تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات مدخل لخفض قصور الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي

هدى بنت عبدالله بن حميد المعمرية
طالبة دكتوراه- علم النفس- كلية البنات
جامعة عين شمس

أ.م. د/هبة حسين إسماعيل طه
أستاذ علم النفس المساعد
كلية البنات-جامعة عين شمس

د. عبير نصر الدين عبدالعليم
مدرس علم النفس التعليمي
كلية البنات- جامعة عين شمس

المستخلص
هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات كمدخل لخفض قصور الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى بالتعليم الأساسي بمدارس سلطنة عمان، وتألفت العينة من (١٠) معلمات يدرسن فصول بها تلاميذ يعانون من اضطراب قصور الانتباه، مجموعة واحدة فقط يجرى عليها تطبيق البرنامج، و(١٢) تلميذا يعانون من اضطراب قصور الانتباه تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٠) سنوات، ونسب ذكاءهم تقع في حدود المتوسط (٩٠-١١٠)، ولا توجد أية إعاقات لدى أفراد العينة. وتم إعداد مقياسين للدراسة (أولهما لتشخيص قصور الانتباه، وثانيهما لقياس مدى تفعيل المعلمات لمهارات الاتصال) بالإضافة إلى إعداد أداة إنمائية (برنامج لتنمية مهارات الاتصال لخفض قصور الانتباه لدى التلاميذ)، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وأسفرت عن مجموعة من النتائج، يمكن إجمالها فيما يلي:
١. يختلف أداء العينة التجريبية من المعلمات على قائمة مهارات الاتصال باختلاف القياسين القبلي والبعدي، في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقدم للمعلمات.
٢. لا يختلف أداء العينة التجريبية على قائمة مهارات الاتصال باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقدم واستمرارية تأثيره.
٣. يختلف أداء العينة التجريبية من التلاميذ على مقياس تشخيص قصور الانتباه باختلاف القياسين القبلي والبعدي، في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية برنامج تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات بهدف خفض قصور الانتباه لدى التلاميذ ذوي الاضطراب.
٤. لا يختلف أداء العينة التجريبية من التلاميذ على مقياس تشخيص قصور الانتباه باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقدم للمعلمات واستمرار تأثيره.
الكلمات المفتاحية: key words (الانتباه- قصور الانتباه- مهارات الاتصال)

Development of Communication skills for Teachers an entrance to reduce attention deficit among the first basic education.

Huda Abdullah Humid Al Mammari
PhD student- Psychology
Faculty of Girls - Ain Shams Universi

Dr. Hiba Hussein Ismail Taha
Assistant Professor of Psychology
Faculty of Girls - Ain Shams Universi

Dr. Abeer Nasr El-Din Abdel-Maleem
Teacher of Educational Psychology
Faculty of Women - Ain Shams University

Abstact
This study aims to develop Teachers communication Skills to help them to reduce the attention deficit among the first basic education in the Sultanate of Oman. The study method distributed among 10 teachers from one school in the sultanate of Oman and their age between 25 to 45 years old and among 12 children with short attention and their Intelligence quotient is average and aged between 6 to 10 years old. In order to achieve the purposes of the study, the tools that were used in this study are, note cards to activate teachers communication skills, list of the diagnosis of attention deficit, communication skills development program for teachers and Stanford–Binet Intelligence Scale Picture number 5 (Safowat Faraj, 2013).
Study Result:
1- The performance of the experimental sample differs from the parameters on the list of communication skills according to the tribal and remote

criteria. which indicates the effectiveness of the program presented to the teachers.
2- The performance of the experimental sample is not different from the list of communication skills according to the different dimensions and follow-up. indicating the effectiveness of the program presented and its continued impact.
3- The performance of the experimental sample of students on the attention deficit hyperactivity disorder scale varies according to the tribal and remote dimensions. in the direction of telemetry. This indicates the effectiveness of the teacher communication development program to reduce attention deficit in students with disorders.
4- The performance of the experimental sample of students on the attention deficit hyperactivity disorder scale is not different according to the distance and follow-up measurements. which indicates the effectiveness of the program provided to the teachers and its continuous effect

Key words: Attention, Attention Deficit , Communiction skills

مقدمة

الأطفال هم الثروى الكبرى التي ينتظرها الوطن من أجل التغيير والتطوير؛ فهم صورة الأوطان في المستقبل، تتضح ملامحها جليّة في وجوه الأجيال الطالعة؛ لذا فالاهتمام بهم في أي مجتمع من المجتمعات يعد اهتماما بمستقبل هذا المجتمع بأسره؛ حيث تعد مرحلة الطفولة من أهم دعائم الصحة النفسية لدى الفرد وأساس تشكيل شخصيته المستقلة واكتسابه للسلوكيات والاتجاهات والمعارف التي تعينه على مستقبله القادم (عبدالمهيمن، ٢٠١٣، ص١٠).

وحيث أن الأطفال هم الثروة الحقيقية لأي مجتمع؛ فإن السعي للاهتمام بهم وتطويرهم ومعالجة مشكلاتهم تعتبر أولى خطوات تقديم الرعاية لهم لينشأ الطفل بشكل سليم، ولا يعني ذلك الاهتمام بالأطفال الأسوياء فقط وإنما بجميع الأطفال عامة؛ فهم العدة الرئيسية للتغيير ومن ثم فلهم علينا توفير الظروف والفرص والأدوات الكفيلة بإعدادهم إعدادا يتناسب والهدف المعقود عليهم (عبد المهيمن، ٢٠١٣، ص١١).

ويرى عبد المهيمن (٢٠١٣، ص٣٦) بأن التلميذ فيما بين (٧ -١١) سنة يستطيع أن ينظم نشاطه الذهني ويركز انتباهه في موضوع معين، كما أنه قادرعلى مقاومة المشتتات الداخلية والخارجية؛ إلا أنه من أبرز المشكلات التي قد تظهر لدى التلاميذ في المراحل التعليمية الأولى هي مشكلة قصور الانتباه والذي يمكن ملاحظته بشكل جلي لدى بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث أنه الاضطراب الأكثر انتشارا في هذه المرحلة (عبد ربه، ٢٠١٤، ص ١٧).

وتصنف بشكل خاص إلى ثلاثة أنماط: أولها نمط الانتباه، وهو موضوع الدراسة الحالية، والثاني نمط النشاط الحركي الزائد، أما الثالث فهو نمط الاندفاعية؛ ففي نمط نقص الانتباه فإن الطفل يجد صعوبة في الانتباه للتفاصيل، والتركيز والإنصات، والفشل في إنهاء المهام المطلوبة، وتجنب العمل في المهام التي تتطلب جهدا عقليا كبيرا، وكثرة النسيان، وغيرها من الأعراض، أما في نمط النشاط الحركي الزائد فإن الطفل غالبا ما يتململ ويترك مقعده ويتحدث بشكل مفرط، ويقوم بحركات خطيرة كالجري والتسلق بشكل غير ملائم وغيرها، أما في نمط الاندفاعية، فإن التلميذ غالبا ما يجيب عن الأسئلة قبل اكتمالها، ويقاطع الآخرين ويتدخل في حديثهم، وغيرها من الأعراض (حيدر، ٢٠١٥، ص. ٧٧-٧٨).

وجاء في كل من (عبد ربه ،٢٠١٤، ص١٨؛ والدسوقي، ٢٠١٤، ص٢١) بأن هذا الاضطراب ينتشر في صفوف الذكور أكثر منها لدى الإناث، وقد توصلت عدة دراسات إلى النتيجة نفسها (المطيري، ٢٠٠٥؛ Froehlich et al, 2007 ;Jreatz et al,2001; Wang et al, 1993;).

ومن أبرز العلامات الدالة على قصور انتباه الطفل هو صعوبة انتباهه للتفاصيل، فيرتكب أخطاء أثناء تأديته للمهام والواجبات، كما أنه يعاني من صعوبة الإنصات ومتابعة شرح المعلم، والفشل في إنهاء الأعمال المدرسية وإنجازها، ويكون غالبا منشغلا بأمور خارجية، ويتجنب المشاركة في الأنشطة التي تتطلب جهداً عقلياً مستمراً، ويفقد الأدوات الخاصة به بشكل مستمر(عبد ربه، ٢٠١٤، ص ٧٣-٧٤).

ويشير أبو زيد وعلي (٢٠١٥، ص١١) إلى أن الطفل مضطرب الانتباه لا يستطيع التركيز في المدة نفسها التي يركز فيها زملاؤه؛ مما يجب تكرار النداء عليه قبل أن يجيب ويفقد التركيز

مرة أخرى، فهو دائم النظر لما حوله ويقع في أخطاء أثناء إنجازه للمهام الصفية، أو قد يأخذ وقتاً طويلاً في إنجاز المهام مع أنها قد تبدو سهلة، ويواجه صعوبة في الاستذكار.

وتشتد هذه الأعراض وضوحاً عند دخول الطفل المدرسة، حيث يطالب بالهدوء والانتباه، إلا أن هذه المهمة تعتبر صعبة لدى التلميذ المضطرب فلا يستطيع ضبط سلوكياته تبعاً لمتطلبات الموقف، كما أنه يجيب على الأسئلة قبل اكتمالها ويقاطع الآخرين ويتدخل في حديثهم، وكثيراً ما يتحول عن موضوع المحادثة فتكون استجابته غير متعلقة بالأسئلة المطروحة (الدسوقي،٢٠١٤، ص٩).

وقد يبدأ في المهمة قبل الحصول على إشارة البدء، فيكتب في أي مكان في الصفحة، ولا يتقيد بالوضع المنطقي عند بدء العمل، وقد يلقي بكتبه وادواته المدرسية في أي مكان يجده؛ لكي يبدأ مهمة أخرى، حيث يبدو عليه التوتر والتشتت (الدسوقي، ٢٠١٤، ص ٢٨-٣٢).

وأشارت دراسة رحمان خان (Rahmankhan, 2016) إلى ضرورة الاهتمام بهم ذكورا وإناثا على حد السواء والتدخل السريع لمساعدتهم وتطوير مهاراتهم الاجتماعية، ومما لاشك به فإن العديد من المدرسين يرغبون في أن يسود الصمت والهدوء في صفوفهم خلال مزاولتهم لمهنة التدريس؛ فهم يرون بأن المثل الأعلى في الصف هو الهدوء والصمت، والواقع أنه نادراً ما يخلو أحد هؤلاء الأطفال في أي مدرسة وفي أي فصل دراسي (أوزي، ٢٠١٨، ص٤).

لذا نجد بأن العديد من الدراسات قد وصت بأن يكون المعلم أكثر حذرا في الحكم على تصرفات الطفل الذي يبدي سلوكيات تزعجه كمقاطعة حديثه، أو توجيه النظر إلى أشياء لا ترتبط بالدرس؛ ففي كثير من الأحيان لا يقصد الطفل ذلك، وإنما لا يستطيع التحكم في تصرفاته ولا يكون هدفه تجاهل المعلم أو إزعاجه، وإنما هو يبدي نوعا من أنواع تشتت الانتباه الذي يتطلب الرعاية والتفهم (عبدربه، ٢٠١٤، ص٣٩).

وبما أن الاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي؛ فهو يمكّن من نقل المعارف، وتيسير التفاهم بين الأفراد؛ فتشير بعض الدراسات إلى أن الإنسان يقضي من ٧٠% إلى ٨٥% من وقته في الاتصال بالآخرين، إما عن طريق الإنصات، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة؛ فمن خلاله يتحقق الفهم المتبادل؛ فهو بمثابة الشرايين التي تربط بين أعضاء أية منظمة لتحقيق الترابط والانسجام، ومما يزيد من أهمية الاتصال، أنه لا يتعلق بالجانب التنظيمي فقط، وإنما يرتبط بالجوانب الاجتماعية والنفسية للفرد؛ فهو سلاح له تأثير قوي في الآخرين (أبو النصر، ٢٠١٢، ص١٤-١٨).

وتعتبرغرفة الصف عالماً صغيراً من عوالم الاتصال التي يتصل فيها المعلم بتلاميذه، وبطبيعة الحال فالاتصال يعد أمراً أساسيا لجميع الأفراد للعمل سوية نحو تحقيق أهداف مشتركة، عليه فنجاح التعليم يعتمد على مدى فاعلية الاتصال الموجه والمتبادل بين المعلم وطلابه، وبما أن عملية التعلم هي صورة من صور الاتصال، فمن الطبيعي أن تحتاج لعناصر فعالة حتى تحقق الهدف منه، فالمعلم هو المرسل والطالب هو المستقبل ويتبادلان الأدوار فيما بينهما (شرف، ٢٠٠٣، ص ١٨٩؛ العريبي، ٢٠١٤، ص٤٩).

وللاتصال شقان من حيث اللغة المستخدمة: اتصال لفظي، واتصال غير لفظي كالحركة والإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه، ويعد مكملا ومعززا ومفسرا للاتصال اللفظي، ويشكل الاتصال غير اللفظي ٧٥% من عملية الاتصال كما جاء في (ويلمز، ٢٠٠٨، ص١٣)

وقد وجد أن استخدام المعلم للسلوكيات غير اللفظية تؤثر في استجابة الطلاب للرسائل اللفظية، وأن التنوع في درجة الصوت وطبقته وسرعته، يمكن أن تزيد من انتباه الطلبة للاهتمام بفهم المعلومة (المسلّم،٢٠٠٠، ص٣٢).

عليه فنجاح المعلم يعتمد على مدى ممارسته لمهارات الاتصال التربوي الفاعلة، والتي تقوي اتصالاته لتحقيق أهدافه، وتكمن أهمية الاتصال التربوي في المدرسة بين المعلم وطلابه في عدة أمور أهمها: أن نجاح المعلم في عمله التربوي والتعليمي يعتمد على قدراته الاتصالية مع طلابه، كما أن استخدام المعلم لمهارات الاتصال التربوي يتضمن تأثيرا أعمق وأطول في نفوس الطلاب (شرف، ٢٠٠٣ ، ص ١٧٥).

فالفهم الواعي والعميق لمهارات الاتصال يسهل عملية التواصل بين جميع الأطراف لتحقيق الأهداف المرجوة؛ فالعديد من مشكلات عدم الانسجام يكون سببها الإخفاق في مد جسور الاتصال الفعال بين الأفراد والمجموعات (عبود، ٢٠٠٩، ص١٧).

كما كشفت عدة دراسات وبحوث تربوية عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الاتصال الفعالة لدى المعلم في إدارة الصف، وبين السلوكيات المرغوبة لدى التلاميذ، فاستخدام المعلم لمهارات الاتصال الفعالة يساعدهم على توقع المشكلات الصفية المحتملة، كالمقاطعة والفوضى وتشتت الانتباه والتدخل السريع لمعالجتها (عبدالله، ٢٠٠٩، ص١٤٥-١٤٦).

ويذكر كل من (شرف، ٢٠٠٣، ص ١٧٧؛ وسليمان، ٢٠٠٦، ص٤٣) بأن أبرز الوظائف التعليمية لاستخدام مهارات الاتصال هو الاستعداد والتهيئة، وتحقيق التفاعل التربوي، ونقل الرسائل الوجدانية والمعرفية والتوجيهات العملية؛ فالاتصال في العملية التربوية يعد العمود الفقري الذي تنهض به وتحقق أهدافها؛ لما له من أثر في إحداث تغييرات إيجابية في العملية التعليمية التعلمية؛ لذا لابد للمعلم أن يكون ذو مهارة عالية في استخدامه لمهارات الاتصال المختلفة؛ ليثير انتباه الطلبة ويحقق الأهداف الموضوعة خصوصا لدى التلاميذ ذوي قصور الانتباه.

عليه فيمكن القول بأن المعلمات يلعبن دوراً مهماً في حياة تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فهن يحتلن المرتبة الثانية في التعامل والتأثير على هؤلاء الأطفال بعد الوالدين وأفراد الأسرة، ويؤثرن بطريقة أو بأخرى على النمو النفسي والاجتماعي والعاطفي والعقلي والخلقي لهؤلاء الأطفال.

ومع كثرة تعامل المعلمات مع الطلبة العاديين وغير العاديين، إلا أنهن يظلن بحاجة إلى دورات وبرامج مساعدة لكيفية التعامل معهم بالطريقة التي يمكن بها زيادة مستوى انتباههم.

وبناءً على ذلك، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات، كمدخل لخفض قصور الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للصفوف (١-٤).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

إن الآثار السلبية المترتبة على سير الأنظمة التعليمية بالصورة المطلوبة نتيجة وجود أطفال ذوي قصور الانتباه، وما يترتب عليه من وجود اتجاهات سيئة نحوهم، واستلام رسائل سلبية كثيرة تؤدي إلى مشكلات أخرى في نفسياتهم وتحصيلهم وتعلمهم، فثمة تحديات تقابل المعلمات في التعامل مع هذه الفئة من الطلاب، وضبط سلوكهم ، وتسيير اليوم الدراسي بشكل منظم ومقبول بدون إحداث ضرر لأي طالب، وإعطاء كل طالب حقه من التدريس والعناية.

أضف إلى ذلك فإن الطفل ضعيف الانتباه يتلقى غالباً الضرب والعقاب والنفور مما يزيد من حدة المشكلة ويطور لديه اضطرابات أخرى، كالقلق والخوف وضعف الشخصية وقلة الثقة بالنفس والعدوانية (موسى ورسلان والفيشاوي، ٢٠١٧ص ٦٦)

ويذكر الدسوقي (٢٠١٤، ص ٣٨) بأن هذا الاضطراب بما يسببه من عقاب وسخرية للطفل، فإنه يدفع بالمعلم غالباً إلى اليأس منه لسلوكياته وتدني أداءه الأكاديمي، وأمام موقف معلمه وأقرانه يشعر هو الآخر بالضجر والضيق لإعاقة هذا الجو راحته؛ لذا يكون الطفل أكثر توتراً وقلقاً وتنشأ فيه أفكار واتجاهات سيئة تجاه نفسه وأقرانه وقدراته ومدرسته.

كما أنه يعاني غالباً من صعوبة في تكوين الصداقات مع الآخرين؛ وقد يعود ذلك إلى ضعف قدرته في التعبيرعن آراءه ومشاعره بصورة مناسبة، وإلى ضعف احترامه لقواعد اللعب وانتظار الدور(غزال وأحمد، ٢٠١٤، ص٥٤).

ويرى العديد من الباحثين أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى، مثل صعوبات الإدراك، وصعوبات الذاكرة، وصعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات الرياضيات وغيرها، فقد ارتبطت اضطرابات الانتباه بصعوبات التعلم إلى حد أن العديد من الدراسات تنظر إليهما كوجهين لعملة واحدة (أبو زيد وعلي، ٢٠١٥، ص ١٥٧؛ خلف الله،٢٠١٣، ص٧٣).

وأشار الدسوقي (٢٠١٤، ص ١٥) إلى الإخفاق الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه وتأثير الاضطراب على الأداء النفسي للطفل والمراهق، كما توصلت عدة دراسات إلى وجود علاقة بين الاضطراب، والاخفاق الأكاديمي يظهر في العجز المعرفي كدراسة العاسمي (2008).

وقد أشار لكحل (٢٠١٠، ص٤١١) إلى أن صعوبات التعلم تحدث وبشكل متكرر مع ذوي قصور الانتباه، مما يحد من قدرات هؤلاء الأطفال في اكتساب تعليم مناسب ومجاراة أقرانهم في التقدم عبر درجات السلم التعليمي، وفي دراسة أجراها السلطان (٢٠٠٦) بهدف التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي لدى الأطفال المصابين بقصور الانتباه بالمرحلة الابتدائية والعاديين، فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل الدراسي بمادتي الرياضيات واللغة العربية لصالح العاديين فقد حققوا نتائج أفضل.

وفي دراسة أجراها بودان (Bodan, 2000) على عينة من الأطفال فقد أظهر أن اضطراب قصور الانتباه وصعوبات التعلم تشترك في خصائص مهمة منها تدني التحصيل الدراسي والسلوك العدواني وتدني تقدير الذات والصعوبات النفسية والأكاديمية والعاطفية.

ولعل ما يحير الكثير من المعلمين والباحثين والآباء والأمهات هو كيفية مساعدة هؤلاء الأطفال في التخلص من الأعراض المصاحبة لهذا الاضطراب، والتي تزعج الطفل وتؤثر على

أداءه الأكاديمي في المدرسة، وتترك آثاراً سلبية على مناحي حياته التربوية والاجتماعية والانفعالية (خلف الله، ٢٠١٣، ص٦٥).

فإن لم نعرف كيف يكون التعامل معهم، فمن المتوقع إخفاقهم في المدرسة، وفشلهم في مسايرة أقرانهم في التقدم والتعلم والاستفادة، فأي إهمال أو عزل لأية فئة سيؤدي إلى تفاقم مشكلاتهم؛ فالكثير من مشكلات التعلم والتأخر الدراسي لا يكون سببه التخلف العقلي أو انخفاض مستوى الذكاء بقدر ما ترجع إلى أخطاء في التعامل، أو العجز عن فهم وتحديد حالة التلميذ وتكوين الخطة الملائمة لمساعدته على تخطي المشكلة (عبد المهيمن، ٢٠١٣، ص١٥).

عليه فإن المعلم إذا ما عرف طبيعة هذه المشكلة، ومظاهرها، وخصائصها، وأنماطها، وأصبحت لديه خلفية معرفية مناسبة حوله، وحول أنجع الطرق والأساليب التربوية في التعامل معه، كان ذلك أولى الخطوات لمعالجة هذا الاضطراب (الحمد، ٢٠١٠، ص٢١٦).

ففي دراسة ماسي (Massey, 2017) للتحقق من مدى معرفة المعلمين لأعراض الاضطراب وفهم تصوراتهم حوله، فقد كشفت النتائج بأن معرفة هؤلاء المعلمين كانت محدودة؛ لذا أوصت الدراسة على خلق الوعي لدى المعلمين وتنفيذ استراتيجيات فعالة لمساعدة هؤلاء الأطفال.

فلا يوجد تشخيص واضح لهؤلاء الأطفال في المدارس الحكومية ذات الأعداد الكبيرة، وبالتالي من الصعب مساعدتهم والتدخل لعلاجهم؛ نظراً لاختلاف خبرات المعلمين في التعامل مع هذا الاضطراب واختلاف نظراتهم وخلفياتهم حوله (السيد،٢٠١٣، ص٥٢٧).

فيذكر موون (Moon, 2016) في دراسته التي أجراها على عينة من المعلمين الذين يتعاملون مع أطفال مصابين بالاضطراب بأن نظرتهم الإيجابية تجاه هؤلاء الأطفال جعلهم أكثر ميلا للحصول على المزيد من المعرفة حول الاضطراب والخبرة في التعامل مع سلوكياتهم، وقد ارتبطت مواقفهم الإيجابية بإجراءاتهم في مساعدة هؤلاء الأطفال، بينما ارتبطت المواقف السلبية للمعلمين تجاه سلوكيات هؤلاء الأطفال بشكل أكبر بالمشاعر الشخصية استجابة لسلوكيات نقص الانتباه لدى الأطفال، وهذا يشير إلى أن توقعات ومعتقدات وتصورات المعلم حول الاضطراب تؤثر على نظرتهم العامه حوله.

وقد لوحظ بأن تركيز المختصين ما زال منصباً على النواحي النظرية في حين أن الجميع في أمس الحاجة إلى النواحي العملية التي تعين على التعامل مع هؤلاء الأطفال ومساعدتهم (خلف الله، ٢٠١٣، ص٦٥).

عليه وبناءً على ما سبق، فإن هذه الدراسة ستهدف إلى تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات، كمدخل لخفض قصور الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للصفوف (١-٤) بسلطنة عمان.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- هل تتحسن درجة مهارات الاتصال لدى المعلمات باختلاف القياسين القبلي والبعدي؟
٢- هل تتحسن درجة الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه باختلاف القياسين القبلي والبعدي؟
٣- هل تختلف درجة مهارات الاتصال لدى المعلمات باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؟
٤- هل تختلف درجة الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات كمدخل لخفض قصور الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي ذوي قصور الانتباه بسلطنة عمان.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تناول الدراسة لعنصر رئيسي من عناصر العملية التعليمية في المدرسة وهو المعلم، ومحاولة تطوير وتنمية مهارات الاتصال لديه.
٢- قد تسهم هذه الدراسة في رصد واقع الممارسات الصفية لمهارات الاتصال، وتوعية المعلمات بمهارات الاتصال الفعالة.
٣- قد تساعد المعلمين والمربين في التعرف على أهمية مهارات الاتصال في تحقيق أهداف العملية التعليمية.
٤- قد تساعد المربين في التعرف على أعراض هذا الاضطراب، وبالتالي فهم سلوكيات هؤلاء الأطفال؛ فمفهوم اضطراب الانتباه غائب لدى الكثير من المربين.
٥- تعديل الاتجاهات السلبية نحو هذه الفئة من الأطفال.

٦- توجيه اهتمام المسؤولين تجاه مراحل الطفولة والمراحل الدراسية الأولى؛ لضمان عدم تأثر المراحل التالية بصعوبات نمائية، أو مشكلات أكاديمية.
٧- قد تسهم هذه الدراسة في انطلاق بحوث أخرى على فئات عمرية أخرى، أو على متغيرات أخرى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- الانتقال من مجرد وصف لطبيعة الاضطراب إلى مستوى التدخل لمواجهة أهم الاضطرابات التي تواجه طلاب الحلقة الأولى بمدارس التعليم الأساسي.
٢- مساعدة المعلمات في تحقيق الاتصال، والتفاعل، والتعامل البناء مع تلاميذ الحلقة الأولى الذين يعانون من مشكلة قصور الانتباه.
٣- نجاح هذا البرنامج قد يساعد في تعميم البرنامج والاستفادة منه لتنمية الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة الحالية المصطلحات الآتية:

١- مهارات الاتصال Communication Skills

يعرّف القيسي (٢٠٠٦، ص٣٧٠) مهارات الاتصال بأنها: مختلف الطرق المستخدمة في تبادل الأفكار والآراء والمعتقدات بين الأفراد، من خلال الأساليب الشائعة، مثل الكلام الشفهي، واللغة المكتوبة، والإشارات، والإيماءات، وغيرها.

كما يعرف الصادق (٢٠١٠، ص ٧٣٢) مهارات الاتصال بأنه: كل سلوك تعتمد عليها المعلمة للتفاعل مع الآخرين، كمهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وما يرتبط بكل منها من إمكانية التعبير الملائم والمناسب، سواء كان باستخدام الكلمات أو الجمل أو التعبيرات الوجدانية الانفعالية التي تبدو على الإنسان.

ويعرفها كل من أبو جبل وخليفة (٢٠١٠، ص٢٥٠) بأنها: "الأداءات التي تقوم على المشاركة الفاعلة بين طرفين أو أكثر؛ من أجل اكتساب خبرة أو تعديل سلوك أو تصورات أو مفاهيم بوسائط متعددة، كاللغة والإيماءات والإشارات وغير ذلك".

بينما جاء تعريف أبو دلي (٢٠١٨، ص ١١٣) كالآتي: أداء ومزاولة المعلم لمجموعة من السلوكيات والاستجابات أثناء تدريسه المتعلمين داخل الصف، في كل من اتصاله اللفظي وغير اللفظي، وإثارته لانتباه المتعلمين وتركيزهم، وتعزيز استجاباتهم، وطرحه الأسئلة واستقبالها وإدارة بيئة الفصل، بالإضافة إلى المهارات الإنسانية- كاحترام المتعلمين والثقة بهم، ومعاملتهم بإيجابية بما يحقق بيئة آمنة تزيد من دافعيتهم لتعلم أفضل.

ويمكن تعريفها إجرائيا بالآتي: قدرة المعلمة (المرسل) على استخدام مظاهر الأداء المختلفة للاتصال، والتي تشمل كل ما يصدر عنها من حركات وإيماءات وإشارات وتعبيرات الوجه ولغة لفظية وغير لفظية مؤثرة، ورموز وأشكال وصور وصوت أثناء نقل الأفكار والمعاني والمشاعر إلى المستقبل (التلميذ)؛ لخفض قصور الانتباه لدى التلاميذ ذوي قصور الانتباه، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بطاقة ملاحظة تفعيل مهارات الاتصال التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض.

٢- قصور الانتباه Attention Deficit

يعرّف الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١) قصور الانتباه على أنه: صعوبة في التركيز والبقاء على المهمة (عبيد، ٢٠١٥، ص١٥٣)

ويمكن تعريف قصور الانتباه إجرائيا بأنه: استنادا إلى التعريف الإجرائي لاضطراب قصور الانتباه الوارد في الدليل التشخيصي الخامس DSM5 ، والدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١)، والذي يشير إلى **أن التلميذ مضطرب الانتباه يعاني من نقص الانتباه،** حيث يشير إلى قابلية الطالب للتشتت، وصعوبة الانتباه لفترات طويلة، والحاجة إلى جهد كبير للتعامل معه لفهم التعليمات والإرشادات؛ لمعاناته من شرود الذهن، وكثرة الانشغال بالمحيط والمثيرات الخارجية.

٣- الحلقة الأولى First episode

"هي مرحلة تعليمية تبدأ من الصف الأول الأساسي، وتنتهي بالصف الرابع الأساسي، وهي مختلطة (ذكور وإناث) مع تأنيث الهيئة التدريسية في هذه الحلقة؛ وذلك حتى تكون المدرسة امتداداً للأسرة؛ ولتخفيف مشاعر الابتعاد عن الأم" (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ٢٠٠٧).

٤-التعليم الأساسي The basic education

"هو نظام تعليم موحد توفره الدولة لجميع أبناء السلطنة ممن هم في سن المدرسة، ومدته عشر سنوات، حيث يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف

والمهارات، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقا لميولهم، واستعداداتهم، وقدراتهم بهدف تنميتها؛ لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل في إطار من التنمية المجتمعية الشاملة" (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، ٢٠٠٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة

١-مفهوم الاتصال Communication

يُعرف "الاتصال" Communication بأنه: "انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز"، ويوصف بأنه فعال حينما يتفق المعنى الذي يقصده المرسل بالمعنى الذي يصل إلى المستقبل؛ مما يسهم في تحقيق التفاعل الاجتماعي ونقل المعارف وتيسير التفاهم بين الأفراد والجماعات (شرف، ٢٠٠٣، ص ٧).

كما عرفها مشارقة (٢٠١٣، ص ١٩) بأنها المشاركة في تبادل المعلومات والمشاعر والاتجاهات والمواقف، ويتم عن طريق اللغة الشفهية والكتابة والإشارات بين طرفي المرسل والمستقبل؛ للوصول إلى هدف معين وتأثير محتمل.

وعرفها تاعوينات (٢٠٠٩، ص١١) تربويا بأنها: عملية تحدث في الموقف التعليمي بين جميع الأطراف لتنظيم التعلم، فالاتصال عملية تعلم، والتعلم هو عملية تواصل.

أما مهارات الاتصال فيعرفها القرني (٢٠١٢، ص١١٩-١٢٠) بأنها: مجموعة من الأساليب التدريسية والسلوكيات والاستجابات التربوية التي يظهرها المعلم كمرسل أحيانا، وكمستقبل أحياناً أخرى أثناء عملية التدريس، وتتسم بسمات إبداعية.

يلاحظ من التعريفات السابقة أنها عملية ديناميكية تدور حول مفهوم المشاركة، وتتم باللغة اللفظية وغير اللفظية، مع ضرورة وجود طرفين لحدوث الاتصال، وكذلك ضرورة وجود هدف، عليه يمكن تعريف الاتصال في أبسط صوره بأنه: عملية تفاعل ومشاركة بين مرسل ومستقبل؛ بهدف إحداث تغيير في الاتجاهات والسلوكيات والمعلومات، ويتم نقل محتوى الرسالة عبر القنوات المناسبة.

عناصر عملية الاتصال

وضع علماء الاتصال عدة نماذج توضح عناصره، وتعبر عن كيفية ارتباطها ببعضها، ولعل أبرز هذه النماذج هو نموذج لاسويل (Lasswell) الوارد في الخزاعله وآخرون (٢٠١١، ص٣٠٨) ويمثله الخطوات الآتية: من يقول؟ (المرسل)، ماذا يقول؟ (الرسالة) ، لمن يقول؟ (المستقبل)، عبر أية قناة؟ (القناة)، ما التأثير؟ (التغذية الراجعة).

وفيما يلي توضيح لكل عنصر من عناصر الاتصال كما جاء في شرف (٢٠٠٣، ص ١٩٥-٢٠٢):

١- **المرسل Sender :** وهو المتصل ونقطة البداية التي تنطلق منها الرسالة، ويشترط من المرسل توافر عدة شروط :

- إجادة اللغة: فهي أعمق وأشمل من مجرد كلمات تنطق، فتشمل اللغة اللفظية وغير اللفظية، كالإشارات والإيماءات التي تؤدي إلى نفس دور اللغة اللفظية.
- الثقافة الواسعة والفهم العميق: فامتلاك المرسل للثقافة الواسعة شرط من شروط الاتصال، ويعبر عن الثقافة بالاطلاع على ما يدور حوله من أحداث، ومصادر المعلومات المختلفة، والقراءات، والكتب، فيكون واعيا لما اكتسبه من خبرات ومعارف ناقداً لها.
- المكانة الاجتماعية والعلمية: والتي من شأنها أن تساعد على التأثير الإيجابي على مستقبل الرسالة؛ فمكانة المرسل الاجتماعية والعلمية تعطي الرسالة أهمية أكبر.
- الصدق: صدق المرسل في رسالته؛ لإعطاء الرسالة أكبر قوة وتأثير.
- القدرة على الإقناع والتأثير: حتى يحدث التأثير المرغوب به من الاتصال؛ فامتلاك المرسل للمشوقات وسبل جذب الانتباه يدعم ذلك، وكذلك مراعاة حاجات المستقبل كلها أمور تسرع من وصول الرسالة مع إحداث الأثر المرجو منه.

٢- **المستقبل Receiver:** ويطلق عليه كذلك المتلقي فهو الشخص الذي توجه إليه الرسالة، ويقوم بتفسير رموزها وفهم معناها، فينعكس ذلك على أنماط سلوكه المختلفة؛ فاستجابة المستقبل وتفاعله مع الرسالة تعطي المرسل مؤشرات عن مدى تحقق الهدف من الرسالة، والمستقبل هو الأساس في تصميم الرسالة؛ لأنه المقصود من عملية الاتصال، فيراعي المرسل خصائص المستقبل من حيث عمره وميوله ورغباته وحاجاته ومستواه الثقافي وغيرها من الأمور.

٣- **الرسالة Message:** وهو المضمون والمحتوى والموضوع الذي ينقله المرسل للمستقبل لتحقيق هدف معين، وقد يكون المحتوى صوراً أو أشكالاً أو عبارات أو كلمات لها معاني معينة.
٤- **قناة الاتصال Channel or Medium:** ويقصد بها الوسيلة التي من خلالها يتم نقل الرسالة، فقد تكون اللغة لفظية أو غير لفظية بغرض تحقيق هدف معين.
٥- **التغذية الراجعةFeed back:** وهي ردود أفعال المستقبل، ومدى استجابته لرسالة المرسل، فقد تكون الاستجابة بطيئة أو سريعة، سلبية أو إيجابية لأسباب تعود لأحد عناصر الاتصال ، والتغذية الراجعة قد لا تحدث من المستقبل لعدة أسباب أهمها: شدة التشويش، وضعف معنى الرسالة أو غموضها، وضعف التخطيط لعملية الاتصال، وضعف شخصية المرسل أو المستقبل أو كلاهما، أو ضعف وسيلة الاتصال أو عدم مناسبتها أو التوقيت الخاطئ للاتصال.
٦- **التأثير:** وهي المحصلة النهائية للاتصال والهدف منه، ويظهر الأثر في اتجاهات أو سلوكيات أو معلومات المستقبل (الطائي والعلاق، ٢٠٠٩، ص٢٦).

ووضع أبو النصر (٢٠١٢، ص٨١) شكل يوضح عناصر تخطيط الاتصال كالآتي:

(١)
عناصر تخطيط الاتصال

خصائص الاتصال

إن عملية الاتصال عملية اجتماعية وتفاعلية لابد من حدوثها، فهي متلازمة للإنسان الذي يعيش ضمن مجتمع، ويتفاعل مع أفرادها، وهذا الاتصال والتفاعل يحمل عدة خصائص كما يذكرها الدعس (٢٠٠٩) الوارد في (العريبي، ٢٠١٤، ص ١٩-٢١):

١- أنها عملية هادفة: تتم لتحقيق هدف معين، فالمعلم مثلا يهدف من اتصاله بطلابه تغيير سلوكياتهم أو اتجاهاتهم أو معلوماتهم.
٢- أنها عملية ديناميكية: فهي تتم بين طرفين متفاعلين لإحداث التغيير المقصود، وقد يتبادل الطرفين الأدوار، ويدل ذلك على ديناميكية الاتصال، فمثلا يسعى المعلم داخل الفصل للتفاعل مع طلابه لتحقيق هدف؛ فيكون هو المرسل وطلابه المستقبلين، وقد تثير رسالة المعلم تساؤل لدى أحدهم، وهنا يأخذ المعلم دور المستقبل والطالب دور المرسل وهكذا.
٣- أنها عملية دائرية غير خطية: فقد يكون الاتصال على شكل حلقات ليس لها بداية أو نهاية، فيتبادل المرسل والمستقبل الأدوار، ويقصد بذلك أن عملية الاتصال لا تشترط البدء بالمرسل والانتهاء بالمستقبل، بل هي حلقات متتابعة يتم الربط بينها عن طريق التغذية الراجعة.
٤- أنها عملية معقدة: فالاتصال عملية تفاعل اجتماعي تحدث في أوقات وأماكن ومستويات مختلفة، وتكون معقدة بما تحويه من أشكال وعناصر وأنواع وشروط يجب اختيارها بدقة عند الاتصال؛ حتى لا يفشل الاتصال.
٥- أنها عملية منظمة: وذلك لأنها مقصودة مخططة ومصممة لتنفيذها وإداراتها؛ لإحداث التغيير المقصود وتحقيق الهدف منه.
٦- أنها عملية اجتماعية: يتبادل فيها الناس الأفكار والمعلومات، فتغير معلومات واتجاهات وسلوكيات الأفراد، وقد تؤثر في الناس بالاستجابة وإحداث التغيير.

أهمية الاتصال

إن الاتصال يعد من الضروريات التي لا يستطيع أي فرد أو أي مجتمع العيش بدونه؛ فالحياة لا تتقدم بدون وجود اتصال وتفاعل بين الناس.

ويلخص مشارقة (٢٠١٣، ص٤٤) أهمية الاتصال في الآتي:

١- أنها حاجة نفسية واجتماعية مهمة للأفراد لتحقيق التوازن في الشخصية، كما أنها وسيلة مهمة وضرورية لدوام أي مجتمع ووجوده؛ فهو يساعد الناس على العيش ضمن جماعات ذات أهداف، وعقائد وتطلعات مشتركة، والتي يمكن اكتسابها عن طريق الاتصال.
٢- يساعد الاتصال في نقل الخبرات بين الناس؛ مما يؤدي إلى تطوير عملية البناء في المجتمعات الإنسانية.

أنواع الاتصال

ينقسم الاتصال من حيث اللغة إلى نوعين، اتصال لفظي واتصال غير لفظي.
١- الاتصال اللفظي Verbal Communication: وهو الاتصال الذي يعتمد على اللغة المنطوقة في إرسال الرسالة، ويعرفه الشهري (٢٠١٠، ص٥٧) بأنه تبادل اللغة المنطوقة بين أطراف الاتصال؛ للوصول إلى أكبر قدر من الفهم المشترك للمعنى الذي تثيره الألفاظ لدى أطراف الاتصال.
٢- الاتصال غير اللفظي Non-Verbal Communication: وهو نوع من أنواع الاتصال الذي يلعب دورا هاما في تحقيق الهدف من الاتصال بين الأفراد، ويشكل ما نسبته ٧٥% من عملية الاتصال، وهي لغة الجسد، لغة عالمية Universal Language يفهمها جميع البشر رغم إختلاف اللغات؛ فالابتسامة مثلا تعني نفس الشيء لكل الناس في العالم، وهو أصدق تعبيراً عن المشاعر والأفكار، والأسرع إقناعا وتساعد على التواصل مع الآخرين والتأثير عليهم بطريقة إيجابية أو سلبية (أبو عرقوب، ٢٠٠٥، ص٢٣).
ويعرفه شحاته، والنجار، وعمار (٢٠٠٣، ص٢١) بأنه: الاتصال الذي يرسل فيه المعلم رسالته التعليمية عن طريق رموز غير لفظية، معتمدا على الكلمات المكتوبة، والرسوم، والحالات والصور والرموز البصرية، والإشارات وتعبيرات الوجه والإيماءات، ونظرات العين وما إلى ذلك؛ فمعرفة لغة الجسم واستخدامها بطريقة فعالة، يُحسن التواصل مع الآخرين، كما يساعد على التعامل مع المواقف المختلفة التي قد يتعرض لها الفرد في عمله (أبو النصر، ٢٠١٢، ص٩٠).
ويشمل الاتصال اللفظي أربعة مهارات:
١- مهارات التحدث: وهي رموز لغوية منطوقة لنقل الأفكار والمشاعر والاتجاهات للآخرين عبر وسائل متعددة (خضر، ٢٠١٣، ص ٧٨).
كما تتضمن مهارات التحدث إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل باستخدام الكلمات شفاهة، وتتضمن النطق الصحيح للحروف، وتسلسل الأفكار، والضبط النحوي والصرفي، وفن الإلقاء، واستخدام المفردات اللغوية المناسبة (العنزي، ٢٠١٣، ص ٤٨٠).
٢- مهارة الاستماع: وفيها يتم استقبال المعاني والأفكار الكامنة حول موضوع معين (خضر، ٢٠١٣، ص ٤٩).
فيستقبل فيها المستقبل رسالة المرسل الشفهية ويعمل على فهم معانيها، وتتضمن إتقان فن الإصغاء للمرسل، وتجنب المقاطعة والاستعجال وغيرها (عبد الجود وقنديل، ٢٠١٣، ص١٨٢).
٣- مهارة الكتابة: وتأتي بعد مهارتي التحدث والاستماع، وعن طريقه يتم عرض الأفكار والتعبير عنها ونقل المعلومات إلى أكبر عدد من الناس، كما أنها تتطلب الوضوح، والدقة، والاختصار، وتجنب التكرار والارتباط الوثيق بالموضوع (خضر، ٢٠١٣، ص ٩٤-٩٥).
ويضيف المرشد (٢٠١٠، ص٢٩٠) بأن مهارة الكتابة تقوم على إرسال الرسالة باستخدام الكلمات المكتوبة، وأهم مهاراتها: القدرة على الكتابة بخط واضح وخال من الأخطاء النحوية والصرفية، والتسلسل وتنظيم السبورة وغيرها.
٤- مهارة القراءة: وتشمل القراءة الجهرية ونطق المرسل للنص المكتوب بصوت مسموع وواضح للمستقبل، وقدرة المرسل على إدراك معنى المقروء، والتزامه بالنطق الصحيح كإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وضبط أواخر الكلمات (جمل وهلالات، ص٢١٨).
بينما يذكر مشارقة (٢٠١٣، ص ٢٠) بأن أشكال الاتصال غير اللفظي تتمثل في لغة الجسد ولغة الصمت والمكان والحيز وتعبيرات الوجه والإيماءات، مثل الابتسامة وحركة الرأس.
وصنف العديد من العلماء والباحثين أشكال الاتصال غير اللفظي "لغة الجسم"، إلى عدة تصنيفات ومنها التصنيف الذي وضعه أبو النصر(٢٠١٢، ص١٠٥-١٠٦):
- لغة الوجه: وتشمل (تعبيرات الوجه والجبهة والحاجبين، والاتصال البصري، وحركة الشفاه والفم).

- لغة الصوت: وتشمل طبقة الصوت، وسرعته، ونوعيته، والصمت الذي يفيد أحيانا أثناء التواصل مع الآخرين.
- لغة الأصابع واليدين واللمس.
- لغة وضعية وحركات الجسم: وتشمل حركة الرأس، والإيماءات، وأنواعها، وحركات اليدين والساقين.
- لغة المظهر: ويشير إلى الملابس والروائح التي تصدر عن المرسل، والإكسسوارات التي يلبسها وهيئته وهندامه.
- لغة المسافات والفراغ: ويقصد به المسافة المكانية بين الأفراد.
- الدلالات الرمزية للزمن واستخدام الوقت: كيفية إداراته بشكل كفء وفعال.

وتجدر الإشارة إلى أهمية انسجام الاتصال اللفظي مع الاتصال غير اللفظي في تحقيق التواصل؛ حيث أن تفاعلها غير المنسجم يؤدي إلى معان متناقضة (أبو النصر، ٢٠١٢، ص٨٢).

الاتصال التربوي

يعرّف عبود (٢٠٠٩، ص٦٧) الاتصال التربوي بأنه: نشاط مقصود، معالمه تتحدد حسب المؤسسة التربوية والعاملون تحت مظلتها من إداريين أو معلمين أو باحثين أو أولياء الأمور أو غيرهم، والتي تشترك معها في الأهداف التربوية، وتتحدد آلياته ومحتواه وأهدافه طبقا لمنهج تفاعلي تشاركي معتمدا على نتائج البحث العلمي، مع مراعاة خصوصيات الزمان والمكان الذي يجري فيه هذا النشاط.

كفايات الاتصال التربوي

يتطلب الاتصال التربوي جملة من الكفايات الاتصالية التربوية على المستويين، مستوى المؤسسات، ومستوى الأفراد الذين لديهم صلة بهذا الحقل، وفيما يلي جملة من هذه الكفايات كما يلخصها عبود (٢٠٠٩، ص٨٢-٨٦):

أولا: كفايات المرسل: كالقدرة على وضع الأهداف بصورة واضحة بما يتلاءم ومتطلبات العمل التربوي في الوقت المناسب، والتخطيط الجيد للرسالة بصورة ميسرة سهلة الفهم للمتلقي، والإلمام الدقيق بمحتوى الرسالة؛ لزرع الثقة في المتلقي وإقناعه، واستخدام الرموز والإشارات المناسبة للرسالة، والتشويق في إرسال الرسالة لشد انتباه المتلقي، والاتقان والمهارة في استخدام الوسائل الفنية التي تتطلبها الرسالة، والتعامل المرن والسريع مع التغيرات التي قد تطرأ في المحيط أثناء إرسال الرسالة، والدراية بخصائص المتلقي وقدراته ورغباته وميوله والفروق الفردية، ومراعاتها، والإشراك الجيد للمتلقين، ووتوظيف إمكاناتهم بما يخدم الرسالة، والقدرة على قياس ردود أفعال المتلقين، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وغيرها

ثانيا: كفايات المتلقي: كتوفر الدافعية والمشاركة الفاعلة في العملية الاتصالية، وفهم مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، كالإشارات والرموز التي يستخدمها المرسل، والتفاعل الإيجابي بين المتلقي والمرسل بما يحقق التشارك وتبادل الأفكار، وغيرها.

ثالثا: كفايات الوسائل المستخدمة في الاتصال: كسهولة استخدامها من قبل أطراف العملية الاتصالية، وتوفرها في البيئة التي تستخدم فيها، وتمتعها بعناصر الإثارة والتشويق، وفاعليتها في نقل الرسائل المحددة، وقدرتها على الاستجابة لاحتياجات المستخدمين، ومرونتها وقدرتها على مراعاة الفروق الفردية، وقدرتها على مخاطبة أكثر من حاسة حتى تحقق تأثير أكبر، وغيرها.

معوقات الاتصال التربوي

ويقصد بها تلك المشاكل التي تصادف أحد عناصر الاتصال، وتؤثر في كفاءة وجودة عملية الاتصال، فيذكر خضر (٢٠١٣، ص٣٢-٣٤) أن المعوقات التي تتعلق بالمرسل هي كثيرة منها: الترميز الخاطيء للرسالة، وتصرفات المرسل غير العقلانية أو غير الموضوعية، وانفعالات المرسل أثناء تقديم الرسالة، وعيوب النطق والكلام عند المرسل، وعدم استخام لغة الجسد المناسبة، وعدم اقتناع المرسل بالرسالة التي يقدمها، والاتجاهات السلبية التي يحملها المرسل نحو نفسه والآخرين، وانخفاض صوت المرسل بدرجة كبيرة، وسوء اختيار الكلمات أو الجمل، ومراعاة المصلحة الشخصية للمرسل، والتحدث بمستوى أعلى أو أقل من خصائص المستقبل، والحالة النفسية غير المناسبة للمرسل، واعتقاد المرسل بأن المستقبل يفهم الرسالة كما يفهمها هو، واستخدام كلمات توحي بالسخرية أو الاستهزاء، والتحدث بلغة غير مفهومة، وغيرها.

ويضيف نبهان (٢٠٠٨، ص٢١٨) أن التشويش يعد من المعوقات كذلك ويتضمن نوعين رئيسيين هما:

أ. التشويش الميكانيكي أو الآلي: ويمثل التداخلات الفنية التي تطرأ على إرسال الرسالة من المرسل إلى المستقبل، كصوت آلات عمال البناء، أو حدوث خلل كهربائي.

ب. التشويش الدلالي أو اللفظي: ويحدث حينما لا يفهم المرسل والمستقبل بعضهما البعض لأي سبب من الأسباب،

لذا ينبغي مراعاة الظروف المحيطة بعملية الاتصال في القاعات الدراسية؛ لضمان الوصول الجيد لرسالة المعلم إلى الطلاب، كإيجاد ستائر للنوافذ وتوفر التهوية والإضاءة الجيدة، والهدوء خارج الفصل، ووضوح الكلمات المستخدمة التي يختارها المعلم ليفهمها الطلاب، خاصة إذا كان المعلم من مدينة أخرى أو دولة أخرى تختلف لهجته عن لهجة الطلاب (عبود، ٢٠٠٩، ص٤٢).

وخلاصة القول فإن هناك معوقات تتعلق بالمرسل، مثل عدم إتقانه لمهارات الاتصال التربوي الأساسية، أو معوقات تتعلق بالمستقبل كضعف الانتباه، وكذلك هناك معوقات تتعلق بالبيئة الصفية، وعوامل التشويش الداخلية والخارجية، ومحتوى الرسالة ووسيلة الاتصال.

٣- الانتباه Attention

ورد في الدليل التشخيصي الإكلينيكي DSM بأن الانتباه مفهوم نفسي وفسيلوجي واسع الانتشار يشتمل على عدة وجوه، منها: التركيز والبحث والتروي والانتقاء والنشاط واليقظة، ولدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه قصور في معظم هذه المظاهر.

ويعد الانتباه من الموضوعات ذات الأثر العميق على عمليات التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات؛ فهي مهمة بالنسبة للعمليات العقلية الأخرى، كالإدراك والذاكرة، أما بالنسبة لأهميتها لعملية التعلم؛ فهي تعد الأساس الذي يكتسب الإنسان من خلاله المهارات، ويكوّن العادات لتحقيق التوافق في محيط المجتمع الذي يعيش فيه (عبد المهيمن، ٢٠١٣، ص١٥).

وبما أنه من العوامل الأساسية المؤثرة في التعلم؛ لذا من المهم استخدام استراتيجيات تثير الحافز لدى المتعلم، خاصة وأن الأطفال يتعلمون ما ينتبهون إليه فقط، فالمعلم الذي يتقن مهارات استثارة التلاميذ وجذب انتباههم لموضوعات التعلم فإنه سيتمكن من تغيير سلوكهم نحو الاتجاهات المرغوب بها (البرجاوي، ٢٠١٤، ص١٦).

ونظراً لأهمية الانتباه في العملية التعليمية فمن الضروري الخوض في تعريفاته، وأنواعه، ومراحله وخصائصه.

أ. تعريف الانتباه

يعرّف كل من ريد وهيرسكو (Reid & Hersko, 1988, p86) الانتباه بأنه: "انشغال العقل بشكل فعال بشيء من بين أشياء متعددة تظهر في الوقت نفسه، أو هو تدريب التفكير على التركيز والوعي وهما جوهر الانتباه".

كما يعرّف كل من مرعي وبلقيس (١٩٩٦، ص ١٧٨-١٨٢) الانتباه بأنه: "استخدام الطاقة العقلية في عملية معرفية أو هو توجيه الشعور وتركيزه في شيء معين؛ استعداداً لملاحظته أو أدائه أو التفكير فيه".

ويتفق علماء النفس المعرفي على أن الانتباه عملية معرفية يتم من خلالها التركيز على مثير معين من بين عدة مثيرات، وبالتالي تنطوي على خصائص مميزة أهمها: الانتقاء، التركيز، القصد، الاهتمام، أو الميل لموضوع الانتباه (Barkley, 2006).

وبشكل عام فالانتباه يعني قدرة الفرد على اختيار مثير محدد والاستمرار في التركيز عليه، وأن العجز في الانتباه يعني عدم قدرة الفرد في الاستمرار في التركيز على مثير محدد ولفترة محددة، وذلك إما لنشاط حركي زائد عليه، أو أن هناك مثيرات أخرى متنوعة يراها الفرد أكثر أهمية (موسى ورسلان والفيشاوي، ٢٠١٧، ص ٢٣-٢٤؛ جلاب،٢٠١٥، ص٨٦).

ب. مراحل الانتباه

يمر الانتباه بثلاثة مراحل كما حددها هارون (٢٠٠٣، ص ٣٣٩ -٣٠٤) كالتالي:

١) مرحلة الإحساس: وهي التي تكشف عن وجود أي مثيرات حسية في البيئة المحيطة من خلال الحواس الخمس.
٢) مرحلة التَعرُّف: ويتم فيه التعرف على طبيعة المثيرات من حيث: نوعها وشدتها وحجمها وأهميتها.
٣) مرحلة الاستجابة للمثير الحسي: ويتم فيه اختيار مثير معين من بين مجموعة من المثيرات الحسية، يتم معالجة المثير فيها غالباً في الذاكرة القصيرة أو العاملة ضمن عملية الإدراك.

ج. خصائص الانتباه

للانتباه مجموعة من الخصائص كما جاء في سليمان (٢٠١٤، ص٢٨-٣٠) وهي:

١) إدراكية مبكرة : لوقوعه في منزلة بين الإحساس والإدراك؛ فبَعد الإحساس بالمثيرات يتم إعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة.
٢) الإصغاء: استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الشخص الإصغاء لبعض الأقوال والأحاديث، وتركيز الانتباه عليها.

٣) الاختيار والانتقاء: فالفرد لا يستطيع الانتباه لجميع المثيرات المختلفة دفعة واحدة، وإنما ينتقي منها ما يتناسب وميوله، وحاجاته النفسية.
٤) الإحاطة: ويقصد به مسح العناصر الموجودة بالمكان والأصوات الصادرة باستخدام العينين والأذنين.
٥) التركيز: وهو الانتباه إلى إشارات أو تنبيهات حسية معينة، وإهمال إشارات أخرى، ويكون دائما قصديا.
٦) التعقب: وهو الانتباه المتصل (غير المنقطع) لمنبه ما.
٧) التموج: ويعني بأن المثير رغم استمرارية وجوده إلا أنه سيتلاشى تدريجيا إذا ظهر مثير دخيل، ثم يظهر المثير الأساسي مرة أخرى بانتهاء أثر المثير الدخيل.
٨) التذبذب: ويعني بأن مستوى شدة المثير يتذبذب بين الشدة والضعف وفقا لاختلاف قوة أحداث المثير.

٣- قصور الانتباه (Attention Deficit)

اضطراب قصور الانتباه هو أحد أعراض اضطراب قصور الانتباه، يتسم بالقابلية للتشتت والانتقال من عمل إلى آخر دول إكمال أي منها، وعدم القدرة على التركيز لفترة كافية؛ لذلك يجد الطفل صعوبة في اتباع التعليمات (الدسوقي، ٢٠١٤، ص ١٦).

كما وصفه الرويتع (٢٠٠٢ ، ص٣٩) بأنه :"صعوبة الاحتفاظ بالانتباه أو بقائه لمدة قصيرة، بحيث ينتقل الطفل من موضوع إلى آخر أو من عمل لآخر بسرعة "

وتُعرَف عبير محمد (٢٠١٣، ص٩٢٤) قصور الانتباه على أنه: "اضطراب سلوكي يتميز بضعف الانتباه، يصاحبه مجموعة من الأعراض الثانوية، كتدني مستوى التحصيل الدراسي، وضعف العلاقات الاجتماعية، وعدم الطاعة، والعدوانية، وإحداث الفوضى، وضعف القدرة على تحمل الإحباط، وعدم الاتزان الانفعالي وانخفاض تقدير الذات".

ونشرت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (American Academy of Pediatrics, 2001) أحدث دليل تشخيصي لأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه، يتضمن العمليات التشخيصية التالية:

- الحصول على المعلومات الأساسية عن حالة الطفل من (والديه-معلميه-القائمين على رعايته).
- التتبع اليومي من الأسرة لمعرفة وفهم الأعراض السلوكية لمدة ستة أشهر على الأقل قبل بدء العلاج.
- التقييم المستمر للإجابات على أسئلة الأسرة.
- وضع تصور لبرنامج يناسب الطفل ذوي اضطراب قصور الانتباه.
- التنسيق مع المراكز الصحية ومؤسسات رعاية الطفل لعمل فحص طبي شامل (السمع ، البصر، المهارات الحركية، نسبة الذكاء).
- مساعدة الأسرة في وضع أهداف خاصة للمجالات التي يهتم بها الطفل.
- التواصل مع الأسر الأخرى ذوي الحالات المشابهة لتبادل الأفكار والمعلومات.

وبعد إتمام عملية التشخيص يقوم المشخص بتحديد ما إذا كان الطفل لديه اضطراب قصور الانتباه أو لا باستخدام معايير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DSM4 مع التأكد من عدم اشتراك هذه الأعراض مع مظاهر واضطرابات سلوكية أخرى كاضطرابات القلق وفصام الشخصية أو أية اضطرابات عقلية أخرى (اليوسفي، ٢٠٠٥، ص ٣٥-٣٦).

الآثار المترتبة على قصور الانتباه

تضمنت نتائج الأبحاث العلمية ظهور آثار مختلفة تترتب على قصور الانتباه، كالفشل الدراسي وضعف العلاقات والمهارات الاجتماعية وظهور بعض السلوكيات المضادة كالتعاطي وغيرها (أبو زيد وعلي، ٢٠١٥، ص٢٤).

ويضيف بلدو(٢٠١٥، ص١٩٩) أنه مع تقدم عمر المصابين بهذا الاضطراب يتبين تغير الآثار المترتبة كما يوضحه الجدول (١):

جدول (١)
الآثار المترتبة على اضطراب قصور الانتباه مع تقدم العمر

العمر	الآثار المترتبة
ما قبل ٧ سنوات	قصور الانتباه فقط
٧-١٠ سنوات	قصور الانتباه - انخفاض تقدير الذات
١١-١٢ سنة	اضطراب السلوك- بطء التعلم- ضعف المهارات الاجتماعية

١٣ سنة-الرشد	السلوك المعارض والمضاد للمجتمع-التحدي-السلوك الإجرامي- الطرد من المدرسة-تعاطي المسكرات والمخدرات- فقدان الدافعية- صعوبات التعلم المركبة

قصور الانتباه في مرحلة التعليم الأساسي

في هذه المرحلة تكون الفروق الفردية أكثر وضوحاً بين الأطفال العاديين والأطفال المصابين بالاضطراب؛ فالمعلم الكفء يستطيع مساعدة هؤلاء الأطفال للنجاح، إلا أن الرفض من الأفراد، وانخفاض تقدير الذات، والفشل الدراسي يكون هو الغالب لديهم.

كما تظهر في هذه المرحلة صعوبات في التعامل بين الطفل ومن يقومون برعايته في المنزل وخارجه، كما يلاحظ عدم رغبة الأطفال الآخرين مشاركته لهم في اللعب وغيره.

وتتميز هذه المرحلة بقلة ساعات النوم واضطرابه، ويزداد سلوكهم سوءاً خلال اليوم في حال إصابتهم باضطراب النوم؛ مما يسبب هذا الأمر إزعاجاً وتوتراً للوالدين، وتأثيرات على العلاقة الأسرية، ويدفع هذا الأمر الطفل المصاب للشعور بالحزن، وربما إلى السلوك المضاد والعنف مستقبلاً.

وقد أشارت نتائج البيانات التي تم تجميعها من مقاييس تقدير الذات self-evaluation إلى أن الأطفال المصابين بقصور الانتباه أقل تقديراً للاضطرابات السلوكية لديهم من أقرانهم العاديين (Barkley, 2002).

ويذكر الدسوقي (٢٠١٤، ص.١٩-٢٥) ظهور مجموعة من الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية والمعرفية والتعليمية لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه تميزهم عن الأطفال العاديين.

فروض الدراسة

تحاول الدراسة التحقق من صحة الفروض الآتية:

١-تتحسن درجة مهارات الاتصال لدى المعلمات باختلاف القياسين القبلي والبعدي.
٢-تتحسن درجة الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه باختلاف القياسين القبلي والبعدي.
٣-لا توجد فروق في درجة مهارات الاتصال لدى المعلمات باختلاف القياسين البعدي والتتبعي.
٤-لا توجد فروق في درجة الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه باختلاف القياسين البعدي والتتبعي.

المنهج والإجراءات

أولا: منهج الدراسة: اعتمدت هذ الدراسة على المنهج التجريبي، وذلك للكشف عن مدى فاعلية تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات (المتغير المستقل) كمدخل لخفض قصور الانتباه (المتغير التابع) لدى تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي ذوي قصور الانتباه بسلطنة عمان.

ثانيا: إجراءات الدراسة

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة التجريبية من (١٠) معلمات بمدارس سلطنة عمان، اللاتي يُدرسن في فصول بها أطفال ذوي قصور الانتباه، و(١٢) طفل ممن يعانون من قصور الانتباه، وتقع نسبة ذكائهم في حدود المتوسط، وتتراوح أعمارهم بين (٦ -١٠) سنوات.

ثالثا: أدوات الدراسة

١- بطاقة ملاحظة تفعيل مهارات الاتصال لدى معلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي (إعداد الباحثة).
٢- قائمة تشخيص قصور الانتباه (إعداد الباحثة).
٣- برنامج تنمية مهارات الاتصال لدى معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (إعداد الباحثة).
٤- اختبار بينيه للذكاء الصورة الخامسة (صفوت فرج ٢٠١٣).

الدراسات السابقة

أولا: دراسات تناولت الانتباه لدى التلاميذ ذوي قصور الانتباه:

تعددت الدراسات التي اهتمت بدراسة الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه، ومن هذه الدراسات دراسة رابورت (Rapport, 1983) تبين فيها بأن الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه كانت أهم صفاتهم هي نقص الانتباه في الصف، والفشل في متابعة واستكمال المهمات والواجبات المدرسية، وصعوبة اتباع التعليمات، وتقلب المزاج، وصعوبة الجلوس بثبات، كما اتضح قيام بعضهم ببعض الأعمال التخريبية، وأن هذه الخصائص والسلوكيات التي يتميز بها هؤلاء الأطفال تعكس الاندفاعية وضعف القدرة على التركيز والانتباه.

كما أجرى كاريسون وآخرون (Karison et all, 1984) دراسة بهدف التعرف على الخصائص المعرفية للتلاميذ ذوي الاضطراب في الانتباه في وجود فرط النشاط أو غيابه، وقد

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥١) تلميذا قسمت إلى ثلاث مجموعات، وهي (٢٠) تلميذا لديهم اضطراب في الانتباه ، و(١٥) تلميذا لديهم اضطراب في الانتباه مع فرط النشاط، و(١٦) تلميذا عاديا كمجموعة ضابطة، ولتشخيص الانتباه استخدم الدليل التشخيصي الإكلينيكي بالإضافة إلى مقاييس أخرى للذكاء والمهارات الحركية، والاندفاعية، والتشتت، والوظيفة اللغوية، والتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج أن كلتا المجموعتين من التلاميذ مضطربي الانتباه سواء كان لديهم فرط نشاط أم لا كان أداؤهم منخفضا على المقاييس المستخدمة عند مقارنتهم بالأسوياء ولديهم أخطاء أكثر من الأسوياء في اختبار الأشكال البصرية، كما أن ذكائهم اللفظي كان أقل من الأسوياء.

وفي دراسة أجراها جورج (George, 1996) على الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، فقد أشار الباحث فيها إلى أن الأطفال الذين تم تشخيصهم على أنهم يعانون من ADHD تبين أن لديهم سعة أصغر للانتباه في الفص الأمامي الأيمن وفي العقدة العصبية القاعدية، ويعتقد أن هاتين المنطقتين تقومان بدور أساسي في توجيه التركيز، وتحدان من العوامل المشتتة، بينما أشارت النتائج إلى وجود علاقة قوية بين ظهورالاضطراب وتدخين الأم أثناء الحمل.

وأجرى بانكس (Banks, 1997) دراسة هدفت تقييم العلاقة بين العجز في المهارات الاجتماعية وظهور اضطراب قصور الانتباه واضطرابات أخرى، وتألف مجتمع الدراسة من عدد (٥٨٣) طفلا (٢٧٠ إناث- ٣١٣ ذكور) من الصفين الرابع والخامس الابتدائي بمنطقة نوفا سكوتيا الريفية بكندا، وتم تقييم ما يقارب ٢٥% من هؤلاء الأطفال على أنهم يعانون من اضطرابات، منها اضطراب قصور الانتباه، وأظهرت النتائج وجود ارتباطات بين اضطراب قصور الانتباه واضطرابات أخرى، وكذلك وجود علاقة بينها وبين بعض المهارات الاجتماعية كالثقة والتواصل اللفظي وغير اللفظي.

وبحثت دراسة كايرش (Kirsch, 1998) عن علاقة الذاكرة العاملة بالمكونات الأربعة للانتباه: البدء والاستدامة والتثبيط والإزاحة، ومدى إسهامها في ظهور الصعوبات الأكاديمية لدى الأطفال المصابين بالاضطراب، وخلصت الدراسة إلى ارتباط الضعف في الانتباه وفي الذاكرة العاملة بالفشل الأكاديمي.

واستهدفت دراسة عبدالله (٢٠٠٠) التعرف على مستوى اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط لدى عينة مكونة من (١٩٠) طفلا وطفلة تراوحت أعمارهم بين (٤ -٨) سنوات بسوريا، وبينت النتائج انتشار أعراض ضعف الانتباه وفرط النشاط بين أطفال ما قبل المدرسة والصفوف الابتدائية الأولى، وقد احتلت الاندفاعية المرتبة الأولى، كما أوردت النتائج بأن أعراض هذا الاضطراب ظهر لدى الذكور بنسبة أعلى منها لدى الإناث وبفارق ذو دلالة إحصائية، وإلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين أعراض ضعف الانتباه وفرط النشاط والدافعية، مما يشير إلى أن هذه الأعراض ترافق بعضها، وأخيرا أشارت النتائج إلى أن هناك ارتباط مرتفع بين تقديرات الأهل، وتقديرات المعلمين لأعراض هذا الاضطراب مما يشير إلى دور التقدير Assessment الذي يتم الحصول عليه من الأهل والمعلمين في تشخيص الاضطراب.

وسعت دراسة دايتلين (Dietlein, 2001) إلى قياس الاختلافات في الأداء بين الأطفال الأصغر والأكبر سناً المصابين وغير المصابين بالاضطراب، وأظهرت النتائج أن أداء الأطفال الذين يعانون من الاضطراب كان أسوأ بشكل ملحوظ في أداء مهام الأطفال غير المصابين بالاضطراب، مما يشير إلى أن الذاكرة العاملة لديهم كانت أكثرعرضة للتدخل، إضافة إلى ذلك كان أداء الأطفال الأصغر سنا في المهام أسوأ بكثير من أداء الأطفال الأكبر سنا.

وفي دراسة أجراها عثمان (٢٠٠٢) للكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور، إناث)، والفروق بين الصفوف الدراسية (الثالث، والرابع، والخامس) في ضعف الانتباه لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بلغ عددهم (١٣٠) تلميذا وتلميذة بمصر، فقد توصلت الدراسة إلى أن الفروق بين الجنسين، وكذلك بين الصفوف الدراسية في ضعف الانتباه لم تكن دالة إحصائيا.

وفي دراسة أجراها هارود (Harwood, 2002) للمقارنة بين الفتيات المصابات بالاضطراب وغير المصابات بالاضطراب في عدد من الاختبارات منها اختبارات التذكر والتنظيم والتخطيط والنسخ شملت عدد (٢٤١) من الفتيات، وما نسبته (١٤%) من الصف الخامس منهن تم تشخيصهن بالاصابة بالاضطراب بحسب مقاييس المعلمين والآباء والأمهات، فقد أشارت النتائج إلى أن الفتيات المصابات بالاضطراب كن أقل بكثير في الأداء على الاختبارات، هذا بالإضافة إلى وجود ضعف عام في مهاراتهن التنفيذية.

وأجرى كاريلا (Karella, 2004) دراسة هدفت التعرف على الجوانب المعرفية لبدائل النشاط الزائد-الاندفاعية لاضطراب النشاط الزائد وقصور الانتباه، وتم استخدام المنهج التجريبي

على عينة قوامها (٢٥) طفلا من ذوي النشاط الزائد، و(٢٣) طفلا من ذوي قصور الانتباه تم اختيارهم من العيادات الخاصة ومن الأدوات الأخرى المستخدمة، كاختبارالقدرة المعرفية، والعمليات السمعية والبصرية، وقد دلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين نمطي النشاط الزائد وقصور الانتباه، كما أشارت النتائج لوجود فروق دالة في القصور البصري وذلك عند نمط النشاط الزائد وفي القصور السمعي عند قصور الانتباه، فيما توصلت دراسة لي (Lee, 2005) إلى وجود ارتباط وعلاقة وثيقة بين بعض الاضطرابات كاضطرابات المعارضة والمشكلات السلوكية والاكتئاب والاندفاعية وبين اضطراب قصور الانتباه.

وأجرى جنيفر (Jennifer, 2008) دراسة هدفت التعرف على الفروق في بعض العمليات العصبية الكامنة وراء الانتباه كالتنفيذ والتوجيه والانتقاء رجوعا إلى نظرية الانتباه وذلك لدى عينة من الأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه، تم اختيارهم بعد تطبيق المقاييس المناسبة، حيث تألفت العينة من عدد (١٦) طفلا بواقع (٨) ذكور و(٨) إناث، تم تقسيمهم إلى عدد من المجموعات على اختلاف الأعمار وتراوحت أعمارهم بين (٧-١١) سنة، وكانت من أبرز النتائج المتحصلة قصور الانتباه التوجيهي في بعض المجموعات، بينما ظل توجيه الانتباه مستقرا في مجموعات أخرى، كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال الأصغر سنا كانوا أكثر ارتكابا للأخطاء مقارنة بمن هم أكبر سنا، وإلى وجود فروق في العمليات الكامنة وراء الانتباه بين الأطفال المصابين بالقصور وغير المصابين.

وأجرى كوفلير وآخرون (Kofler et al, 2010) دراسة هدفت التعرف على مدى ارتباط الاضطراب بالمكونات العامة والتنفيذية للذاكرة العاملة، وقد تألفت العينة من عدد (١٥) طفلا مصابا بالاضطراب، و(١٤) طفلا عاديا كمجموعة أخرى، وبعد إجراء الاختبارات والمقاييس تم التوصل إلى وجود عجز في الانتباه وفي السلوك اليقظ لدى المجموعة الأولى.

وفي دراسة نايلسن وآخرون (Nilesen et al, 2013) والتي هدفت إلى تشخيص الانتباه السمعي باستخدام مكبرات الصوت لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وعينة من الأطفال العاديين، وبلغت العينة عدد (٢٧) طفلا من ذوي الاضطراب، وعدد (٢٦) طفلا من العاديين؛ حيث تم طرح أسئلة وطلب مهمات منهم من قبل متحدثون كبار باستخدام سماعات ومكبرات الصوت متضمنا الأمر: افعل أو لا تفعل، وتم تسجيل حركات العين بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وأوضحت النتائج إلى أن الأطفال المصابين باضطراب ADHD كانوا أكثر ارتكابا للأخطاء مقارنة بالأطفال العاديين، وقد أوضح ذلك أيضا تسجيل حركات العين لديهم والتي لم تتوافق مع تنفيذهم أو اتجاههم لتنفيذ المهمات المطلوبة.

كما أجرى الخياط (٢٠١٣) دراسة لدى عينة من الأطفال المصابين باضطراب قصور الانتباه، بلغ عددهم (١٩) طفلا بواقع (٩ ذكور و١٠ إناث)، تراوحت أعمارهم بين (٥-١٤) سنة، وكانت أهم الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فحص التاريخ المرضي للأطفال، والفحص الإكلينيمي الكامل، وغيرها، وتوصلت الدراسة إلى أن اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط الحركة نسبة ظهوره لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث، إلا أن الحالات التي تتميز بزيادة في نقص الانتباه كان أكثر شيوعا لدى الإناث.

فيما هدفت دراسة مصطفى وعيد (٢٠١٣) إلى تقدير مدى انتشار نقص الانتباه على عينة من قائمة إحدى العيادات بمصر، وكان من شروط اختيار العينة التشخيص بواسطة الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية الأمريكي في طبعته الرابعة، وأن يكون عمر الطفل بين (٦-١٢) سنة، وأن يكون مترددا على العيادة الخارجية لمعهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس، وأوضحت النتائج بأن نسبة الذكور المصابين بالاضطراب أكبرمن نسبة الإناث، وبلغ متوسط العمر بالسنوات ٦.٩٧ وكذا بلغ متوسط معدل الذكاء من الحالات التي تم تشخيصها ٩٨، كما كانت نسبة المصابين بفرط الحركة ٣٩%، يليها النوع المشترك (فرط الحركة وقصور الانتباه) بنسبة ٣٣%، ثم النمط الفرعي قصور الانتباه بنسبة ٢٨%، وأظهرت النتائج أن لديهم معدل انتشار ٦.٥% في العينة القائمة على المجتمع، وتصل النسبة إلى ٢٠% في العينة القائمة على العيادة.

وهدفت دراسة حسين، وعبدالكريم، وعبدالجواد (٢٠١٧) التعرف على الفروق بين متوسطي درجات الأطفال العاديين وذوي تشتت الانتباه على فاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسة من عدد (١٠٠) من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بتعليمية محافظة الجيزة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال العاديين وذوي تشتت الانتباه على فاعلية الذات لصالح الأطفال العاديين.

وأجرى أوربان وآخرون (Orban et al,2018) دراسة للكشف عن كيفية مساهمة عجز الذاكرة العاملة في مستوى يقظة وانتباه التلميذ المصاب بالاضطراب أثناء تدريسه في الصف، وقد

تألفت العينة من (٣٢) صبيا يعاني من الاضطراب، وكذلك عدد (٣٠) صبيا عاديا، تراوحت أعمارهم جميعا بين (٨-١٢)، وبعد أن أكملوا سلسلة من الاختبارات المتعلقة بمشاهدة مقاطع فيديو متنوعة المواضيع، تمت المقارنة بين أداء المجموعتين، أظهرت النتائج وجود ضعف في الانتباه واليقظة لدى مجموعة الذكور المصابين بالاضطراب، وأوزعت الدراسة الأسباب إلى ضعف الانتباه والقدرات في الذاكرة العاملة.

ثانيا: دراسات تناولت مهارات الاتصال لدى المعلم وعلاقتها بالانتباه لدى التلميذ

اهتمت بعض الدراسات بدراسة مهارات الاتصال وعلاقتها بمتغيرات مختلفة منها الانتباه، ففي دراسة أجراها الموسوي (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تحليل الأدبيات العالمية المهمة لقياس مدى فاعلية تقنيات التعليم في تحسين مهارات التعلم والتعليم والاتصال؛ وذلك للإجابة عن مجموعة من الأسئلة منها: ما فاعلية التقنيات في العملية التربوية بشكل عام؟ وما تأثير التحسين في مهارات الاتصال والتعلم والتعليم على نشاطات المعلم وإنجاز الطالب، ومن النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة التحليلية فيما يتعلق بإنجاز ودافعية الطالب، أن التواصل والاتصال الفعال من المعلم مع طلابه باستخدام التقنيات يوجه الطالب لتكريس وقته وانتباهه بشكل أكبر إلى هذه النشاطات من الدروس المنتظمة، بالإضافة إلى ذلك فإنها تجذب انتباه الطالب، وتزيد من ثقته بقدراته، وتزوده بمستوى عال من الدافعية للتعلم.

كما أجرى مبارك (٢٠١١) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج سلوكي معرفي مرتكز على المهارات الاتصالية والاجتماعية والتنفيذية وحل المشكلات في تنمية الانتباه لدى الأطفال، وقد تضمنت المهارات التي اعتمد عليها الباحث بشكل أساسي على مهارات التواصل، والاستجابة، والاستماع والملاحظة، والتفسير، والإقناع، والمناقشات الجماعية، وتألفت العينة من عدد (١٠) تلاميذ من الصف الخامس الابتدائي ممن شخصوا باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من خلال تشخيص المعلمين والوالدين على مقياس ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي المرتكز على المهارات في تنمية الانتباه لدى الأطفال والتخفيف من النشاط الزائد.

وذكرت ماربي (Murphy, 2014) في دراستها أنه من خلال خبراتها السابقة كمعلمة، وخبراتها الجديدة في التعامل مع معلمين متخصصين في دعم الأطفال ذوي الاضطراب، فقد توصلت إلى أهمية وفاعلية التنويع في مهارات الاتصال والتواصل بين المعلمين وهؤلاء الأطفال لتشمل الاتصال اللفظي باستخدام الأغاني والقصائد وتأليف القصص المفضلة لديهم وتمثيلها باستخدام حركات الجسد وغيرها، وغير اللفظي باستخدام الرسم المنظم ومهارات الكتابة المختلفة، وأوصت الدراسة على التنويع في المهارات الشفوية وتطويرها باستخدام العروض التقديمية والدرامية والتسجيلات الصوتية والرسومات وغيرها لتحقيق انتباه أفضل لدى هؤلاء الأطفال.

وفي دراسة أخرى أجراها مرباي (Murphy, 2015) للتحقق من فاعلية تجارب مجموعة من المعلمين الذين اشتركوا في مجتمع تعليمي تفاعلي تعاوني قائم على الاتصال الهادف؛ حيث قام هؤلاء المعلمين بتكريس جهودهم لمساعدة الأطفال المصابين بالاضطراب لتحسين الانتباه وبالتالي تحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم، ومع استمرارهم في البرنامج وبعد مرورستة أشهر اتضح وجود تحسن في خفض مستويات التوتر وقصور الانتباه، وزيادة مشاعر التعاطف مع هؤلاء الأطفال.

دراسات تناولت تنمية مهارات الاتصال

ولأهمية إعداد برامج تنمية الاتصال فقد أجرى مجموعة من الباحثين دراسات، ونقلا عن الحاجة الماسة لتنمية مهارات الاتصال، فقد أجرى باول (Paul, 1989) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الاتصال والتواصل لدى القياديين بالولايات المتحدة الأمريكية، كما وجودة، وتألفت الدراسة من مجموعتين وبرنامجين لتطوير مهارات الاتصال أحدهما قصير والأخر طويل، وتم استخدام مجموعة من الأدوات في الدراسة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرامج القائمة على القيادة في تنمية مهارات الاتصال والتواصل، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج الطويل المعد لأحدى المجموعتين أكثر من البرنامج القصير.

كما أجرى زهاو (Zahao, 1990) دراسة للتعرف على أبرز مهارات الاتصال التي يحتاجها القياديون بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام أداة الاستبانة لجمع المعلومات، وتألفت العينة من (٣٨٠) شخص من (٧٨) مؤسسة، حيث أجاب المفحوصون على محوري مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، وتم تصنيف المهارات حسب الأهمية على النحو الآتي: اللمس الجسدي، فلغة المسافة، فالوقت، فمهارة الاستماع، فالاحترام، فالمرونة

وأجرى أحمد (٢٠٠٥) دراسة هدفت التقصي عن أثر استخدام التاريخ الشفوي في تنمية بعض مهارات الاتصال لدى الطالب المعلم للدراسات الاجتماعية بكليات التربية بسلطنة عمان، واستخدم الباحث قائمة بمكونات مهارات الاتصال الشفهي الواجب توافرها لدى الطالب المعلم، واختبار لقياس مهارات الاستماع لدى الطالب المعلم، وكذلك بطاقة لقياس مهارات التحدث. وتألفت العينة من عدد (١٧) طالبا معلما، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات الطلاب في اختباري الاستماع والتحدث قبل استخدام التاريخ الشفوي وبعده لصالح التطبيق البعدي.

بينما هدفت دراسة سعيد (٢٠٠٧) إلى تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى معلمي اللغة العربية بكلية المعلمين بتبوك بالسعودية، وقد بلغت عينة الدراسة عدد (٢٥) معلما طالبا، وأسفرت النتائج عن ارتفاع متوسط درجات المعلمين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهاراتي التحدث والاستماع على درجاتهم في التطبيق البعدي.

فيما هدفت دراسة راشد (٢٠٠٧) التحقق من مستوى الطالبات المعلمات بكلية التربية بجامعة الإمارات على بعض مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وأشارت النتائج إلى أن المستوى العام في مهارات الاتصال اللفظي كان متوسطا، فيما عدا مهارة الاتصال البصري فقد جاء عاليا.

وهدفت دراسة سالم (٢٠٠٩) إلى تصميم استبيان لتطوير مهارات الاتصال الفعال لدى مدرسي التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية كإجراء لتحسين العملية التعليمية، وبلغت عينة الدراسة عدد (٦٢٠) مدرس من (١٣) محافظة تعليمية بمصر، وأوضحت نتائج الدراسة معنوية عبارات محاور الاستبيان، والتي تمثلت في محور مهارات الاتصال الفعال، ومحور خصائص مهارات الاتصال، ومحور مقومات مهارات الاتصال الفعال، ومحور مقومات مهارات الاتصال الفعال، محور وسائل الاتصال التعليمية، ومحور معوقات تنفيذ مهارات الاتصال الفعال.

أما دراسة الخزاعلة (٢٠١١) فقد هدفت التعرف على دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين بجامعتي الزرقاء الخاصة وآل البيت بفلسطين، وتكونت عينة الدراسة من عدد (٤١٢) معلما ومعلمة، كما تألف المقياس من المهارات الآتية: الاتصال التعاوني، والمحادثة، والاستماع، والكتابة، والتوجيه، وتوصلت الدراسة إلى أن دور المشرفين كان متوسطا.

كما هدفت دراسة القرني (٢٠١٢) إلى تعرف واقع ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الداعمة للإبداع، وبناء استراتيجية مقترحة لإكساب المعلمين مهارات الاتصال الداعمة للإبداع في ضوء واقع ممارساتهم الصفية، وتألفت العينة من عدد (٣٠) معلما يعملون بالمدارس الحكومية بمحافظة جدة بالسعودية، وتم إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الاتصال الداعمة للإبداع لهذا الغرض، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة المعلمين لهذه المهارات كانت قليلة أو نادرة جدا، وأوزعت الدراسة ذلك لمجموعة من الأسباب منها: ضعف التدريب قبل الخدمة في مجال مهارات الاتصال، والأعباء التي يكلف بها المعلم، وضعف التشجيع، وكثافة الفصول الدراسية بالطلاب.

وفي مجال الاتصال اللفظي فقد هدفت دراسة العنزي (٢٠١٣) التعرف على مدى تمكن معلم رياضيات المرحلة الابتدائية في مهارات الاتصال اللفظي على الجوانب الإنسانية، والإدارية، والعلمية، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة تألفت من (٧٢) معلما بمدرسة عرعر بالسعودية، وتوصلت النتائج تشكيل قائمة من مهارات الاتصال اللفظية، كما توصلت الدراسة إلى تمكن المعلمين من مهارات الاتصال اللفظي بدرجة عالية في محوري مهارات العلاقات الإنسانية في بيئة التعلم، ومحور مهام الإدارة الصفية، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا ما بين المتوسطات تعزى لمتغيري سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال الاتصال الشفهي.

أما دراسة العياصرة (٢٠١٣) فقد هدفت إلى تعرف مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات، وتألفت العينة من (٣٦) معلما ومعلمة، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الاتصال اللفظية تبعا لمتغير الصف لصالح الصفوف الأعلى، وتبعا لمتغير الخبرة في مهارات الاتصال اللفظي لصالح ذوي الخبرة القليلة، بينما لم يتضح وجود فروق تعزى لمتغير النوع.

وأجرى العجمي (٢٠١٤) دراسة هدفت تعرف مهارات الاتصال التي يمارسها موجهو مادة الاجتماعيات بدولة الكويت وعلاقتها بدافعية المعلمين، وأثر متغيرات: الجنس، والجنسية، وسنوات الخبرة على استجابات أفراد العينة التي تألفت من (٣١٢) معلما ومعلمة بالمدارس الحكومية، وأظهرت النتائج أن مهارات الاتصال كانت مرتفعة ومرتبة تنازليا: الاتصال اللفظي فالاتصال غير اللفظي فالاتصال الكتابي، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مهارات الاتصال لصالح الذكور في متغير الجنس، ولصالح غير الكويتيين في متغير الجنسية، بينما لم يلاحظ وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

وفي دراسة عريان (٢٠١٤) والتي قامت فيها الباحثة بإعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير الجمعي لتنمية الوعي له، وزيادة الاتجاه نحو استخدام مهارات الاتصال التربوي لدى الطلاب معلمي المواد الفلسفية، واستخدم الباحث أدوات تمثلت في البرنامج المقترح، ومقياس الوعي بالتفكير الجمعي، ومقياس الاتجاه نحو استخدام مهارات الاتصال اللغوي، وتألفت العينة من عدد (١٠٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين بحيث درست المجموعة الأولى المقرر بالطريقة التقليدية، بينما درست المجموعة الثانية المقرر باستخدام البرنامج القائم على التفكير الجمعي، وأوضحت النتائج أن درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو استخدام مهارات الاتصال التربوي في التطبيق البعدي قد زاد بصورة واضحة مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح.

وهدفت دراسة بحيري (٢٠١٥) إلى تنمية مهارات الاتصال سواء الاتصال اللفظي بابعاده (التحدث- الإنصات- الاستماع- الإقناع- القراءة- الكتابة)، والاتصال غير اللفظي بأبعاده وهي: (لغة الجسد- تعبيرات الوجه- لغة اليدين- لغة الأصابع- لغة الصوت- لغة اللمس) باستخدام برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة بورسعيد، وقد تألفت العينة من (١٠) طلاب وطالبات من ذوي القدرات المنخفضة في الاتصال، وقد وجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

دراسة العدوي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف علي فاعلية الخرائط الذهنية الرقمية في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظية لدى طلاب كلية التربية الفنية بجامعة حلوان، وتألفت العينة من عدد (٦) طلاب، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم في التربية الميدانية في مهارات الاتصال غير اللفظية (حركة الجسد، والإيماءات، وتواصل العين، وتعبيرات الوجه، وحركة اليدين، والصمت)، كما صممت الباحثة استبيان صلاحية الخرائط الذهنية الرقمية، وللتأكد من صحة الفروض قامت الباحثة بحساب الفروق بين درجات التطبيقين القبلي والبعدي على كل محور من محاور بطاقة المهارات، وأوضحت النتائج وجود فروق جوهرية في متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي فجاءت مهارتي حركة الجسد والإيماءات الأعلى في النسبة، يليها حركات اليدين، ثم تعبيرات الوجه، بينما كان هناك تساوي بين مهارتي تواصل العين والصمت.

كما أجرى البلوي (Al balawi, 2016) دراسة هدفت التعرف على مدى ممارسة القيادات بالمدارس للمهارات العشرة من وجهة نظر مدراء المدارس بالمملكة العربية السعودية وفقا لرؤية جديدة، وتألفت العينة من عدد (٣٣٨) من مديري المدارس العامة، وقد اشتملت المهارات العشرة على عمليات التطوير وإدارة التغيير وخلق الإبداع وبيئة مبتكرة وتوظيف مهارات الاتصال مع جميع عناصر العملية التعليمية، وأشارت النتائج إلى شيوع المهارات الآتية: الاتصال الكتابي، والاتصال الشفوي، والعمل الجماعي، كما وجدت علاقة بين استخدام مهارات الاتصال والتواصل وإيجاد قيادة ناجحة لدى مدراء المدارس.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠١٧) إلى وضع نموذج مقترح لتنمية مهارات الاتصال والتواصل التربوي بين معلمي ومشرفي التربية الموسيقية بدولة الكويت، وتألفت عينة الدراسة من عدد (٨٩) معلما ومعلمة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التواصل التربوي قد جاءت متوسطة وتمثلت في الاتصال اللفظي والحركي والتحريري.

وأجرى أبو دلي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمي المدارس الحكومية في مدينة الدمام في المملكة العربية السعودية لمهارات الاتصال الصفي، ومعوقاته، ومقترحات تطويره، وتألفت العينة من عدد (٢٢٣) معلماً، وأسفرت النتائج عن الآتي: ممارسة المعلمين لمهارات الاتصال الصفي كان عالياً، وعدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة وفقا لمتغيرات المؤهل، وعدد سنوات الخبرة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء نتائج الدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي:

١- اتفقت معظم الدراسات على فاعلية البرامج التدريبية المقترحة لتنمية مهارات الاتصال بأنواعها كدراسة (أحمد، ٢٠٠٥؛ عريان، ٢٠١٤؛ بحيري، ٢٠١٥؛ العدوي، ٢٠١٥).

٢- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في استهدافها تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات كمدخل لخفض قصور الانتباه لدى **الأطفال ذوي قصور الانتباه**؛ فالدراسة الحالية ستربط بين تنمية مهارات الاتصال وتنمية الانتباه، مما سينعكس بشكل إيجابي في مساعدة هؤلاء الأطفال؛ وذلك لقلة معرفة وإدراك الكثير من المعلمين لهذا الاضطراب، وكيفية التعامل معهم، علما بأنه يوجد الكثير من المعلمين ممن لديهم اتجاهات سالبة نحو هذه الفئة؛ نظراً لتبنيهم مفاهيم وتصورات خاطئة نحوهم، مما يشير إلى الحاجة للمزيد من التدريب

وتنمية المعارف ومهارات التواصل معهم، وتعديل الاتجاهات نحوهم، كما أشارت إليه مجموعة من الدراسات (Bruna,2004؛ Jhanizadeh, et al.,2006؛ Anderson et al, 2012).

وقد تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الآتي:

١- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي استخدمت في تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمين والطلبة.
٢- الاطلاع على الإطار النظري لمهارات الاتصال.
٣- الاطلاع على بعض الأدوات ذات الصلة بموضوع الدراسة.
٤- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي أثبتت فعاليتها في تدريب المعلمين على خفض قصور الانتباه لدى هذه الفئة من الطلاب.
٥- صياغة فروض الدراسة، والتي تتمثل في ما يلي:

أدوات الدراسة

١-مقياس تشخيص قصور الانتباه: تم إعداد هذا المقياس من قبل الباحثة؛ وذلك لتحديد مستوى قصور الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وقد مر المقياس بعدة مراحل، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

أ) دراسة وتحليل النظريات والدراسات السابقة المرتبطة باضطراب قصور الانتباه، وقد تم الاستناد إلى التعريف الإجرائي لاضطراب قصور الانتباه الوارد في الدليل التشخيصي الخامس DSM5 ، والدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل (٢٠٠١).
ب) الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة التي عُنيت بتشخيص اضطراب قصور الانتباه، بهدف الاستفادة منها في وضع بنود المقياس.
ج) صياغة بنود المقياس *وتحديد* بدائل الاستجابة: حيث روعي عند صياغة البنود عدة معايير، وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته الأولية من (٣٥) مفردة يتم الاستجابة لها ضمن مقياس التدرج الثلاثي لبدائل الإجابة (غالبا = ٣ درجات، أحياناً= درجتين، نادراً، درجة واحدة)،
د) تحكيم المقياس: تم عرض مقياس تشخيص قصور الانتباه في صورته الأولية المكون من (٣٥) مفردة على مجموعة من الخبراء والمختصين في التربية والتعليم وعلم النفس والتربية الخاصة بلغ عددهم (٢٠) محكماً؛ وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم وتوصياتهم.

وقد تمثلت أهم نتائج التحكيم في الآتي: الاستعاضة بمقياس ليكرت الخماسي بدلا من المقياس ذو التدرج الثلاثي، وحذف المفردات السلبية، وبحساب نسب اتفاق المحكمين على مفردات مقياس تشخيص قصور الانتباه، فإن الجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢)

نسب اتفاق المحكمين على مقياس تشخيص قصور الانتباه

المفردات	نسبه الاتفاق	المفردات	نسبه الاتفاق
١	١٠٠%	١٩	٩٥%
٢	١٠٠%	٢٠	٩٥%
٣	١٠٠%	٢١	٩٥%
٤	١٠٠%	٢٢	١٠٠%
٥	٩٥%	٢٣	١٠٠%
٦	٨٥%	٢٤	٩٥%
٧	١٠٠%	٢٥	١٠٠%
٨	١٠٠%	٢٦	١٠٠%
٩	١٠٠%	٢٧	٩٥%
١٠	٩٥%	٢٨	٩٥%
١١	٩٥%	٢٩	٩٥%
١٢	١٠٠%	٣٠	٧٠%
١٣	٩٥%	٣١	٨٥%
١٤	١٠٠%	٣٢	٩٥%
١٥	٩٠%	٣٣	٨٥%

١٦	١٠٠%	٣٤	٩٥%
١٧	١٠٠%	٣٥	٨٥%
١٨	١٠٠%		

وضع المقياس في صورته النهائية: في ضوء آراء السادة المحكمين، ونسب الاتفاق على مفردات المقياس، أصبح العدد النهائي لمفردات المقياس (٣١) مفردة، يتم الاستجابة عليها ضمن تدرج خماسي بالنسبة لدرجة ظهور العرض وهي: (بدرجة قليلة جدا: ١)، (بدرجة قليلة: ٢)، (بدرجة متوسطة: ٣)، (بدرجة كبيرة: ٤)، (بدرجة كبيرة جدا: ٥).

ه-تطبيق المقياس: طبق المقياس على العينة السيكومترية (ن =٣٠) من التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بسلطنة عمان؛ للتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس.

و- تصحيح المقياس: تم تصحيح المقياس وفقا لبدائل الاستجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى قصور الانتباه بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى قصور الانتباه، ولا يوجد وقت محدد للإجابة على بنود هذا المقياس.

ى- حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس بهدف التحقق من صدق وثبات المقياس وقدرته التميزية، ونوضح ذلك فيما يلي:

ا- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس بعدة طرق وهي:

- **الصدق البنائي**: ويعني حسن تمثيل المقياس للظاهرة موضوع القياس، ويتضمن هذا النوع من الصدق مرحلتين هما:
  المرحلة الأولى: دراسة وتحليل النظريات والدراسات السابقة، وقد تم مراجعة الأسس والأطر النظرية المتعلقة بظاهرة قصور الانتباه، وكذلك التعريفات الإجرائية لكل من: (حافظ، ٢٠١٦؛ الربابعة، ٢٠١٥؛ زكور، ٢٠١٥؛ النجار، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٤؛ نصار، ٢٠١٥؛ ابن مصطفى، ٢٠١٣؛ رضوان، ٢٠١١؛ مبارك، ٢٠١١؛ الناطور، ٢٠٠٨؛ الزغلوان، ٢٠٠١).

  كما تم مراجعة النظريات التي تناولت الانتباه مثل: نظرية المرشح لبرودبنت Broadbent، ونظرية التوهين لتريزمان Treisman، ونظرية الانتقاء اللاحق لدوتش ونورمان Deutsch & Norman، ونظرية سعة الانتباه لكاهنيمان Kahneman).

  المرحلة الثانية: الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة التي عُنيت بتشخيص قصور الانتباه؛ وذلك للاستفادة منها في صياغة بنود المقياس.

- **صدق المحكمين**: تم الإشارة إليه مسبقا

ب- ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على العينة السيكومترية (ن =٣٠) من التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه للتحقق من الكفاءة السيكومترية لها، والجدول (٣) يوضح قيم الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية:

جدول (٣)
قيم معامل ثبات مقياس تشخيص قصور الانتباه بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية

طرق حساب الثبات	ن=٣٠	
	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
مقياس تشخيص قصور الانتباه	٠.٩٥٣	٠.٩٧٠

- ثبات الاتساق الداخلي: باستخدام معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، ومجموع عبارات القائمة وعددها (٣١) مفردة؛ وذلك للوقوف على الترابط بين عبارات المقياس للتأكد من أن المقياس يمثل وحدة قياسية تقيس نفس الظاهرة، وهو ما نوضحه في الجدول (٤):

جدول (٤)
قيمة (ر) بين عبارات مقياس تشخيص قصور الانتباه والدرجة الكلية له

Correlations

q31	q30	q29	q28	q27	q26	q25	q24	q23	q22	q21	q20	q19	q18	q17	q16	q15	q14	q13	q12	q11	q10	q9	q8	q7	q6	q5	q4	q3	q2	q1	
.559**	.621**	.514**	.483**	.485**	.383**	.419**	.533**	.433**	.487**	.537**	.224*	.394**	.296**	.279**	.606**	.624**	.546**	.622**	.371**	.526**	.543**	.425**	.556**	.598**	.541**	.496**	.505**	.636**	.563**	1	q1
.623**	.339*	.464**	.257	.383**	.349**	.214	.388**	.370**	.376**	.510**	.233*	.498**	.368**	.388**	.409**	.404**	.428**	.493**	.495**	.465**	.348**	.438**	.540**	.319**	.537**	.607**	.430**	.587**	1	.563**	q2
.608**	.535**	.422**	.398**	.345**	.426**	.335**	.521**	.512**	.590**	.636**	.250*	.486**	.341**	.343**	.495**	.553**	.543**	.703**	.518**	.615**	.435**	.490**	.484**	.534**	.589**	.576**	.489**	1	.587**	.636**	q3
.441**	.400**	.413**	.469**	.532**	.461**	.323**	.562**	.544**	.305**	.496**	.353**	.328**	.158	.102	.481**	.507**	.453**	.527**	.508**	.357**	.707**	.443**	.430**	.577**	.596**	.543**	1	.489**	.430**	.505**	q4
.464**	.411**	.515**	.362**	.243*	.207	.217*	.479**	.409**	.365**	.585**	.239*	.297**	.263**	.312**	.421**	.528**	.444**	.470**	.310**	.513**	.507**	.505**	.506**	.423**	.790**	1	.543**	.576**	.607**	.496**	q5
.505**	.476**	.609**	.442**	.306**	.251*	.238*	.517**	.458**	.385**	.565**	.239*	.364**	.317**	.303**	.438**	.601**	.481**	.529**	.324**	.472**	.506**	.571**	.474**	.540**	1	.790**	.596**	.589**	.537**	.541**	q6
.445**	.671**	.503**	.703**	.482**	.496**	.531**	.570**	.477**	.419**	.717**	.410**	.284**	.291**	.243*	.597**	.743**	.507**	.473**	.367**	.390**	.560**	.315**	.334**	1	.540**	.423**	.577**	.534**	.319**	.598**	q7
.541**	.453**	.400**	.291**	.465**	.431**	.295**	.396**	.350**	.473**	.400**	.131	.517**	.257**	.350**	.462**	.378**	.421**	.578**	.408**	.683**	.542**	.541**	1	.334**	.474**	.506**	.430**	.484**	.540**	.556**	q8
.516**	.362**	.378**	.339**	.344**	.252*	.354**	.432**	.350**	.450**	.388**	.109	.320**	.267**	.255*	.458**	.387**	.465**	.498**	.394**	.448**	.395**	1	.541**	.315**	.571**	.505**	.443**	.490**	.438**	.425**	q9
.500**	.538**	.464**	.596**	.591**	.418**	.322**	.631**	.610**	.350**	.495**	.365**	.274*	.270**	.241*	.514**	.584**	.572**	.601**	.443**	.425**	1	.395**	.542**	.560**	.506**	.507**	.707**	.435**	.348**	.543**	q10
.575**	.504**	.314**	.404**	.491**	.468**	.273*	.372**	.354**	.675**	.506**	.192	.659**	.219**	.236*	.491**	.518**	.528**	.609**	.489**	1	.425**	.448**	.683**	.390**	.472**	.513**	.357**	.615**	.465**	.526**	q11
.565**	.361**	.261*	.295**	.338**	.507**	.339**	.436**	.563**	.441**	.456**	.318**	.348**	.442**	.246*	.565**	.307**	.582**	.538**	1	.489**	.443**	.394**	.408**	.367**	.324**	.310**	.508**	.518**	.495**	.371**	q12
.581**	.574**	.432**	.465**	.478**	.473**	.241*	.531**	.456**	.457**	.593**	.299**	.483**	.229**	.240*	.594**	.489**	.548**	1	.538**	.609**	.601**	.498**	.578**	.473**	.529**	.470**	.527**	.703**	.493**	.622**	q13
.577**	.618**	.419**	.588**	.552**	.408**	.501**	.642**	.662**	.466**	.566**	.420**	.351**	.396**	.307**	.631**	.625**	1	.548**	.582**	.528**	.572**	.465**	.421**	.507**	.481**	.444**	.453**	.543**	.428**	.546**	q14
.610**	.687**	.624**	.618**	.492**	.413**	.415**	.573**	.545**	.499**	.665**	.366**	.369**	.258**	.313**	.544**	1	.625**	.489**	.307**	.518**	.584**	.387**	.378**	.743**	.601**	.528**	.507**	.553**	.404**	.624**	q15
.582**	.613**	.354**	.585**	.484**	.483**	.506**	.625**	.588**	.413**	.657**	.408**	.257*	.423**	.231*	1	.544**	.631**	.594**	.565**	.491**	.514**	.458**	.462**	.597**	.438**	.421**	.481**	.495**	.409**	.606**	q16
.375**	.430**	.395**	.363**	.337**	.245*	.040	.317**	.313**	.341**	.393**	.226*	.356**	.476**	1	.231*	.313**	.307**	.240*	.246*	.236*	.241*	.255*	.350**	.243*	.303**	.312**	.102	.343**	.388**	.279**	q17
.348**	.322**	.300**	.336**	.235*	.115	.213*	.340**	.440**	.238*	.354**	.263**	.191	1	.476**	.423**	.258*	.396**	.229**	.442**	.219*	.270**	.267**	.257**	.291**	.317**	.263**	.158	.341**	.368**	.296**	q18
.553**	.427**	.393**	.259*	.498**	.566**	.221*	.212*	.312**	.574**	.419**	.355**	1	.191	.356**	.257**	.369**	.351**	.483**	.348**	.659**	.274*	.320**	.517**	.284**	.364**	.297**	.328**	.486**	.498**	.394**	q19
.356**	.345**	.290**	.350**	.369**	.422**	.335**	.368**	.521**	.106	.549**	1	.355**	.263**	.226*	.408**	.366**	.420**	.299**	.318**	.192	.365**	.109	.131	.410**	.239*	.239*	.353**	.250*	.233*	.224*	q20
.593**	.674**	.546**	.629**	.476**	.422**	.409**	.525**	.570**	.454**	1	.549**	.419**	.354**	.393**	.657**	.665**	.566**	.593**	.456**	.506**	.495**	.388**	.400**	.717**	.565**	.585**	.496**	.636**	.510**	.537**	q21
.522**	.546**	.316**	.444**	.461**	.437**	.371**	.397**	.387**	1	.454**	.106	.574**	.238*	.341**	.413**	.499**	.466**	.457**	.441**	.675**	.350**	.450**	.473**	.419**	.385**	.365**	.305**	.590**	.376**	.487**	q22
.522**	.446**	.405**	.514**	.443**	.541**	.447**	.670**	1	.387**	.570**	.521**	.312**	.440**	.313**	.588**	.545**	.662**	.456**	.563**	.354**	.610**	.350**	.350**	.477**	.458**	.409**	.544**	.512**	.370**	.433**	q23
.509**	.484**	.379**	.718**	.568**	.462**	.532**	1	.670**	.397**	.525**	.368**	.212*	.340**	.317**	.625**	.573**	.642**	.531**	.436**	.372**	.631**	.432**	.396**	.570**	.517**	.479**	.562**	.521**	.388**	.533**	q24
.377**	.322**	.294*	.433**	.395**	.517**	1	.532**	.447**	.371**	.409**	.335**	.221*	.213*	.040	.506**	.415**	.501**	.241*	.339**	.273*	.322**	.354**	.295**	.531**	.238*	.217*	.323**	.335**	.214*	.419**	q25

.487**	.357**	.299**	.398**	.542**	1	.517**	.462**	.541**	.437**	.422**	.422**	.566**	.115	.245*	.483**	.413**	.408**	.473**	.507**	.468**	.418**	.252*	.431**	.496**	.251*	.207	.461**	.426**	.349**	.383**	q26
.522**	.617**	.387**	.620**	1	.542**	.395**	.568**	.443**	.461**	.476**	.369**	.498**	.235*	.337**	.484**	.492**	.552**	.478**	.338**	.491**	.591**	.344**	.465**	.482**	.306**	.243*	.532**	.345**	.383**	.485**	q27
.516**	.593**	.468**	1	.620**	.398**	.433**	.718**	.514**	.444**	.629**	.350**	.259*	.336**	.363**	.585**	.618**	.588**	.465**	.295**	.404**	.596**	.339**	.291**	.703**	.442**	.362**	.469**	.398**	.257*	.483**	q28
.640**	.640**	1	.468**	.387**	.299**	.294**	.379**	.405**	.316**	.546**	.290**	.393**	.300**	.395**	.354**	.624**	.419**	.432**	.261*	.314**	.464**	.378**	.400**	.503**	.609**	.515**	.413**	.422**	.464**	.514**	q29
.629**	1	.640**	.593**	.617**	.357**	.322**	.484**	.446**	.546**	.674**	.345**	.427**	.322**	.430**	.613**	.687**	.618**	.574**	.361**	.504**	.538**	.362**	.453**	.671**	.476**	.411**	.400**	.535**	.339**	.621**	q30
1	.629**	.640**	.516**	.522**	.487**	.377**	.509**	.522**	.522**	.593**	.356**	.553**	.348**	.375**	.582**	.610**	.577**	.581**	.565**	.575**	.500**	.516**	.541**	.445**	.505**	.464**	.441**	.608**	.623**	.559**	q31

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يلاحظ من الجدول (٤) بأن معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والمقياس ككل قد تراوحت ما بين (٢٢٤**. / .790**)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ وبالتالي فهي قيمة مقبولة للاتساق الداخلي.

- القدرة التميزية للمقياس: للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس تم المقارنة بين متوسطات المجموعتين الأعلى من الوسيط والأقل من الوسيط (ن=٣٠)، حيث بلغت قيمة الوسيط لدرجات أفراد العينة على مقياس تشخيص قصور الانتباه (١٤١)، وقد تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الأعلى والأقل من الوسيط، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٥)

قيمة (ت) للتحقق من القدرة التمييزية لمقياس تشخيص قصور الانتباه

المجموعة	ن= ٣٠				قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الاعلى من الوسيط ن=٨		الاقل من الوسيط ن=٨			
مقياس تشخيص قصورالانتباه	م	ع	م	ع		
	١٥٤.١٣	١.٢٤٦	١١٢.٧١	٦.٥٢٥	16.530	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) قد بلغت١٦.٥٣٠، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين الأعلى والأدنى من الوسيط، وهو ما يوضح أن المقياس يتمتع بالقدرة على التمييز بين استجابات أفراد العينة.

- تعليمات تصحيح المقياس: تم تصحيح المقياس وفقا لمقياس ليكرت الخماسي، والذي يشتمل على خمسة استجابات، بحيث تحصل كل استجابة على درجة محددة كما يوضحه الجدول (٦):

جدول (٦)

درجات تقدير استجابات المعلمين على مفردات مقياس تشخيص قصور الانتباه

التقدير	الدرجة
يظهر العرض بدرجة كبيرة جدا	٥
يظهر العرض بدرجة كبيرة	٤
يظهر العرض بدرجة متوسطة	٣
يظهر العرض بدرجة قليلة	٢
يظهر العرض بدرجة قليلة جدا	١

ولا توجد أية مفردات سالبة في مقياس تشخيص قصور الانتباه، وقد حددت الباحثة العلامة الدنيا (٣١)، والعلامة القصوى (١٥٥).

٢ـقائمة تفعيل مهارات الاتصال لدى المعلمات: تم إعداد هذه القائمة من قبل الباحثة؛ وذلك لتحديد مستوى تفعيل مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية من قبل معلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي بسلطنة عمان، وقد مر المقياس بعدة مراحل يمكن إيجازها على النحو الآتي:

أ- دراسة وتحليل النظريات والدراسات السابقة المرتبطة بمهارات الاتصال
ب- الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة التي عُنيت برصد مهارات الاتصال
ج- الاستفادة من الخبراء والمتخصصين في مجال علم النفس؛ وذلك بطرح استبانة مفتوحة تضمنت سؤالا واحدا هو: اذكر مهارات الاتصال الفعالة لمعلمة الحلقة الأولى للتعليم الأساسي مع تلاميذها؟ طبقت على عينة قوامها (١٣) فرد، وقد تم تحليل مضمون استجابات الأخصائيين على النحو الذي ساعد في تكوين مفردات القائمة، كما تم تصنيف القائمة إلى محورين، محور مهارات الاتصال اللفظية، ومحور مهارات الاتصال غير اللفظية.
د- صياغة بنود المقياس وتحديد بدائل الإستجابة، حيث روعي عند صياغة البنود معايير عدة، وقد بلغ عدد مفردات المقياس في صورته الأولية من (٣٥) مفردة في مكون مهارات الاتصال اللفظية، و(٤٢) مفردة في مكون مهارات الاتصال غير اللفظية، يتم الاستجابة عليها ضمن مقياس ذو تدرج ثلاثي تمثل في الآتي (**دائما: ٣، أحيانا: ٢، نادرا: ١**)، وذلك بإعطاء الأوزان (٣، ٢، ١).

هـ- تحكيم المقياس: تم عرض القائمة في صورته الأولية المكون من (٣٥) مفردة في مكون مهارات الاتصال اللفظية، و(٤٢) مفردة بمكون مهارات الاتصال غير اللفظية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية والتعليم وعلم النفس والتربية الخاصة بلغ عددهم (٢٠) محكما؛ وذلك بهدف الاستفادة من خبراتهم وملاحظاتهم وتوصياتهم، وتمثلت أهم نتائج التحكيم في الآتي:

الاستعاضة بمقياس ليكرت الخماسي بدلا من المقياس ذو التدرج الثلاثي، وحذف بعض المفردات السلبية بالمقياس، وتوضيح من سيقوم بالاستجابة على القائمة، وإعادة ترتيب بعض مفردات مكون مهارات الاتصال اللفظية، وبناء على الملاحظات آنفة الذكر، فقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وبحساب نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مكوني القائمة، فإن الجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)

نسب اتفاق المحكمين على قائمة تفعيل مهارات الاتصال لدى المعلمات

اولا: مكون مهارات الاتصال اللفظيه			
المفردة	**نسبة الاتفاق**	**المفردة**	**نسبة الاتفاق**
١	١٠٠%	٢١	١٠٠%
٢	١٠٠%	٢٢	٩٥%
٣	١٠٠%	٢٣	٩٠%
٤	١٠٠%	٢٤	١٠٠%
٥	١٠٠%	٢٥%	٩٥%
٦	١٠٠%	٢٦	١٠٠%
٧	١٠٠%	٢٧	١٠٠%
٨	١٠٠%	٢٨	٩٥%
٩	١٠٠%	٢٩	١٠٠%
١٠	١٠٠%	٣٠	٩٥%
١١	٨٥%	٣١	١٠٠%
١٢	٩٥%	٣٢	٩٥%
١٣	١٠٠%	٣٣	٩٥%
١٤	١٠٠%	٣٤	٩٠%
١٥	١٠٠%	٣٥	٩٥%
١٦	١٠٠%	٣٦	٩٠%
١٧	٨٥%	٣٧	٩٥%
١٨	١٠٠%	٣٨	٩٥%
١٩	٩٥%	٣٩	٩٠%
٢٠	١٠٠%	٤٠	٩٠
ثانيا: مكون مهارات الاتصال غير اللفظية			
المفردات	**نسبة الاتفاق**	**المفردات**	**نسبة الاتفاق**
١	١٠٠%	٢١	٩٥%
٢	١٠٠%	٢٢	٩٥%
٣	١٠٠%	٢٣	١٠٠%
٤	٦٠%	٢٤	٩٥%
٥	٩٥%	٢٥	٩٥%
٦	١٠٠%	٢٦	٨٥%
٧	١٠٠%	٢٧	٩٠%
٨	١٠٠%	٢٨	٩٥%
٩	٩٥%	٢٩	١٠٠%
١٠	١٠٠%	٣٠	١٠٠%
١١	٩٥%	٣١	١٠٠%
١٢	٩٥%	٣٢	١٠٠%
١٣	١٠٠%	٣٣	٩٠%
١٤	١٠٠%	٣٤	٩٠%
١٥	٩٥%	٣٥	١٠٠%
١٦	١٠٠%	٣٦	١٠٠%

١٧	%٨٥	٣٧	%٩٥
١٨	%١٠٠	٣٨	%٨٥
١٩	%٩٥	٣٩	%٩٠
٢٠	%١٠٠	٤٠	%١٠٠
٤١	%١٠٠		

وضع المقياس في صورته النهائية: في ضوء آراء السادة المحكمين، ونسب الاتفاق على مفردات المقياس، قامت الباحثة بتفريغ آراء المحكمين وحساب النسب لكل مفردة؛ حيث أمكن ذلك من اتخاذ قرار بشأن الإبقاء على المفردات ذات مستوى الاتفاق العالي، واستبعاد ما ينخفض مستوى الاتفاق عليه وبالتالي تعديل الصورة الأولية للمقياس، وعليه أصبح العدد النهائي لمفردات القائمة في مكون مهارات الاتصال اللفظية (٣٦) مفردة، و(٣٩) مفردة في مكون مهارات الاتصال غير اللفظية، يتم الاستجابة عليها ضمن مقياس ليكرت الخماسي بالنسبة لمستوى تفعيل المهارة وهي: (قليلة جداً: ١)، (قليلة: ٢)، (متوسطة: ٣)، (عالية:٤)، (عالية جدا:٥)، حيث أصبحت مفردات القائمة موزعة على النحو الآتي:

جدول (٨)

توزيع مفردات قائمة مهارات الاتصال

م	المكون	ارقام العبارات
١	مهارات الاتصال اللفظية	١-٣٦
٢	مهارات الاتصال غير اللفظية	٣٧-٧٥

- تطبيق المقياس: طُبق المقياس على العينة السيكومترية من معلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي (ن=٣٠)؛ للتأكد من كفاءة المقياس السيكومترية.

- تصحيح المقياس: تم تصحيح المقياس وفقا لبدائل الاستجابة حسب مقياس ليكرت الخماسي؛ حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى تفعيل مهارة الاتصال، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مستوى تفعيل مهارة الاتصال، وتجيب عن القائمة مديرة المدرسة أو المساعدة أو المعلمة الأولى.

- حساب الكفاءة السيكومترية للتحقق من صدق وثبات المقياس وقدرته التمييزية، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

ا- صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بعدة طرق وهي:

- **الصدق البنائي**: ويعني حسن تمثيل المقياس للظاهرة موضوع القياس؛ حيث تم بناء القائمة وإعداده في ضوء الأطر النظرية المعنية بتوصيف مظاهر مهارات الاتصال، بالإضافة إلى استقراء المقاييس المعدة سابقا للاستفادة منها، وكذلك تحليل نتائج الاستبانة المفتوحةويتضمن هذا النوع من الصدق مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: دراسة وتحليل النظريات والدراسات السابقة، وقد تم مراجعة الأسس والأطر النظرية المتعلقة بمهارات الاتصال، وكذلك التعريفات الإجرائية لكل من: (بوضياف، ٢٠١٥؛ العدوي، ٢٠١٥؛ الهبيرة، ٢٠١٤؛ عبادة، ٢٠١٤؛ عريان، ٢٠١٤؛ آل سويدان، ٢٠١٣؛ القحطاني، ٢٠١٣؛ عافشي، ٢٠١٢؛ الصادق، ٢٠١٠؛ صومان، ٢٠١٠؛ السيوف، ٢٠٠٩؛ ابن زعموش، ٢٠٠٨؛ الزعبي، ٢٠٠٥؛ أحمد، ٢٠٠٥؛ عبدالعال، ٢٠٠٠؛ عبدالكريم، ١٩٩٩)، كما تم مراجعة النماذج والنظريات التي تناولت الاتصال مثل: نظريات التأثير المباشر، ونظريات التأثير الانتقائي، ونظريات التأثير غير المباشر، ونظريات الاتصال الإقناعي.

المرحلة الثانية: الاطلاع على المقاييس والاختبارات السابقة التي عُنيت بقياس مدى تفعيل مهارات الاتصال

- **صدق المحكمين**: حيث تم عرض المقياس على عدد (٢٠) محكما من الخبراء والمهتمين في التربية والتعليم وعلم النفس وصعوبات التعلم، حيث أبدوا ملاحظاتهم حول المقياس، وبناء على ما ورد من ملاحظات وتعديلات تم الأخذ بها.

٢-ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس من خلال عدة طرق، والجدول (٩) يوضح قيم الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية:

جدول (٩)

قيم معامل ثبات قائمة تفعيل مهارات الاتصال

طرق حساب الثبات	ن=٣٠	
	الفا كرونباخ	التجزئه النصفيه
قائمة تفعيل مهارات الاتصال	0.981	٠.٩٧٩

- ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، ومجموع مفردات القائمة وعددها (٧٥) مفردة؛ وذلك للوقوف على الترابط بين عبارات المقياس وبين مكونيه، والترابط بين مكوني المقياس والدرجة الكلية له، نوضحه في الجدول (١٠):

جدول (١٠)

قيمة (ر) بين كل مكون من مكونات المقياس والدرجة الكلية لقائمة مهارات الاتصال

قيمه معامل ارتباط سبيرمان			
المكون	ن=٣٠		
	مهارات الاتصال اللفظية	مهارات الاتصال غير اللفظية	الدرجه الكليه
مهارات الاتصال اللفظية		.8٨3**	.9٥0**
مهارات الاتصال غير اللفظية	.8٨3**		.9٧٩**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

** دالة عند مستوى ٠.٠٥

بالنظر إلى الجدول رقم (١٠) نستطيع استنتاج أن جميع قيم (ر) دالة إحصائياً، وذلك عند مستوى ٠.٠١ مما يشير إلى أن مكوني قائمة مهارات الاتصال لدى المعلمة تترابط مع بعضها البعض، ومع القائمة ككل؛ لذا نستطيع القول بأن المقياس يمثل وحدة قياسية تقيس نفس الظاهرة.

- القدرة التمييزية للمقياس: للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس تم المقارنة بين متوسطات المجموعتين الأعلى من الوسيط والأقل من الوسيط؛ حيث بلغت قيمة الوسيط لدرجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال (٢٤٢.٥)، وقد تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الأعلى والأقل من الوسيط، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١)

قيمة (ت) للتحقق من القدرة التمييزية لقائمة تفعيل مهارات الاتصال

المجموعه	ن= ٣٠				قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الاعلى من الوسيط ن=٨		الاقل من الوسيط ن=٨			
مقياس مهارات الاتصال لدى المعلمات	م	ع	م	ع		
	٣٢٤.٥٠	٢٢.٧٢	١٩٠.٧٥	١٦.٨٥	١٣.٤٤٨	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ت) قد بلغت ١٣.٤٤٨ ، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين الأعلي والأدنى من الوسيط، وهو ما يوضح أن المقياس يتمتع بقدرة على التمييز بين استجابات أفراد العينة.

- تعليمات تصحيح القائمة: يتم تصحيح القائمة وفقا لخمسة استجابات بحيث تحصل كل استجابة على درجة محددة كما يوضحه الجدول (١٢):

جدول (١٢)

درجات تقدير الاستجابات على قائمة تفعيل مهارات الاتصال

التقدير	الدرجه
تفعَل المعلمة المهارة بدرجة عالية جدا	٥
تفعَل المعلمة المهارة بدرجة عالية	٤
تفعَل المعلمة المهارة بدرجة متوسطة	٣
تفعَل المعلمة المهارة بدرجة قليلة	٢
تفعَل المعلمة المهارة بدرجة قليلة جدا	١

ويتم عكس الدرجات في المفردات السالبة بحيث تكون عالية جدا = ٥، وعالية = ٤، ومتوسطة = ٣، وقليلة = ٢، وقليلة جدا = ١، ، وقد حددت الباحثة العلامة الدنيا = ٧٥، والعلامة القصوى = ٣٧٥

٣-مقياس بينيه الصورة الخامسة (صفوت فرج): يطبق مقياس ستانفورد بينيه: الصورة الخامسة بشكل فردي يتم من خلاله تقييم الذكاء، وهو ملائم للأعمار من سن ٢ :٨٥ سنة فما فوق وفي هذه الدراسة تم تطبيق الاختبار على عينة التلاميذ التجريبية فقط، بلغ عددهم (١٢) تلميذا.

٤-**البرنامج التدريبي للمعلمات:** ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الإجراءات المنظمة وفق خطوات متسلسلة قائمة على مدخل تنمية مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لدى المعلمات، بهدف تطبيقها في الفصول الدراسية؛ لخفض قصور الانتباه لدى التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه، ويمكن وصف البرنامج بأنه: مخطط، متنوع، منظم، متكامل، وذو مغزى سيكولوجي، يتضمن أدوات وأساليب قابلة للتنفيذ والتقويم، ويهدف إلى إحداث تغيير مقصود في سلوك المتدربين أثناء البرنامج وبعد انتهائه.

الفئة التي صمم لها البرنامج: تم تصميم البرنامج التدريبي لتدريب معلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، ممن يدرسن فصول بها تلاميذ يعانون من اضطراب قصور الانتباه.

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج إلى خفض قصور الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي ذوي اضطراب قصور الانتباه، من خلال مدخل تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات، ويتمثل تحقيق هذا الهدف إجرائيا في انخفاض درجات الأطفال على مقياس تشخيص قصور الانتباه بعد تطبيق البرنامج في حال مقارنة درجاتهم قبل وبعد التطبيق.

الأهداف الإجرائية للبرنامج: يهدف البرنامج إلى تحقيق عددا من الأهداف الإجرائية لدى المعلمة منها: التعرف على اضطراب قصور الانتباه وتمييز أعراضه لدي تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وذكر بعضاً من الأسباب والعوامل المؤدية للإصابة به، والآثار المترتبة عليه، والتعرف على مفهوم مهارات الاتصال التربوي وعناصره وشروطه وأهدافه وأنواعه وأشكاله وتطبيق الآتي:

أولاً: مهارات الاتصال اللفظي وتشتمل على: مهارات التحدث، ومهارات الاستماع، ومهارات القراءة، ومهارات الكتابة لدى معلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، والتي قد يكون لها أثر في خفض قصور الانتباه لدى التلميذ ذو قصور الانتباه.

ثانياً: مهارات الاتصال غير اللفظية وتشتمل على: إيماءات وتعبيرات الرأس، وإيماءات وتعبيرات العينين ، وإيماءات وتعبيرات الحاجبين والجبهة والأنف، وإيماءات وتعبيرات الشفاه، وتعبيرات الكتفين، وتعبيرات ولغة الأصابع واليدين، وتعبيرات وإيماءات طريقة الجلوس، وإيماءات طريقة السير والوقوف، وتعبيرات لغة المسافات، وتعبيرات لغة المظهر لدى معلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، والتي قد يكون لها أثر في خفض قصور الانتباه لدى التلميذ ذو قصور الانتباه.

الخدمات التي يقدمها البرنامج، وتتمثل في: خدمات تدريبية وخدمات علاجية وخدمات اجتماعية

محتوى البرنامج وأسس بنائه: يحتوي البرنامج علي وحدات أساسية، حيث يُكون كل منها إطار لمجموعة من المهارات والخبرات التربوية بتسلسل معين يسمح بتنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات بهدف خفض قصور الانتباه، وقد تم بناء وحدات البرنامج من خلال مجموعة من الأسس النظرية والتطبيقية؛ حيث تم مراعاة مجموعة من الأسس عند تصميم محتوى البرنامج منها:

مدى مناسبة مدخل تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات في خفض قصور الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وملائمة أنشطته وفنياته لخصائصهم وتوفر الوقت المناسب لتنفيذه، والتنويع في الأنشطة، وتوفير بيئة مناسبة لتطبيق البرنامج والحالة النفسية للتلاميذ، ومدى تقبلهم لذواتهم وخصائصهم النفسية؛ لتحقيق التوافق مع أنفسهم وفي البيت والمدرسة والمجتمع ومدى الاهتمام بهذه الفئة وتشجيعهم على الانخراط في المجتمع، والعمل في محيطه، وإكسابهم السلوك المرغوب، وتجنب السلوك غير المرغوب ومرونة البرنامج وإمكانية تطبيقه، بحيث تشتمل كل جلسة تدريبية على أهداف الجلسة، والأساليب والأدوات المستخدمة، وإجراءات تنفيذ الجلسة.

وأخيرا تقييم لكل جلسة تدريبية وسير الجلسات التدريبية بشكل متدرج من البسيط إلى المركب وهكذا.سيادة جو الألفة والمودة بين المشاركين وحرية المشاركين في التعبير وإبداء الرأي وتنويع أشكال التقويم داخل الجلسات التدريبية لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة؛ حيث تبنت الباحثة أنواع مختلفة من التقويم تمثلت في الأنشطة الفردية والجماعية والواجبات المنزلية واستخدام عدد من الاستراتيجيات والأساليب أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، مثل الحوار والمناقشة، والعرض الشفهي، ولعب الادوار، والعصف الذهني، والورش المصغرة، والتعلم بالفيديو، والتعلم باللعب، وغيرها.

خطوات بناء البرنامج: مر البرنامج بعدة خطوات كالاطلاع على التراث الثقافي من دراسات وبحوث أخرى ومقالات وكتب ألكترونية، والاطلاع على البرامج التدريبية التي تناولت متغيرات الدراسة؛ لتكوين الهيكل العام للبرنامج التدريبي المقترح، والاستفادة من أنشطته وفنياته، وعدد جلساته، والزمن المحدد للجلسات.

تحكيم البرنامج: وذلك من خلال عرض صورة مفصلة للبرنامج متضمنة (التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة، والفئة المستهدفة، وأهداف البرنامج العامة والخاصة، والأنشطة المعدة، والفنيات والاستراتيجيات المستخدمة، ومدة البرنامج وعدد جلساته، والفترة الزمنية لكل جلسة) على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٥)، وطلب توضيح مدى ملائمة ما يلي: الصياغة اللغوية، والزمن المحدد، وإجراءات وخطوات التنفيذ، والأساليب والوسائل المستخدمة، وأهداف الجلسة، ومدى ملائمة المحتوى لخصائص العينة، هذا بالإضافة إلى أية تعديلات أو إضافات أخرى يرونها مناسبة، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات

تقييم البرنامج: وذلك من خلال الأساليب التالية:

- القياس القبلي: ويطبق فيه المقاييس الآتية (مقياس تشخيص قصور الانتباه لدى التلميذ، وقائمة تفعيل مهارات الاتصال لدى معلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي) لدى أفراد العينة التجريبية، ورصد درجاتهم قبل تعرضهم لجلسات البرنامج التدريبي.
- تعريض المعلمات للبرنامج التدريبي القائم على تنمية مهارات الاتصال.
- القياس البعدي: ويتم بعد تدريب أفراد العينة التجريبية (المعلمات) على البرنامج التدريبي المقترح؛ حيث تم تطبيق نفس المقاييس السابقة التي طبقت قبل تعريض المجموعة التجريبية لجلسات البرنامج ورصد الدرجات.
- القياس التتبعي: حيث تم تطبيق نفس المقاييس على العينة التجريبية (المعلمات والتلاميذ)؛ لرصد درجاتهم بعد مرور أربعة أسابيع على العينة التجريبية من تطبيق البرنامج.

مرحلة تجميع البيانات ومعالجتها إحصائيا: حيث تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج SPSS، ومناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

١-هل تتحسن درجة مهارات الإتصال لدى المعلمات باختلاف القياسين القبلي والبعدي؟

وينص الفرض الرابع على الآتي: "تتحسن درجة مهارات الاتصال لدى المعلمات باختلاف القياسين القبلي والبعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات أفراد العينة التجريبية (ن=١٠) على قائمة مهارات الاتصال لدى المعلمة، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، ويمكن توضيح نتيجة هذا الاختبار في الجدول (١٣):

جدول (١٣)
قيمة "Z" لدلالة الفروق بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على أبعاد قائمة مهارات الاتصال

المتغيرات/ القيم الإحصائية	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة
مهارات الاتصال اللفظية	الرتب السالبة	0	0	0	-2.803	0.005
	الرتب الموجبة	10	5.5	55		
	الرتب المتعادلة	0				
مهارات الاتصال غير اللفظية	الرتب السالبة	0	0.00	0	-2.803	0.005
	الرتب الموجبه	10	5.5	55		
	الرتب المتعادلة	0				
الدرجة الكلية لقائمة مهارات الاتصال	الرتب السالبة	0	0	0	-2.805	0.005
	الرتب الموجبه	10	5.5	55		
	الرتب المتعادله	0				

بمراجعة القيم الواردة بالجدول (١٣) نستطيع أن نستخلص ما يلي:

أولا- بالنسبة للمكون الأول (مهارات الاتصال اللفظية):

بلغت قيمة "Z" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة المعلمات (ن =١٠) على المكون الأول (-٢.٨٠٣)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ حيث حققت (١٠) معلمات تحسنا في مهارات الاتصال اللفظية بعد تطبيق برنامج تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات.

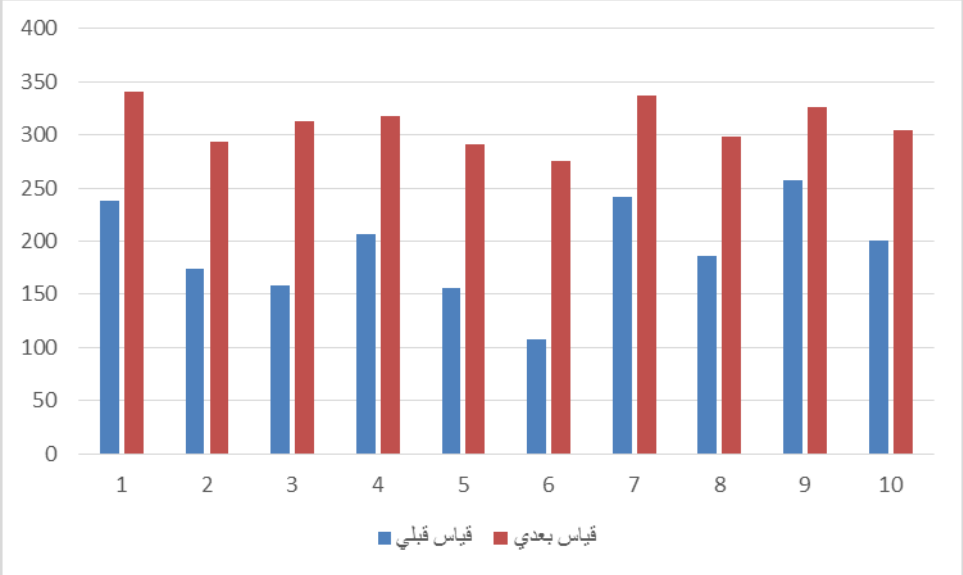
ثانيا- بالنسبة للمكون الثاني (مهارات الاتصال غير اللفظية):

بلغت قيمة "Z" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة المعلمات (ن =١٠) على المكون الثاني (-٢.٨٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ حيث حققت (١٠) معلمات تحسنا في مهارات الاتصال غير اللفظية بعد تطبيق برنامج تنمية مهارات الاتصال على المعلمات.

ثالثا- بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس:

بلغت قيمة "z" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة المعلمات (ن =١٠) في الدرجة الكلية للمقياس (-٢.٨٠٣)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ حيث حققت (١٠) معلمات تحسنا في مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية بعد تطبيق برنامج تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات.

ويمكن توضيح النتائج من خلال الشكل (٩) لدرجات العينة التجريبية في كل من القياسين القبلي والبعدي على قائمة مهارات الاتصال؛ حيث يشير اللون الأزرق الى القياس القبلي بينما يشير اللون البرتقالي إلى القياس البعدي:



شكل (٢)
تمثيل بياني لدرجات العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على قائمة مهارات الاتصال لصالح القياس البعدي

يظهر الشكل (٢) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على قائمة مهارات الاتصال لدى المعلمة، حيث أن ارتفاع درجات العينة التجريبية لدى القياس البعدي يشير إلى **التحسن والتقدم** الذي يعزى إلى **تطبيق برنامج تنمية مهارات الاتصال** مقارنة بدرجاتهم قبل تطبيق البرنامج، مما يعني أن الفرض قد تحقق، والجدول (١٤) يظهر المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات العينة التجريبية على مكونات قائمة مهارات الاتصال:

جدول (١٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لقائمة مهارات الاتصال لدى المعلمة

المتغيرات/ القيم الإحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي	
	م	ع	م	ع
مهارات الاتصال اللفظية	**88.40**	**27.015**	**147.50**	**12.756**
مهارات الاتصال غير اللفظية	**104.10**	**20.052**	**162.40**	**8.656**
الدرجة الكلية	**192.50**	**46.131**	**309.90**	**20.979**

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية قد **زادت** لصالح القياس البعدي في جميع مكونات القياس وفي الدرجة الكلية للقياس؛ مما يدل على **تحسن** واضح في مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لدى العينة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات عينة المعلمات على المكون الأول (مهارات الاتصال اللفظية) في القياس القبلي (٨٨.٤٠) مقابل (١٤٧.٥٠) في القياس البعدي، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة المعلمات على المكون الثاني (مهارات الاتصال غير اللفظية) في القياس القبلي (١٠٤.١٠) مقابل (١٦٢.٤٠) في القياس البعدي، كما بلغ متوسط درجات عينة المعلمات على الدرجة الكلية لقائمة مهارات الاتصال في القياس القبلي (١٩٢.٥٠) مقابل (٣٠٩.٩٠) في القياس البعدي؛ عليه يمكن القول بأنه توجد فروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي لعينة المعلمات، وقد جاءت هذه الفروق في اتجاه القياس البعدي.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

توصلت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على قائمة مهارات الاتصال في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يوضح تحقق الفرض الرابع من فروض البحث، وتدل النتيجة على أن التدريب باستخدام مدخل تنمية مهارات الاتصال يساعد في تحسين مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لدى المعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي أشارت إليها دراسة كل من (Christophere & David, 2004; Perold, Louw & Kleynhans, 2010; Vitanza, 2014) إلى أنه كلما زادت الدورات التدريبية والورش عن الاضطراب تزداد معارف المعلمين، وإلى دراسة (محمود، ٢٠٠٩) كما اتفقت هذه النتيجة مع عدة دراسات (بحيري، ٢٠١٥؛ العدوي، ٢٠١٥؛ عريان، ٢٠١٤؛ أحمد، ٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب المعلمين، ودراسة العنزي (٢٠١٣) والتي أشارت إلى أن تنمية الاتصال اللفظي له دور فاعل في تحقيق إدارة صفية ناجحة بالصورة التي تحقق انتباها وتواصلا نفسيا واجتماعيا، وبيئة تعليمية مشجعة، وقد يعزى التحسن الذي طرأ على سلوك أفراد المجموعة التجريبية إلى عدة عوامل منها:

١- مراجعة الأسس والأطر النظرية المتعلقة بمهارات الاتصال والتحليل الجيد للبرامج الإرشادية، والعلاجية، والتدريبية؛ بهدف انتقاء أنشطة البرنامج التدريبي، وعرضها على خبراء علم النفس؛ للحكم على مدى مناسبتها للظاهرة المراد تعديلها، وقد تم تفعيل ما ورد من ملاحظات سواء بالتعديل أو الحذف أو الإضافة بحيث أصبح البرنامج مناسبا للعينة.
٢- طبيعة العينة وتجانسها، حيث أن جميع أفراد العينة (المعلمات) يدرسن في نفس المدرسة ضمن نطاق الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، ويدرسن فصول بها تلاميذ يعانوا من اضطراب قصور الانتباه،
٣- تنوع الفنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج، حيث تضمنت الصور والمجسمات والألعاب والمصادر المرئية والسمعية، بالإضافة إلى التنوع في ممارسة المهارة؛ حيث تم تنفيذها بأكثر من طريقة سواءً فرديا أو جماعيا؛ مما أدى إلى سرعة التعلم والاستمتاع بالعمل.
٤- كما يلعب حجم العينة دوره في نجاح البرنامج، ورغم اختلاف المتخصصين النفسيين حول العدد المناسب للعينة التجريبية إلا أنه ثمة اتفاق على أن لا تقل العينة عن (٦) أفراد؛ حتى لا تؤدي إلى نقص في ردورد الأفعال، وألا تزيد عن (١٧) فردا؛ حتى لا يكون البرنامج خبرة تعليمية أكثر منه إرشادية أو علاجية.
٥- التطبيق القبلي لمقياس مهارات الاتصال، حيث لوحظ انخفاض في مستوى هذه المهارات لدى المعلمات مما يؤكد الحاجة لبرنامج تدريبي يعمل على تنمية مهارات الاتصال لديهن؛ بغرض تفعيلها في فصولهن واستخدامها كمدخل لخفض قصور الانتباه لدى التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه.
٦- تنفيذ البرنامج بشرط مراعاة الآتي:
أ) اختيار الزمان والمكان المناسبين لتنفيذ البرنامج بالإضافة إلى مناسبة البيئة الفيزيقية كالتهوية والإضاءة؛ وذلك لضمان عزل أثر هذه المتغيرات على أداء الفرد.
ب) تحديد زمن محدد لتطبيق البرنامج وتمثل في (٣) جلسات أسبوعيا على مدار (٨) أسابيع متصلة، تراوحت مدة كل جلسة بين (٤٥) إلى (٩٠) دقيقة، وهي فترة زمنية ليست بالقصيرة؛ لتتيح تطبيق الأنشطة الخاصة بكل جلسة، كما أنها ليست بالفترة الزمنية الطويلة التي تسبب الشعور بالملل بالنسبة للمعلمات.
ج) مراعاة بعض القواعد العامة في التطبيق، كالتدرج في المهارات من السهل إلى الصعب ومن المعلوم للمجهول، بالإضافة إلى ربط الجلسات ببعضها البعض لتحقق وحدتها وتكاملها؛ مما يؤدي إلى إنجاز الأهداف الخاصة في كل جلسة، والأهداف العامة للبرنامج ككل، فضلا عن توفير الإثارة والتشويق في المادة المقدمة من خلال التنويع في الأدوات، وخلق التفاعل بين أفراد المجموعة.

٢-هل تتحسن درجة الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه باختلاف القياسين القبلي والبعدي؟

ونص الفرض: " تتحسن درجة الانتباه لدى الأطفال باختلاف القياسين القبلي والبعدي ".

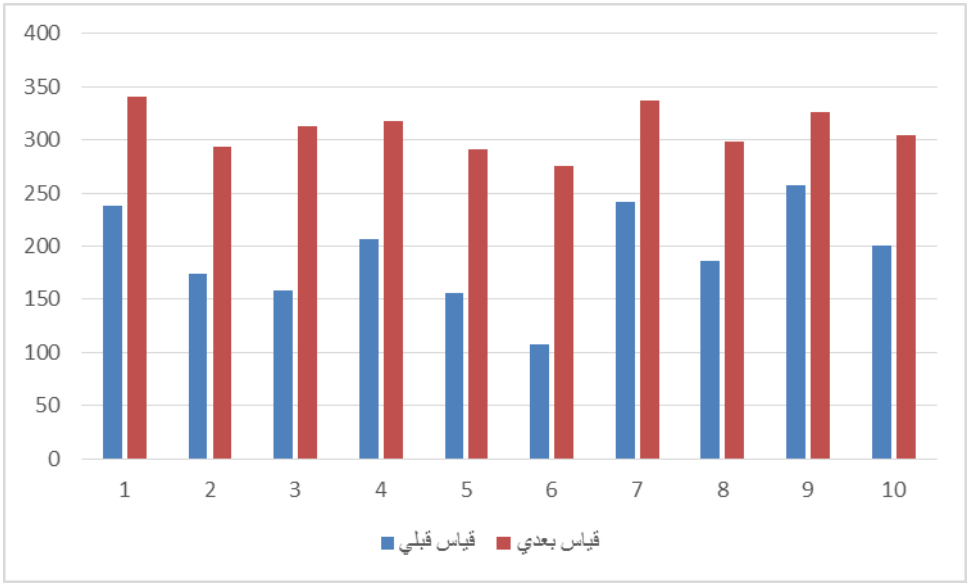
للتحقق من صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة الدراسة التجريبية (ن=١٢) على مقياس تشخيص قصور الانتباه، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسون للعينات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، ويمكن توضيح نتيجة الاختبار في الجدول (١٥):

جدول (١٥)
قيمة "Z" لدلالة الفروق بين رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس قصور الانتباه لدى الأطفال

المتغير		عـــــدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "z"	الدلالة
الدرجة الكلية (مقياس تشخيص قصور الانتباه لدى الأطفال)	الرتب السالبة	12	6.50	78.00	-3.061	0.002
	الرتب الموجبة	0	0.00	0.00		
	الرتب المتعادلة	**0**				

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق **ذات دلالة إحصائية** بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة التجريبية (ن = ١٢) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص قصور الانتباه (الدرجة الكلية للمقياس)، حيث بلغت قيمة "z" الكلية للمقياس (-٣.٠٦١) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على **تحسن درجة الانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه** في العينة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، وهذا ما يحقق صحة الفرض الخامس.

ويمكن توضيح النتائج السابقة من خلال الشكل البياني (٣) الذي يظهردرجات العينة التجريبية (ن = ١٢) في كل من القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص قصور الانتباه؛ حيث يشير اللون الأزرق إلى القياس القبلي، بينما يشير اللون البرتقالي إلى القياس البعدي:



شكل (٣)
تمثيل بياني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قصور الانتباه لصالح القياس البعدي

يظهر الشكل البياني (٣) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس قصور الانتباه، حيث أن انخفاض متوسط درجات العينة التجريبية لدى القياس البعدي يشير إلى **تحسن درجة الانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه**، والذي يعزى الى **تطبيق برنامج تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات** مقارنة بدرجاتهم قبل تطبيق البرنامج، مما يعني أن الفرض قد تحقق، والجدول (١٦) يظهر المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات العينة التجريبية على مقياس تشخيص قصور الانتباه:

جدول (١٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس تشخيص قصور الانتباه

المتغيرات/ القيم الإحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي	
	م	ع	م	ع

الدرجة الكلية	105.42	18.667	65.00	12.778

يتضح من خلال الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية **قد انخفضت** لصالح القياس البعدي في الدرجة الكلية للقياس؛ مما يدل على **تحسن** واضح في درجة الانتباه لدى الأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه في العينة التجريبية.

مناقشة نتيجة الفرض الثاني:

أظهرت نتائج الفرض الثاني فاعلية برنامج تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات في تحسين درجة الانتباه، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب تلاميذ العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وذلك في اتجاه القياس البعدي، وهذا يشير إلى أن البرنامج التدريبي للمعلمات قد ساعد في تحسين درجة الانتباه لدى التلاميذ ذوي اضطراب قصور الانتباه، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة أشارت إلى إمكانية خفض أعراض اضطراب قصور الانتباه بتدريب المعلمين (نصار، ٢٠١٥؛ عباس، ١٩٩٦؛ Erk, 2000)، كما اتفقت النتيجة مع عدة دراسات (مبارك، ٢٠١١؛ الموسوي، ٢٠٠٠) والتي توصلت إلى أن استخدام المعلم لمهارات الاتصال الفاعلة مع الأطفال، والتنويع فيها يسهم في تحسين أدائهم وتنمية انتباههم، ومع دراسة (محمود، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانتباه لدى الأطفال، كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (همد، ٢٠٠٩؛ العامري، ٢٠٠٥؛ Stephenson & Carter,2009) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص قصور الانتباه لصالح القياس البعدي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تنوع الفنيات التي تم استخدامها في التدريب؛ فقد اشتملت على الوسائل المرئية والمسموعة مما أدى إلى تقديم المعلومات في صورة أفضل من تقديمها في صورة لفظية فقط، فضلا عن التنويع في ممارسة المهارات وذلك بواسطة الأنشطة الفردية والجماعية، مما أدى إلى سرعة التعلم والاستفادة، هذا إلى جانب فنيات التشويق والإثارة لضمان الحفاظ على مستوى انتباه جيد من المعلمات مما يسهم في الاستفادة من البرنامج وممارستها مع التلاميذ ذوي قصور الانتباه بالصورة المأمولة.

كما تعزو الباحثة النتيجة الحالية إلى طبيعة ومواصفات عينة الأطفال التجريبية فهم مجموعة من أطفال ذوي قصور الانتباه ممن تراوحت أعمارهم بين (٦-١٠) سنوات؛ نظراً لأهمية التدخل المبكر لحل مشكلاتهم، أضف إلى ذلك تجانسهم من حيث متغير الذكاء، فهي تعد من الاعتبارات الهامة التي تم الأخذ بها.

٣-هل تختلف درجة مهارات الاتصال لدى المعلمات باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؟

ونص الفرض: "لا توجد فروق في درجة مهارات الاتصال لدى المعلمات باختلاف القياسين البعدي والتتبعي**".**

ولاختبار صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة الدراسة التجريبية (ن = ١٠) على قائمة مهارات الاتصال لدى المعلمة، وذلك باستخدام اختبار ويلككسون Willcoxon للعينات المترابطة، لحساب دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، ويمكن توضيح نتيجة هذا الاختبار في الجدول (١٧):

جدول (١٧)

قيمة "Z" لدلالة الفروق بين رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مكونات قائمة مهارات الاتصال

المتغيرات/ القيم الإحصائية	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمه "z"	الدلالة
مهارات الاتصال اللفظية	الرتب السالبه	٦	٦.٥٨	٣٩.٥٠	١.٢٤١-	٠.٢١٥
	الرتب الموجبة	٤	٣.٨٨	١٥.٥٠		
	الرتب المتعادله	٠	-	-		
	الإجمالي	١٠	-	-		
مهارات الاتصال غير اللفظية	الرتب السالبه	٣	٤.١٧	١٢.٥٠	٠.٢٥٤-	٠.٧٩٩
	الرتب الموجبة	٤	٣.٨٨	١٥.٥٠		
	الرتب المتعادله	٣	-	-		
	الإجمالي	١٠	-	-		
الدرجة الكلية لقائمة مهارات	الرتب السالبة	٥	٦.٨٠	٣٤.٠٠	٠.٦٦٣-	٠.٥٠٧

الاتصال	الرتب الموجبة	٥	٤.٢٠	٢١.٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠	-			

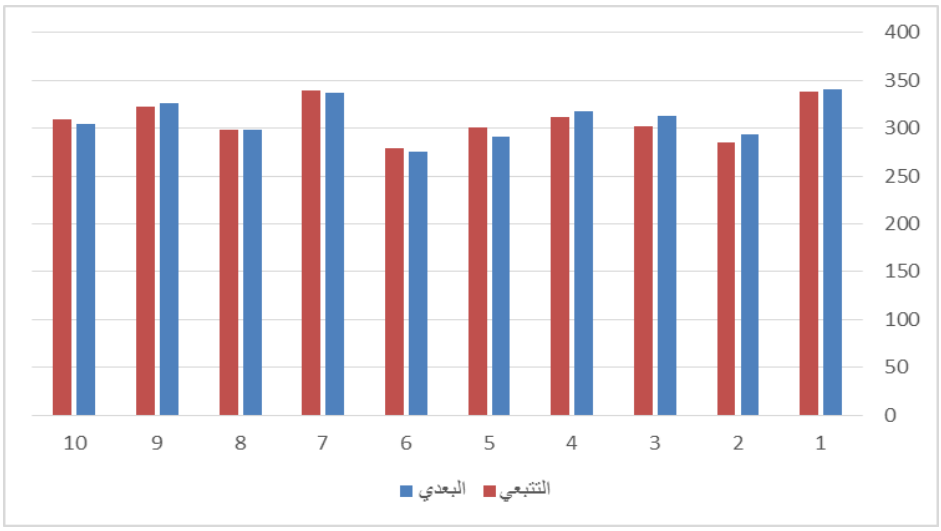
بمراجعة القيم الواردة بالجدول (١٧) نستطيع أن نستخلص ما يلي:

بلغت قيمة "Z" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لعينة المعلمات (ن =١٠) على المكون الأول (-١.٢٤١)، و (-٠.٢٥٤) على المكون الثاني، أما في الدرجة الكلية فقد بلغت القيمة (-٠.٦٦٣)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج)، فيما يتعلق بأداء المجموعة التجريبية؛ مما يعني أن درجات أفراد العينة ما زالت مرتفعة على قائمة مهارات الاتصال، وهذا بوضح أن البرنامج كان له أثر فعال في تنمية مهارات الاتصال، وأن فاعليته قد استمرت إلى ما بعد الانتهاء من تطبيقه، والجدول (١٨) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات العينة التجريبية على قائمة مهارات الاتصال في القياس التتبعي:

جدول (١٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لقائمة مهارات الاتصال

المتغيرات/ القيم الإحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي	
	م	ع	م	ع
مهارات الاتصال اللفظية	١٤٧.٥٠	١٢.٧٥٦	١٤٥.٨٠	١١.٨٨٧
مهارات الاتصال غير اللفظية	١٦٢.٤٠	٨.٦٥٦	١٦٢.٨٠	٨.٦٩٠
الدرجة الكلية	٣٠٩.٩٠	٢٠.٩٧٩	٣٠٨.٦٠	٢٠.٠١٨

ويمكن توضيح النتائج من خلال الشكل (٤) لدرجات العينة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي على قائمة مهارات الاتصال؛ حيث يشير اللون الأزرق إلى القياس البعدي بينما يشير اللون البرتقالي إلى القياس التتبعي:



شكل (٤)
تمثيل بياني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على قائمة مهارات الاتصال

يظهر الشكل البياني (٤) عدم وجود فروق قوية بين القياسين البعدي والتتبعي هلى قائمة مهارات الاتصال لدى المعلمة خلال الفترة الفاصلة بين القياسين.

مناقشة نتائج اللفرض الثالث:

أظهرت النتائج عدم فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج)، فيما يتعلق بأداء المجموعة التجريبية؛ مما يعني أن درجات أفراد العينة ما زالت مرتفعة على قائمة مهارات الاتصال، وهذا بوضح أن البرنامج كان له أثر فعال في تنمية مهارات الاتصال، وأن فاعليته استمرت إلى ما بعد الانتهاء من تطبيقه، وقد يعزى ذلك إلى إسهام جلسات تدريب المعلمات القائم على مدخل تنمية مهارات الاتصال في تنمية قدراتهن على المهارات التواصلية بينهن وبين التلاميذ ذوي قصور الانتباه، وتنمية القدرة على استخدام التعبيرات الجسدية لشد الانتباه وخفض القصور، كما قد يعزى ذلك إلى الأساليب والأنشطة الفنية المستخدمة في البرنامج والتي جعلت أفراد العينة التجريبية يستفيدون، وتظهر سمات التدريب عليهم حتى بعد توقف التدريب مما أكسب المعلمات أثر البرنامج التدريبي والذي امتد إلى ما بعد الجلسات المخططة.

وهذا يشير إلى أن البرامج الفعالة هي التي يستمر أثرها لمدة أطول حتى بعد انتهاء البرنامج، ويرجع ذلك في الغالب إلى انتقال أثر التدريب، فالتدريب الفعال للمعلمات على ممارسة مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية ساعد على خفض قصور الانتباه لدى التلاميذ.

٤-هل تختلف درجة الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؟

ونص الفرض: " لا توجد فروق في درجة الانتباه لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه باختلاف القياسين البعدي والتتبعي**".**

ولاختبار صحة هذا الفرض عولجت استجابات عينة الدراسة التجريبية (ن = ١٢) على مقياس تشخيص قصور الانتباه، وذلك باستخدام اختبار ويلككسون Willcoxon للعينات المترابطة، لحساب دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، ويمكن توضيح نتيجة هذا الاختبار في الجدول (١٩):

جدول (١٩)
قيمة "Z" لدلالة الفروق بين رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قصور الانتباه لدى الأطفال

المتغير	اتجاه الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمه "Z"	الدلالة
الدرجه الكليه (مقياس تشخيص قصور الانتباه لدى الأطفال	**الرتب السالبه**	٨	٥.٩٤	٤٧.٥٠	١.٣١٥-	٠.١٨٩
	الرتب الموجبة	٣	٦.١٧	١٨.٥٠		
	الرتب المتعادله	١	-	-		
	الإجمالي	١٢	-	-		

بمراجعة القيم الواردة بالجدول (١٩) نستطيع أن نستخلص ما يلي:

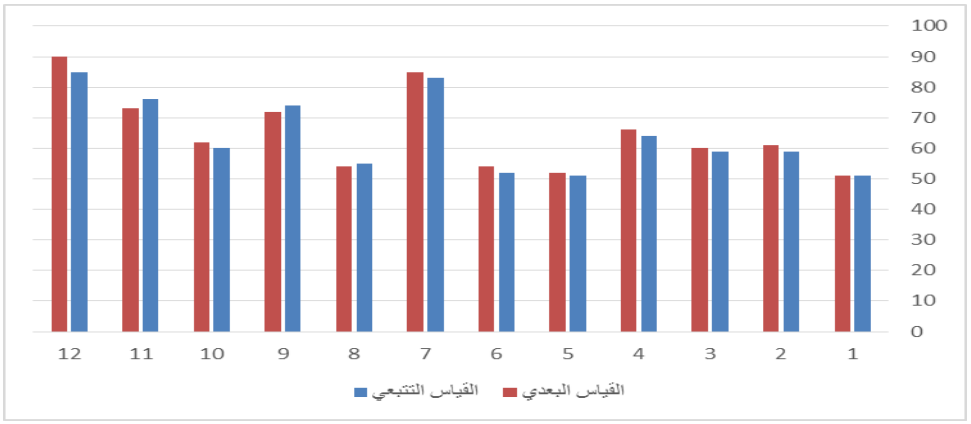
بلغت قيمة "Z" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لعينة الأطفال (ن =١٢) على الدرجة الكلية (١.٣١٥-)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥)؛ أي أنه لا توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج)، فيما يتعلق بأداء المجموعة التجريبية، مما يعني أن درجات أفراد العينة ما زالت منخفضة على مقياس تشخيص قصور الانتباه، وهذا يوضح أن البرنامج كان له أثر فعال في خفض قصور الانتباه، وأن فاعليته قد استمرت إلى ما بعد الانتهاء من تطبيقه، والجدول (٢٠) يظهر المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات العينة التجريبية على مقياس تشخيص قصور الانتباه في القياس التتبعي:

جدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين البعدي والتتبعي لمقياس تشخيص قصور الانتباه

المتغير/ القيم الإحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي	
	م	ع	م	ع
الدرجة الكلية	٦٥.٠٠	١٢.٧٧٨	٦٤.٠٠	١٢.٣٤٠

ويمكن توضيح النتائج من خلال الشكل (٥) لدرجات العينة التجريبية في كل من القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص قصور الانتباه لدى الأطفال؛ حيث يشير اللون الأزرق إلى القياس البعدي بينما يشير اللون البرتقالي إلى القياس التتبعي:



شكل (٥)

تمثيل بياني لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص قصور الانتباه

يظهر الشكل البياني (٥) عدم وجود فروق قوية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تشخيص قصور الانتباه خلال الفترة الفاصلة بين القياسين.

مناقشة نتائج الفرض الرابع:

بالرجوع إلى نتائج الفرض الرابع يلاحظ عدم توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج)، فيما يتعلق بأداء المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة عدة دراسات (همد، ٢٠٠٩؛ العامري، ٢٠٠٥) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال في القياس البعدي ودرجاتهم في القياس التتبعي على استبيان اضطراب قصور الانتباه، وتدل النتيجة الحالية على أن درجات أفراد العينة ما زالت منخفضة على مقياس تشخيص قصور الانتباه، وهذا يوضح أن البرنامج كان له أثر فعال في خفض قصور الانتباه، وأن فاعليته قد استمرت إلى ما بعد الانتهاء من تطبيقه، ونظرا لاشتمال البرنامج على العديد من الفنيات فقد أسهم ذلك في احتفاظ المعلمات بالمادة المتعلمة وتطبيقها على الأطفال ذوي قصور الانتباه، مما أدى إلى تحسين الانتباه لدى هؤلاء الأطفال.

وخلاصة القول فإن هذه الدراسة أسفرت عن مجموعة من النتائج، يمكن إجمالها فيما يلي:

١. يختلف أداء العينة التجريبية على قائمة مهارات الاتصال باختلاف القياسين القبلي والبعدي، في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقدم للمعلمات.
٢. لا يختلف أداء العينة التجريبية على قائمة مهارات الاتصال باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقدم واستمرار تأثيره.
٣. يختلف أداء العينة التجريبية على مقياس تشخيص قصور الانتباه باختلاف القياسين القبلي والبعدي، في اتجاه القياس البعدي؛ مما يدل على فعالية برنامج تنمية مهارات الاتصال لدى المعلمات بهدف خفض قصور الانتباه لدى التلاميذ ذوي الاضطراب.
٤. لا يختلف أداء العينة التجريبية على مقياس تشخيص قصور الانتباه باختلاف القياسين البعدي والتتبعي؛ مما يدل على فعالية البرنامج المقدم للمعلمات واستمرار تأثيره.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بما يلي:

أولا: للوالدين:

١. لابد أن يسعى الوالدان إلى توفير الهدوء والاستقرار في المنزل والجو النفسي المفعم بالحب والحنان والابتعاد عن المشاجرات العنيفة أمام الطفل.
٢. تجنب معايرة الطفل والاستخفاف به حتى لا يشعر بالدونية والنقص.
٣. تفادي العقاب الجسدي واستبداله بالنصح والإرشاد بأسلوب مرن في حال ما أخطأ الطفل.
٤. تدريب الطفل على ضبط نفسه والتحكم بانفعالاته.
٥. إشغال أوقات الفراغ لدى الطفل بالبرامج الرياضية والثقافية والألعاب التعليمية.

ثانيا: المعلمة

١. تجنب إحراج الطفل والسخرية منه فذلك يشعره بالضيق والنقص.
٢. تفعيل مهارات الاتصال التربوي الواردة في الدراسة لتحقيق أكبر قدر من الانتباه لدى التلميذ مع التركيز على التلميذ ذو اضطراب قصور الانتباه.

مقترحات الدراسة:

١. تطبيق البرنامج على المعلمين الذكور للتعرف على الفروق التي تعزى لمتغير النوع.
٢. استخدام المعلمات للبرنامج حتى مع الأطفال العاديين لتحقيق الفائدة والمزيد من الانتباه.
٣. إعداد دليل عملي في مهارات الاتصال للمعلمين والمعلمات.
٤. إجراء دراسة حول علاقة تمكن المعلمين من مهارات الاتصال بمستويات التحصيل الأكاديمي للتلاميذ.
٥. عمل دراسات مع مراحل دراسية أخرى وعلى محافظات أخرى بسلطنة عمان.
٦. إجراء دراسات حول تصورات الآباء والمعلمين حول اضطراب قصور الانتباه.

المراجع

أولا: المراجع العربية

ابن مصطفى، عبدالكريم. (٢٠١٣). مدى فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في خفض شدة اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد: دراسة ميدانية على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بمدينة تلمسان. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٢، ٨٢٩-٨٥١*.

أبو جبل، مصطفى عبدالوهاب؛ وخليفة، عبدالحكم. (٢٠١٠). العلاقة بين مهارات التدريس ومهارات الاتصال لدى عينة من الطلاب المعلمين مختلفي التخصصات بكلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة التربية، ١٤٤(٤)*، ٢٤٣-٣٥١.

أبو دلي، عادل سعد عبدالله. (٢٠١٨). واقع ممارسة مهارات الاتصال الصفي لدى معلمي المدرسة الثانوية في مدينة الدمام من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد من مسعود الإسلامية، ١٤*، ١٠١-١٩٥.

أبو زيد، عبد الجواد خليفة؛ وعلي، هبة سامي (٢٠١٥). *فرط الحركة ونقص الانتباه من منظور علاجي*. ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

أبو عرقوب، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٥). *الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي*. ط٢، عمّان: دار مجدلاوي.

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٢). *مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أحمد، والي عبدالرحمن. (٢٠٠٥). استخدام التاريخ الشفوي في تنمية بعض مهارات الاتصال لدى الطالب المعلم للدراسات الاجتماعية بكليات التربية بسلطنة عمان. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، ١٦٤، ٣-١٨٩*.

بحيري، يارا ناجي إبراهيم. (٢٠١٥). فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاتصال لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية ببورسعيد، مصر، ١٨، ٨٢٢-٨٩٥*.

البرجاوي، مولاي المصطفى. (٢٠١٤). تغذية الانتباه: استراتيجية تربوية للتعلم الناجح. *مجلة البيان بلندن، ٣٢٨، ١٦-٢٠*.

بلدو، ناجي حمزة. (٢٠١٥). أثر اضطراب فرط النشاط وضعف الانتباه (ADHD) في المراحل العمرية المختلفة على حياة الفرد والأسرة والمجتمع. *مجلة آداب بجامعة الخرطوم، ٣٤*، ١٩٧-٢٠٨.

تاعوينات، علي. (٢٠٠٩). *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

جلاب، مصباح. (٢٠١٥). فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية: دراسة ميدانية(تجريبية) بولايتي البويرة وعنابه. *مجلة دراسات بجامعة المسيلة، الجزائر، ٣٤،٨٣-١٠٥*.

جمل، محمد جهاد؛ وهلالات، دلال. (٢٠٠٨). *مهارات الاتصال الإنساني اللفظية وغير اللفظية في اللغة العربية*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حافظ، نبيل عبدالفتاح. (٢٠١٦). بطاقة ملاحظة لاضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم كما يدركه المعلمون. *مجلة الإرشاد النفسي، مصر، ٤٥، ٣٨٥-٤٠٦*.

حسين، عبدالرزاق. (٢٠١٠). *مهارات الاتصال اللغوي*. الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

حسين، غانم عاشور؛ وعبدالكريم، السيدة سيد؛ وعبدالجواد، وفاء محمد. (٢٠١٧). فاعلية الذات لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وأقرانهم العاديين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية بجامعة حلوان، ٢٣(١)*، ١٣٢٧-١٣٥٣.

الحمد، خالد بن عبدالعزيز. (٢٠١٠). مدى معرفة معلمي التربية الخاصة لاضطراب نقص الانتباه والنشاط الحركي الزائد-دراسة استطلاعية. *مجلة الإرشاد النفسي بمصر، ٢٥ ، ٢١٥-٢٦٧*.

حيدر، عادل عبدالحليم. (٢٠١٥). فرط الحركة وتشتت الانتباه. *مجلة الأمن والحياة بأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية،٣٥(٤٠٠)*، ٧٦-٧٩.

خضر، إبراهيم خليل. (٢٠١٣). *مهارات الاتصال*. فلسطين: دار الجندي للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمد سلمان وآخرون (٢٠١١). *طرائق التدريس الفعال*. عمّان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمد سليمان فياض. (٢٠١١). دور مشرفي التربية العملية في تحقيق مهارات الاتصال التربوي للطلبة المعلمين في كليتي تربية جامعة الزرقاء وآل البيت. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية بغزة، ١٩(١)*، ٥٣٩-٥٦٦.

خلف الله، كوثر جمال الدين. (٢٠١٣). فاعلية برنامج علاجي في تحسين نقص الانتباه/ فرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الأساسي بمحلية الخرطوم. *مجلة الدراسات العليا بجامعة النيلين بالخرطوم،٢*، ٦٢ -٩٢.

خوندنة، إلهام عادل. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في خفض اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المتفوقين عقليا وتحسين مهاراتهم الاجتماعية. *رسالة ماجستير*، جامعة عين شمس، مصر.

الخياط، حامد أحمد. (٢٠١٣). التغيرات الكهروفسيولوجية للمخ في الأطفال المصابين بمختلف أنواع اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه. *مجلة دراسات الطفولة، مصر، ١٦(٥٨)*، ١-٨.

الدسوقي، مجدي محمد. (٢٠١٤). *قائمة تشخيص أعراض نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد*. ط١، مصر: جوانا للنشر والتوزيع.

الدعس، زياد أحمد. (٢٠٠٩). *مقومات الاتصال والتواصل التربوي بين المديرين والمعلمين بمدارس محافظة غزة وسبل مواجهتها في ضوء الاتجاهات الحديثة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرازي، محمد ابن أبي بكر عبدالقادر. (١٩٩٩). *مختار الصحاح*. بيروت: المكتبة العصرية.

راشد، حازم محمود. (٢٠٠٧). برنامج لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق منه لدى الطالبات المعلمات. *مجلة القراءة والمعرفة بالجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٦٣، ١٥٨-٢١٠*.

الربابعة، *أحمد عبدالله. (٢٠١٥)*. تطوير صورة أردنية من مقياس كونرز لتقدير اضطراب *ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ٢(٧)*، ٢٥٣-٣٠٦.

رضوان، مايفيل علي مصطفى. (٢٠١١). فاعلية برنامج علاجي لعسر الرياضيات لدى الأطفال الموهوبين مضطربي الانتباه مفرطي الحركة. *مجلة كلية التربية ببورسعيد، مصر، ١٠، ١٩١-١٦١*.

الرويتع، عبدالله صالح. (٢٠٠٢). اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد. *مجلة الطفولة والتنمية،٢(٦٢)*، ٣٩-٥٨.

الزعبي، خالد يوسف. (٢٠٠٥). أثر توافر مهارات الاتصال والرسائل غير اللفظية على فاعلية الاتصال الإداري: دراسة ميدانية في مراكز الأجهزة الحكومية في محافظة الكرك. *مجلة دراسات للعلوم الإدارية بالأردن، ٣٢(٢)*، ٣٥٣-٣٧١.

الزغلوان، حسن ياسين. (٢٠٠١). *فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

زكور، مفيدة محمد. (٢٠١٥). تقدير معلمي مرحلة التعليم الابتدائي لانتشار اضطراب قلة الانتباه المصحوب بفرط النشاط لتلاميذهم: دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ١٨، ٢٥٥-٢٧٠*.

الزيات، فتحي. (٢٠٠٢). *المتفوقين عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
سالم، ياسر عبدالعظيم. (مارس، ٢٠٠٩). *تطوير مهارات الاتصال الفعال لدى مدرسي التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية كإجراء لتحسين العملية التعليمية*. قدم في المؤتمر العلمي الدولي الثالث- نحو استثمار أفضل للرياضة المصرية والعربية بجامعة الزقازيق.
سعيد، محمد السيد أحمد. (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي. *مجلة القراءة والمعرفة بالجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ٦٣، ٤٦-١١٦.
السلطان، عبدالعزيز علي. (٢٠٠٦). *الفروق في التحصيل الدراسي بين أنماط صعوبات الانتباه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، البحرين
سليمان، عبدالرحمن سيد. (٢٠١٤). *اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد عند الأطفال*. مصر: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
سليمان، السر أحمد. (٢٠٠٦).الوظائف التعليمية والفاعلية التعليمية للاتصال غير اللفظي في الحديث الشريف. *المجلة التربوية، ١٣، ١٧٨-٧٣*.
السيد، منى حسن. (٢٠١٣). تحسين أنماط السيطرة الدماغية للأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد ADHD، *مجلة الإرشاد النفسي بمصر*، ٣٥، ٥٢٣-٥٥٢
شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. مصر: الدار المصرية اللبنانية.
شرف، عبدالعزيز. (٢٠٠٣). *نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم وإدارة الأعمال*. ط١، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
الشهري، نوح يحيى. (٢٠١٠). *مهارات الاتصال*. السعودية: دار حافظ للنشر والتوزيع.
الصادق، حنان محمد. (٢٠١٠، إبريل). *تصور مقترح لتنمية مهارات الاتصال لمعلمات رياض الأطفال*. قدم إلى المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة. جامعة جرش.
الطائي، حميد؛ والعلاق، بشير. (٢٠٠٩). *أساسيات الاتصال: نماذج ومهارات*. عمّان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
العاسمي، رياض نايل. (٢٠٠٨). اضطراب الانتباه المصاحب للنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي، الحلقة الاولى-دراسة تشخيصية. *مجلة جامعة دمشق، ٢٤(١)*، ٥٣-١٠٣.
العامري، سميرة إبراهيم عباس. (٢٠٠٥). *أثر برنامج تدريبي لتعديل تشتت الانتباه لدى تلامذة المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.
عباس، هناء عبده. (١٩٩٦). *فاعلية استراتيجية مقترحة في إكساب بعض المفاهيم العلمية لتلاميذ المرحلة الابتدائية مضطربي الانتباه. رسالة دكتوراة*، كلية التربية، جامعة المنصورة.
عبدالجواد، إياد إبراهيم؛ وقنديل، أنيسة عطية. (٢٠١٣). مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية بفلسطين، ١(٢)*، ١٧٥-٢٠١٢.
عبدالقادر، أشرف أحمد. (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك الأطفال ذوي النشاط الزائد، *مجلة كلية التربية ببنها، مصر*، ٧٧-١١٨.
عبدالله، إبراهيم مهدي محمد. (٢٠٠٩). التواصل البصري ودوره في التدريس الفعال. *رسالة التربية، سلطنة عمان*، ٢٤، ١٤٤-١٤٧.
عبد ربه، هبة عبدالحليم. (٢٠١٤). *النشاط الزائد (الأسباب-التشخيص-البرنامج العلاجي)*. مصر: دار الجامعة الجديدة.
عبدالله، محمد قاسم. (٢٠٠٠). اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد لدى الأطفال -دراسة ميدانية على أطفال سوريين. *مجلة الطفولة العربية، الكويت*، ٤، ٢٢-٤٣.
عبدالمهيمن، إسماعيل داخلي. (٢٠١٣). *مشاكل الاضطراب الانتباهي وطرق معالجتها(ط١)*. الجيزة: دار هلا للنشر والتوزيع.
عبود، حارث. (٢٠٠٩). *الاتصال التربوي (ط١)*. عمّان: دار وائل للنشر
عبيد، ماجدة السيد. (٢٠١٥). *الاضطرابات السلوكية (ط١)*. عمّان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
العتيبي، نهى خدام صنت. (٢٠١٧). نموذج مقترح لتنمية مهارات التواصل التربوي في ضوء جودة الأداء الوظيفي بين معلمي وموجهي التربية الموسيقية بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٨(١٠٩)*، ٢٩٩-٣٥٥.
عثمان، أحمد عبدالرحمن إبراهيم؛ وحسن، السيد محمد أبوهاشم. (٢٠٠٢). النموذج البنائي لبعض الخصائص الشخصية والاجتماعية والمعرفية المرتبطة بإدراك المعلمين لاضطرابات الانتباه لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق بمصر، ٤٠، ٨٩-١٥٥*.
العجمي، نايف هايف عصام. (٢٠١٤). *مهارات الاتصال التي يمارسها موجهو الاجتماعيات في دولة الكويت وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين*. رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

العدوي، داليا حسين. (٢٠١٥). فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاتصال غير اللفظي لدى أداء طلاب كلية التربية الفنية. *مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون بجامعة حلوان، مصر،٤٥، ١-٣٩*.

عريان، سميرة عطية. (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على التفكير الجمعي لتنمية الوعي به وزيادة الاتجاه نحو استخدام مهارات الاتصال التربوي لدى الطلاب معلمي المواد الفلسفية. *مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ٤٧*، ١٤٦-١٩٥.

العريبي، منى بنت سعيد. (٢٠١٤). *مدى معرفة معلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان بمهارات الاتصال غير اللفظية ودرجة استخدامهن لها*. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

العنزي، هلال بن مزعل. (٢٠١٣). درجة أداء معلم رياضيات المرحلة الابتدائية في مهارات الاتصال اللفظي في الجوانب الإنسانية والإدارية والعلمية. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط. ٢٩(٢)*، ٤٦٩-٥١٠.

العياصرة، محمد. (٢٠١٣). استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان لمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، فلسطين، ٢٧*، ٢٣٨٠-٢٣٥٢.

غزال، عبدالفتاح علي؛ أحمد، ابتسام أحمد محمد. (٢٠١٤). *النشاط الزائد*. مصر: دار الجامعة الجديدة.

القرني، يعن الله بن علي. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة لإكساب المعلمين مهارات الاتصال الداعمة للإبداع في ضوء واقع ممارساتهم الصفية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة. ٢٠(١)*، ٢١٦-٢٤٥.

القيسي، نايف. (٢٠٠٦). *المعجم التربوي وعلم النفس*. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

لكحل، لخضر. (٢٠١٠). *صعوبات التعلم عند الأطفال المصابين بفرط النشاط مع قصور الانتباه ADHD : دراسة حالة تشخيصا وعلاجا*. الأعمال الكاملة للمؤتمر الأقليمي الثاني لعلم النفس، مصر، ٢، ٤٠٩-٤٢٩.

مبارك، هناء فايز عبدالسلام. (٢٠١١). *ممارسة العلاج المعرفي السلوكي المرتكز على المهارات في التخفيف من أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال*. قدم في المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية، مصر، ٤، ١٥٤٨-١٦٣٥.

محمد، عبير محمد عبدالمنعم. (٢٠١٣). برنامج إرشادي مقترح لتنمية المهارات الوالدية في التوظيف الإيجابي للنشاط الزائد لأطفال ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٣٧(٣)*، ٩٢٠ -٩٥٣.

محمود، محمد يوسف محمد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الانتباه التواصلي لدى الأطفال التوحديين. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، ١٥(٢)*، ١٠٧-١٤٩.

المرشد، بن عقلا محمد. (٢٠١٠). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الاتصال في تدريس تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، مصر، ٧٣(١)*، ٢٦٤-٣١٧.

مرعي، توفيق؛ بلقيس، محمد. (١٩٩٦). *الميسر في علم النفس التربوي (ط٢)*. الأردن: دار الفرقان.

المسلم، إيمان خالد. (٢٠٠٠). التواصل الصفي. *مجلة التربية بالكويت، ١٠(٣٢)*، ٥٠ -٦٥.

مشارقة، تيسير. (٢٠١٣). *مبادئ في الاتصال*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

مصطفى، صلاح، وعيد، إيهاب. (٢٠١٣). دراسة وبائية على عينة من الأطفال المصريين المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بمركز طبي. *مجلة دراسات الطفولة، مصر، ١٦(٥٩)*، ٥-٩.

المطيري، معصومة سهيل. (٢٠٠٥). دراسة اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط في علاقته بالمشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *مجلة الإرشاد النفسي،١٩*، ٨١-١٣٨.

موسى، رشاد علي؛ ورسلان، نجلاء محمد؛ والفيشاوي، سومة عبدالرزاق. (٢٠١٧). *اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد*. القاهرة: عالم الكتب.

الموسوي، علي بن شرف. (٢٠٠٠). مدى فاعلية التقنيات في تحسين مهارات التعليم والتعلم والاتصال: نظرة في الأدبيات ومضامينها للتربية العربية. *مجلة التربية المعاصرة، مصر، ١٧(٥٤)*، ٢٢١-٢٤٤.

النجار، منى محمد الشافعي. (٢٠١٤). تقييم النمط الغذائي للأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في بعض المدارس الابتدائية في الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل بمصر، ٢(٥)*، ٢٥٦-٢٩٥.

الناطور، ميادة محمد. (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريب سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة دراسات نفسية، مصر، ١٨(٢)*، ٣٠٣-٣٣١.

نبهان، يحيى محمد. (٢٠٠٨). *مهارة التدريس*. عمّان: دار البازوري العملية للنشر والتوزيع.

نصار، عصام جمعة. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي للمعلمات في كيفية تخفيف اضطراب الانتباه وفرط النشاط لدى أطفال الروضة والاتجاه نحوهم. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، ٥٠، ١-٢٣*.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). *١٠ سنوات على التعليم الأساسي. مسقط، سلطنة عمان، رسالة التربية، مجلة فصلية تصدرها وزارة التربية والتعليم العمانية، ١٥، ١٢-١٧*.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). *التعليم الأساسي (أهدافه ، تنفيذه، تقويمه)*. سلطنة عمان: مسقط.

ويلمز، سوزان دينس. (٢٠٠٨). *أسرار لغة الجسد*. تعريب: مركز دافنشي، القاهرة: إبداع للنشر والتوزيع.

هارون، رمزي. (٢٠٠٣). *الإدارة الصفية*. عمّان: دار وائل للطباعة والنشر.

هبد، منى محمد إبراهيم (٢٠٠٩). اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة لدى أطفال الروضة (بين التشخيص والتعديل). *مجلة دراسات الطفولة، مصر، ١٢(٤٥)*، ٢١٣- ٢٣١.

اليوسفي، مشيرة عبدالحميد (٢٠٠٥). *النشاط الزائد لدى الأطفال (الأسباب وبرامج الخفض)*. مصر: المركز العربي للتعليم والتنمية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Barkley, R. A. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Ahandbook for diagnosis and treatment (3 rd ed). New York: Guildford Press.

Barkley.R. A. (2003). Issues in the diagnosis of attention- deficit/ hyperactivity disorder in children. Brain & Development, Vol. 25, PP. 77-83.

Barkley.R. A. (2002). Psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder in children. Journal of Psychiatry, 63: 36-43.

Banks, L. S. (1997). *Social skills and ADHD behaviors in middle childhood* (Order No. MQ37825). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304408149). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304408149?accountid=27575

Bodan, D. L. (2000). *A comparison of aggression in children with attention deficit-hyperactivity disorder with and without learning disabilities* (Order No. 3012607). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (230830890). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/230830890?accountid=27575

Dietlein, N. R. (2001). *Working memory and disinhibition in children with ADHD* (Order No. 3004490). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (251716330). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/251716330?accountid=27575

Erk, R. (2000). Five frameworks for increasing understanding effective treatment of attention deficit hyperactivity disorder: Predominately Inattentive Type, *Journal of counselling and development, 78, 4, 389-400.*

Froehlich, T. Lanphear, B.Epstein, J. Barbaresi, W.Katusic, S& Khan Robert.(2007). Prevalence, Recognition, and treatment of ADHD in a National Sample of US children, Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 161(9) 857-864.

George, k. (1996). Attention Deficit: Nature, Naturer, or Nicotine? P25.

Ghanizadeh,A., Bahredar,M., & Moeini, S. (2006).Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. Patient Education and Counseling, 63,p.84-88.

Christopher, S., & David, E. (2004). Parenting children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). In S. Stanley (Ed), Social problems in India: Perspectives for intervention (pp. 311-319). New Delhi, India: Allied.

Harwood, C. R. (2002). *Attention-deficit/hyperactivity disorder in girls: Prevalence rates and executive function deficits in school -aged girls* (Order No. NQ77013).

Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304805773). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304805773?accountid=27575

Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison between Practicing Teachers and Undergraduate Education Students. Journal of Attention Disorders, vol.7.No.3,p.151-161.

Kirsch, R. D. (1998). *A multi-component model of attention deficits: Dysfunction of attention-working memory-executive functions as assessed by the CVLT-C* (Order No. 9906551). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304431686). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304431686?accountid=27575

Kleynhans, S. E. (2010). Primary school teachers knowledge and misperception of attention= deficit/ hyperactivity disorder (ADHD) (Masters thesis university of Stellenbosch, South Africa). Retrieved from http:// hdl.handle. net/10010.1/1612

Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E., & Raiker, J. S. (2010). ADHD and working memory: The impact of central executive deficits and exceeding Storage/Rehearsal capacity on observed inattentive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(2), 149-61. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10802-009-9357-6

Lee, D. H. (2005). *Comorbid oppositional defiant or conduct disorder problems in children at high -risk for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A comparison of emotional, psychosocial, and behavioral adjustment* (Order No. 3204428). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304996589). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/304996589?accountid=27575

Massey-Harvell, L. (2017). *Modifying the educational experience for students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A single-embedded case study* (Order No. 10689850). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1999323581). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1999323581?accountid=27575

Moon, S. (2016). *Teachers' perspectives of students with ADHD in korea and the U.S* (Order No. 10109723). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1796864350). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1796864350?accountid=27575

Murphy, S.L. (2014). Finding the right fit: Inclusive strategies for students with characteristics of ADHD. *YC Young Children, 69*(3), 66-71. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1621403933?accountid=27575

Murphy, S. L. (2015). How do we teach them to read if they can't pay attention? change in literacy teaching practice through collaborative learning. *Language and Literacy, 17*(1), 83-n/a. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1652330643?accountid=27575

Nilsen, E. S., Mangal, L., & MacDonald, K. (2013). Referential communication in children with ADHD: Challenges in the role of a listener. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online), 56*(2), 590-603. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1418693866?accountid=27575

Orban, S. A., Rapport, M. D., Friedman, L. M., Eckrich, S. J., & Kofler, M. J. (2018). Inattentive behavior in boys with ADHD during classroom instruction: The mediating role of working memory processes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 46*(4), 713-727. doi:http://dx.doi.org/10.1007/s10802-017-0338-x

Rahmankhah, S. (2016). *Development of professional resource to improve social skills and peer relation in children with attention deficit hyperactivity disorder* (Order No. 10256516). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1864738264). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1864738264?accountid=27575

Rapport, M.(1983). Attention deficit disorder with hyperactivity: Critical treatment parameters and their application in applied outcome research: Progress in behavior modification (pp 219-298) New York: Academic.

Reid, K; & Hresko, W.(1988).A Cognitive Approach to Learning Disabilities, New York. Mec Graw Hill.

Stephenson, J & Carter, M. (2009). The use of weighted vest with children with autism spectrum disorder and other disabilities. Journal of autism and developmental disorder, 39(1), 105-114

Vitanza, B. S. (2014). Attention- defecit hyperactivity disorder: Teachers Perceptions and acceptability of interventions. Unpublished doctoral dissertations. PCOM Psychology Dissertations. Paper 315.