البرنامج التدريبي على خمس وحدات تتضم (٤٦) جلسة.

جدول(١٣)

مخطط جلسات البرنامج التدريبي

الوحدة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية من المتوقع في نهاية الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على أن :	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات
الأولى	تعارف لماذا نحن هنا؟ كيف نسمع؟	أ. يتعرف على المدرب. ب. يتبادل مع زملائه بعض المعلومات والبيانات الشخصية. يحدد القواعد المنظمة للبرنامج التدريبي. أ. يتعرف على مضمون البرنامج. ب. يحدد الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها. يذكر كيفية عمل الأذن بشكل مبسط. ب. يتعرف على مكونات جهاز القوقعة الإلكترونية. يعدل المعلومات الخاطئة في ذهنك عن زراعة القوقعة .	الحوار والمناقشة النمذجة. العقد السلوكي التعزيز. الواجب المنزلي.	جلستين
الثانية	الوعي بالذات إدارة الذات	يتعرف على نقاط القوة والضعف لديك. ب. يصف مشاعرك في المواقف المختلفة. ج. يحدد تأثير أفكارك على مشاعرك وسلوكك . أ. يتعرف على مفهوم إدارة الذات. ب. يتعرف على أهمية تحديد الأهداف. ج. يقييم أهدافة فى ضوء صفات الهدف الناجح. د. يضع خطة لتحقيق الهدف. ه. يصنف الأنشطة على حسب أولوية	الحوار والمناقشة النمذجة. لعب الأدوار. التشكيل. التغذية الراجعة. التعزيز . الواجب المنزلي.	٦ جلسات

الوحدة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية من المتوقع في نهاية الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على أن :	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات
		تنفيذها.		
	الوعي الاجتماعي	يتعرف على مفهوم الوعي الاجتماعي . ب. يتعرف كيفية فهم مشاعر الآخرين. يفرق بين الاشارات الاجتماعية المستخدمة في التواصل مع الآخرين. د. يستخدم الاشارات الاجتماعية في التواصل مع الآخرين.		
	إدارة العلاقات الاجتماعية	يتعرف على مهارات التعاون مع الآخرين. . يكتسب طرق لتكوين صداقات جديدة خارج المدرسة. ج. يتفاوض مع الآخرين.		
	اتخاذ قرارات مسئولة	آ. يتعرف على مفهوم اتخاذ القرار. ب. يفرق بين أنواع القرارت. ج. يعدد خطوات اتخاذ القرار. يطبق خطوات اتخاذ القرار في مواقف حياتية.		
	الاستخدام الاجتماعي للغة	آ. يذكر مفهوم التواصل. ب. يفرق بين اللغة اللفظية و اللغة غير اللفظية. تعدد خطوات استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية.		
	قراءة تعبيرات الوجه	يحدد تعبيرات الوجه المرتبطة بالانفعالات الست الأساسية. يستخدم تعبيرات الوجه في التعرف على الانفعالات الست الأساسية.		
	جسدك يتكلم	يتعرف على الإيماءات الجسدية كطريقة للتواصل غير اللفظي مع الآخرين. ب. يحدد المدلول المصاحب للإيماءات الجسدية في المواقف الاجتماعية. . يستخدم لغة الجسد في التواصل مع الآخرين.	الحوار والمناقشة. النمذجة. لعب الأدوار. تقديم الذات. الحث. التغذية الراجعة . التعزيز . الواجب المنزلي.	١٨ جلسة
الثالثة	اللغة الجسدية... كيف تستخدمها لتحسين تواصلك الاجتماعي؟	يربط كل انفعال بتعبيرات الوجه المميزة له. . يستخدم تعبيرات الوجه في التعبير عن انفعالاته بالمواقف الاجتماعية. يستخدم اللغة غير اللفظية في التواصل مع الآخرين.		
	كيف أطلب ما اريده؟	يتعرف على كلمات جديدة واستخدامتها . يكتسب الأفعال الأساسية المستخدمة في بناء الجمل. ج. يتمكن من على بناء جملة. .. يستخدم صيغة الطلب في المواقف الحياتية.		
	اسأل الآخرين	آ. يتعرف على أدوات الاستفهام. يتمكن من صياغة الجمل الاستفهامية. يستخدم الجمل الاستفهامية في المواقف الحياتية.		
	استخدام	يتعرف على مفهوم التوكيد في المحادثة.		

الوحدة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية من المتوقع في نهاية الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على أن :	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات
	التوكيد في المحادثات	ب. يفرق بين التوكيد اللفظي والتوكيد المعنوي. ج. يستخدم التوكيد في المحادثات. . يفرق بين الشكر والتهنئة والاعتذار والاستئذان.		
	تعلم الشكر والتهنئة	ب. يستخدم كلمات الشكر في المواقف الاجتماعية التي تتطلب ذلك. ج. يستخدم جمل التهنئة في المواقف الاجتماعية التي تتطلب ذلك. يتعرف على الخطوات الأربع للاعتذار. يطبق الخطوات الأربع للاعتذار في مواقف الحياتية.		
	تعلم الاعتذار والاستئذان	يطبق خطوات طلب الاستئذان في مواقف الحياتية. يحدد الاختلافات في (اللغة اللفظية – غير اللفظية) طبقاً لطبيعة الموقف. يستخدم اللغة (اللفظية- غير اللفظية) بشكل يتناسب مع طبيعة الموقف.		
	المبادأة بالحوار	آ. يتعرف على طرق المبادآة بالحور. ب. تتعرف على خطوات بدء المحادثة مع شريك التواصل. تطبق خطوات بدء المحادثة مع شريك التواصل في المواقف الاجتماعية.		
	التعمق أثناء الحوار	يتعرف على المقصود بالتعمق أثناء الحوار. يتعرف على خطوات التعمق أثناء الحوار مع شريك التواصل. يطرح أسئلة متنوعة للتعمق أثناء الحوار مع شريك التواصل. يتعرف على أهمية أخذ الدور أثناء الحديث .		
	أخذ الدور أثناء الحديث	ب. يتعرف على خطوات أخذ الدور أثناء الحديث مع شريك التواصل. يطبق خطوات أخذ الدور أثناء الحديث مع شريك التواصل . يتعرف على قواعد التحدث مع الآخرين . يتعرف على الجمل المستخدمة في تغيير موضوع المحادثة. يتعرف على الجمل المستخدمة في إنهاء موضوع المحادثة.		
	موضوع المحادثة	د. يحافظ على موضوع المحادثة. يستخدم جملة مناسبة لتغيير موضوع المحادثة . يستخدم جملة مناسبة لإنهاء موضوع المحادثة .		
	آداب الحوار	آ. يتعرف على قواعد إدارة المحادثة. ب. يقدر المسافة بين طرفي التواصل.		

الوحدة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية من المتوقع في نهاية الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على أن :	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات
الرابعة	توكيد الذات	. يحدد ماذا تقول؟ ، ولمن تقول؟ أثناء المحادثة . أ. يتعرف على مفهوم توكيد الذات. ب. يفرق بين الشخصية العدوانية، والتوكيدية، والسلبية. يستخدم مهارة توكيد الذات في المواقف الحياتية.	الحوار والمناقشة. النمذجة. لعب الأدوار. الحث. العمود الثلاثي. إعادة البناء المعرفي. التخيل العقلاني الانفعالي. إعادة تحديد الإطار. الحديث الذاتي الايجابي. الاسترخاء. التغذية الراجعة. التعزيز. الواجب المنزلي.	١٩ جلسة
	فهم المعنى الضمني	يحدد ما لم ينص عليه الكلام صراحة. ب. تيجيب على أسئلة غير مباشرة حول قصص مسموعة. يميز بين الكلام المنطقي والسخافات اللفظية.		
	فهم الاستعارات	يحدد المعنى الحقيقي المرتبط بالعبارات المجازية. يميز الانفعال المرتبط بالعبارات المجازية.		
	التواصل مع الآخرين	أ. يحدد مفهوم التواصل. ب. يستخدم استراتيجيات متنوعة لفهم أحاديث الآخرين. يجمع بين استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية في التواصل مع الآخرين.		
	كفاءة الذات السمعية	يحدد المثيرات غير اللفظية (الأفكار – المشاعر- السلوك) المرتبطة بمواقف الاستماع المعقدة. يميز بين مصادر كفاءة الذات السمعية. . يؤمن بأهمية كفاءة الذات السمعية . يذكر أهمية التعرف على القدرات الذاتية.		
	اعرف قدراتك	يميز بين ما تستطيع وما لاتستطيع سماعة أثناء المحادثات. يستنتج التغيرات التي حدثت في قدراتك السمعية بعد زراعة القوقعة. د. يعبر عن قدراتك الذاتية . أ. يقدر كل صفاتك بلاشروط.		
	تعلم أن تحب نفسك	ب. يعدل الأفكار السلبية عن قدراتك السمعية. يستنتج كيفية تحسين نقاط ضعفك في مواقف الاستماع.		
	صدق نفسك	يتعرف على العلامات التى يمكن أن تؤدى إلى خفض ثقتك بنفسك في مواقف الاستماع المعقدة. يحدد خطوات مواجهة مواقف الاستماع المعقدة بثقة.		
	كن واثقاً من نفسك فأنت تستطيع فعل ذلك	يحدد المثيرات الاجتماعية والوجدانية التي تهدد ثقتك بنفسك في مواقف الاستماع المعقدة. يتمكن من معالجة المثيرات الاجتماعية والوجدانية التي تهدد لثقتك بنفسك في مواقف الاستماع المعقدة.		
	تنظيم الذات بمواقف	يتعرف على مفهوم تنظيم الذات بمواقف الاستماع.		

الوحدة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية من المتوقع في نهاية الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على أن :	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات
	الاستماع	يحدد مكونات خطة تنظيم الذات بمواقف الاستماع المعقدة. يتمكن وضع خطة لتنظيم الذات بمواقف الاستماع المعقدة.		
	استعد للتركيز: كيف تنتبه لشريك التواصل ؟	يتعرف على طرق تزيد من تركيزك على محتوى الحديث مع شريك التواصل. ب. ينتبه إلى المحادثات الصوتية. . يستطيع التركيز على المحتوى بدلاً من التشتت بسبب مستوى صوت المتحدث.		
	تحديد وترتيب الأفكار بمواقف الاستماع	. يفرق بين الأفكار الرئيسة والثانوية بالمحادثات. ب. يسجل الأفكار الرئيسة والثانوية بالمحادثات. يرتب الأفكار الرئيسة والثانوية بالمحادثات.		
	صوتك يهمنا: تعلم كيف تعبر عن رأيك بثقة واحترام	أ. يذكر مفهوم التعبير عن الرآي. ب. يفرق بين الرأى البناء والهدام. يعبر بثقة عن رأيك فيما تستمع إليه من الآخرين.		
	السلوكيات الفعّالة والمعوقة في التواصل	يفرق بين السلوكيات الفعالة والمعوقة في التواصل. ب. يسجل السلوكيات الفعالة والمعوقة بمواقف الاستماع. يقييم السلوكيات اللازمة للتواصل الفعال أثناء مواقف الاستماع.		
	جهد الاستماع	. يتعرف على مفهوم جهد الاستماع . ب. يستبدل الأفكار السلبية المرتبطة بانخفاض جهد الاستماع بأفكار إيجابية. . ج. يؤمن بقدرته على المثابرة لتحدى الصعوبات السمعية.		
	استراتيجيات مواجهة التحديات السمعية	يحدد التحديات السمعية التي يواجهها يستخدم التقييم الإيجابي للحدث لتخطي الاحباطات الناتجة من الفشل في مواقف الاستماع. يستخدم التفكير الإيجابي بدلاً من السلبي عند مواجهة التحديات السمعية.		
	استمع بتركيز	أ. ينتبه إلى التفاصيل الصوتية. ب. يستطيع التركيز السمعي .		
	استكشاف عالم الأصوات	أ. يميز الأصوات المختلفة. يستطيع على تتبع الأحداث والتفاصيل في قصة صوتية.		
	استعد للمغامرة اللغوية	أ. يحدد الصوت المفقود من المقاطع الصوتية. يستخلص الكلمات المفقودة من المقاطع الصوتية.		
	أفكارنا و	يتعرف على تأثير الحالة الانفعالية على		

الوحدة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية من المتوقع في نهاية الجلسة أن يكون التلميذ قادراً على أن :	الفنيات المستخدمة	عدد الجلسات
	انفعالاتنا بمواقف الاستماع المعقدة	أدائك بمواقف الاستماع. ب. يحدد الأفكار السلبية المرتبطة بعدم القدرة على ضبط الاستثارة الانفعالية أثناء مواقف الاستماع المعقدة. يستبدل الأفكار السلبية المرتبطة بعدم القدرة على ضبط الاستثارة الانفعالية أثناء مواقف الاستماع المعقدة بأفكار أكثر إيجابية .		
	تقنيات الاسترخاء ودورها فى خفض الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع المعقدة	أ. يتعرف على استراتيجيات خفض الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع المعقدة ب. يطبق تقنيات الاسترخاء لتعديل الانفعالات السلبية في مواقف الاستماع.		
	تحويل السلبية إلى إيجابية: استراتيجيات للتحكم في انفعالاتك أثناء الاستماع المعقد	يفسر إيجابياً الموقف لضبط انفعالاتك السلبية بمواقف الاستماع المعقدة. يتمكن من الحديث الذاتي الإيجابي لضبط انفعالاتك السلبية بمواقف الاستماع المعقدة.		
	مواجهة مواقف الاستماع المعقدة وسلب المشاعر السلبية	يحدد المثيرات الاجتماعية والوجدانية التي يمكن أن تؤدي إلى الخوف من الفشل بمواقف الاستماع المعقدة. يتمكن من مواجهة مواقف الاستماع التى تتحدى قدراتك بدون الخوف من الفشل.		
الخامسة	الختام	أ. يلخص أهداف البرنامج. ب. يتهيء لإنهاء البرنامج.	الحوار والمناقشة. التغذية الراجعة. التعزيز. الواجب المنزلي.	جلسة

خامساً: الأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي

١. أنشطة تمثيلية: يقوم المتدربين بتمثيل مواقف وخبرات مروا بها، أو تمثيل قصة، ويوجههم المدرب لفهم المثيرات غير اللفظية بالموقف.
٢. أنشطة قصصية: يقوم المدرب بسرد قصص ذات مغزى سلوكي تتناسب مع احتياجات المتدربين، والمهارات التي يعمل البرنامج على تنميتها، ويتم استخدام شخصيات القصة كنماذج لتوضيح كيفية تطبيق تلك المهارات.
٣. أنشطة سمعية: يعرض المدرب مقاطع صوتية؛ لإكساب المتدربين الانتباه، والتركز السمعي، وتمييز الأصوات، وتتبع الأحداث والتفاصيل بالمقطع الصوتي.

سادساً: الأدوات المستخدمة فى البرنامج التدريبي

تم الاستعانة ببعض الأدوات حسب طبيعة وهدف كل جلسة، وقد راعت أن تكون بسيطة، وجذابة، ومتنوعة، وتمثلت هذه الأدوات فيمايلى:

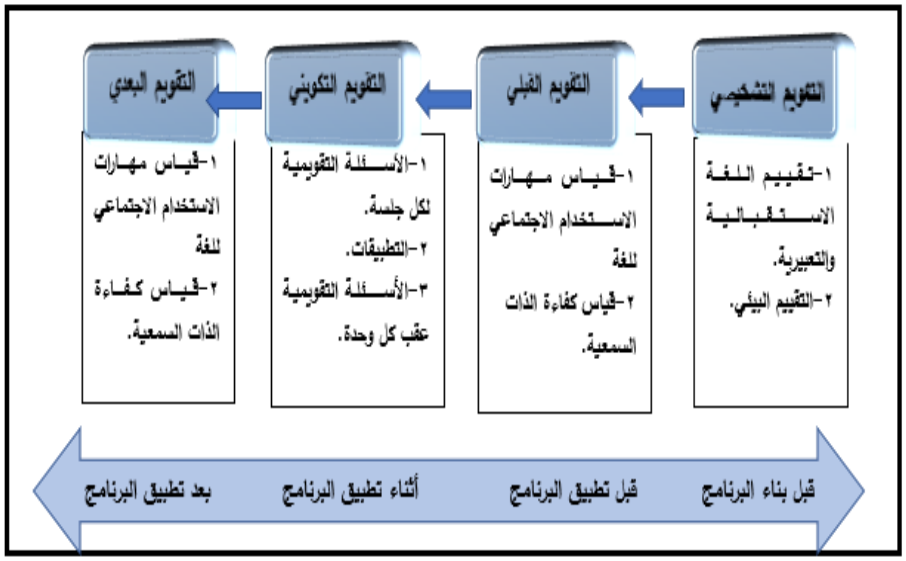
١. مجموعة من القصص ذات مغزى سلوكي.
٢. مجموعة من الصور (كاريكاتير- قصص).
٣. مقاطع فيديو.
٤. مقاطع صوتية لمحادثات.

سابعاً: أساليب التقويم في البرنامج التدريبي

اعتمدت الباحثة على عدة أساليب للتقويم في البرنامج التدريبي، وذلك كما هو موضح بالشكل التالي:

شكل(٦)

أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي



تاسعاً: زمن تطبيق البرنامج

استغرق تطبيق البرنامج مدة (٤) شهور بداية من ٢٠٢٢/٢/٤م إلى ٢٠٢٢/٥/٢١م بواقع (٣) جلسات إسبوعياً بإجمالي (٤٦) جلسة، ويتراوح متوسط الجلسة التدريبية مابين (٤٠: ٥٥) دقيقة، ثم تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من القياس البعدي.

٢-كتيب المتدرب (إعداد الباحثة) **ملحق(٤)**

في ضوء أهداف البرنامج، والمهارات التي تم تحديدها، قامت الباحثة بإعداد كتيب المتدرب، وتضمن ما يلي:

أولاً: الهدف العام للكتيب: وهو تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة.

ثانياً: مكونات الكتيب: تضمن الكتيب (٤٦) جلسة موزعة على خمس وحدات، كمايلي:

١. الوحدة الأولى (الجلسات من١: ٢) وهي الخاصة بالتعارف بين المدرب والمتدربين، وبين المتدربين بعضهم البعض.
٢. الوحدة الثانية (الجلسات من ٣: ٨) وهي الخاصة بالجانب المعرفى من البرنامج التدريبي(ماهية القوقعة الإلكترونية – مبادىء التعلم الاجتماع الوجداني).
٣. الوحدة الثالثة (الجلسات من ٩: ٢٦) وهي الخاصة بمهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.
٤. الوحدة الرابعة (الجلسات من ٢٧: ٤٥) وهي الخاصة بكفاءة الذات السمعية.
٥. الوحدة الخامسة (الجلسة ٤٦) وهي الجلسة الختامية للبرنامج.

ثالثاً: مكونات الجلسة

١. عنوان الجلسة : روعي أن يكون العنوان جذاب، ومدعوم بصور لجذب انتباه المتدرب.
٢. أهداف الجلسة: روعي صياغة الأهداف بشكل إجرائي يتحدد فيه السلوك المتوقع من المتدرب بعد انتهاء الجلسة.
٣. الإطار التنظيمي العام للجلسة: يتضمن عرض لمحتوى الجلسة، والربط بين أنشطة الجلسة، وأهداف الجلسة، وأن يكون المخطط بسيط قدر الإمكان ليسهل على المتدرب إدراكه.
٤. محتوى الجلسة: مجموعة من الأنشطة التي يتم من خلالها تحقيق أهداف الجلسة، وروعي تنوع الأنشطة بين الفردية والجماعية، وبين القصصية، والتمثيلية، والسمعية، مع التدعيم بالصور.
٥. تقييم الجلسة: يتضمن أسئلة لتقييم محتوى الجلسة، وأن تقيس تلك الأسئلة جميع أهداف الجلسة.
٦. التطبيقات: تكليف المتدرب ببعض الأنشطة العقلية، والانفعالية، والسلوكية عقب كل جلسة، مع مناقشتها فى الجلسة التالية؛ بهدف نقل أثر التعلم إلى خارج الجلسة.

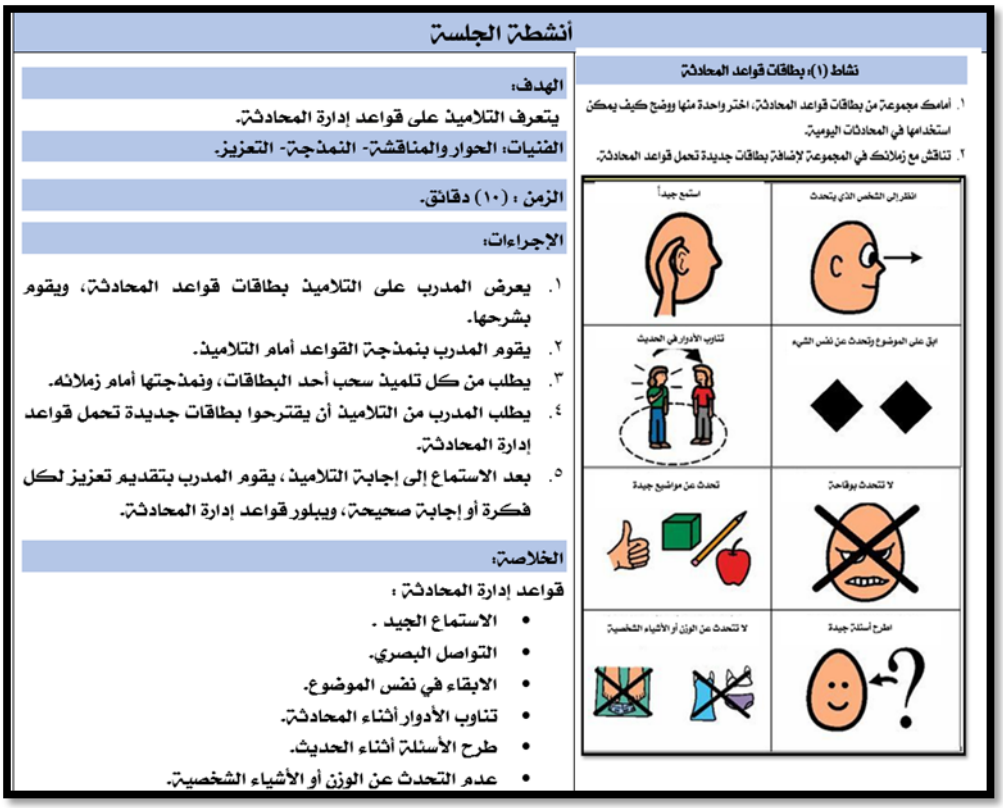
٣- دليل المدرب (إعداد الباحثة) **ملحق(٥)**

أولاً: الهدف من الدليل: وهو مساعدة المدرب على تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وذلك باستخدام بعض الفنيات التدريبية لتنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي وكفاءة الذات السمعية.

ثانياً: محتوى دليل المدرب: يتكون من ثلاثة أجزاء، وهما:

١. مقدمة الدليل: ركز على إعطاء المدرب فكرة موجزة عن كلٍ من: طبيعة عينة البحث، وماهية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، وكفاءة الذات السمعية، والأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.
٢. النموذج المقترح للبرنامج التدريبي: يتضمن مراحل تطبيق البرنامج، ووصف للخطوات الإجرائية بكل مرحلة.
٣. تصور لتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي: يشتمل التصور على الفنيات، والزمن، والأدوات المستخدمة بالجلسة، والخطوات الإجرائية التي يتبعها المدرب في كل مكون من مكونات الجلسة (التمهيد– الأنشطة – التقييم – التطبيقات).

مثال: يوضح الإجراءات التي يتبعها المدرب لتنفيذ أحد أنشطة الجلسة.



أنشطة الجلسة

الهدف:
يتعرف التلاميذ على قواعد إدارة المحادثة.

الفنيات: الحوار والمناقشة- النمذجة- التعزيز.

الزمن : (١٠) دقائق.

الإجراءات:

١. يعرض المدرب على التلاميذ بطاقات قواعد المحادثة، ويقوم بشرحها.
٢. يقوم المدرب بنمذجة القواعد أمام التلاميذ.
٣. يطلب من كل تلميذ سحب أحد البطاقات، ونمذجتها أمام زملائه.
٤. يطلب المدرب من التلاميذ أن يقترحوا بطاقات جديدة تحمل قواعد إدارة المحادثة.
٥. بعد الاستماع إلى إجابة التلاميذ، يقوم المدرب بتقديم تعزيز لكل فكرة أو إجابة صحيحة، ويبلور قواعد إدارة المحادثة.

الخلاصة:
قواعد إدارة المحادثة :

- الاستماع الجيد .
- التواصل البصري.
- الابقاء في نفس الموضوع.
- تناوب الأدوار أثناء المحادثة.
- طرح الأسئلة أثناء الحديث.
- عدم التحدث عن الوزن أو الأشياء الشخصية.

نشاط (١): بطاقات قواعد المحادثة

١. أمامك مجموعة من بطاقات قواعد المحادثة، اختر واحدة منها ووضح كيف يمكن استخدامها في المحادثات اليومية.
٢. تناقش مع زملائك في المجموعة لإضافة بطاقات جديدة تحمل قواعد المحادثة.

تنفيذ تجربة البحث

١-القياس القبلي

تم تطبيق كلً من اختبار الاستخدام الاجتماعي للغة، مقياس كفاءة الذات السمعية على المجموعة التجريبية في العام الدراسي(٢٠٢٢/٢٠٢٣م)، ومن الملاحظات التي لاحظتها الباحثة خلال القياس القبلي:

أولاً: ملاحظات خاصة بالقياس القبلي لمهارات الاستخدام الاجتماعي للغة

أ. المفردات غير اللفظية (المصورة): تفاعل المجموعة التجريبية بشكل إيجابي مع المفردات غير اللفظية أكثر من المفردات اللفظية.
ب. عشوائية الاستجابات: بدت استجابات المجموعة التجريبية على المواقف بالاختبار بشكل عشوائي دون محاولتهم للتفكير في المثيرات غير اللفظية بتلك المواقف.

ثانياً: ملاحظات خاصة بالقياس القبلي لكفاءة الذات السمعية

أ. انخفاض الدافعية: انخفاض الدافعية لدى بعض أفراد المجموعة التجريبية للاستمرار في الإجابة على مفردات المقياس، وقد قامت الباحثة بتشجيعهم على الإجابة في ضوء الغرض من القياس.

ب. شيوع الأفكار السلبية: بتحليل استجابات المجموعة التجريبية وجد امتلاكهم أفكار سلبية عن ذواتهم وتعميمها على كل شيء يقومون به، مع شعورهم بوصمة عار بسبب ارتداء جهاز القوقعة الإلكترونية وظهوره بشكل واضح.

٢- تطبيق البرنامج التدريبي

عقب الانتهاء من القياس القبلي بدأت الباحثة بتطبيق البرنامج، ومن الملاحظات التي أبدتها الباحثة عن التجربة:

أ. ملاحظات على كتيب المتدرب: أبدت المجموعة إعجابها بإخراج الكتيب، وساهمت الصور في إيصال الهدف من الجلسة بجهد ووقت أقل .

ب. زمن الجلسة: لاحظت الباحثة أن الأنشطة الخاصة بفهم المثيرات غير اللفظية بالمواقف تتطلب وقتًا أكبر من الأنشطة الأخرى؛ لذلك تم إجراء تعديلات للزمن المخصص لبعض الأنشطة.

ج. تفاعلات المجموعة التجريبية خلال مراحل البرنامج: بدت المجموعة أكثر تفاعلاً مع التقدم في مراحل البرنامج التدريبي ، ويمكن توضيح تلك التفاعلات في كل مرحلة كمايلي:

١. المرحلة التمهيدية: لاحظت الباحثة ضعف تفاعل المجموعة مع الأنشطة، واتضح ذلك من خلال تقييم الجلسات، وعدم التزامهم بحل التطبيقات.

٢. المرحلة الانتقالية: المرحلة الانتقالية: بدأت المجموعة تندمج أكثر مع أنشطة الجلسات، وخاصةً عندما تم تقديم نموذج لمكونات جهاز القوقعة الإلكترونية، وكيفية عملها، وتصحيح المعلومات المغلوطة التي لديهم حول زراعة القوقعة، وأصبح ذلك واضحًا من خلال مشاركتهم لأهم مشكلاتهم التي يواجهونها في حياتهم اليومية.

٣. مرحلة العمل: أصبحت المجموعة أكثر تفاعلاً مع الأنشطة ومع بعضهم البعض، وأصبح ذلك واضحًا من خلال عدم اكتفائهم بالمواقف الحياتية الموجودة في البرنامج، بل إنهم سردوا مواقفًا أخرى مروا بها.

٤. المرحلة الختامية بدت المجموعة أكثر إيجابية، وتمكنت من مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وكفاءة الذات السمعية. كما أشاروا إلى شعورهم بحدوث تغيير في شخصيتهم من حيث الثقة بالنفس والإيجابية، واستفادوا من فنيات الحديث الذاتي الإيجابي والعمود الثلاثي والاسترخاء في المواقف الحياتية.

ومن المشكلات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، وسبل التعامل معها:

أ. ضعف الحصيلة اللغوية : أجرت الباحثة بعض التعديلات في المصطلحات الخاصة بالفنيات التدريبية بحيث تكون أبسط في المعنى، وكذلك الإيجاز في القصص الموجودة بالجلسات بحيث لاتؤثر على تحقيق أهداف الجلسة.

ب. ضعف التعبير الكتابي : أتاحة الباحثة للمجموعة التجريبية استخدام وسائل تواصل بديلة عن الكتابة في بعض الأنشطة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

ج. مشكلات التطبيقات: تهدف التطبيقات في نهاية كل جلسة إلى تطبيق المهارات التي تم التدريب عليها داخل الجلسة إلى خارجها، ولضمان ذلك تواصلت الباحثة في كثير من الأحيان مع أولياء أمور المجموعة التجريبية لمتابعة تنفذ تلك التطبيقات من خلال إنشاء جروب على الواتس آب لتقديم الدعم المعلوماتي لهم.

٣- القياس البعدي

بعد انتهاء المجموعة التجريبية من البرنامج تم إعادة تطبيق اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، ومقياس كفاءة الذات السمعية، ومن الملاحظات التي لاحظتها الباحثة مايلي:

أولاً: ملاحظات خاصة بالقياس البعدي لمهارات الاستخدام الاجتماعي للغة

أ. التفاعل: بدت المجموعة أكثر حماساً، وتفاعلاً من القياس القبلي للاختبار.

ب. التمكن: قلة استفسارات المجموعة عن كيفية الإجابة على مفردات الاختبار بالمقارنة بالقياس القبلي.

ج. الربط بين الأفكار والمشاعر والسلوك: ظهر في استجابات المجموعة على المواقف الاجتماعية بالاختبار قدرتهم على التمييز بين الأفكار، والمشاعر، والسلوك والربط بينهم في المواقف المختلفة.

ثانياً: ملاحظات خاصة بالقياس البعدي لكفاءة الذات السمعية

أ. الثقة : تميزت المجموعة بسرعة الاستجابة على فقرات المقياس، مقارنة بالقياس القبلي حيث تميز أداؤهم بالتردد.

ب. التغذية الراجعة: حرص معظم أفراد المجموعة وأولياء أمورهم على معرفة الدرجات والمقارنة بينها وبين درجات القياس القبلي.

٤- القياس التتبعي

تم تطبيق القياس التتبعي بعد شهر من القياس البعدي؛ وطبقاً لنتائج القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي تم رصد درجات المجموعة التجريبية للتحقق من صحة فروض البحث.

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة على مستوى مهارات(اللغة غير اللفظية بالمحادثات- اللغة اللفظية بالمحادثات -

تنظيم المحادثة - توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي- والمهارات ككل) لصالح القياس البعدي" ، وللتحقق من صحة الفرض الأول تم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بالقياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة؛ وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسن للمجموعات المرتبطة، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول(١٤)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين رتب درجات القياس(القبلى والبعدي) للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة

المهارات	عدد الرتب (السالبة-الموجبة-المتعادلة)	القياس القبلي- البعدي				قيم Z	الدلالة	r_{rb}	حجم التأثير
		متوسط الرتب		مجموع الرتب					
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة				
اللغة غير اللفظية بالمحادثات	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٢٠٧	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي
اللغة اللفظية بالمحادثات	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٢٠٧	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي
تنظيم المحادثة	٠ الرتب السالبة ٥ الرتب الموجبة ١ الرتب المتعادلة	٠	٣	٠	١٥	-٢,٠٣٢	دالة عند ٠,٠٥	٠,٨٣	قوي
توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي	٠ الرتب السالبة ٥ الرتب الموجبة ١ الرتب المتعادلة	٠	٣	٠	١٥	-٢,٠٦٠	دالة عند ٠,٠٥	٠,٨٤	قوي
المهارات ككل	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٢٠١	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي

يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، وقد جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول، كما يتضح أن قيم كوهين للمهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار تراوحت مابين (٠,٨٣) إلى (٠,٩٠)؛ مما يشير إلى أن البرنامج له حجم تأثير قوي على تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة ككل.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات السمعية على مستوى الأبعاد (الثقة بالقدرات السمعية – تنظيم الذات بمواقف الاستماع – جهد الاستماع - ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع - والأبعاد ككل) لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين

القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات السمعية؛ وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسن للمجموعات المرتبطة، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول(١٥)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين رتب درجات القياس(القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس كفاءة الذات السمعية

الأبعاد	القياس القبلي- البعدي				قيم Z	الدلالة	r_{rb}	حجم التأثير
	عدد الرتب (السالبة- الموجبة- المتعادلة)	متوسط الرتب		مجموع الرتب				
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة				
الثقة بالقدرات السمعية	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٢٠١	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي
تنظيم الذات بمواقف الاستماع	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٢٠١	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي
جهد الاستماع	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٢١٤	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي
ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٢٠١	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي
الأبعاد ككل	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٢٠٧	دالة عند ٠,٠٥	٠,٩٠	قوي

يتضح وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاءة الذات السمعية لصالح القياس البعدي، وقد جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني، كما يتضح أن البرنامج له حجم تأثير قوي على تنمية أبعاد كفاءة الذات السمعية.

نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه" لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة على مستوى مهارات(اللغة غير اللفظية بالمحادثات- اللغة اللفظية بالمحادثات - تنظيم المحادثة - توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي- والمهارات ككل)"، وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي

لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة؛ وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسن للمجموعات المرتبطة، والجدول التالي يوضح نتائج الفرض الثالث:

جدول(١٦)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين رتب درجات القياس(البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة

المهارات	عدد الرتب (السالبة-الموجبة-المتعادلة)	القياس البعدي- التتبعي				قيم Z	الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
اللغة غير اللفظية بالمحادثات	٠ الرتب السالبة ٦ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٠	٣,٥	٠	٢١	-٢,٤٤٩	دالة عند ٠,٠٥
اللغة اللفظية بالمحادثات	١ الرتب السالبة ٥ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٥	٣,٢٠	٥	١٦	-١,١٦٩	غير دالة
تنظيم المحادثة	٣ الرتب السالبة ٣ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٤	٣	١٢	٩	-٠,٣٣٣	غير دالة
توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي	٤ الرتب السالبة ٢ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٤	٢,٥٠	١٦	٥	-١,١٨٦	غير دالة
المهارات ككل	٢ الرتب السالبة ٣ الرتب الموجبة ١ الرتب المتعادلة	٣,٧٥	٢,٥٠	٧,٥٠	٧,٥٠	٠	غير دالة

يتضح "عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مستوى مهارات(اللغة اللفظية بالمحادثات - قواعد تنظيم المحادثة - توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي- والمهارات ككل)، بينما يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مستوى مهارات اللغة غير اللفظية بالمحادثات لصالح القياس التتبعي".

نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه" لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس كفاءة الذات السمعية على مستوى الأبعاد (الثقة بالقدرات السمعية – تنظيم الذات بمواقف الاستماع – جهد الاستماع - ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع - والأبعاد ككل)، وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم المقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمقياس كفاءة الذات السمعية؛ وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسن للمجموعات المرتبطة، والجدول التالي يوضح نتائج الفرض الرابع:

جدول(١٧)

قيم (Z) لدلالة الفروق بين رتب درجات القياس(البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية على مقياس كفاءة الذات السمعية

الأبعاد	عدد الرتب (السالبة-الموجبة-المتعادلة)	القياس البعدي- التتبعي				قيم Z	الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
الثقة بالقدرات السمعية	١ الرتب السالبة ٣ الرتب الموجبة ٢ الرتب المتعادلة	٢	٢,٦٧	٢	٨	-١,١٣٤	غير دالة
تنظيم الذات بمواقف الاستماع	٢ الرتب السالبة ٤ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٣	٣,٧٥	٦	١٥	-١	غير دالة
جهد الاستماع	٣ الرتب السالبة ١ الرتب الموجبة ٢ الرتب المتعادلة	٢,٥٠	٢,٥٠	٧,٥٠	٢,٥٠	-١	غير دالة
ضبط الانفعالية الاستماع	الاستثارة بمواقف ٢ الرتب السالبة ٢ الرتب الموجبة ٢ الرتب المتعادلة	١,٥٠	٣,٥٠	٣	٧	-٠,٧٣٦	غير دالة
الأبعاد ككل	٢ الرتب السالبة ٤ الرتب الموجبة ٠ الرتب المتعادلة	٣	٣,٧٥	٦	١٥	-١	غير دالة

يتضح عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة الذات السمعية بأبعاده الأربعة وقد جاءت قيمة (Z) غير دالة، وبذلك تتحقق صحة الفرض الرابع.

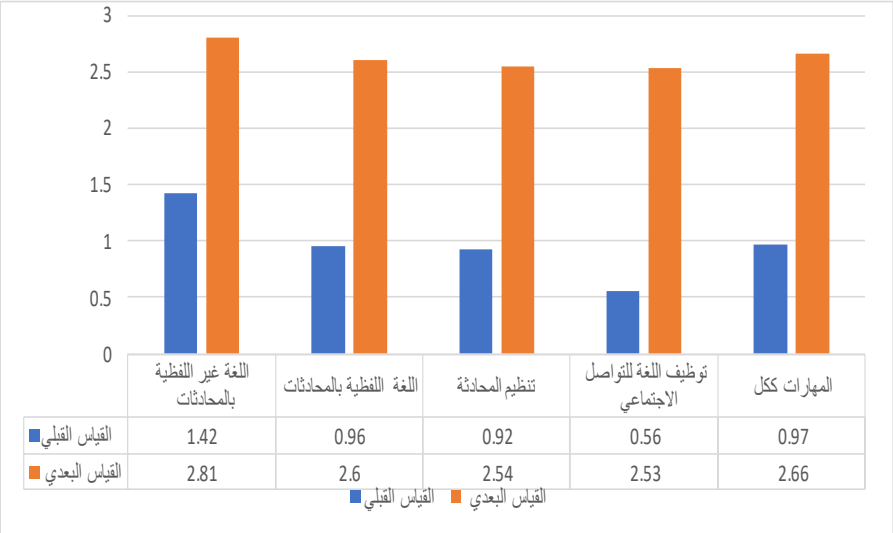
مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول

دلت نتائج الفرض الأول على "وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة على مستوى مهارات(اللغة غير اللفظية بالمحادثات- اللغة اللفظية بالمحادثات - تنظيم المحادثة - توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي- والمهارات ككل) لصالح القياس البعدي"، والشكل التالي يوضح وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

شكل (٧)

التمثيل البيانى للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة



	اللغة غير اللفظية بالمحادثات	اللغة اللفظية بالمحادثات	تنظيم المحادثة	توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي	المهارات ككل
القياس القبلي	1.42	0.96	0.92	0.56	0.97
القياس البعدي	2.81	2.6	2.54	2.53	2.66

يُلاحظ أن أداء المجموعة التجريبية كان أكثر تميزاً بعد تطبيق البرنامج التدريبي في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

مناقشة النتائج وتفسيرها كمياً

أولاً: تفسير النتائج على النحو التفصيلي للمهارات الفرعية

١- مهارات اللغة غير اللفظية بالمحادثات

يتضح من شكل(٧) وجدول(١٤) وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مهارات اللغة غير اللفظية بالمحادثات بين القياس القبلي بمتوسط (١,٤٢) والقياس البعدي بمتوسط (٢,٨١) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ. التدريب على الفهم الاجتماعي الوجداني : تتيح البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني التدريب على التعرف على المثيرات غير اللفظية وفهم معانيها الاجتماعية والوجدانية، حيث إن البرنامج يعرض مواقف حياتية على أعضاء المجموعة التجريبية، ثم تطرح الباحثة سؤالاً حول "ما هي المثيرات غير اللفظية في هذا الموقف؟" ويتعين عليهم تحديد تلك المثيرات التي تتضمن تعبيرات الوجه، والإيماءات الجسدية، بالإضافة إلى ذلك تدريبهم على تحويل تلك المثيرات غير اللفظية إلى معلومات اجتماعية وجدانية، من خلال طرح سؤال "ما الذي يمكن أن يعنيه تعبير الوجه الحزين في هذا الموقف؟"، ويتعين على المجموعة التجريبية تحليل المعلومات الاجتماعية والوجدانية المتعلقة بالتعبير الوجهي وتفسيرها بشكل صحيح.

ب. استخدام البطاقات المصورة: ساهمت البطاقات المصورة ذات الألوان الجذابة لتعبيرات الوجه للانفعالات الستة، والرسوم التي تعرض الإيماءات الجسدية المختلفة بطريقة واضحة

وسهلة الفهم في جذب انتباه المجموعة التجريبية إلى تمييز مجموعة متنوعة من الإيماءات الجسدية المختلفة، وفهم معانيها بالمواقف الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك تحسين قدرتهم على تذكر المعاني المرتبطة بتعبيرات الوجه، والإيماءات الجسدية ، حيث تستغل قوة الذاكرة البصرية لديهم بشكل أكبر مقارنة بالذاكرة اللفظية.

٢- مهارات اللغة اللفظية بالمحادثات

يتضح من شكل(٧) وجدول(١٤) وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مهارات اللغة اللفظية بالمحادثات بين القياس القبلي بمتوسط (٠,٩٦) والقياس البعدي بمتوسط (٢,٦٠) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ. توفير نماذج وتدريبات: يوفر البرنامج نماذج واقعية لمحادثات تتضمن استخدام (السؤال – الطلب- التوكيد)، كما يوفر نماذج للجمل والعبارات المستخدمة في (الشكر- التهنئة- الاستئذان- الاعتذار)، كما يوفر البرنامج تدريبات عملية لاستخدام تلك النماذج من خلال محاكاة مواقف اجتماعية .

ب. توظيف الفهم الاجتماعي الوجداني: يدرب البرنامج المجموعة التجريبية على استخدام المعلومات الاجتماعية الوجدانية لتعزيز مهاراتهم في استخدام اللغة اللفظية بالمحادثات، فعلى سبيل المثال: تطرح الباحثة سؤالاً على المجموعة التجريبية "ما هو السلوك الذي يمكن اتخاذه للتعامل مع المعلم الذي يظهر علامات الغضب بسبب تأخرك عن موعد الحصة؟" تستخدم المجموعة المعلومات الاجتماعية الوجدانية لتحليل الموقف، واختيار الكلمات المناسبة مثل "الاعتذار"، بطريقة تتناسب مع مشاعر وحاجات شريك التواصل" المعلم"، وبالتالي يكون استخدام اللغة اللفظية في الموقف ذي معنى للمجموعة التجريبية؛ حيث يتم تحديد السلوك الأكثر فعالية، وهو "الاعتذار"، بناءً على فهمهم للمعرفة الاجتماعية الوجدانية المتاحة في الموقف.

٣- مهارات تنظيم المحادثة

يتضح من شكل(٧) وجدول(١٤) وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مهارات تنظيم المحادثة بين القياس القبلي بمتوسط (٠,٩٢) والقياس البعدي بمتوسط (٢,٥٤) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ. النموذج الرباعي للتدريب على تنظيم المحادثة: يتيح البرنامج التدريب على تلك المهارة من خلال نموذج رباعي الخطوات يبدأ بشرح التعليمات، ويليها نمذجة المهارة، ثم الفهم الاجتماعي الوجداني، وتنتهي بالتنفيذ الاجتماعي الوجداني من قبل المجموعة التجريبية، فعلى سبيل المثال عند تدريبهم على مهارة بدء المحادثة، يتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

الخطوة الأولى(التعليمات): شرح خطوات بدء المحادثة مع شريك التواصل بشكل لفظي مدعوم بالصور، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي:

١. التحية: تقول " السلام عليكم، أو صباح الخير، أو مساء الخير مع " ابتسامة، والسلام باليد، والاستماع إلى رد فعل شريك التواصل".

٢. أسال سؤالاً: تقول" إزيك أو أسال عما يفعله ماذا تأكل؟ ماذا تلعب؟ ماذا تقرأ ؟"، وحاول أن تختار موضوعات مشتركة .

٣. أبدي تعليق: تقول "جميلة ، او أنا كمان بحبها، أو أنا لا أحب ...".

الخطوة الثانية (النمذجة): يتم نمذجة مهارة بدء المحادثة من قبل الباحثة، وتتضمن النمذجة استخدام اللغة اللفظية وغير اللفظية، وتكرر الباحثة النموذج أكثر من مرة لتتقن المجموعة التجريبية مهارة بدء المحادثة .

الخطوة الثالثة(الفهم الاجتماعي الوجداني): يتيح البرنامج مجموعة من المواقف الاجتماعية في بيئات مختلفة (المدرسة – المنزل- النادي)، ومع أشخاص مختلفين، مع مناقشة المجموعة التجريبية في كل موقف عن المثيرات غير اللفظية في الموقف، وتحويلها إلى معلومات اجتماعية لاستخدام السلوك الاجتماعي المناسب. فمثلاً: إذا كان الموقف "أثناء تواجدك بغرفة الموسيقى بالمدرسة، وجدت المعلم يعزف على الجيتار ، وأنت تحب الموسيقى، كيف لك أن تبدأ المحادثة مع المعلم"

١. المثيرات غير اللفظية: المعلم سعيد أثناء العزف -التركيز الشديد للمعلم أثناء العزف.

٢. تحويل المثيرات إلى معلومات اجتماعية: التحدث مع المعلم يختلف عن التحدث مع زميل الدراسة (مثال: لايمكن أن تقول للمعلم "هاي أو إزيك ولكن تقول ازي حضرتك "، وسعادة المعلم أثناء العزف تعكس "أنك أثناء الحديث ترسم الابتسامة على وجهك، والتركيز الشديد للمعلم أثناء العزف يتطلب منك عدم البدء في الحديث إلا بعد انتهاء من العزف" .

الخطوة الرابعة (التنفيذ الاجتماعي الوجداني): يطلب من كل تلميذ بالمجموعة التجريبية أن يشارك في تمثيل الأدوار بالموقف بحيث يلعب التلميذ دور الشخص الذي يريد بدء الحديث، والباحثة تلعب دور شريك التواصل، مع تقديم التغذية الراجعة عن أداء المهارة.

ب. تقييم الذات: يتيح البرنامج آليات للتقييم الذاتي والملاحظة لمهارات تنظيم المحادثة، حيث تقوم الباحثة بتصوير فيديو لأداء أعضاء المجموعة التجريبية أثناء استخدامهم لمهارات المحادثة في المواقف المختلفة، ثم تعرض الفيديو عليهم ليقوموا بتقييم أدائهم وتحليل نقاط القوة والضعف في تطبيقهم لتلك القواعد، وبالإضافة إلى ذلك، يمكن استفادة المجموعة التجريبية من الملاحظات والتعليقات التي يتلقونها من الباحثة أو من بعضهم البعض لتحسين أدائهم في استخدام قواعد تنظيم المحادثة.

٤- مهارات توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي

يتضح من شكل(٧) وجدول(١٤) وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مهارات توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي بين القياس القبلي بمتوسط (٠,٥٦) والقياس البعدي بمتوسط (٢,٥٣) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ. توكيد الذات: عمل البرنامج على تدريب المجموعة التجريبية على توظيف كلٍ من اللغة اللفظية، وغير اللفظية للتعبير عن احتياجاتهم وأفكارهم ومشاعرهم بطريقة مناسبة ؛ مما يعزز التواصل الاجتماعي والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، ومن الأنشطة التي جذبت انتباه وتفاعل المجموعة التجريبية نشاط " لعبة الكرسي" الذي يهدف إلى المقارنة بين الشخصية العدوانية، والشخصية السلبية، والشخصية التوكيدية من حيث: الأهداف التي تسعى لها كل شخصية، واللغة اللفظية، واللغة غير اللفظية، والنتائج المحتملة لسلوك كل شخصية.

ب. استنتاج المحتويات الضمنية للموقف: عمد البرنامج إلى تدريب المجموعة التجريبية على فهم المعاني الخفية، والمعلومات الضمنية في المحادثات من خلال تحويل المثيرات غير اللفظية

بالموقف إلى معلومات اجتماعية وجدانية، وشمل التدريب الخطوات التالية : تحديد الشخصيات في الموقف، وتحديد سلوك كل شخصية على حدة، ثم تحديد الأفكار والمشاعر التي أدت إلى هذا السلوك لكل شخصية بشكل فردي، وأخيراً الربط والمقارنة بين أفكار ومشاعر وسلوك الشخصيات بالموقف لاستخراج المعنى الضمني. يعتبر استنتاج المحتويات الضمنية جزءًا هامًا من توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي حيث يوفر فهمًا أعمق للمعنى الحقيقي والرسائل المخفية في التواصل بين الأشخاص.

ج. تنوع استراتيجيات التواصل: تتضمن البرنامج تدريب المجموعة التجريبية على الجمع بين اللغة اللفظية، وغير اللفظية للتواصل مع الآخرين، كما تتضمن تدريبهم على استراتيجيات متنوعة لفهم أحاديث الآخرين كاستراتيجيات تؤثر في الرسالة مثل(طلب إعادة صياغة الرسالة، والسؤال عن الكلمات الرئيسة - طلب تهجي الكلمات المهمة)، واستراتيجيات تؤثر في المتكلم مثل(الطلب من المتحدث التباطؤ- عدم تغطية الفم بالأيد- التحدث في وضع مقابل وجه لوجه)، واستراتيجيات تؤثر في استقبال الرسائل مثل (تنظيم بيئة الرسالة- التوقع)، ولاقى هذا التنوع التفاعل الإيجابي من قبل المجموعة التجريبية، وحرص المدرب على تشجيعهم على تنويع استراتيجيات التواصل، واختيار المناسب منها على حسب طبيعة الموقف.

مناقشة النتائج وتفسيرها كيفياً

بمراجعة درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، تبين أن:

١- الحالة (ر.أ): لم يحدث لها تحسن على مهارتي تنظيم المحادثة، وتوظيف اللغة للتواصل الاجتماعي، وبالرجوع إلى التقييم البيئي بمرحلة التقويم التشخيصي للبرنامج، واستجابات الحالة في كتيب المتدرب، يمكن للباحثة أن تفسر عدم تحسن الحالة من خلال مايلي:

أ. الضغوط الأسرية: تتعرض الحالة إلى ضغوط من قبل الوالدين تتمثل في: مايفرضونه عليها من توقعات غير واقعية، ومسئوليات زائدة كونها أختًا لطفل من ذوي اضطراب التوحد، بالإضافة إلى الانتقادات المستمرة، وتلك الضغوط تشعر الحالة بالقلق والتوتر في المواقف الاجتماعية، وتؤثر على ثقتها بنفسها؛ وبالتالي فمن الممكن أن تكون تلك الضغوط بمثابة عائق للحالة تمنعها عن ممارسة مهارات تنظيم المحادثة بثقة خارج الجلسات التدريبية.

ب. عدم وجود نماذج إيجابية: إن وجود أخ وحيد من ذوي اضطراب التوحد في الأسرة، بالإضافة إلى توجيه الوالدين معظم اهتمامهم نحو هذا الأخ؛ يؤدي إلى عدم وجود نماذج إيجابية في البيئة المحيطة للحالة التي يمكن أن تقتدي بها في اللغة والتواصل، وبالتالي فمن الممكن أن يكون ذلك بمثابة عائق للحالة لتحسين مهارة توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي.

٢- الحالة (م.أ) : حدث لها تحسن كبير في مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بالمقارنة بأقرانها بالمجموعة التجريبية، وبالرجوع إلى التقييم البيئي بمرحلة التقويم التشخيصي للبرنامج، واستجابات الحالة في كتيب المتدرب، يمكن للباحثة أن تفسر هذا التحسن الكبير من خلال مايلي:

أ. الدعم الأسري: تتلقى الحالة دعمًا قويًا ومستمرًا من قبل الوالدين في تطوير مهاراتها اللغوية والاجتماعية، فالأم دائماً تشجع الحالة للمشاركة في الأنشطة المدرسية؛ بالإضافة إلى حرص الأم على توفير بيئة غنية باللغة والتواصل فتقوم الأم يوميًا بممارسة القراءة المشتركة واللعب اللغوي مع الحالة خاصة إنها الابنة الوحيدة.

ب. الدافعية والاهتمام: بدت الحالة أكثر مشاركة ومبادرة في أنشطة البرنامج خاصة الأنشطة التمثيلية بالمقارنة بباقي أفراد المجموعة التجريبية، وربما يرجع ذلك إلى تميز الحالة عن باقي أفراد المجموعة التجريبية بالدافعية العالية لتطوير مهاراتها اللغوية والاجتماعي.

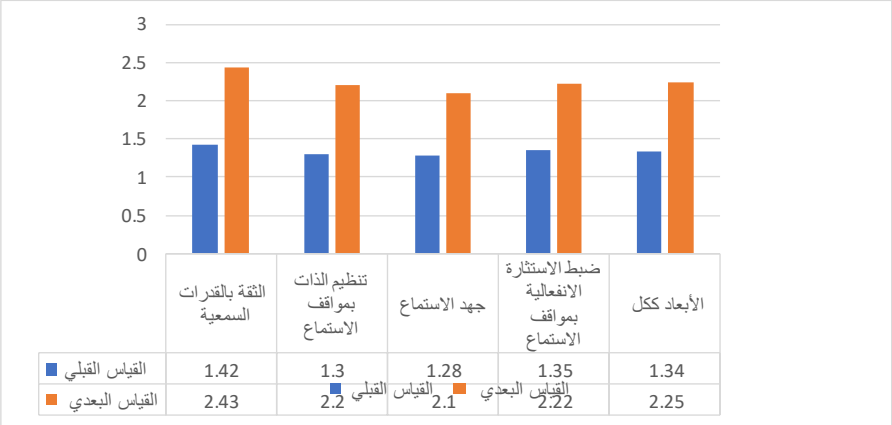
وبصورة عامة تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلٍ من (مهردادفار وآخرون, Mehrdadfar et al.,2023 ; باتش وآخرون, Paatsch et al., 2022 ; ويلسون وآخرون, Wilson et al.,2023) التي أشارت إلى فاعلية التدخلات القائمة على المهارات الاجتماعية والوجدانية المتمثلة في (التنظيم الذاتي، الكفاءة الاجتماعية، المسؤولية، التعاطف) في تنمية اللغة لدى التلاميذ زارعي القوقعة، كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلٍ من (الزيات وآخرون، ٢٠٢٢؛ عرابي وآخرون،٢٠٢١؛ العزازي، والنبراوي،٢٠٢٢) في أن البرامج التدريبية تُسهم في تنمية الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً، في حين يتباين البحث الحالي مع تلك الدراسات السابقة في أن تلك الدراسات تناولت مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة من منظور لغوي كفهم معنى الكلمة، وفهم الحوار، والفهم الضمني، كما أن الدراسات السابقة اعتمدت على التدخل القائم على مهارات الوعي الفونولوجي، والسرد اللغوي، والتدريب السمعي اللفظي في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، أما البحث الحالي فتناول مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة من منظور سيكولوجي يعكس توظيف مهارات اللغة غير اللفظية واللفظية للتواصل الاجتماعي، كما اعتمد البحث الحالي على مدخل تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني الذي يستند إلى مجموعة من المهارات الوجدانية (التعرف على الانفعالات، وفهم الانفعالات، وتسميتها)، والمهارات الاجتماعية (فهم أفكار ومشاعر الآخرين، وفهم الإشارات الاجتماعية)، والمهارات المعرفية (الانتباه، ومعالجة المعلومات الاجتماعية الوجدانية) في نسق متكامل ذات فاعلية في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة من منظور سيكولوجي.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني

دلت نتائج الفرض الثاني على "وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات السمعية على مستوى الأبعاد (الثقة بالقدرات السمعية – تنظيم الذات بمواقف الاستماع – جهد الاستماع - ضبط الاستثارة الانفعالية أثناء مواقف الاستماع - والأبعاد ككل) لصالح القياس البعدي" ، والشكل التالي يوضح وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاءة الذات السمعية.

شكل (٨)

التمثيل البيانى للفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات السمعية



يُلاحظ أن أداء المجموعة التجريبية كان أكثر تميزاً بعد تطبيق البرنامج التدريبي في أبعاد كفاءة الذات السمعية.

مناقشة النتائج وتفسيرها كمياً

أولاً: تفسير النتائج على النحو التفصيلي للأبعاد الفرعية

١- الثقة بالقدرات السمعية

يتضح من شكل(٨) وجدول(١٥) وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على بعد الثقة بالقدرات السمعية بين القياس القبلي بمتوسط (١,٤٢) والقياس البعدي بمتوسط (٢,٤٣) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ. اكتشاف المجموعة التدريبية لقدراتهم السمعية: تتضمن البرنامج التدريبي محاكاة لمجموعة من مواقف الاستماع مثل: المحادثات الفردية على مسافات قريبة، وعلى مسافات بعيدة، والأصوات العالية، والأصوات المنخفضة، والمحادثات الجماعية، والمحادثات في أماكن أكثر ضوضاءً، بهدف جعل أفراد المجموعة التجريبية يميزون بين ما يستطيعوا وما لا يستطيعوا سماعه أثناء المحادثات، وكذلك المقارنة بين قدراتهم السمعية قبل وبعد زراعة القوقعة، واستخدام فنية إعادة البناء المعرفي لدحض وتفنيد الأفكار السلبية عن الذات السمعية؛ وهو الأمر الذي انعكس على قبول قدراتهم السمعية، والعمل على تحسينها وتطويرها.

ب. توظيف الفهم الاجتماعي الوجداني بمواقف الاستماع المعقدة: خلال الجلسات الخاصة بكفاءة الذات السمعية تم تخصيص أنشطة ومواقف استماع معقدة نابعة من المجموعة التجريبية لتدريبهم على تحديد المثيرات الاجتماعية والوجدانية (الأفكار- المشاعر- السلوكيات) التي تؤدي إلى خفض الثقة بالذات بمواقف الاستماع المعقدة، كما تم تدريبهم

على معالجة تلك المثيرات الاجتماعية والوجدانية، وذلك من خلال تدريب المجموعة التجريبية على : فنية الحديث الذاتي الإيجابي لمواجهة الأفكار السلبية ، وتمارين التنفس لخفض المشاعر السلبية، واستراتيجيات فهم ومتابعة أحاديث الآخرين " طلب إعادة صياغة الرسالة – السؤال عن الكلمات الرئيسة" لتعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي بالموقف .

٢- تنظيم الذات بمو اقف الاستماع

يتضح من شكل(٨) وجدول(١٥) وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على بعد تنظيم الذات بمواقف الاستماع بين القياس القبلي بمتوسط (١,٣٠) والقياس البعدي بمتوسط (٢,٢٠) لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ. خطة تنظيم الذات بمواقف الاستماع: عمل البرنامج التدريبي على تقديم عمليات تنظيم الذات بمواقف الاستماع في صورة مخطط مبسط يشمل الخطوات التالية: (الهدف، والاستراتيجية، والمراجعة)؛ مما ييسر على أعضاء المجموعة التجريبية التخطيط والتنفيذ والتقييم للسلوكيات اللازمة للتواصل الفعال أثناء مواقف الاستماع، والاحتفاظ بالاستراتيجية الملاءمة لاستخدامها بمواقف استماع أخرى مشابهة.

ب. التنوع في استراتيجيات تنظيم الذات بمواقف الاستماع: تناول البرنامج تدريب المجموعة التجريبية على استراتيجيات متنوعة لتنظيم الذات بمواقف الاستماع مثل: ممارسة التركيز، والإصغاء الفعال، وتجنب التشتت، وممارسة التفاعل من خلال طرح أسئلة إضافية، والملاحظات المسجلة، واستراتيجية الخمسة أصابع لترتيب الأفكار الفرعية بمواقف الاستماع، ولاقى هذا التنوع التفاعل الإيجابي من قبل المجموعة التجريبية.

٣- جهد الاستماع

يتضح من شكل(٨) وجدول(١٥) وجود فروق بين متوسطي القياس القبلي (١,٢٨) والقياس البعدي (٢,١٠) على بعد جهد الاستماع لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ. توظيف الفهم الاجتماعي الوجداني بالمواقف المرتبطة بانخفاض جهد الاستماع: يطرح البرنامج مواقف استماع معقدة نابعة من المجموعة التجريبية لتحديد المثيرات الاجتماعية والوجدانية (الأفكار- المشاعر- السلوكيات) التي تؤدي إلى خفض جهد الاستماع بتلك المواقف، ومن ثم معالجة تلك المثيرات الاجتماعية والوجدانية، وذلك من خلال تدريب المجموعة التجريبية على التقييم الإيجابي للموقف لتخطي الإحباطات الناتجة من الفشل بمواقف الاستماع، وتدريبهم على التحول من التركيز على التحديات السمعية (التركيز السلبي) إلى التركيز على مواجهة التحديات السمعية (التركيز الإيجابي) من خلال طلب تكرار الكلمات غير الواضحة، أو طلب التحدث ببطء ووضوح أكثر، أو استخدام اللغة غير اللفظية لفهم مايقال، وهو الأمر الذي يرفع من قدرة المجموعة التجريبية على مواجهة الإحباط، والإصرار على تخطي التحديات السمعية.

ب. معالجة الإشارات السمعية : يتضمن البرنامج استخدام العديد من الأنشطة التي تحتوي على مقاطع صوتية قصيرة، وقصص مسموعة لتدريب المجموعة التجريبية على معالجة الإشارات السمعية من خلال تنفيذ مهام متدرجة في التعقيد، فتبدأ هذه المهام بتقديم مقاطع صوتية حيث يطلب منهم الانتباه إلى التفاصيل الصوتية الموجودة بتلك المقاطع، ثم يتم تحفيزهم على التركيز على أحد الأصوات الموجودة وتجاهل الأصوات الأخرى، ويلي ذلك التمييز بين الأصوات المختلفة، ومع تقدم التدريب يتم زيادة تعقيد المهام لتشمل تتبع الأحداث

والتفاصيل في قصة صوتية، وتحديد الصوت المفقود من المقاطع الصوتية، واستخلاص الكلمات المفقودة من المقاطع الصوتية، ويعمل هذا التدرج في تعقيد المهام على تحفيزهم لبذل الجهد العقلي اللازم لمعالجة الإشارات السمعية بشكل فعال.

٤- ضبط الاستثارة الانفعالية بمو اقف الاستماع

يتضح من شكل(٨) وجدول(١٥) وجود فروق بين متوسطي القياس القبلي (١,٣٥) والقياس البعدي (٢,٢٢) على بعد ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع لصالح القياس البعدي، وتعزو الباحثة هذه الفروق إلى:

أ. توظيف الفهم الاجتماعي الوجداني لضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع المعقدة: يطرح البرنامج مواقف استماع معقدة نابعة من المجموعة التجريبية لتحديد المثيرات الاجتماعية والوجدانية مستخدماً فنية لعب الدور كفرصة لتدريبهم على كيفية التعبير عن انفعالاتهم بموقف الاستماع المعقدة، والأفكار التي سببت تلك الانفعالات بأسلوب محبب بعيد عن السخرية والانتقاد، ومن ثم معالجة المثيرات الاجتماعية والوجدانية من خلال تدريبهم على استراتيجيات إدارة الانفعالات السلبية بمواقف الاستماع المعقدة مستخدماً فنيات: الحديث الذاتي الإيجابي، والعمود الثلاثي، وتمارين الاسترخاء، وإعادة صياغة الإطار.

ب. التنوع في استراتيجيات ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع المعقدة: عمل البرنامج على تدريب المجموعة التجريبية على استراتيجيات متنوعة لإدارة الانفعالات السلبية بمواقف الاستماع المعقدة مثل: الحديث الذاتي الإيجابي، والعمود الثلاثي، وتمارين الاسترخاء، والإلهاء والتحول، وإعادة صياغة الإطار، ولاقى هذا التنوع التفاعل الإيجابي من قبل المجموعة التجريبية، وتبين خلال تجربة البحث الحالي حرص بعض أفراد المجموعة التجريبية على التعامل مع الانفعالات السلبية بمواقف الاستماع المعقدة المطروحة في كتيب المتدرب من خلال استراتيجيات معينة، وعملت الباحثة على تشجيع المجموعة التجريبية على محاولة استخدام أكثر من استراتيجية في ضبط الانفعالات السلبية، ومع ذلك يشير حرصهم على استراتيجية معينة إلى أنهم يواجهوا عملية ضبط الانفعالات السلبية بناءً على طبيعة المثيرات الاجتماعية والوجدانية بالموقف، وقد انعكس هذا الأمر على أداء المجموعة التجريبية في ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع المعقدة.

وبصورة عامة تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كلٍ من(كونغ ولي,2022, Cong & Li ; هاشمي وغنيزاده,2011, Hashemi& Ghanizadeh ; موراليس وبيريز,2019, Morales & Pérez ; يابوكوشي,2021, Yabukoshi) التي تشير نتائجها إلى ارتباط مكونات الذكاء الوجداني بكفاءة الذات السمعية، وتتفق مع نتائج دراسة كلٍ من (دافودي وشافوش,2016, Davoudi & Chavosh ; بيتشورا,2016, Pichora) التي تشير نتائجها إلى إسهام الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بكفاءة الذات بمواقف الاستماع، كما تتفق مع دراسة كلٍ من (مانوسوف وآخرون,2020, Manusov et al ; يازيسي وأبالي,2020, Yazici & Abali) التي أوصت بضرورة دمج المهارات المرتبطة بالتعلم الاجتماعي والوجداني في المناهج الدراسية لتعزيز كفاءة الذات بمواقف الاستماع، في حين يتباين البحث الحالي مع تلك الدراسات في أن تلك الدراسات تشير إلى جدوى استخدام مهارات الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني في تنمية كفاءة الذات السمعية أما البحث الحالي فيقترح نموذج

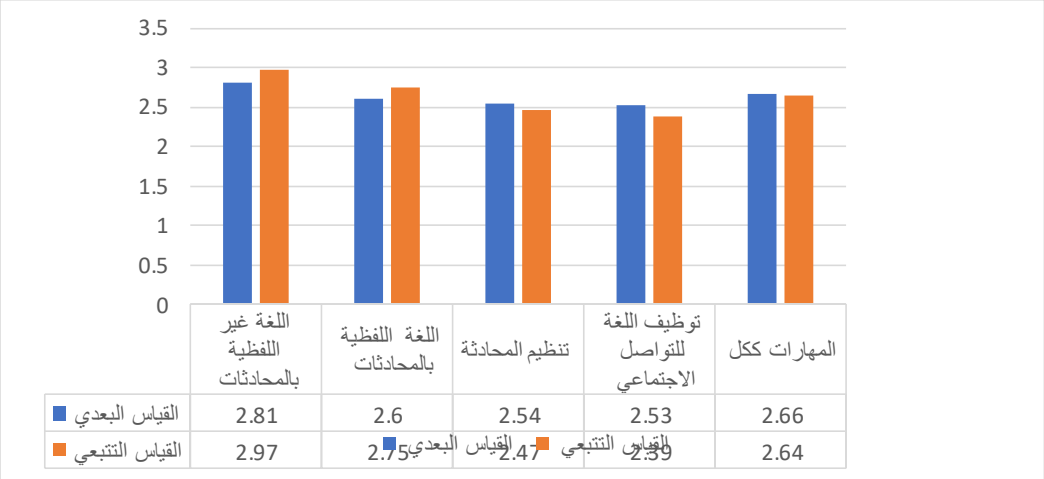
تدريبي قائم على دمج المهارات المرتبطة بالتعلم الاجتماعي الوجداني في نسق متكامل يبين آلية تنمية كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة، ومن جانب آخر فإن تأهيل زارعي القوقعة من الناحية البحثية لم يهتم بتوجهات علمية نحو كفاءة الذات السمعية على الرغم من حاجتهم لها فالاستفادة من زراعة القوقعة لا تتوقف على العمر الأمثل لإجراء العملية، وعلى التدريبات السمعية بعد العملية، بل تعتمد أيضاً على دافعية المستمع لبذل الجهد العقلي بمواقف الاستماع المعقدة، كما أن العوامل الانفعالية والاجتماعية تؤثر على القدرات السمعية والمعرفية الفعلية والمتصورة ذاتيًا للمستمع، خاصة عندما تكون هذه القدرات غير كافية لتلبية متطلبات الاستماع بسهولة؛ لذا فهم غالباً يعانون من مشكلات ذات صبغة انفعالية والتي تنعكس بالسلب على تحسين قدراتهم السمعية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث

دلت نتائج الفرض الثالث على "عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مستوى مهارات(اللغة اللفظية بالمحادثات - تنظيم المحادثة - توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي- والمهارات ككل)، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مهارات اللغة غير اللفظية بالمحادثات لصالح القياس التتبعي".

شكل (٩)

التمثيل البياني للفروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة



	اللغة غير اللفظية بالمحادثات	اللغة اللفظية بالمحادثات	تنظيم المحادثة	توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي	المهارات ككل
القياس البعدي	2.81	2.6	2.54	2.53	2.66
القياس التتبعي	2.97	2.75	2.47	2.39	2.64

يتضح عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي(٢,٦٦)، والقياس التتبعي(٢,٦٤)، مما يدل على بقاء أثر البرنامج في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

مناقشة النتائج وتفسيرها كمياً

يمكن تفسير بقاء أثر البرنامج على مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة إلى تنوع وتكامل الفنيات المستخدمة ففنية النمذجة توفر ببرامج التعلم

الاجتماعي الوجداني فرص للمجموعة التجريبية لمشاهدة ومحاكاة الأداء الصحيح لمهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، ولزيادة فعالية النمذجة استخدمت الباحثة النمذجة المباشرة الحية للمهارات في سياقات اجتماعية، مع تكرار النموذج أكثر من مرة حتى تتقن المجموعة التجريبية خطوات المهارة.

وتضافرت مع فنية النمذجة استخدام فنية لعب الأدوار التي توفر فرصاً للمجموعة التجريبية لممارسة مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة، كما أنها تحدد ما إذا كان أفراد المجموعة التجريبية قد تعلموا المهارة أم أنهم يحتاجون إلى تدريب تكميلي، ولزيادة فعالية لعب الأدوار استخدمت الباحثة فنية التغذية الراجعة حيث يتم تصوير أفراد المجموعة التجريبية أثناء لعب الأدوار وعرض الفيديو عليهم لتحديد جوانب القصور في أداء المهارة، والتدريب عليها حتى التمكن.

وتكاملت فنية التغذية الراجعة مع التعزيز المستمر وبأشكال متعددة مادية ومعنوية لتشجيع المجموعة التجريبية على مواصلة التدريبات داخل الجلسة، حيث تم الجمع بين أسلوب التدعيم الذاتي المتمثل في إدراك أفراد المجموعة التجريبية لما طرأ على سلوكهم من تحسن، وأسلوب التدعيم الخارجي المتمثل في تشجيعهم عند أداء السلوك المطلوب منهم بطريقة صحيحة، ولوحظ أن فنية الواجبات المنزلية من أهم فنيات البرنامج حيث من خلالها يتم تعميم مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة بمواقف مختلفة خارج الجلسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها كيفياً

١. حالات حدثت لها انتكاسة

بمراجعة درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لاختبار مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة وجد أنه حدث انتكاسة لدى بعض الحالات، وذلك على النحو التالي:

أ. الحالة (ر.أ) : حدث لها تراجع في جميع مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة باستثناء مهارات اللغة غير اللفظية في المحادثات؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء أساليب المعاملة الوالدية حيث يميل الوالدان إلى إهمال التعامل مع الحالة وإعطاء اهتمام أكبر لأخوها الذي يعاني من اضطراب التوحد، ويعتقد الوالدان أن الطفل التوحدي يحتاج إلى مزيد من الرعاية والتوجيه بالمقارنة بزارعي القوقعة، وبالتالي يتجاهلان احتياجات الحالة ولا يقدمون لها الدعم اللازم لتطوير مهاراتها الاجتماعية ولغتها، بالإضافة إلى ذلك تقوم الأم بمنع الحالة من المشاركة في الأنشطة الاجتماعية؛ وبالتالي عدم مرور الحالة بخبرات حقيقية تسمح لها بممارسة مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة.

ب. الحالة (ن.ج): حدث لها تراجع بشكل طفيف على مهارتي (تنظيم المحادثة – توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي)؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء نمط شخصية الحالة حيث إنها لديها حساسية تجاه النبذ الاجتماعي، فتتردد الحالة أن تعبر عن أفكارها خوفًا من ردود فعل الآخرين أو الانتقادات، كما أنها تتأثر بشكل كبير بتعليقات الآخرين، وهذا يتعارض مع مهاراتي (تنظيم المحادثة – توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي) التى حاولت الباحثة أن تكسبها خلال البرنامج التدريبي.

ج. الحالة (خ.ب): حدث لها تراجع على مهارتي (تنظيم المحادثة – توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي)؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء نمط شخصية الحالة حيث إنها عدوانية مع

أقرانها، وأكثر اندفاعية، وهذا يتعارض مع مهاراتي (تنظيم المحادثة – توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي) التي حاولت الباحثة أن تكسبها خلال البرنامج التدريبي.

د. الحالة (ك.ب): حدث لهما تراجع في مهارات توظيف اللغة للتواصل الاجتماعي؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء تكرار غيابها بالجلسات الخاصة بتلك المهارات؛ وبالتالي عدم مواظبتها على حل الواجبات المنزلية، وفى كثير من الأحيان كانت الباحثة تعيد لها الجلسات بشكل فردي، وذلك النوع من المهارات يحتاج إلى جلسات جماعية أكثر من كونها فردية.

٢. حالات حدثت لها زيادة

الحالة (م.أ) : حدث لها تحسن على جميع مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء المواظبة على حل التطبيقات(الواجبات المنزلية) التي من خلالها تتم ممارسة المهارات في بيئات مختلفة، بالإضافة إلى المتابعة وحرص الأم على تطبيق الحالة للمهارات التي يتم التدريب عليها داخل الجلسات إلى خارجها.

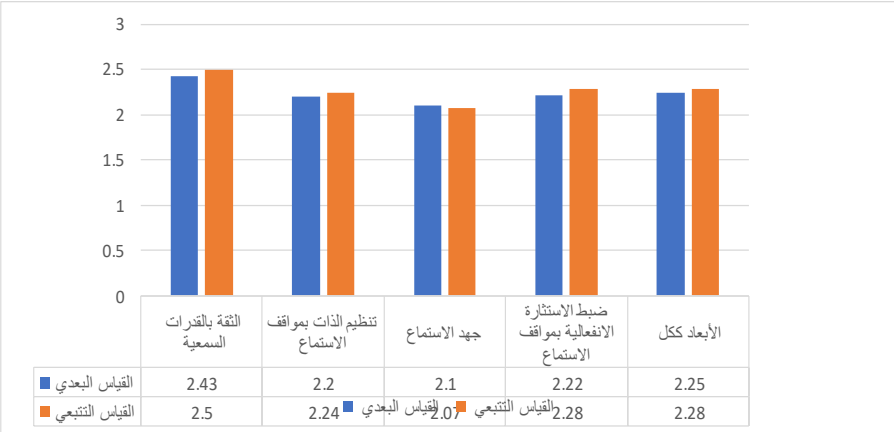
يتضح أيضاً أن من أكثر المهارات التي حدث فيها زيادة خلال فترة المتابعة هي مهارات اللغة غير اللفظية في المحادثات؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء طبيعة البرنامج الذي يركز في جميع جلساته على تدريب المجموعة التجريبية على الفهم الاجتماعي الوجداني للموقف كخطوة أولى للتعامل مع ذلك الموقف هذا من جانب، ومن جانب آخر أن التلاميذ زارعو القوقعة يعتمدون بشكل أكبر على اللغة غير اللفظية لأنهم يواجهون صعوبة في استيعاب الكلمات والأصوات بشكل صحيح.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع

دلت نتائج الفرض الرابع على "عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس كفاءة الذات السمعية على مستوى الأبعاد (الثقة بالقدرات السمعية – تنظيم الذات بمواقف الاستماع – جهد الاستماع - ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع - والأبعاد ككل)".

شكل (١٠)

التمثيل البيانى للفروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس كفاءة الذات السمعية



يتضح عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى(٢,٢٥)، والقياس التتبعى(٢,٢٨)؛ مما يدل على بقاء أثر البرنامج في تنمية كفاءة الذات السمعية.

مناقشة النتائج وتفسيرها كمياً

يمكن تفسير بقاء أثر برنامج التعلم الاجتماعي الوجداني على كفاءة الذات السمعية لدى المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة إلى تنوع وتكامل الفنيات المستخدمة ففنية إعادة البناء المعرفي تسهم في مساعدة المجموعة التجريبية على استبصارهم بمدى سلبية الأفكار التي يعتقدونها عن قدراتهم السمعية، وتحديد الأفكار السلبية المرتبطة بانخفاض جهد الاستماع، وانخفاض القدرة على ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع المعقدة؛ وذلك من خلال المناقشات التي تعقب مواقف الاستماع المعقدة مع دحض الأفكار السلبية، وتكليفهم بواجبات منزلية تساعدهم على توظيف ما تم اكتسابه من أفكار إيجابية، وما يرتبط بها من جوانب انفعالية وسلوكية في التعامل مع مواقف استماع جديدة.

تتضافر فنية إعادة البناء المعرفي مع فنية العمود الثلاثي التي تساعد المجموعة التجريبية في زيادة وعيهم بالمثيرات الاجتماعية والانفعالية بمواقف الاستماع المعقدة، وفهمهم للعلاقة بين أفكارهم، وانفعالاتهم، وسلوكياتهم بتلك المواقف، كما ساعدتهم على رصد الأفكار المرتبطة بمواقف الاستماع المعقدة واختبار مدى منطقيتها، ومن ثم تحويلها إلى أفكار إيجابية.

كما كونت الفنيات (إعادة تحديد الإطار، والحوار الذاتي الإيجابي، والاسترخاء) منظومة متكاملة ساهمت في معالجة المثيرات الاجتماعية الانفعالية بمواقف الاستماع المعقدة ففنية إعادة تحديد الإطار تساعد المجموعة التجريبية على إعادة تقييم مواقف الاستماع المعقدة بشكل إيجابي للتغلب على الإحباطات الناتجة من الفشل بتلك المواقف؛ وذلك من خلال وضع المواقف في منظور واقعي يتيح البحث عن الجوانب الإيجابية فيها، والنظر إليها كتحدي للعمل على تطوير مهارات الاستماع، أما فنية الحوار الذاتي الإيجابي تعمل على تغيير أنماط التفكير التي تمارسها المجموعة التجريبية لضبط الانفعالات السلبية بمواقف الاستماع المعقدة، كما تساعدهم على توضيح أن الأفكار السلبية المرتبطة بالانفعالات السلبية ليست إلا أفكارًا ولا تعكس حقيقة الموقف؛ لذا لا يتطلب الموقف الهروب أو التجنب، بل يتطلب تعديل الأفكار المسؤولة عن الانفعالات السلبية بالموقف، بالإضافة إلى ذلك، يتضمن البرنامج تدريبًا على تمارين الاسترخاء للتحكم في المثيرات الاجتماعية والانفعالية عند مواجهة مواقف الاستماع المعقدة، حيث تتيح تمارين الاسترخاء الفرصة للتفكير بوعي في الأفكار والانفعالات؛ وبالتالي يقلل من الاستثارة الانفعالية التي تعتبر أحد مصادر كفاءة الذات السمعية.

مناقشة النتائج وتفسيرها كيفياً

بمراجعة درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس كفاءة الذات السمعية وجد أنه حدث انتكاسة لدى بعض الحالات، وذلك على النحو التالي:

١. الحالة (م.م): حدث لها تراجع في بعدي الثقة بالقدرات السمعية، وجهد الاستماع؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء مرور الحالة بخبرة سيئة أثر رسوبها في مادة الرياضيات، والتي أثرت على

ثقتها بنفسها بشكل عام والثقة بالقدرات السمعية بشكل خاص، وهذا التراجع في الثقة يؤدي إلى توقعات سلبية مسبقة بشأن قدرتها على الاستماع وفهم المحتوى بشكل جيد؛ وبالتالي تقليل الجهد المبذول بمواقف الاستماع المعقدة.

٢. الحالة (ن. ج): حدث لها تراجع في جميع أبعاد كفاءة الذات السمعية باستثناء بعد الثقة بالقدرات السمعية؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء ارتفاع مستوى القلق السمعي لدى الحالة بالمقارنة بباقي المجموعة التجريبية، كما تعكسها درجاتها على بعد ضبط الاستثارة الانفعالية بمواقف الاستماع، وارتفاع القلق السمعي يعيق استخدام استراتيجيات الاستماع المتمثلة في : الاستراتيجات ماوراء المعرفية (التخطيط – التنفيذ – التقييم) للسلوكيات اللازمة للتواصل الفعال أثناء مواقف الاستماع، والاستراتيجيات المعرفية (الانتباه- التركيز- التمييز- الاستنتاج) لمعالجة الاشارات السمعية، والاستراتيجات الاجتماعية الانفعالية (إعادة تحديد الإطار، والاسترخاء، والحديث الذاتي الإيجابي).

٣. الحالة (ر.أ): حدث لها تراجع في جميع أبعاد كفاءة الذات السمعية باستثناء الثقة بالقدرات السمعية؛ وتفسر الباحثة ذلك في ضوء الممارسات الخاطئة للأسرة في التعامل مع التدريبات المنزلية الموجودة في نهاية كل جلسة إما بالإهمال أو الاعتماد الزائد في تنفيذ التدريبات المنزلية على استخدام لغة الإشارة وقراءة الشفاه بدلاً من الاستفادة من القوقعة الإلكترونية لاستغلال البقايا السمعية لدى الحالة؛ مما أدى إلى تراجع كفاءة الذات السمعية للحالة بعد فترة المتابعة.

توصيات البحث

طبقاً لنتائج البحث الحالي فإن الباحثة تستخلص التوصيات التالية:

١. تخصص وزارة التربية والتعليم جزءًا مناسب من ميزانيات الأنشطة المدرسية بحيث تستهدف تنمية مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وكفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً.

٢. تطور وزارة التربية والتعليم أدلة تدريبية للأخصائين النفسيين لتنمية كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ زارعي القوقعة.

٣. اهتمام مطوري المناهج الدراسية للمعاقين سمعياً على تطوير الموضوعات المتعلقة باللغة بحيث يتم تقديمها بطريقة تشجع المتعلم على استخدام اللغة في مواقف الحياة اليومية بدلاً من تقديمها بطريقة أكاديمية مجردة.

٤. تضمين مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في برامج إعداد المعلمين يساعد على تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين التلاميذ، وتحسين بيئة التعلم في الصف، كما يعزز من مهارات التواصل لدى التلاميذ.

٥. تعقد الأكاديمية المهنية للمعلمين دورات تتضمن كيفية إعداد أنشطة وتدريبات قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية المهارات اللغوية للتلاميذ المعاقين سمعياً.

المقترحات البحثية

طبقاً لنتائج البحث الحالية والتوصيات السابقة تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوظائف التنفيذية في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً زارعي القوقعة.
٢. فاعلية برنامج ارشادي انتقائي في تنمية كفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً زارعي القوقعة.
٣. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى التلاميذ المعاقين سمعياً زارعي القوقعة.
٤. النموذج السببي للعلاقات بين استراتيجيات الاستماع والقلق السمعي وكفاءة الذات السمعية لدى التلاميذ المعاقين سمعياً زارعي القوقعة.

المراجع

إبراهيم، السيد، محمد، صلاح الدين، و كامل، وحيد (٢٠١٧). تحسن السمع واللغة لدى عينة من الاطفال ضعاف السمع في سن (٤-٥) بعد زراعة القوقعة. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية*، ٢ ، ١٩٤ - ٢٢٥.

إبراهيم، فيوليت، عبدالكريم، محمد، ومحمود، هبة (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات للتلاميذ ضعاف السمع .*مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس* ، ٤٤ ، ٦٥٥ - ٦٨٠.

أبو هاشم، السيد (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا.*مجلة مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود*،٢٣٨، ١-٩٠.

إسماعيل، عبير (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينه من الأطفال زارعي القوقعة بمدينة الرياض .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢(٢٠) ، ٩٩-١٢٣.

حساني، إسماعيل، وجلول، أحمد (٢٠١٨). تأثير طريقة التواصل على اكتساب المفردات النشطة والخاملة عند الأطفال حاملي زراعة القوقعة. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٨ ، ٩ - ٢٠.

حمدان، أشرف (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين اللغة البراجماتية لدي الأطفال ضعاف السمع. *مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة* ،٢٨(٣)، ١٨٩-٢٢٤.

الخطيب، جمال، الصمادي، جميل، الروسان، فاروق، الحديدي، منى، يحيى، خولة، الناطور، ميادة، والزريقات، إبراهيم، العمارة، موسى، والسرور، ناديا(٢٠٠٧). مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، عمان: دار الفكر.

خليف، سامية (٢٠٢٢). حقيبة تدريبية قائمة على التعلم الاجتماعي الوجداني لتنمية الوعي بمهاراته وفاعلية الذات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية .*مجلة كلية التربية جامعة بني سويف*، ١٩(١١٣) ، ٥٧١-٦٥٤.

الزريقات، إبراهيم(٢٠١٣).*الإعاقة السمعية مباديء التأهيل السمعي والكلامي والتربوي(ط٣)*. عمان: دار الفكر.

الزيات، حمادة، كاشف، إيمان، الببلاوي، إيهاب، وخليل، نجوى (٢٠٢٢). فعالية التدريب على مهارات الوعى الفونولوجى فى تنمية الاستخدام الاجتماعى للغة لدى الأطفال الصم زارعى القوقعة .*المجلة الدولية للبحوث والدراسات في التربية الخاصة*.١(٢)، ١٣-٢٠.

الزيات، نهى(٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على الوعي بالجسم لتنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال زارعي القوقعة. *مجلة الطفولة والتربية*، ٨(٢٥) ،٣٦٧ - ٤٧٤.

سليمان، عبدالرحمن، عيد، فتحية، ومسلم، حسن (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التغذية الراجعة السمعية لدى الصم زارعي القوقعة الإلكترونية. *مجلة التربية الخاصة*، ٣٦ ، ١-٣٣.

شاهين، جودة (٢٠١٦). تصور مقترح لإعداد الطالب المعلم بكلية التربية للتعلم الاجتماعي الوجداني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، *١٧١* ، ١٢-٦٤.

الشخص، عبد العزيز(٢٠١٣). *اضطرابات النطق والكلام خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها(ط٣)*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

الشخص، عبد العزيز، الطنطاوي، محمود، وحسين، رضا (٢٠١٥). مقياس تشخيص اللغة البراجماتية للأطفال، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، ٣٩، ١٧٥-٢٧٦.

الشخص، عبدالعزيز، وعبد ربه، سناء ، وسليمان، عبدالرحمن (٢٠٢٠). برنامج مقترح لعلاج اضطراب اللغة البراجماتية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية .*مجلة الإرشاد النفسي*، ٦١، ٢٠٩ -٢٦٩.

شلتوت، دعاء (٢٠٢١). اللغة البراجماتية وعلاقتها بالتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع . *مجلة كلية التربية جامعة بني سويف* ، ١٨(١٠٢)، ١٠٧-١٤٣.

صالح، وحيد، النجار، سميرة ، و حسنين، محمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي في خفض بعض إضطرابات النطق لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن.*مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٢٠ ، ٣٦٩- ٣٩٤.

صالح، وحيد، حسنين، محمد، والنجار، سميرة (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في خفض بعض اضطرابات النطق واللغة لتحسين مستوى الذكاء والأداء الأكاديمي لدى الأطفال الصم زارعي قوقعة الأذن. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤(١٤) ، ٢١٦ - ٢١٨.

طلحة، نجلاء، إبراهيم، جيهان، وعثمان، أشرف (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية لتحسين مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى التلاميذ ضعاف السمع. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٤(٨)، ٢٨٥-٣١٢.

عبد الله، عادل (٢٠١٠). *أسس البحث العلمى فى ضوء التعديلات الواردة فىAPA5*.الرياض:دار الزهراء.

عبد الله، عادل (٢٠١٠). فعالية برنامج تدريبي لألعاب مشتقة من مقياس ستانفورد بينية في تنمية الحصيلة اللغوية و تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الاطفال التوحديين .*مجلة الطفولة والتربية جامعة الاسكندرية*، ٢(١)،١٧ – ٧١.

عبد الله، عادل(٢٠٢٢). *مقياس الاستخدام الاجتماعي للغة للأطفال العاديون وذوو الإعاقات*. الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

عبدالحافظ، نور (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال زارعي القوقعة .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٥* ، ١٧٧ -٢١٢.

عبدالحميد، عزه (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبى قائم على الأنشطة التكاملية لتحسين الكفاءة الاجتماعية وأثرها فى تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال زارعى القوقعة .*دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٤(١) ، ٢٥١-٢٩٤.

عبدالغني، عبدالعزيز (٢٠١٨). برنامج للتدخل المبكر لتنمية الوعي الفونولوجي لدى الأطفال زارعي القوقعة.*مجلة الإرشاد النفسي*، ٥٤ ، ٣٢٥– ٣٦٥.

عبداللاه، نايل (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح لتعليم الاستماع وفق مدخل العمليات في تنمية كفاية الاستماع وتوظيف استراتيجياته لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج* ، ٧٧ ، ١٤١٩ -١٤٩٤.

عبدالمجيد، فايزة ، فكري، مايسة ، وضيف، مجدي (٢٠١٤). المشكلات النفسية والإجتماعية للوالدين وعلاقتها بالحصيلة اللغوية لأطفال زارعي القوقعة.*مجلة دراسات الطفولة*، ١٧، ٤٧ - ٥٠.

عجوة، محمد، وشوقي، نجلاء(٢٠٢٢). فعالية برنامج باستخدام استراتيجية التدريب على المهارات السلوكية في تحسين الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .*مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ١٩٥(٤) ، ٦٣١– ٦٩٢.

عرابي، ريهام، الوسيمي، عماد الدين، الزيات، حماده، وعبدالجليل، علي (٢٠٢١). أثر التدخل اللغوي السردي في تنمية مهارات الاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ضعاف السمع .*مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٣(٦) ،٣٠٢٩-٣٠٦٧.

العزازى، أبوبكر، والنبراوى، أسامة (٢٠٢٢). برنامج تدريبى لخفض اضطراب اللغة البراجماتية وتحسين نوعية الحياة لدى الأطفال ضعاف السمع. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٤(٩)، ٣٩٦-٤٦٣.

العزازي، أبو بكر، أبو النيل، هبة الله محمود، ومحمود، سليمان (٢٠١٩). برنامج تدريبي قائم على الأنشطة المتنوعة لتنمية اللغة التعبيرية لدى الأطفال زارعي القوقعة. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ١(٢) ، ٤٣٠ - ٤٦٧.

العزاليد، سعيد، وبشاتوه، محمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبى لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع من مستخدمى جهاز زراعة القوقعة السمعية الإلكترونية بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢٦(٢)، ١١ - ٥٧.

عيسى، أحمد (٢٠١٠). *زراعة القوقعة الالكترونية للأطفال الصم الدليل العملي لآباء والمعلمين*. عمان: دار الفكر.

عيسى، ماجد، والخولي، منال (٢٠٢٠). استراتيجيات الاستماع كمنبأت بالقلق السمعي وكفاءة الذات السمعية لدى طالبات الجامعة الدارسات للغة الإنجليزية كلغة أجنبية. *العلوم التربوية*، ٢٨(٤) ، ٤٢٥ - ٤٨٣.

الغافري، هاشل، وعطا الله، محمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستخدام البراجماتي للغة في تنمية التفاعل الاجتماعي والثقة بالنفس لدى أطفال اضطراب التوحد . *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٨٨ (٤) ،١٩٧ – ٢٣٤.

لطفي، هالة (٢٠١٩). تصور مستقبلي لتضمين مدخل التعلم الاجتماعي والوجداني في مناهج المرحلة الابتدائية وتأثير مهاراته على تنمية تحصيل العلوم والذكاء الوجداني .*المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٢(١١) ، ١٦٧ -٢١٨.

لقمة، أميمة، الأعسر، صفاء، وسيف، رباب (٢٠١٦). نمو اللغة لدى الأطفال زارعي قوقعة الأذن الإلكترونية وعلاقته بصمود أمهاتهم. *مجلة البحث العلمي في الآداب،١٧(٢)* ، ٣٣٦ - ٣٧٧.

الليثي، أحمد (٢٠١٥). نموذج مقترح للتعلم الاجتماعي / الوجداني لخفض ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي . *مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلون*، ٢١(٤) ،٨٤٧ – ٨٦٠.

محمد، عبداللطيف، هيبه، حسام، وشاهين، إيمان (٢٠٢٢). برنامج تأهيلي تخاطبي لتحسين التواصل اللفظي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٦(١) ، ٢٩١-٣٣١.

محمد، عبدالنعيم ، وعبدالواحد، إبراهيم (٢٠١٩). أثر التدريب على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الجامعي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة* ، ٢٧(٤) ، ١٠٦ -١٧٩.

المشيخي، غالب (٢٠٠٩). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*. رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة أم القرى.

مهران، أمنيه ، عطا الله، هاني، والبحيري، محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج لتحسين تنظيم الذات لدى عينة من الأطفال الصم زارعي القوقعة .*مجلة دراسات الطفولة*،٢٣(٨٩) ، ١٣-١٩.

هاشم، ليلى(٢٠٢٠). برنامج قائم على المهام لتنمية الفهم الاستماعى والكفاءة الذاتية فى مهارة الاستماع لدى طلاب الدبلوم العامة فى التربية تخصص لغة إنجليزية. *المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، ٨٠، ٩٣-١٢٠.

وشاحي، سماح ، وربيع، سمية (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية القصة الاجتماعية في تحسين النمو اللغوي والاستخدام الاجتماعي للغة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٤(١٦)، ٨٢-١٢٥.

يحيى، خولة (٢٠٠٦). *البرامج التربوية لأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة.

يوسف، الطيب محمد زكى (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية عند الأطفال المعاقين سمعياً زارعي القوقعة الإليكترونية وأثر ذلك على توافقهم النفسي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١٦١ ، ٧١ - ١٧١.

المراجع العربية مترجمة:

Ibrahim, S., Al-Sayed, M., Mohamed, S., Salah al-Din, & Kamil, W. (2017). Improvement of Hearing and Language in a Sample of Hearing-Impaired Children aged (4-5) after Cochlear Implantation. Scientific Journal of Educational and Qualitative Studies, 2, 194-225.

Ibrahim, Violet, Abdul Karim, Mohamed, & Mahmoud, Heba (2015). Psychometric Characteristics of the Self-Concept Scale for Hearing-Impaired Students. Journal of Psychological Counseling at Ain Shams University, 44, 655-680.

Abu Hashim, Al-Sayyid (2005). Meta-Analysis Indicators for Dimensional Analysis of Self-Efficacy in Light of Bandura's Theory. Journal of the Research Center of the College of Education at King Saud University, 238, 1-90.

Ismail, Abeer (2018). Effectiveness of a Training Program in Improving Social Competence in a Sample of Cochlear-Implanted Children in Riyadh. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(20), 99-123.

Hassani, Ismail, & Jaloul, Ahmed (2018). The Effect of Communication Method on Active and Passive Vocabulary Acquisition in Children with Cochlear Implants. Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences, 48, 9-20.

Hamdan, Ashraf (2020). The Effectiveness of a Training Program in Improving Pragmatic Language in Hearing-Impaired Children. Cairo University Journal of Educational Sciences, 28(3), 189-224.

Al-Khatib, Jamal, Al-Samadi, Jameel, Al-Rousan, Farouk, Al-Hadidi, Mona, Yahya, Khawla, Al-Natour, Miada, Al-Amara, Musa, Al-Surour, Nada, et al. (2007). Introduction to Teaching Students with Special Needs. Amman: Dar Al-Fikr.

Khalif, Samia (2022). Training Kit Based on Socio-Emotional Learning to Develop Awareness of Skills and Teaching Self-Efficacy for Arabic Language Teachers. Beni Suef University Journal of Education, 19(113), 571-654.

Al-Zriqat, Ibrahim (2013). Hearing Impairment: Principles of Auditory, Speech, and Educational Rehabilitation (3rd ed.). Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Zyad, Hamada, Kashef, Eman, Al-Bablawi, Ihab, & Khalil, Nagwa (2022). The Effectiveness of Training on Phonological Awareness Skills in Developing Social Language Use in Deaf Children. International Journal of Research and Studies in Special Education, 1(2), 13-20.

Khalil, Nahla (2022). A Training Program Based on Body Awareness to Develop Verbal Communication Skills in Cochlear-Implanted Children. Journal of Childhood and Education, 8(25), 367-474.

Suleiman, Abdulrahman, Eid, Fathia, & Muslim, Hassan (2021). Psychometric Characteristics of the Auditory Feedback Nutrition Scale for Cochlear-Implanted Electronic Deaf People. Journal of Special Education, 36, 1-33.

Shahin, Judah (2016). A Proposed Concept for Preparing Student Teachers at the Faculty of Education for Socio-Emotional Learning in Light of Contemporary Global Trends. Al-Azhar University Journal of Education, 171, 12-64.

Al-Shakhs, Abdulaziz (2013). Speech and Language Disorders: Background, Diagnosis, Types, and Treatment (3rd ed.). Riyadh: King Fahd National Library for Publishing.

Al-Shakhs, Abdulaziz, Al-Tantawi, Mahmoud, & Hussein, Reda (2015). Pragmatic Language Diagnosis Scale for Children. Ain Shams University College of Education Journal, 39, 175-276.

Al-Shakhs, Abdulaziz, Abd Rabo, Sanaa, & Suleiman, Abdulrahman (2020). A Proposed Program for Treating Pragmatic Language Disorder and Improving Social Interaction in Hearing-Impaired Children. Journal of Psychological Counseling, 61, 209-269.

Shaltout, Duaa (2021). Pragmatic Language and Its Relationship to Social Communication in Hearing-Impaired Children. Beni Suef University Journal of Education, 18(102), 107-143.

Saleh, Wahid, Al-Najjar, Samira, & Hassanein, Mohamed (2020). The Effectiveness of a Training Program in Reducing Some Speech Disorders in Cochlear-Implanted Children. Journal of Reading and Knowledge, 220, 369-394.

Saleh, Wahid, Hassanein, Mohamed, & Al-Najjar, Samira (2016). Effectiveness of a Training Program in Reducing Some Speech and Language Disorders to Improve the Intelligence

and Academic Performance of Deaf Children with Cochlear Implants. Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(14), 216-218.

Talha, Najlaa, Ibrahim, Jehan, & Osman, Ashraf (2022). A Training Program Based on Behavior Theory to Improve Receptive and Expressive Language Skills in Hearing-Impaired Students. Journal of Special Needs Sciences, 4(8), 285-312.

Abdullah, Adel (2010). Foundations of Scientific Research in Light of Amendments in APA 5. Riyadh: Dar Al-Zahra.

Abdullah, Adel (2010). The Effectiveness of a Training Program for Games Derived from the Stanford-Binet Scale in Developing Linguistic Achievement and Improving Social Language Use in Autistic Children. Journal of Childhood and Education at Alexandria University, 2(1), 17-71.

Abdullah, Adel (2022). Social Language Use Scale for Normal and Disabled Children. Alexandria: Horus International Foundation.

Ajaoua, Mohammed, & Shoukry, Naglaa (2022). The Effectiveness of a Program Using the Behavioral Skills Training Strategy in Improving Social Language Use in Children with Autism Spectrum Disorder. Al-Azhar University College of Education Journal, 195(4), 631-692.

Aarabi, Reham, Elwesemy, Emad El-Din, El-Zayat, Hamada, & Abdel Jaleel, Ali (2021). The Impact of Narrative Linguistic Intervention on Developing Social Language Use Skills in Hearing-Impaired Children. Journal of Special Needs Sciences, 3(6), 3029-3067.

Al-Azzazi, Abu Bakr, & Al-Nabrawi, Osama (2022). Training Program to Reduce Pragmatic Language Disorder and Improve Quality of Life in Hearing-Impaired Children. Journal of Special Needs Sciences, 4(9), 396-463.

Al-Azzazi, Abu Bakr, Abu Al-Nil, Heballah Mahmoud, & Mahmoud, Suleiman (2019). Training Program Based on Diverse Activities to Develop Expressive Language in Cochlear-Implanted Children. Journal of Special Needs Sciences, 1(2), 430-467.

Al-Azalid, Saeed, & Beshatouh, Mohamed (2012). The Effectiveness of a Training Program to Develop Receptive and Expressive Language Skills in Hearing-Impaired Children Using Cochlear Implants in Elementary School. Arab Studies in Education and Psychology, 26(2), 11-57.

Issa, Ahmed (2010). Cochlear Implantation for Deaf Children: Practical Guide for Parents and Teachers. Amman: Dar Al-Fikr.

Issa, Majed, & Al-Khouli, Manal (2020). Listening Strategies as Predictors of Auditory Anxiety and Auditory Self-Efficacy in University Students Studying English as a Foreign Language. Educational Sciences, 28(4), 425-483.

Al-Ghafari, Hashel, & Atallah, Mohamed (2020). The Effectiveness of a Training Program Based on Pragmatic Language Use in Developing Social Interaction and Self-Confidence in Children with Autism Spectrum Disorder. Al-Azhar University College of Education Journal, 188(4), 197-234.

Lotfi, Omaima, Al-Asar, Safaa, & Saif, Rabab (2016). Language Development in Cochlear-Implanted Children and Its Relationship to the Resilience of Their Mothers. Journal of Scientific Research in Arts, 17(2), 336-377.

Al-Lithy, Ahmed (2015). A Proposed Model for Socio-Emotional Learning to Reduce the Phenomenon of School Violence Among Basic Education Students. Journal of Educational and Social Studies, 21(4), 847-860.

Mohamed, Abdel Latif, Heba, Hossam, & Shahin, Eman (2022). Rehabilitative Speech Program to Improve Verbal Communication in a Sample of Hearing-Impaired Children. Journal of the Faculty of Education in Psychological Sciences, 46(1), 291-331.

Mohamed, Abdelnaim, & Abdelwahid, Ibrahim (2019). The Impact of Training on Some Socio-Emotional Learning Skills on Academic Integration and Achievement Motivation Among University Students. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 27(4), 106-179.

Al-Mashieki, Ghaleb (2009). Future Anxiety and Its Relationship to Self-Efficacy and Ambition Level Among a Sample of University of Taif Students. Doctoral Dissertation, Faculty of Education, Umm Al-Qura University.

Mehran, Amna, Atallah, Hani, & El-Bahiry, Mohamed (2020). Effectiveness of a Program to Improve Self-Regulation in a Sample of Cochlear-Implanted Deaf Children. Journal of Childhood Studies, 23(89), 13-19.

Hashem, Laila (2020). A Task-Based Program to Develop Receptive Listening and Self-Efficacy Skills in Listening Comprehension for General Diploma Students in English Language Education. Educational Journal of the Faculty of Education, Sohag University, 80, 93-120.

Washahey, Samah, & Rabie, Samia (2017). The Effectiveness of Using the Social Story Strategy in Improving Linguistic Growth and Social Language Use in Children with Autism Spectrum Disorder. Journal of Special Education and Rehabilitation, 4(16), 82-125.

Yahya, Khawla (2006). Educational Programs for Individuals with Special Needs. Amman: Dar Al-Maseera.

Youssef, Eltayeb Mohamed Zaki (2015). The Effectiveness of a Training Program Using Educational Computer Games to Develop Receptive and Expressive Language Skills in Disabled Children with Cochlear Implants and Its Impact on Their Psychological Adjustment. Journal of Reading and Knowledge, 161, 71-171.

المراجع الأجنبية:

Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of child psychology and psychiatry*, *43*(8), 973-987.

Agostinelli, A., Barp, S., Gambalonga, M., Sorrentino, F., Brotto, D., Trevisi, P., & Montino, S. (2021). Pragmatic competence in children with Cochlear Implant: a new tool to assess the understanding and production of ironic sentences. *Audiologia e Foniatria*, 6(1),9-14.

Ajalloueyan, M., Aghaz, A., Mirdeharbab, A., Hasanalifard, M., & Saeedi, M. (2021). Long-term effects of cochlear implant on the pragmatic skills and speech intelligibility in Persian-speaking children. *International Journal of Pediatrics*, *9*(7), 14033-14041.

American Speech-Language-Hearing (2021). Cochlear Implants. Retrieved From https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/cochlear-implants.

Bambini, V., Van Looy, L., Demiddele, K., & Schaeken, W. (2021). What is the contribution of executive functions to communicative-pragmatic skills? Insights from aging and different types of pragmatic inference. *Cognitive Processing*, *22*(3), 435-452.

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*,13(2),158-195.

Bandura,A.(1977). Self-Efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *psychological review* , 84 , 191- 215.

Bat-Chava, Y., Martin, D., & Imperatore, L. (2014). Long-term improvements in oral communication skills and quality of peer relations in children with cochlear implants: parental testimony. Child: care, *health and development*, 40(6), 870-881.

Bennett, R., Saulsman, L., Eikelboom, R., & Olaithe, M. (2022). Coping with the social challenges and emotional distress associated with hearing loss: a qualitative investigation using Leventhal's self-regulation theory. *International Journal of Audiology*, *61*(5), 353-364.

Bo Wie, O., Falkenberg, E., Tvete, O., & Tomblin, B. (2007). Children with a cochlear implant: Characteristics and determinants of speech recognition, speech-recognition growth rate, and speech production. *International Journal of Audiology*, *46*(5), 232-243.

Brackett, M., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406-417.

CASEL (2013).*Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition* .Chicago,IL: Author.

Ching, T., Cupples, L., Leigh, G., Hou, S., & Wong, A. (2021). Predicting Quality of Life and Behavior and Emotion from Functional Auditory and Pragmatic Language Abilities in 9-Year-Old Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Clinical Medicine*, 10(22), 5357-5377.

Chitgar, E., Ghorbani, A., Abasi, S., Mohamadi, R., & Rasouli, M. (2023). Research Article Pragmatic Skills in Children with Cochlear Implants. *Journal of Modern Rehabilitation*,17(1),27-35.

Choi, J., Hong, S., & Moon, I. (2020). Academic performance, communication, and psychosocial development of prelingual deaf children with cochlear implants in mainstream schools. *Journal of audiology & otology*, 24(2), 61-70.

Cong, W. & Li, P. (2022). The relationship between EFL learners' communication apprehension, self-efficacy, and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1- 6.

Crowe, K., & Dammeyer, J. (2021). A review of the conversational pragmatic skills of children with cochlear implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *26*(2), 171-186.

Dachman, E. (2021). *The Relationship Between Hearing Status and Self-Efficacy in Adults* .Doctoral dissertation, Stern College for Women, Yeshiva University.

Dammeyer, J., Marschark, M., & Zettler, I. (2018). Personality traits, self-efficacy, and cochlear implant use among deaf young adults. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(4), 351-359.

Davies, C., Bergman, J., Misztal, C., Ramchandran, R., Mittal, J., Bulut, E., & Eshraghi, A. A. (2021). The outcomes of cochlear implantation in Usher syndrome: a systematic review. *Journal of clinical medicine*, 10(13), 2915-2930.

Davoudi, M., & Chavosh, M. (2016). The Relationship between Multiple Intelligences and Listening Self-Efficacy among Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*, *9*(6), 199-212

Demir, S. (2017). An Evaluation of Oral Language: The Relationship between Listening, Speaking and Self-Efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, *5*(9), 1457-1467.

Derinsu, U., Yüksel, M., Geçici, C. R., Çiprut, A., & Akdeniz, E. (2019). Effects of residual speech and auditory deprivation on speech perception of adult cochlear implant recipients. *Auris Nasus Larynx*, *46*(1), 58-63.

Dingemanse, G., & Goedegebure, A. (2022). Listening Effort in Cochlear Implant Users: The Effect of Speech Intelligibility, Noise Reduction Processing, and Working Memory Capacity on the Pupil Dilation Response. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *65*(1), 392-404.

Dullard, B. (2014). *A comparison of general and task-specific measures of self-efficacy in adult hearing aid users*. Doctoral dissertation, University of Connecticut.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and

emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, *82*(1), 405-432.

Ferguson, M., Woolley, A., & Munro, K. (2016). The impact of self-efficacy, expectations, and readiness on hearing aid outcomes. *International journal of audiology*, 55, 34–41.

Galvin, J., Fu, Q., Wilkinson, E., Mills, D., Hagan, S., Lupo, J., & Shannon, R. (2019). Benefits of cochlear implantation for single-sided deafness: data from the House Clinic-University of Southern California-University of California, Los Angeles clinical trial. *Ear and hearing*, *40*(4), 766-781.

Ganc, M., Kobosko, J., Jedrzejczak, W., Gruba, J., & Skarzynski, H. (2021). Developmental outcomes of deaf preschool-aged children with cochlear implants. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-15.

Gomez, R., & Ferguson, M. (2020). Improving self-efficacy for hearing aid self-management: the early delivery of a multimedia-based education programme in first-time hearing aid users. *International Journal of Audiology*, 59(4), 272-281.

Graham, S. (2011). Self-efficacy and academic listening. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(2), 113-117.

Harley, T. (2013). *The Psychology of Language: From Data to Theory (4th ed.)*. London: Psychology Press.

Hashemi, M. R., & Ghanizadeh, A. (2011). Emotional intelligence and self-efficacy: A case of Iranian EFL university students. *International Journal of Linguistics*, *3*(1), 1-16.

Hassanzadeh, S., Ajalloueyan, M., Mirdeharbab, A., Arjmandnia, A., Hasanalifard, M., Saeedi, M., & Aghaz, A. (2021). Long-term effects of cochlear implantation on language skills-and speech intelligibility in early-implanted versus late implanted deaf children. *International Journal of Pediatrics-Mashhad*, 9(10), 14663-14671.

Helland, W., & Helland, T. (2017). Emotional and behavioural needs in children with specific language impairment and in children with autism spectrum disorder: The importance of pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, *70*, 33-39.

Hickson, L., Meyer, C., Lovelock, K., Lampert, M., & Khan, A. (2014). Factors associated with success with hearing aids in older adults. *International journal of audiology*, 53, 18–27.

Hilviu, D., Parola, A., Vivaldo, S., DiLisi, D., Consolino, P., & Bosco, F.(2021). Children with hearing impairment and early cochlear implant: A pragmatic assessment. *Heliyon*, 7(7), e07428. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07428

Hughes, S., Boisvert, I., McMahon, C., Steyn, A., & Neal, K. (2022). Perceived listening ability and hearing loss: Systematic review and qualitative meta-synthesis. *Plos one*, 17(10), 1-25.

Hughes, S., Hutchings, H., Rapport, F., McMahon, C., & Boisvert, I. (2018). Social connectedness and perceived listening effort in adult cochlear implant users: A grounded theory to establish

content validity for a new patient-reported outcome measure. *Ear and Hearing*, 39(5), 922-934.

Hyter, Y., Rogers-Adkinson, D., Self, T., Simmons, B., & Jantz, J. (2001). Pragmatic language intervention for children with language and emotional/behavioral disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 23(1), 4-16.

Ikiz, M., & Yucel, E. (2022). Examination of Language, Behavioral, Academic, and Social Skills of Cochlear Implant Users in Early Primary Education. *Journal of the American Academy of Audiology*, https://doi.org/10.1055/a-1889-6534.

Ingvalson, E, & Wong, P. (2013). Training to improve language outcomes in cochlear implant recipients. *Frontiers in psychology*, 4, 1-9.

Jang, J., Mun, H., Choo, O., Park, H., & Choung, Y.(2019). The speech perception after cochlear implantation: The hearing gain difference according to the implant systems is important?. *Auris Nasus Larynx*, 46(3), 330-334.

Jennings, M., Cheesman, M., & Laplante-Lévesque, A. (2014). Psychometric properties of the self-efficacy for situational communication management questionnaire (SESMQ). *Ear and Hearing*, *35*(2), 221-229.

Jones, S. M., Bouffard, S., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.

Kustyarini, K. (2020). Self-Efficacy and Emotional Quotient in Mediating Active Learning Effect on Students' Learning Outcome. *International Journal of Instruction*, 13(2), 663-676.

Lipton, M., & Nowicki, S. (2009). The social emotional learning framework (SELF): A guide for understanding brain-based social emotional learning impairments. *Journal of Developmental Processes*, 4(2), 99-115.

Long, G. C., Umat, C., & Din, N. C. (2021). Socio-emotional development of children with cochlear implant: a systematic review. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*: MJMS, 28(5), 10.

Mancini, P., Giallini, I., Prosperini, L., D'alessandro, H. D., Guerzoni, L., Murri, A., & Nicastri, M. (2016). Level of emotion comprehension in children with mid to long term cochlear implant use: How basic and more complex emotion recognition relates to language and age at implantation. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 87, 219-232.

Manusov, V., Stofleth, D., Harvey, J., & Crowley, J. (2020). Conditions and consequences of listening well for interpersonal relationships: Modeling active-empathic listening, social-emotional skills, trait mindfulness, and relational quality. *International Journal of Listening*, 34(2), 110-126.

Martinsone, B., & Vilcina, S. (2017). Teachers' Perceptions of Sustainability of the Social Emotional Learning Program in

Latvia: A Focus Group Study. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *19*(2), 5-20.

Marulanda, Z. (2010). *Social and Emotional Learning Strategies to Support Students in Challenging Schools.* Master dissertation, Dominican University of California.

McCormick, M., Cappella, E., O'Connor, E., & McClowry, S. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: Using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *Aera Open*, *1*(3), 1-26.

Mehrdadfar, M., Ghasemzadeh, S., Ghobari-Bonab, B., Hasanzadeh, S., & Vakili, S. (2023). Effectiveness of unified protocols for online transdiagnostic treatment on social-emotional skills and parent-child interaction in school-aged children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 167, 111490.

Milliner, B., & Dimoski, B. (2021). The effects of a metacognitive intervention on lower-proficiency EFL learners' listening comprehension and listening self-efficacy. *Language Teaching Research*,1-35.

Morales, F., & Pérez, J. (2019). The role of anxiety, coping strategies, and emotional intelligence on general perceived self-efficacy in university students. *Frontiers in psychology*, *10*, 1-9.

Morón, R., Cruz, M., Amaya, L., & López, M. (2009). *Pragmatics applied to language* teaching and learning. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 422-437.

Motallebzadeh, K., & Defaei, S. (2013). The effect of task-based listening activities on improvement of listening self-efficacy among Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Linguistics*, *5*(2), 24-33.

Musolino, J. (2009). The logical syntax of number words: Theory, acquisition and processing. *Cognition*, 111(1), 24-45.

Nagamani, B., Sharma, H., Kaur, R., Goel, S., Jayakumar, T., & Panda, N. K. (2023). Acquisition of Pragmatic Skills in Paediatric Cochlear Implant Users. *Indian Journal of Otolaryngology and Head & Neck Surgery*,75(1), 440–447.

Oliva, A., Riska, K., & Smith, S. (2021). Test–Retest Reliability of the Listening Self-Efficacy Questionnaire. *American Journal of Audiology*, *30*(4), 1108-1113.

Osman, D., Shohdi, S., & Aziz, A. (2011). Pragmatic difficulties in children with Specific Language Impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, *75*(2), 171-176.

Ostojić, S., Djoković, S., Radić-Šestić, M., Nikolić, M., Mikić, B., & Mirić, D. (2015). Factors contributing to communication skills development in cochlear implanted children. *Vojnosanitetski pregled*, *72*(8),683-688.

Paatsch, L., & Toe, D. (2014). A comparison of pragmatic abilities of children who are deaf or hard of hearing and their hearing peers. *Journal of deaf studies and deaf education*, 19(1), 1-19.

Paatsch, L., Scott, K., & Toe, D. (2022). Supporting pragmatic skills in deaf and hard-of-hearing students during peer-to-peer interactions. *Deafness & Education International*, *24*(4), 314-333.

Panzeri, F., Cavicchiolo, S., Giustolisi, B., Di Berardino, F., Ajmone, P., Vizziello, P.,& Zanetti, D. (2021). Irony Comprehension in Children With Cochlear Implants: The Role of Language Competence, Theory of Mind, and Prosody Recognition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(8), 3212-3229.

Parola, A., Gabbatore, I., Bosco, F. M., Bara, B. G., Cossa, F. M., Gindri, P., & Sacco, K. (2016). Assessment of pragmatic impairment in right hemisphere damage. *Journal of Neurolinguistics*, 39, 10-25.

Parola, A., Hilviu, D., Vivaldo, S., Marini, A., Diego, D., Consolino, P., & Bosco, F. (2023). Development of communicative-pragmatic abilities in children with early cochlear implants. *Journal of Child Language*,4, 1-17.

Parrott, K. (2021). *Exploration of Strategies of Teacher Leaders for Responding to Students Experiencing Trauma Framed in CASEL's Social and Emotional Learning Theory.* Doctoral dissertation, Abilene Christian University.

Perea, F., Hartley, D., Kitterick, P., Zekveld, A., Naylor, G., & Wiggins, I. (2023). Listening efficiency in adult cochlear-implant users compared with normally-hearing controls at ecologically relevant signal-to-noise ratios. *Frontiers in human neuroscience*, *17*, 1214485. https://doi.org/10.3389/fnhum.2023.1214485.

Pichora, M. (2016). How social psychological factors may modulate auditory and cognitive functioning during listening. *Ear and Hearing*, 37, 92-100.

Ren, L., Zhang, Y., Zhang, J., Qin, Y., Zhang, Z., Chen, Z., & Liu, Y. (2022). Voice Emotion Recognition by Mandarin-Speaking Children with Cochlear Implants. *Ear and Hearing*, 43(1), 165-180.

Rinaldi, P., Baruffaldi, F., Burdo, S., & Caselli, M. C. (2013). Linguistic and pragmatic skills in toddlers with cochlear implant. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(6), 715-725.

Roberts, S., & Delich, N. (2020). Application of self-efficacy training in group aural rehabilitation: an interprofessional collaborative model. *JADARA*, 53(3), 23-49.

Roder, S., & Strünck, C. (2022). Improving Social Participation through Cochlear Implants for Hearing Impaired Persons? On the Ambivalence of Human-Machine-Interaction and the Importance of Psycho-Social Support. *Die Rehabilitation*, 61(5), 353–359.

Shappeck, M. (2004). Pragmatics: An Introduction. *Language*, 80(1), 183-184.

Sharma, S., Cushing, S., Papsin, B., & Gordon, K. (2020). Hearing and speech benefits of cochlear implantation in children: A review of the literature. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, *133*, 109984.

Shaw, S. (2021). *What Are School Counselors From Exemplary Alternative Schools Doing to Support Social and Emotional Learning With Students?* .Doctoral dissertation, Brandman University.

Smith, S., & West, R. (2006). The application of self-efficacy principles to audiologic rehabilitation: A tutorial. *American Journal of Audiology*,15(1) 46-56.

Smith, S., Kathleen Pichora-Fuller, M., Watts, K., & La More, C. (2011). Development of the listening self-efficacy questionnaire (LSEQ). *International Journal of Audiology*, 50(6), 417-425.

Socher, M., Lyxell, B., Ellis, R., Gärskog, M., Hedström, I., & Wass, M. (2019). Pragmatic language skills: A comparison of children with cochlear implants and children without hearing loss. *Frontiers in psychology*, *10*, 2243. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02243

Spencer, L., & Guo, L. (2013). Consonant development in pediatric cochlear implant users who were implanted before 30 months of age. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 93-109.

Taitelbaum-Swead, R., Icht, M., & Ben-David, B. (2022). More than words: the relative roles of prosody and semantics in the perception of emotions in spoken language by post lingual cochlear implant users. *Ear and Hearing*, *43*(4), 1378-1389.

Terasaki, D., & Phelps, T. (2007). *TOPL-2: Test of pragmatic language*. Austin, TX: Pro-Ed.

Tsou, Y., Li, B., Wiefferink, C., Frijns, J., & Rieffe, C. (2021). The developmental trajectory of empathy and its association with early symptoms of psychopathology in children with and without hearing loss. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(9), 1151-1164.

Unterstein, A. (2010). *Examining the differences in expressive and receptive lexical language skills in preschool children with cochlear implants and children with typical hearing*. Doctoral dissertation, Alfred University, New York.

Waldman, Z. (2011). *Phonological awareness development in cochlear implant and hearing aid users*. Master dissertation, Massachusetts University.

West, R., & Smith, S. (2007). Development of a hearing aid self-efficacy questionnaire. *International journal of audiology*, 46(12), 759–771.

Whyte, E., & Nelson, K. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism

spectrum disorders. *Journal of communication disorders*, 54, 2-14.

Wiefferink, C., Rieffe, C., Ketelaar, L., & Frijns, J. (2012). Predicting social functioning in children with a cochlear implant and in normal-hearing children: The role of emotion regulation. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 76(6), 883-889.

Wilson Ottley, S., Ouellette, M., Mellon, N., Caverly, C., Mitchell, C., & Adams Costa, E. (2023). Language and academic outcomes of children with cochlear implants in an inclusive setting: Evidence from 18 years of data. *Cochlear Implants International*, 24(3), 130-143.

Wrobel, C., Bevis, N., Klinge-Strahl, A., Strenzke, N., & Beutner, D. (2022). Performance and self-perceived hearing impairment after cochlear implantation in Menière's disease. *Laryngoscope investigative otolaryngology*, *7*(1), 219-225.

Yabukoshi, T. (2021). Self-regulation and self-efficacy for the improvement of listening proficiency outside the classroom. *The Language Learning Journal*, *49*(1), 27-40.

Yanar, B.(2008). *Examination of foreign language self-efficacy perception of Anatolian high school students receiving and not receiving foreign language preparatory education and their attitudes towards English lessons*. Master dissertation, Ege University Institute of Social Sciences.

Yazici, H., & Abali, B. (2020). An Evaluation on Determining the Relation between Listening Skill and Social Emotional Learning Skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 71-92.

Yoshinaga, C., Sedey, A. L., Mason, C. A., Wiggin, M., & Chung, W. (2020). Early intervention, parent talk, and pragmatic language in children with hearing loss. *Pediatrics*, 146(3), 270-277.

Young, E., Diehl, J., Morris, D., Hyman, S., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *language, Speech & Hearing Services in Schools*,36(1),62-67.

Zins, J., & Elias, M. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 17(2-3), 233-255.

Zwolan, T. (2002). Cochlear implants. *Handbook of clinical audiology*, 1, 740-757.