



مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات
بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر، وعلاقتها
بدافعية الإنجاز لديهم

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي

إعداد

محمد بن خليل عبدالله الخباز

بكالوريوس دراسات إسلامية، كلية المعلمين بالدمام، المملكة العربية السعودية، 1998م

إشراف

أ.د. محمد مقداد

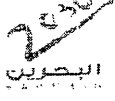
أستاذ علم النفس

جامعة البحرين

مملكة البحرين

سبتمبر / 2013

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



UNIVERSITY OF BAHRAIN

Vice-President Office for
Academic Programs & Graduate Studies

جامعة البحرين

مكتب نائب الرئيس
للبرامج الأكاديمية والدراسات العليا



ب.أ.د.ع/٢٠١٣/٥٤٣

١٩ مايو ٢٠١٠م

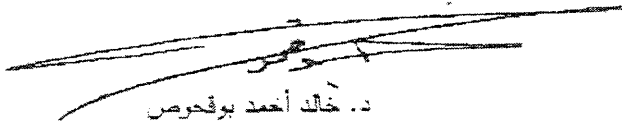
الأخت الفاضلة الدكتورة هيا بنت علي النعيمي المحترمة
عميدة كلية الآداب

تحية طيبة وبعد،

نفيدكم علماً بأن مجلس الدراسات العليا - وبعد مراجعة وحدة الدراسات العليا والبرامج الأكاديمية - قد وافق بالتهير على اعتماد عنوان الأطروحة والخطة المقدمة من الطالب محمد خليل عبدالله الخباز (الرقم الجامعي 20104475)، المنتظم في برنامج الماجستير في علم النفس الإرشادي بحسب العنوان المحدد :
"مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعنمون والمعنومات بالمرحلة المتوسطة بمحافظه الخبر، وعلاقتها بدافعية الانجاز لديهم"

ويكلف الاستاذ الدكتور محمد مقداد الأستاذ بقسم علم النفس بالإشراف على الطالب.

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير،،،


د. خالد أحمد بوقحوص

نائب الرئيس للبرامج الأكاديمية والدراسات العليا

- نسخة منه إلى: عمادة القبول والتسجيل



جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس

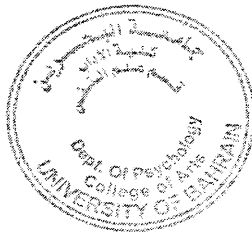
برنامج ماجستير (علم النفس الإرشادي)

(لجنة المناقشة)

ناقش الطالب محمد خليل الخباز رقم جامعي 20104479
الأنطروحة التي تقدم بها للحصول على درجة الماجستير في: علم النفس الإرشادي
والمعونة: مهارات الاتصال لدى المدرسين كما يدركها المعلمون
والمعلمات بالمرحلة المتوسطة، حفاظة الخبر وولايتها
بإغنية الأبحار لديهم
وذلك يوم: الخميس الموافق 7 فبراير 2014 م
وقد تشكلت لجنة المناقشة من الأساتذة الآتية أسمائهم:

الاسم	التوقيع
د. محمد هادي	مشرفاً ورئيساً
د. أسعد العطية	ممتحناً خارجياً
د. محمد المطوع	ممتحناً داخلياً

الختم



إهداء

إلى أبي - رحمه الله وأسكنه الفردوس - الرمز المعطاء والسراج المنير في حياتي، الذي عشتُ معه مرحلة الصداقة ذهاباً وإياباً، حضراً وسفراً، ليلاً ونهاراً، والذي كان له السبق في تشجيعي على المعالي.

إلى ذات لمسات الحنان بستان قلبي، والدتي العزيزة التي شجعتني على مواصلة دراسة الماجستير رغم الظروف العصيبة التي مرّت علي في بداية الطريق، فكانت خير مُرشد ونور يُرشد.

إلى من تحمّلت المشاق وكابدت العزلة والإنفراد من أجل توفير المناخ المناسب لدراستي فكانت نعم المعين ورفيق العلم زوجتي الحبيبة اللؤلؤة الغالية والجوهرة النقيسة.

إلى فلذات كبدي وبهجة فؤادي وأنيس قلبي، ذريتي المباركة هاجر وعائشة وعبدالله وسمية، فكم ابتعدت عنهم وانشغلت عنهم فلهم مني جزيل الشكر. على ما قدموا من صبر.

إلى دمي ولحمي وعشرة عمري، إخواني الطيبين وأخواتي المباركات وأقاربي وركني الركين.

إلى من زاملني في دراستي واستفدت منهم علماً وخلقاً وأخوةً وتعاوناً زملاء الماجستير.

شكر وتقدير

امثالاً لقول رسولنا الكريم - صلى الله عليه وسلم - : " لايشكر الله من لايشكر الناس " فإنني أتقدم بوافر الشكر وأجزله لجامعة البحرين التي منحتني فرصة الاستزادة من العلم والنهل من المعرفة حيث فتحت لي الأفق لإكمال الدراسات العليا.

والشكر موصول لأساتذتي الكرام أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس، الذين فتحوا قلوبهم لنا وأناروا عقولنا وعاملونا أحسن معاملة حتى جمعنا معهم الأخوة والمحبة، وأخص بالذكر سعادة الدكتور محمد مقداد المشرف على هذه الدراسة فله الشكر كله وموفور التقدير على ما بذله في كريم متابعتة من جميل صبر وحسن خلق وفائض أدب، ومن دقة علمية وبصيرة معرفية منذ الخطوات الأولى لهذه الدراسة، فيفضل الله ثم بفضل جهوده وإخلاصه في توجيه الرسالة العلمية على أكمل وجه وأوضح صورة و أبسط طريقة ، بفضل ذلك كانت هذه الدراسة في حيز الوجود، فجزاه الله خير ما يجازي به عباده ، و أثاب تقانيه بجزيل الثواب.

كما أسجل شكري وامتناني لأعضاء لجنة المناقشة سعادة الأستاذ الدكتورة أسماء العطية وسعادة الأستاذ الدكتور محمد المطوع لتكريمهما وقبولهما مناقشة البحث، ولما أبدياه من جهد ووقت لتقويم البحث وما قدماه من ملاحظات علمية سديدة ومفيدة بما شكّل إضافات ترقى بهذه الدراسة إلى المأمول لها بإذن الله.

كما أسجل شكري للإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية ممثلة بإدارة التخطيط والتطوير التربوي ومكتب التربية والتعليم بالخبر ومدارس تطبيق الدراسة على ما قدموه من العون والمساعدة أثناء الدراسة، وكذلك التسهيلات أثناء تطبيق المقاييس، والشكر موصول لعينة الدراسة من المعلمين والمعلمات الذين تعاونوا معي في تطبيق تلك المقاييس.

كما أتقدم بالشكر الجزيل وأوفى التقدير لكل من شدّ ساعدي بالكلمة الصالحة والدعاء الصادق والرأي المخلص، وأسأل الله المولى القدير أن يجزيهم خير الجزاء.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	إهداء
ب	شكر وتقدير
ج	قائمة المحتويات
ز	قائمة الجداول
ط	قائمة الأشكال
ي	الملخص باللغة العربية
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها
2	مقدمة
4	مشكلة الدراسة
5	أسئلة الدراسة
5	أهداف الدراسة
6	أهمية الدراسة
7	مصطلحات الدراسة
9	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
10	أولاً: الإطار النظري
10	1/ مهارات الاتصال
11	تعريف المهارة
12	تعريف الاتصال

الصفحة	الموضوع
13	تعريف مهارات الاتصال
14	الفرق بين الاتصال والتواصل
16	أهداف الاتصال
17	عناصر الاتصال
20	معوقات الاتصال
22	عوامل نجاح المرسل في الاتصال
22	عوامل فشل المرسل في الاتصال
23	مهارات الاتصال الفعال
24	دور الاتصال في الإرشاد النفسي
25	دور المدير في عملية الاتصال
26	النظريات المفسرة للاتصال
39	2/ الدافعية للإنجاز
39	التعريف اللغوي للإنجاز
39	تعريف الدافع للإنجاز
41	سمات الشخصية الإنجازية
42	العوامل الدافعة للعمل
45	النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز
49	ثانياً: الدراسات السابقة
55	موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة
57	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

الصفحة	الموضوع
58	منهج الدراسة
58	حدود الدراسة
58	مجتمع الدراسة
59	عينة الدراسة
60	أدوات الدراسة
60	أولاً: مقياس مهارات الاتصال لمدير المدرسة
65	ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين
71	المعالجة الإحصائية
72	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات
73	نتائج السؤال الأول
75	نتائج السؤال الثاني
77	نتائج السؤال الثالث
80	نتائج السؤال الرابع
82	نتائج السؤال الخامس
85	ملخص نتائج الدراسة
86	التوصيات
86	مقترحات الدراسة
87	المراجع العربية
97	المراجع الأجنبية

قائمة الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
59	توصيف عينة الدراسة الاستطلاعية	1
60	توصيف العينة وفقاً لمتغير الدراسة	2
61	توزيع فقرات المقياس على مكونات مهارات الاتصال	3
63	الصدق التلازمي بين مقياس مهارات الاتصال من إعداد (كابور) ومقياس الاتصال في الدراسة الحالية	4
63	معاملات الارتباط لصدق التكوين الداخلي لمقياس مهارات الاتصال	5
64	معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتصال لمدير المدرسة	6
65	معاملات الثبات لاستبانة مهارات الاتصال لمدير المدرسة	7
66	توزيع فقرات المقياس على مكونات دافعية الإنجاز	8
67	معاملات الارتباط بين مكونات مقياس دافعية الإنجاز ، وبين المكونات والدرجة الكلية	9
68	معاملات الارتباط لعبارة لمقياس دافعية الإنجاز	10
69	معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز	11
70	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار لمقياس دافعية الإنجاز.	12
73	معاملات الارتباط بين مهارات الاتصال لمدير المدرسة ودافعية الإنجاز للمعلمين	13
75	نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق بين أفراد عينة الدراسة لمتغير الجنس (ن=513)	14

15	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات الاتصال وفقاً لمتغير الخبرة	77
16	المقارنات البعدية بين متوسطات درجات مقياس مهارات الاتصال تبعاً لمتغير الخبرة	78
17	نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق بين أفراد عينة الدراسة لمتغير لمتغير مدة الخدمة مع المدير الحالي.	80
18	معامل الانحدار المتعدد لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال مهارات اتصال مديري المدارس اللفظية وغير اللفظية	82

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	عناصر الاتصال والتفاعل فيما بينهم كما في (الموسوي 2011)	19
2	نموذج جوهاري للوعي كما في (الرشيد، 2006)	34
3	نموذج روس كما في (الطنوبي، 2001)	38

قائمة الملاحق

الصفحة	الموضوع
101	الملاحق: ملحق (1): مقياس تطبيق الدراسة على المعلمين ملحق (2): مقياس تطبيق الدراسة على المعلمات ملحق (3): طلب تطبيق المقياس على العينة ملحق (4): موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم على تطبيق المقياس ملحق (5): أسماء مدارس المعلمين في مدينة الخبر وأعدادهم ملحق (6): أسماء مدارس المعلمات في مدينة الخبر وأعدادهن

الملخص

مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة
الخبر، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن) واستخدمت الأداتين التاليتين: مقياس مهارات الاتصال لمدير المدرسة من إعداد نزيه باعيسى (2002) والمكوّن من (71) عبارة، ومقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين من إعداد عبدالله الشوكاني (2006) والمكوّن من (37) عبارة. تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الخبر في العام الدراسي (1433-1434) والبالغ عددهم (1532) وتكونت عينة الدراسة من (513) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. توصّلت الدراسة عن النتائج التالية:

- 1- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات أبعاد دافعية الإنجاز وبين مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات في الدرجة الكلية لمهارات الاتصال وبعديه اللفظي وغير اللفظي.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون من أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس لصالح مديرات المدارس كما تدركها المعلمات.
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال كما يدركها المعلمون والمعلمات يعزى لمتغير الخبرة لأصحاب الخبرة من (21-30) سنة.
- 4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون من أفراد عينة الدراسة حسب متغير مدة الخدمة مع المدير الحالي لصالح مديري المدارس الذين قضى معهم المعلمون أكثر من (6) سنوات.
- 5- وجود قدرة تنبؤية لمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات.

وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها: ضرورة العمل على تهيئة الظروف المناسبة جميعها، لجعل اتصال المديرين بالمعلمين اتصالاً فعالاً؛ وكذلك الظروف التي ترفع من كفاءة المعلم الذاتية. إضافة إلى تنظيم دورات تدريبية للمديرين والمديرات حول نماذج التواصل، وأهميتها، وكيف يمكن توظيفها بالعمل وبالعلاقات بما يخدم العملية التعليمية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مقدمة:

تُعد مهارة الاتصال من المهارات التي جذبت اهتمام المتخصصين في شتى فروع المعرفة، حيث تعتبر أساساً للتفاعل في حياتنا اليومية، إذ يتم من خلال الاتصال تبادل كميات ضخمة من البيانات والمعلومات المتنوعة، مثل السؤال عن الأحوال وتبادل المشاعر ونقل الأفكار، واستعراض الأخبار وتبادل وجهات النظر، بشكل يمكن أن نعتبر الإنسان مركز معلومات متنقل مع مراكز أخرى يرسل إليها ويستلم منها، فالاتصالات هي الجسر الذي يصل الإنسان بالآخرين.

إنَّ القدرة على الاتصال مع الآخرين بطريقة بناءة هي من السمات المهمة التي يجب أن تتميز بها شخصية مدير المدرسة، لاسيما في ميدان التربية والتعليم، والخدمات الاجتماعية، والإرشاد النفسي، فالقيادات الناجحة هي التي تحظى بتقدير كبير من الآخرين، وهي التي تستطيع أن تلهم الآخرين وتستفيد من أحسن ما لديهم كأفراد وجماعات في تعاون مثمر فعال. حيث تتعامل القيادة التربوية مع مختلف أطراف العملية التربوية، من طلاب ومعلمين وأولياء أمور، ومجتمع محلي وأنشطة مدرسية وأمور مالية وإشراف على المباني التربوية. فالإنسان هو المحور الأساسي الذي تنصبَّ حوله كل جهود تلك القيادة، لذلك لابد من التفهم الواعي لكيفية قيادة هذا الإنسان الذي تتعامل معه، بحيث يبذل أقصى ما عنده عن رضى وقناعة (مرسي، 1995).

كما أنَّ الاتصال الجيد يقوم على توكيد الذات من خلال تأثر الفرد بالآخرين وتأثيره فيهم، فالإنسان بحاجة لأن يؤثر في غيره، وأن يحقق النجاح، وأن يعبر عما في صدره، وأن لا يبقى مجالاً للتأثر بالآخرين فقط. وبالاتصال ندفع الآخرين للمشاركة في المسائل التي تشغلنا، فننأثر بهم كما يتأثرون بنا وبأفكارنا.

وتزداد أهمية مهارات الاتصال في الإرشاد النفسي من خلال ما ينتج عنها من رفع كفاءة أداء المعلمين وزيادة دافعيتهم لإنجاز الأعمال المنوطة بهم، وما ينتج عنه من تحقيق الاستقرار النفسي للمعلم، والذي يساهم وبشكل فعال في زيادة الانتاج في العملية التعليمية، فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية وعليه يقع العبء الرئيس في تفعيل العملية التعليمية وتحقيق ثمارها، الأمر الذي يعود على العملية التعليمية كاملة بالفائدة وتحقيق أهدافها المنشودة.

وتعتمد فاعلية مدير المدرسة على ما يمتلكه من المهارات الاتصالية التي يجربها مع المعلمين والإداريين والطلاب داخل المدرسة وخارجها، وقد استنتج كلارك (Clark 1983) أن أكثر المديرين فاعلية هم الأكثر اتصالاً مع المعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور (في: شهاب، 1989).

لقد واجهت الإدارة المدرسية في العصر الحديث تغييراً كبيراً في دور مدير المدرسة الذي أصبح دوره الجديد يعتمد بشكل كبير على الاتصال (Taboor, 2002). الذي يُعدّ المتغير المهيمن على العلاقة القائمة بين المدير وتابعيه، إذ أشارت الدراسات إلى أنّ التكامل في الاتصال يُحسن من أداء الإدارة المدرسية (Glassman & Margart, 2002).

فمدير المدرسة بحاجة إلى أن يعمل بصفة مستمرة على تحسين مستوى أداء المعلمين عن طريق توفير أنواع الخبرات التي تساعدهم على النمو، وإشراكهم في مواقف يوظفون فيها مقدرتهم ويشعرون من خلالها بالسعادة والرضا. كما أنّ دور المدير كقائد تربوي يأتي من خلال مساعدة المعلمين على النمو عن طريق معرفته بنقاط القوة والضعف التي يلاحظها في المواقف التعليمية المختلفة أثناء متابعته للمعلمين، ويحتاج المدير في ذلك إلى خبرات متعددة في كثير من أنواع البرامج، وإلى مهارات للعمل الجماعي والتعاوني مع المعلمين كأفراد وجماعة إلى جانب اكتسابه لاتجاهات إيجابية كالثقة بمقدرة المجموعة على إيجاد الحلول للمشكلات، والصبر، والمثابرة على العمل.

ويبين شيستير بيرنارد (Chester Bernard 1886-1961) أن القيادة والاتصال هما من أبرز وظائف المدير، وأن أول وظيفة للمدير تتمثل في توفير نظام سليم للاتصال (في: شهاب، 1989). وما يتطلبه من عمليات ومهارات مهمة كالاستماع والتلخيص والتعبير، فضلاً عن استخدام لغة الجسد بشكل إيجابي.

واستنتج موس (Moos 2000) في دراسة مقارنة بين وجهات نظر المعلمين في إنجلترا والدانمرك، حول نمط العلاقة بين المديرين والمعلمين على عدد من الخصائص الواجب توافرها في مدير المدرسة، فقد أكد المعلمون الانجليز أهمية الخصائص التالية في شخصية المدير الفعال وهي: مهارات الاتصال، والمهارات الإدارية، وإظهار المشاعر، والتعاطف والاهتمام، والحرص الإداري، والانسجام، والعدل في التعامل مع الآخرين. أما في الدانمرك، فقد أكدوا على: أهمية توافر مهارة الاستماع، والانتماء إلى المؤسسة التعليمية، والبعد الإنساني، وبُعد النظر وعمق التفكير لدى مدير المدرسة (في: البندري والعنوم، 2002).

مما سبق نلاحظ الدور الكبير لاتصال المدير بمعلميه وتفاعله معهم، ومقدرته على نقل وتبادل الأفكار والمعاني والآراء والأحاسيس والمشاعر فيما بينهم، بطريقة توجد فهماً مشتركاً وثقةً

متبادلة، وصولاً إلى تكوين صورة المعلم عن ذاته ورضاه عن نفسه، ورغبته في تحقيق الأداء الجيد لما يُسند إليه من أعمال، وإيجاد القوة التي تحركه وتثيره للعمل بنشاط وحماس نحو تحقيق الأهداف التي رسمها، وانعكاس ذلك على مدى الاستمرار في الأداء والعطاء وتقديم أفضل ما لديه من مهارات في العمل، واستقرار بيئة العمل.

وبالرغم من أن الإرشاد النفسي يزخر بالعديد من الدراسات المرتبطة بدافعية الإنجاز إلا أن الدراسات المتعلقة بارتباطه بالمهارات الاتصالية تُعدّ قليلة نسبياً، خاصةً على مستوى الدراسات العربية، حيث أن الباحث لم يستطع الحصول على دراسات عربية تبحث في المتغيرين السابقين معاً في حدود علم الباحث.

لذا قام الباحث بهذه الدراسة كإضافة جديدة تتناول العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المدير ودافعية الإنجاز لدى المعلمين وفق بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والخبرة والمدة الخدمة مع المدير الحالي.

مشكلة الدراسة:

تعتبر القدرة على مهارات الاتصال من أهم كفايات القائد التربوي في كل المستويات والمواقع الإدارية القيادية وذلك لأثره الإيجابي والواضح غالباً على درجة فاعلية المؤسسة التربوية التي يقودها ولأثره الإيجابي والفاعل كذلك على درجة فاعلية الممارسات القيادية الميدانية في المدارس وفي المؤسسات التربوية حيث يعد الاتصال الإداري أحد الوظائف والعمليات الإدارية الأساسية التي بدونها لا يمكن للعملية الإدارية أن تكتمل (نصر الله، 2001).

ولذلك أخذت عملية الاتصال الإداري تحظى باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، فهي تمثل أحد العناصر الأساسية في التفاعل الإنساني لإحراز تقدم ملموس في الأداء فوجود نظام اتصال سليم وفعال ضرورة ملحة للإدارة (Moorhead, 2004).

وعليه فإن تحقيق الاتصال الفعال لدى المديرين والمعلمين في المؤسسة التربوية؛ ينعكس إيجاباً على تطوير الأداء الفردي للمعلمين، وبالتالي الارتقاء بالعملية التعليمية بمختلف عناصرها وفعاليتها. ولذلك يتطلب من المدير لكي يمارس اتصالاً فعالاً أن يؤمن بضرورة الاتصال بالآخرين وخاصة المعلمين، ويتبنى طرقاً مختلفة للاتصال بالمعلمين، ويمتلك مهارات الاتصال، ويعمل على إزالة معوقات عملية الاتصال، ويسعى إلى تحقيق أهداف عملية الاتصال له وللمعلمين.

وتتناول الدراسة الحالية إحدى المشكلات التي تتعلّق بضعف العلاقة والفجوة التي تكون بين مدير المدرسة ومعلميه والنااتجة من ضعف المهارات الاتصالية التي يجب أن يتحلّى بها مديرو المدارس، والتي بدورها تُسهم في زيادة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، وتحسين مفهومهم عن ذاتهم، وصولاً إلى تحقيق الاستقرار النفسي لدى المعلمين مما يعكس أثر فاعليتهم وزيادة انتاجيتهم.

ولما لاحظته الباحث من خلال مزاولته للعمل الإداري في المدارس، ومقابلته لعدد من المعلمين الذين يُرجعون ناتج ضعف الدافعية لديهم من أسبابه افتقار جمع من المديرين لتلك المهارات الاتصالية مع معلميه، ولما يشير إليه واقع الحياة العملية أنّ عدداً غير قليل من المديرين مازالوا يجهلون طبيعة عملية الاتصال (كابور، 2010)، وما تتطلبه من مهارات ودقة وعناية، ولقلة الدراسات التي تناولت هذه المشكلة بالمتغيرين السابقين معاً - في حدود علم الباحث - قام الباحث بهذه الدراسة لأجل التعرف على وجود العلاقة بين مهارات الاتصال والدافع للإنجاز.

لذا فإنّه يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر، والدافع للإنجاز لديهم ؟
- 2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس ؟
- 3- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الخبرة ؟
- 4- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات عينة الدراسة تُعزى لمتغير مدة الخدمة مع المدير الحالي ؟
- 5- هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز للمعلمين من خلال مهارات اتصال مديري المدارس اللفظية وغير اللفظية كما يدركها المعلمون والمعلمات عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على دلالة العلاقة الارتباطية بين مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر، والدافع للإنجاز لديهم.
- 2- الكشف عن دلالة الفروق في مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الجنس.

- 3- الكشف عن دلالة الفروق في مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات عينة الدراسة تُعزى لمتغير الخبرة.
- 4- الكشف عن دلالة الفروق في مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات عينة الدراسة تُعزى لمتغير مدة الخدمة مع المدير الحالي
- 5- التحقق من إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز للمعلمين من خلال مهارات اتصال مديري المدارس اللفظية وغير اللفظية كما يدركها المعلمون والمعلمات عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في جانبين، الجانب الأول الأهمية النظرية والجانب الثاني الأهمية التطبيقية، كما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

- 1- إثراء الدراسات التي تناولت أثر الاتصال بين المدير والمعلم في دافعية الإنجاز.
- 2- الحاجة الماسة إلى مثل هذه الدراسات التي تتناول المحاور المختلفة لعملية الاتصال وأهميتها في العملية التعليمية.
- 3- تزويد المكتبة بدراسة جديدة تفيد الجانب العلمي وتخدم العلم والمتعلمين.

ب- الأهمية التطبيقية:

- 1- تركيز الضوء على أهمية استخدام مديري المدارس لمهارات الاتصال في العملية الإدارية داخل المدارس المتوسطة.
- 2- توضيح أهمية الاتصال بين المدير والمعلم وأثره في إنجاح العملية التعليمية والتربوية.
- 3- رفع كفاءة العملية التعليمية بالمرحلة المتوسطة، الأمر الذي يعود بالفائدة على المجتمع بأكمله.
- 4- تقديم المقترحات المناسبة لتحسين المهارات الاتصالية لدى مديري المدارس المتوسطة.
- 5- إسهام نتائج الدراسة في تقديم بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها مساعدة المختصين والتربويين في التشخيص ووضع الخطط الإرشادية التي تخدم العملية التعليمية والتربوية.

مصطلحات الدراسة:

مهارات الاتصال:

ورد مفهوم الاتصال في اللغة العربية من الوصل أو البلوغ، أي وجود اتصال بين اثنين أو أكثر، فكانت قديماً تُستخدم بمعنى نقل أو تبادل ما يمكن توصيله مثل رسالة أو محتواها، بينما تعني اليوم إعطاء الأفكار والمعارف والمشاعر وأخذها وتقاسمها عن طريق الكلام أو الكتابة أو الإشارة (الطويل، 1998، 226).

ويعرفها (الشرقاوي، 2002) بأنها "المقدرة على تقديم المعلومات شفويّاً أو كتابياً لاستخدامها في تحقيق النتائج المرغوبة، وهي من المهارات الحيوية لنجاح الإداري".

ويعرفها (البج، 2002) بأنها "نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن، ويتوقف الاتصال الفعال على مدى إتقان مهارته والتحكم فيها، ويكتسب أهمية من القدر الزمني المبذول في مزاولته كنشاط رئيسي من جهة، وكظاهرة اجتماعية من جهة أخرى".

ويتبنى الباحث تعريف باعيسى (2002) الذي يعرف مهارات الاتصال بأنها "مقدرة مديري المدارس ومديراتها على استعمال مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية بشكل فاعل عند تعاملهم مع المعلمين والمعلمات والعاملين الآخرين في مدارسهم".

ويعرف الباحث مهارات الاتصال إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات اتصال مدير المدرسة كما يدرّكها المعلمون والمعلمات المستخدم في الدراسة.

الدافعية للإنجاز:

يدل معنى الإنجاز في اللغة العربية على الإتمام، نَجَرَ فَنِيَّ وَاَنْقَضَى، وكان نَجَرَ قَضَى حاجته (ابن منظور، 1985، 4351)، فيقال مثلاً: نَجَزَت الحاجة إذا قضيت، وإنجازك إياها أي قضاؤها وإتمامها. وعرفه مجمع اللغة العربية (1972) نَجَرَ الشَّيْءَ نَجْراً: تم وقضى، يقال: نَجَرَ العمل أي أتمه وقضاه. ومنه المثل: "أَنْجَزَ خُرٌّ مَا وَعَدَ": يضرب في الوفاء بالوعد.

وعرف موراي Murray (1938) دافعية الإنجاز بأنها تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة، والسيطرة على البيئة الفيزيائية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها، وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الذات

ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم، والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناجحة للقدرة (في: شحادة، 2005).

وعرّف أتكسون Atkinson (1958) الدافع للإنجاز بأنه استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد تجاه الوصول إلى مستوى من التفوق أو الامتياز الذي يكون محصلة الصراع بين هدفين متعارضين هما: الميل إلى تحقيق النجاح، والميل إلى تجنب الفشل (في: الشعراوي، 1994).

ويتبنى الباحث تعريف (الشوكانى، 2006) بأنها: قدرة الفرد على استشراف المستقبل ووضع الأهداف والسعي إلى تحقيقها بتفوق وامتنياز عن طريق قدرته في التخطيط ومنافسته للآخرين وقدرته للتغلب على كل المعوقات مدركاً لقيمة الوقت.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المعلمون والمعلمات على مقياس الدافعية للإنجاز المستخدم في الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

1/ مهارات الاتصال

2/ الدافعية للإنجاز

ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري

إنّ عملية الاتصال تُعدّ العصب الرئيس للإدارة التربوية، فالمدرسة بحاجة إلى تخطيط وتوجيه وتنظيم وتنسيق ورقابة، وكل هذه العمليات لا تتم إلا من خلال عملية الاتصال إذ لا تكون قيادة دون عملية اتصال (Baldoni, 2002).

وتتبع أهمية الاتصال من كونه أحد الموضوعات الهامة والضرورية في الإدارة، فهو ينتشر في جسم الوظيفة الإدارية كلها ولا يوجد عمل يتم عن طريق التعاون مع الآخرين إلا وكان نظام الاتصال عاملاً حاسماً فيه، فالاتصال الإداري الفعال يعمل على تحقيق النجاح الإداري والفاعلية الإدارية.

وتلعب الحالة النفسية والعاطفية دوراً مؤثراً في عملية الاتصال، فالاستقرار النفسي والعاطفي يؤثر في تفسير الأشياء، والنظر إليها، وبالتالي يؤثر ذلك في عملية الاتصال وتفسير محتوى الرسالة.

1- مهارات الاتصال

يمثل الاتصال حاجة اجتماعية ضرورية لكل إنسان، وهي عملية أساسية للتعارف وتواصل الحضارات وتفاعل الجماعات البشرية، وللقيام بأي شيء في الحياة لابد من الاتصال بأطراف أخرى وجهات ثانية لتحقيق الهدف من الاتصال نفسه.

والاتصال من أهم المهارات الإنسانية التي تجعل لحياة الإنسان معنى، وهو يكتسب عضوية الجماعة، ويساعد في تكوين علاقات بين الجنس البشري، وحين يفهم المرء نفسه يتمكّن من فهم الآخرين ويتفاعل معهم لخير المجتمع.

والاتصال هو العملية الأساسية في الحياة والتي من خلالها يستطيع الكائن الحي أن يستقي المعلومات عن المجتمع الذي يعيش فيه، وهي ضرورة لنقل الأنشطة والأعمال المتعلقة بحياته (روبن، 1991، 59).

استخدمت كلمة اتصال في مضمونات مختلفة وتعدّدت مدلولاتها، فكلمة اتصال في أقدم معانيها تعني نقل الأفكار والمعلومات والاتجاهات من فردٍ لآخر، ولكن بعد ذلك أصبحت كلمة

اتصال تعني أيضاً أي خطوط للمواصلات أو قنوات تقوم بربط مكان بآخر أو تقوم بنقل سلع وأفراد. وقد حدث تقدّم هائل في هذا النوع من الاتصال والمواصلات منذ قيام الثورة الصناعية، وقد استخدم المهندسون كلمة اتصال باستمرار للإشارة إلى التلفزيون والمذياع والهاتف، كما استخدمها الأطباء في الحديث عن الأمراض المعدية، وقد أدرك علماء الاجتماع أنهم يستطيعون أن يستخدموا الكلمة لتصف عملية التفاعل الإنساني، فعرف بعضهم الاتصال بأنه "العملية التي يؤثر عن طريقها الأفراد في من حولهم" (عطوي، 2001، 89).

تعريف المهارة:

أورد صاحب لسان العرب في مادة (م ه ر): والمَهَارَةُ الحَذَقُ بالشيء. والماهرُ: الحاذق بكل شيء (ابن منظور، 1985، 4286)

ورد في القاموس المحيط في مادة (م ه ر): والماهرُ: الحاذق بكل عَمَلٍ، والسابِقُ المُجِيدُ (الفيروز أبادي، 1429).

وورد في مختار الصحاح في مادة (م ه ر): والمهارة بالفتح الحَذَقُ في الشيء وقد مَهَرْتُ الشيء أَمْهَرُهُ بالفتح مَهَارَةٌ (الرازي، 1430، 362).

وورد في المعجم الوسيط في مادة (م ه ر): مهر الشيء فيه وبه مهارة: أحكمه وصار به حاذقاً. فهو ماهر (مجمع اللغة العربية، 1426، 889).

ويشير مصطلح المهارة إلى القدرة على أداء المهمة بشكل جيد، والتي تُكتسب عادة عن طريق التدريب أو الخبرة (Wojtczak, 2006, 15).

وتعني المهارة "ضرباً من الأداء تُعلّم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقلياً أو اجتماعياً أو حركياً" (القبلاوي، 2003، 25).

وتُعرف المهارة بأنها "القدرة على عمل شيء جيد، والذي يأتي عادة نتيجة للخبرة والتدريب" (Macmillan Dictionary, 2011).

وتركز محمود (2002، 44) في تعريفها على كون المهارة "القدرة على عمل شيء، وهي درجة الكفاءة والجودة في الأداء، وبأنها القدرة على استخدام المعلومات بفاعلية والتنفيذ والأداء بسهولة ويسر"، وتقدّم لنا منال طلعت مجموعة من المؤشرات الدالة عن الأداء المهاري كما يلي :

- 1- نقص التنبؤ الذي يصاحب المحاولات الأولى للأداء.
 - 2- الاستغناء عن الأفعال و الاستجابات الزائدة عن الحاجة .
 - 3- زيادة المرونة في الأداء.
 - 4- زيادة الثقة في النفس.
 - 5- الانتظام في الأداء و الاحتفاظ بمعدل أداء على درجة كبيرة من الارتفاع في الدقة.
- وأما عن دلالة كلمة مهارة فتشير إلى كفاءة الشخص في الأداء الحركي ، كما تُعرّف أيضا بأنها "القدرة على التوصل إلى نتيجة من خلال القيام بأداء واجب بأقصى درجة من الإتقان مع بذل الطاقة في أقل زمن ممكن" (إبراهيم، 1996، 130).
- كما يؤكد زيتون في تعريفه: أنّ التدريب على أداة المهارة شرط أساسي لتعليمها، فالتدريب يكون هنا نوعاً من الممارسة المعززة (أي المكثفة) والموجهة لغرض معين والذي يؤدي لتحسين الأداء (زيتون، 2004، 4-6).

من التعاريف السابقة نستنتج أن المهارة هي قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على إنجاز معين يتم فيه ترجمة المعرفة والمعلومات إلى تصرف أثناء أداء مهمة أو عمل أو إنجاز معين، أو فعل يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة. كما تتميز المهارة بكونها مكتسبة ونامية، تتوفر فيها خصائص: قلة الطاقة والجهد المبذول وقلة الوقت المخصص للإنجاز، مع الدقة والنوعية العالية.

تعريف الاتصال:

ورد في مختار الصحاح في مادة (و ص ل) : (وَصَلْتُ) الشيء من باب وَعَدَ وَ (صِلَّةٌ) أيضاً. وَ (وَصَلَ) إليه يصل (وُصُولاً) أي بلغ. وَ (وَصَلَ) بمعنى (اتَّصَلَ) أي دعا دعوى الجاهلية وهو أن يقول يَا لَفُلَانٍ، قال الله تعالى: ﴿إِلَّا الَّذِينَ يَصِلُونَ إِلَى قَوْمٍ﴾ [النساء : 90] أي يتصلون (الرازي، 1430، 408). وَ (الْوَصْلُ) ضدُّ الهِجْران (ابن منظور، 1985، 4850).

كما ورد مفهوم الاتصال في اللغة العربية لكلمة الاتصال من الوصل أو البلوغ، أي وجود اتصال بين اثنين أو أكثر، فكانت قديماً تُستخدم بمعنى نقل أو تبادل ما يمكن توصيله مثل رسالة أو محتواها، بينما تعني اليوم إعطاء الأفكار والمعارف والمشاعر وأخذها وتقاسمها عن طريق الكلام أو الكتابة أو الإشارة (الطويل، 1998، 226).

أما عن المعنى العام للاتصال: لقد اختلف العلماء في تحديد مفهوم الاتصال باختلاف اختصاصاتهم ومجالاتهم العلمية وقدموا عدة تعريفات نذكر منها مايلي:

ويعرفه البرعي والتويجري (1993، 60) بأنه "تبادل الأفكار والآراء والمعلومات بين الأفراد بواسطة الوسائل الشفهية وغير الشفهية، وذلك للتأثير على السلوك وتحقيق النتائج المطلوبة". ويعرفه الهواري (1982، 367) بأنه "عملية يتم عن طريقها إيصال معلومات من أي نوع أو من أي عضو في الهيكل التنظيمي إلى عضو آخر بقصد تحقيق أهداف معينة". ويعرفه المنيف (1983، 170) بأنه "مبادرة يقوم بها المرسل بقصد نقل المعاني المطلوبة إلى المستقبل بما يؤدي إلى سلوكه السلوك المقصود".

ويعرفه العنزي (2009، 15) بأنه "نقل معلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة"، بحيث يستلزم ذلك النقل وجود شفرة من جهة، وتحقق عمليتين اثنتين من جهة ثانية: ترميز المعلومات وفك الترميز مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار طبيعة التفاعلات التي تحدث أثناء عملية التواصل، وكذا أشكال الاستجابة للرسالة، والسياق الذي يحدث فيه التواصل.

ويؤكد سشرام Schramm (1960) على أنّ عملية الاتصال لا تقتصر على نقل المعلومات والحقائق فقط بل أن لها صلة بالمشاعر والانفعالات والأحاسيس وهذه الجوانب لها أثر كبير في فاعلية عملية الاتصال والتواصل وكذلك التنظيم الذي يؤدي إلى الارتباط الوثيق بحماس العاملين وبالروح المعنوية في التنظيم بشكل عام (في: الصغير، 2003).

يتّضح للباحث من خلال عرض التعريفات السابقة بأنها متقاربة، إذ أنّه على الرغم مما قد يبدو من وجود تباين واختلاف إلا أنّها تتفق جميعاً على أنّ الاتصال يتضمّن بصفة أساسية عملية نقل المعلومات والأفكار والمعاني، حيث بدأ الاختلاف فقط على كيفية أو طريقة إبراز هذه الحقيقة.

حيث يمثّل الاتصال الوسيلة القاعدية ليس لتعامل الأفراد والجماعات فيما بينهم فقط بل ولنشر السلوك الإنساني وتثبيته وتطويره، فهو عملية اجتماعية أساسية تميّز الكائن البشري وتعمل على نقل المعاني والأفكار والمعلومات بين اثنين أو أكثر من الأفراد يمثلان أطراف عملية الاتصال وهما المرسل والمستقبل وتستهمل فيها وسيلة اللغة المنطوقة كالنظام اللغوي أو اللغة غير المنطوقة كالعلامات أو الإشارات أو الرموز تكون مفهومة وواضحة ومعروفة لدى الطرفين لنقل رسالة معينة يحقق من ورائها استجابة معينة أي تأثير وتأثّر والوصول إلى ما يعرف بالتغذية الراجعة (بن زعموش، 2008، 248-293).

تعريف مهارات الاتصال:

يمكن تعريف مهارات الاتصال "بأنّها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن ويتوقّف الاتصال الفعال على مدى اتقان مهارته والتحكم فيها ويكتسب أهمية من القدر

الزمنى المبذول فى مزاولته كنشاط رئيسى من جهة وكظاهرة اجتماعية من جهة أخرى" (البجة، 2002، 165).

ويعرفها الشرقاوي (2002، 121-122) بأنها: المقدرة على تقديم المعلومات شفويًا أو كتابيًا لاستخدامها في تحقيق النتائج المرغوبة، وهي من المهارات الحيوية لنجاح الإداري.

ويعرفها باعيسى (2002) بأنها مقدرة مديري المدارس ومديراتها على استعمال مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية بشكل فاعل عند تعاملهم مع المعلمين والمعلمات والعاملين الآخرين في مدارسهم.

وتُعرّف على أنها العملية التي يتم بموجبها تبادل المعلومات بين الأفراد من خلال نظام مشترك من الرموز والإشارات، أو السلوك (Merriam-Webster, 2010).

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ بأن مهارات الاتصال هي القدرة على الاتصال بالآخرين عبر نشاط لفظي أو غير لفظي يُحقق به النجاح في التواصل وفي الإقناع والوصول بالمستقبل للرسالة إلى تقبل أو تنفيذ ما يُعرض عليه من أفكار، أي إلى فهم المهارة في الاتصال بعيداً عن الرسالة، ويمكننا القول أيضاً بأنه القدرات المؤدية الى الأداء المهاري في الاتصال بعيداً عن الأداء الضعيف أو المتوسط ذي الدرجة العالية من الدقة والجودة لا يستلزم من الفرد بذل جهد كبير والإكثار من المحاولات، حيث يعرف صاحبه بنوعية الاتصال الناجحة مع القدرة على التكيف مع وضعيات ومتغيرات قد تكون بالنسبة لأفراد آخرين معيقاً كبيراً وهذا ما ينعكس على صاحبه براحة نفسية وثقة بالنفس وقناعة ثابتة بأن التأثير سوف يحقق الأهداف الأساسية من وراء عملية الاتصال.

الفرق بين الاتصال والتواصل:

في البداية يمكن القول بأن الاتصال و التواصل شيء واحد، وهو طريق التواصل أو أساليب الاتصال بالآخرين، وهي مهارات ننمّيها لتقوية العلاقات الاجتماعية، والنجاح في الحياة والعمل، فالإتصال والتواصل مترادفان، الإتصال أولاً ثم التواصل مع الأشخاص، ومدة الزمن في الإتصال تكون أقل من التواصل "فالتواصل يعني الاستمرار".

ويرى بعض الباحثين أن الأصح هو استعمال كلمة اتصال بدلا من تواصل لأسباب لغوية وأكاديمية؛ فالفعل تواصل يشير إلى حدوث المشاركة بين الطرفين، ويعني الوصال، الرغبة في إقامة علاقة مع إنسان آخر، وغالبًا ما تكون هذه العلاقة ذات طابع عاطفي، أما الاتصال فمأخوذ من كلمة اتصل، ويعني وصل شيء بشيء، وهذا يشير إلى رغبة أحد الطرفين بإقامة علاقة مع الآخر، وأن الآخر قد يستجيب متفاعلا مع تلك الرغبة وقد يرفضها، لذا فإن استعمال تعبير الاتصال يعكس واقع الحال. (الموسى، 1998، 48) ومنه فإن أغلبية الباحثين يستخدمون مصطلح الاتصال أكثر من التواصل الذي يستخدمه قلة منهم، وفي ذلك أكد "أبو صواوين" أن التواصل أشمل وأعمق في المعنى من الاتصال، وقد ينشأ التواصل نتيجة لعملية اتصال في كثير من الأحيان، كما يتسم بالمشاركة بين طرفي عملية الاتصال وانفتاح الذات على الآخرين، مع استمرار العلاقة بينهم (عطية، 2006، 151).

وفي العرف الإداري هناك فرق بين الاتصال والتواصل، فالاتصال يعني توجيه رسالة من طرف لآخر دون تلقي أي رد عليها، كما هو الحال في المحاضرات التي لا يشارك فيها أحد من المستمعين، أو خطاب الأئمة للمصلين، أو خطاب الرؤساء للجماهير، بينما التواصل يعني الرد على المحاضرين والأئمة والرؤساء (محمد وعبد الحميد، 2013).

والاتصال إما أن يكون كاملاً، إذا فهم المستمع الرسالة فهماً تاماً ورد عليها رداً علمياً، منطقياً، مقنعاً، وقد يكون الاتصال جزئياً إذا كان الفهم ناقصاً، وكان الرد ليس شافياً أو تضمن دعوة للإعادة، أو احتمل التأويل، ويمكننا ملاحظة هذين النوعين من التواصل في المواقف الحياتية المختلفة، كالمواقف الصقيّة، وفي لجان مقابلات الموظفين، وفي مكاتب الاستشارات الهندسية والقضائية والفنية، لكن التواصل رغم إخضاعه لعدة دراسات ظلت خصوصيته جلية ومتحكمة في قواعده ونظمه المعروفة.

ويوضح (الجبوسي، 2002) الفرق بين الاتصال والتواصل بقوله: "إن الاتصال (Communication): مفهوم عام يتضمن أي نوع من أنواع إرسال الرسائل واستقبالها. وأما التّواصل (Interpersonal Communication): فهو نوع محدد من أنواع الاتصال، ولذلك فهما يتشابهان في بعض الخصائص كتشابه الجزء بالكل كما يختلفان في خصائص أخرى".

كما بين معمار (2006) الفرق بين كل من الاتصال والتواصل بقوله: "عملية الاتصال هي نشاط إنساني يؤدي إلى التواصل بين البشر، الغرض منه تبادل المعلومات، وهو نشاط ذو طبيعة خاصة؛ لأنه متواصل غير منقطع، لا يمكن إعادته، كما لا يمكن محوه أو عكسه. أما التواصل فإنّه طريقة أو أسلوب لتبادل المعلومات بين الأفراد".

مما سبق يتبين أن هناك من يجعل الاتصال والتواصل شيء واحد، وأنهما مترادفان، ومنهم من يجعل الاتصال يسبق التواصل، ومدة زمن الاتصال أقل من التواصل، وهناك من يوجد الفرق بينهما - كما في العرف الإداري - فيكون الاتصال يعني توجيه رسالة من طرف لآخر دون تلقي ردّ عليها، بينما التواصل يعني الردّ، ومنهم من يجعل الاتصال عامّاً ويتضمّن أي نوع من أنواع الرسائل واستقبالها، ويكون التواصل نوع محدّد من أنواع الاتصال، ومنهم من يجعل الاتصال نشاط إنساني يؤدّي إلى التواصل بين البشر لفرص تبادل المعلومات، أمّا التواصل فإنّه طريقة أو أسلوب لتبادل المعلومات بين الأفراد.

أهداف الاتصال

يتميز الإنسان بقدرةٍ خاصةٍ على معالجة الأفكار والمعلومات واستخلاص المعاني، والتعبير عنها باستخدام الألفاظ والعبارات وإدراك هذه الألفاظ والعبارات وتفهمها، وتخزين المعلومات وتذكرها، والربط بين الأفكار ونقلها إلى الآخرين، وبالتالي القدرة على ممارسة الاتصال.

إن ممارسة الفرد لعملية الاتصال يسعى من خلالها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ومن هذه الأهداف كما أوردها بستان وطه (1983) ما يلي:

1- نقل المعلومات وجوانب المعرفة من شخص لآخر بحيث يمكن للعمل التعاوني أن يحدث ويبرز.

2- توجيه نشاط العاملين نحو إنجاز برامج العمل المُحققة للأهداف.

3- حفز العاملين وإثارة دوافعهم وإطلاق طاقاتهم نحو العمل.

4- تكوين وتعديل الاتجاهات والمواقف والأفكار للعاملين، بقصد الإقناع ومن ثم التأثير في سلوكهم.

5- تنمية العلاقات الإنسانية بين الإدارة والعاملين.

ما سبق يمكننا القول بأنّه إذا كانت عملية الاتصال تهدف إلى ما سبق عرضه من نقل للمعلومات، وتحفيز للعاملين، والتأثير في سلوكهم، فإن مثل تلك الأهداف تتطلب من مدير المدرسة أن يكون مزوداً بمهارات الاتصال، فالمدير الذي ليس لديه القدرة على إقناع المعلمين لا يستطيع بالتالي أن يؤثر في سلوكهم، لأن ذلك يتطلّب منه أن يكون متّصفاً بمهارات الحديث التي تعينه على تحقيق هذا الجانب، إذن هناك ارتباط وثيق بين مهارات الاتصال وعملية الاتصال، فكلما كان مدير المدرسة مدركاً لهذه العلاقة كلما ساعد ذلك على نجاح عملية الاتصال.

عناصر الاتصال

لما كان الاتصال يُعنى بنقل المعلومات والآراء والمشاعر من وإلى الآخرين بغرض إشباع دوافعهم وتحقيق أهدافهم، كان من المهم تحليل عناصر عملية الاتصال لإدراك كيف يمكن لهذه العملية أن تكون فعالة.

وبناءً عليه فإن عملية الاتصال تتضمن مجموعة العناصر وهي :

1- المرسل أو المصدر: ويُقصد به الشخص أو الأفراد الذين يقومون بتحديد الأفكار والآراء والاتجاهات التي يرغبون إيصالها إلى الآخرين بغرض التأثير فيهم ومعرفة مدى الاستجابة ، ويُعتبر المرسل المسئول عن إعداد وتوجيه الآراء والأفكار والاتجاهات التي يتوخى إرسالها إلى المستقبل. وهذا يتطلب منه تحديد وصياغة الرسالة وتحديد الوسيلة المناسبة لنقلها للمستقبل، ولنجاح المرسل في الاتصال يتطلب ذلك توافر بعض المهارات فيه (بستان وطه، 1983، 110).

ويكون المرسل هو المسئول عن القيام بوظيفتين هما:

أ- تحديد الفكرة أو المهارة أو ما أشبه ذلك مما يرغب في توجيهه لمن يتعامل معهم ثم القيام بدراسة هذه الفكرة وجمع المعلومات المناسبة عنها وتنظيمها وتحديد واختيار الأسلوب أو الشكل أو الوسيلة أو اللغة المناسبة.

ب- القيام بالشرح وتوضيح هذه الفكرة أو المهارة لمن هم في حاجة إليها عن طريق اللغة أو الوسيلة التي اختارها في وقتٍ معيّن (العمرى، 1986، 22).

2- الرسالة: وتعني مجموعة المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو المشاعر أو التعليمات التي يريد المرسل نقلها إلى المستقبل ، لذا ينبغي على المرسل أن يفكر جيداً قبل إرسال الرسالة، إذ أنّ كثيراً ما يتسبب سوء تفسير الرسالة المراد إيصالها، في كثير من التعقيدات مما يعطل إنجاز العمل المطلوب (بستان وطه، 1983، 111).

قد تكون الرسالة شفوية أو مكتوبة، وتتضمن معلومات وأفكار يتم التعبير عنها في شكل رموز في صورة لغوية (اتصال لفظي) وقد تكون في صورة غير لفظية مثل الإشارات والحركات والتصرفات والأفعال التي لها معنى ومغزى (اتصال غير لفظي) تختلف من ثقافة إلى أخرى وتتخذ أشكالاً متعددة (مكي ومحمد، 1995، 35).

وهناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها لضمان استجابة المستقبل لهذه الرسالة، ومن هذه الشروط:

أ- أن تُصمّم الرسالة بحيث تجذب انتباه المستقبل.

ب- يجب أن يصوغ المرسل رسالته صياغة تناسب المستقبل فلا يستعمل إلا الرموز أو اللغة التي يفهمها هذا المستقبل فالرمز الذي يستخدمه المرسل في رسالته يدل على معنى معين، فالكلمة مثلاً ليست الشيء ذاته وإنما يرمز إليها.

ج- ينبغي أن تُصاغ الرسالة بما يتناسب مع وسائل الاتصال المتاحة للمرسل فالرسالة التي تبذل جهود مضمّنية في إعدادها مع عدم توافر الوسيلة التي تناسبها لنقلها إلى المستقبل تصبح عديمة الجدوى (عطية والمهدلي، 2003).

3- وسيلة أو قناة الاتصال: لتوصيل المعلومات والحقائق إلى أطراف الاتصال لابد من استخدام رموز للاتصال، وهذه الرموز تأخذ شكل الكلمات والجمل المنطوقة أو المكتوبة وهو ما يُعبّر عنه بالاتصال اللفظي أو الكتابي، وقد تكون هذه الرموز في شكل صور أو حركات أو تعبيرات وهو ما يعرف بالاتصال غير اللفظي، واستخدام طرفي الاتصال للرموز ووسائل الاتصال المناسبة يساعد كثيراً على نجاح عملية الاتصال (بستان وطه، 1983، 112).

ويجب على المتصل أو القائمين على عملية الاتصال تحديد نوعية الوسيلة أو القناة التي سوف تُستخدم للتأثير على المستقبل ومراعاة معرفة واتجاهات وسلوك هذا المستقبل. وتُعتبر اللغة اللفظية وغير اللفظية من إبرز قنوات الاتصال (عليق وشومان والملاح، 2004، 50).

4- المستقبل : وهو الشخص أو مجموعة الأشخاص الذين يلتقون محتوى الرسالة من المرسل للتأثير عليهم، وعادة ما يقوم المستقبل بتلقي الرسالة محاولاً فهمها وفقاً لإدراكه وخبرته وطبيعة الموقف إما بالإيجاب أو السلب ويظهر ذلك من خلال التغذية الراجعة، ولنجاح الاستقبال يتطلب ذلك توافر قدرات ومهارات، ومنها مهارة الاستماع لدى المستقبل (بستان وطه، 1983، 112).

وهناك أربعة احتمالات نتوقعها من المستقبل للرسالة:

أ- فهم الرسالة فهماً كاملاً، بمعنى مشاركة المستقبل للمرسل في الأفكار والإحساسات التي تنقلها.

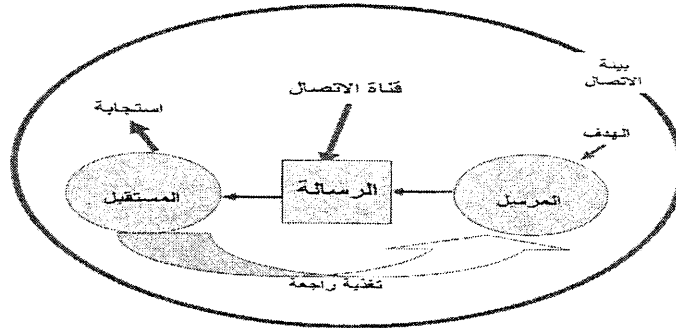
ب- فهم الرسالة فهماً غير كامل، كأن يفهم أجزاء منها دون أخرى.

ج- فهم الرسالة فهماً خاطئاً، بسبب تفسير المستقبل للرموز المستخدمة في ضوء خبراته غير المشابهة لخبرات المرسل.

د- عدم فهم الرسالة البتة، بسبب استخدام المرسل لرموز غير مألوفة للمستقبل، كأن يستخدم المرسل كلمات صعبة فوق المستوى اللغوي للمستقبل (إسماعيل، 2003، 122).

5- الاستجابة أو الأثر : وهي التغذية الراجعة أو المعلومات المرتدة، أو استجابات المستقبل أو المستقبل للرسالة، وهي تُعد المحك الحقيقي لنجاح عملية الاتصال، فعندما يستجيب المستقبل لرسالة ما برسالةٍ جوابية ويتحوّل المرسل، يقوم بعملية التغذية الراجعة، وهذه العملية تضبط سلوك المرسل وتوجّهه في المراحل اللاحقة لعملية الاتصال (بستان وطه، 113).

6- غرض الاتصال: ويكون في العادة على مستويين: ظاهري مرتبط بعامل أو مهمة إنسانية أو مدرسية، ثم مستتر خفي مرتبط بظاهرة نفسية أو حاجة خاصة للمرسل - الإداري أو المعلم - أو غيرهما في البيئات المدرسية والمحلية (حمدان، 2000، 21).



شكل (1)

عناصر الاتصال والتفاعل فيما بينهم (في: الموسوي، 2011)

مما تقدّم يتبيّن أن عملية الاتصال تسير وفق خطوات متتابعة، فلكي تحدث عملية الاتصال فإنّ على المرسل أن يُحدّد الفكرة أو مجموعة الأفكار التي يودّ نقلها للمستقبل وجمع المعلومات المتصلة بها، ثم يقوم بوضع هذه الأفكار في رموز معينة، وعندما تصل هذه الرموز لحاسة أو أكثر من حواس المستقبل فإنّه يقوم بفك الرموز التي تتضمنها الرسالة ويخرج منها بفكرة، فإذا كانت الفكرة التي خرج بها مماثلة للفكرة التي كانت عند المرسل، عندئذ يمكن القول أنّ الاتصال قد تمّ بنجاح، أما إذا حدث العكس فيمكن القول بأنّ الاتصال قد فشل أو أنه لم يحدث. إنّ مدير المدرسة إذا ما أراد أن يحقق النّجاح في اتصالاته مع معلميه داخل المدرسة، فعليه أن يدرك أهمية هذه العناصر وما تؤدّيه من دور بارز في رفع كفاءة وفاعلية الاتصال، وأن يسخر هذه العناصر لتحقيق أهدافه من عملية الاتصال إذا ما نجح في تلافي المعوقات التي تقف في طريق عملية الاتصال.

معوقات الاتصال

معوقات الاتصال تعني جميع المؤثرات التي تمنع عملية تبادل المعلومات أو تعطلها أو تأخر إرسالها أو تشوه معانيها أو تؤثر في كميتها، أي كل عائق يقلل من فاعلية الاتصالات حيث لا يجعلها تحقق الغرض المطلوب منها بالدرجة المناسبة (العثيمين، 1425، 39).

هناك معوقات وعقبات متعددة تعمل على عدم تحقيق فاعلية الاتصال و بالتالي تعوق تحقيق أهداف الاتصال، ومن أهم هذه المعوقات:

1) معوقات نفسية اجتماعية:

تتعلق بمعتقدات وعادات وتقاليد المرسل والمستقبل- يؤثر على الرسالة وفهمه واستجابته لها وهي معوقات ناتجة عن الاختلافات الفردية: وتنتج عنها سوء فهم بين طرفي الاتصال، مثل: الانفعالات الشخصية كالخوف أو القلق، واختلافات في الذكاء، ودرجة الحساسية، واختلافات البيئة التي يعيشون فيها والخبرات والتجارب (بله، 1426، 34).

ومن هذه العوائق ما أشار إليها درويش وتكلا (1980، 499-501) وهي:

- درجة التفاهم: بمعنى أنه كلما ساد جو التفاهم والتعاون وبلغ مداه بين أفراد التنظيم الواحد، كلما أصبحت عملية الاتصال أثر سهولة ويسراً، مما يقلل من التمسك بالإجراءات الرسمية المتبعة، ويحدث العكس عندما لا يوجد هذا النوع من التفاهم.
- فارق المكانة والدرجة: وهو ما يحدث نتيجة وجود اختلاف كبير بين كل من المتصل والمتصل به نتيجة ذلك الفرق الذي بدوره يحد من تدفق المعلومات والأفكار والاستفسارات والاقتراحات.
- التخصص: وهو ما ينتج عن اتصال فئة متخصصة في مجال معين بفئة أخرى غير متخصصة بنفس المجال، وتعمل بنفس المنظمة ولكن هناك ما يعوق اتصال الفئتين بعضهما ببعض لاختلاف المصطلحات التي تستند وتحتاج إليها كل فئة في أدائها لمهامها.
- اللغة: وما تلعبه من دور في كونها مادة الاتصال الفعالة، قد يعترضها ما يعوق دورها لاختلاف معانيها وصياغتها وطريقة نطقها، أو عدم وضوح معانيها من شخص لآخر، مما يتسبب في الحد أو الإخلال بذلك الدور الذي من الواجب أن تؤدي من خلالها عملية الاتصال.

- عدم إدراك أهمية المشاعر والأحاسيس: فينتج عن إحساس الموظف بعدم اهتمام المدير بمشاعره نحو الموضوع الذي يعرضه، مما ينتج عنه أن يصبح الموظف أقل تقبلاً للمعلومات والتوجيهات التي ترد إليه من القائد.

(2) معوقات بيئية:

ناتجة عن طبيعة التنظيم وأساليب العمل، مثل: التغيير المستمر في التنظيم وعدم الاستقرار أو جمود النظام وتعقيده وعدم المرونة، وعدم التجانس بين أفراد التنظيم، وأسلوب القيادة. ومعوقات ناتجة عن نقص إمكانيات الاتصال الفعال: مثل أجهزة الاتصال وكفاءتها. وكذلك اللغة المستخدمة تؤثر في عملية الاتصال، فهي وسيلة التفاهم والتعبير في الاتصالات، فمثلاً العبارات التي يستخدمها الطبيب والصيدلي تختلف عن العبارات التي يستخدمها الإداري، وأيضاً الفارق الوظيفي قد يكون له أثر في إعاقة الاتصال، فلغة الوزير تختلف عن لغة رئيس القسم، فعدم وضوح المعنى في ذهن السامع يعد مشكلة تعيق عملية الاتصالات، خاصة عندما يطلب الرئيس من مرؤوسه تنفيذ بعض الأعمال ويختار في فهمها بسبب الغموض في المعنى. والحجم الكبير للمنظمة وتعدد المستويات الإدارية يؤثر في عملية الاتصال، فمثلاً المسافة البعيدة بين المركز والفرع أو بين مركز اتخاذ القرار وبين مراكز التنفيذ تؤثر في عملية نقل المعلومات وقد تتعرض هذه المعلومات للتحريف أو التعديل أو الترشيح. والفروق الفردية تؤثر في عملية الاتصال، فاختلاف الناس في رغباتهم واتجاهاتهم وتقاليدهم وطموحهم له أثر كبير في تفاوت إدراكهم وفهمهم للأمور، فمثلاً لو أنّ مديراً أخبر أحد مرؤوسيه عن رغبته في إحداث تغييرات في القسم، فقد تفهم إن ذلك يعني إما ترقية أو الاستغناء عنه (بله، 1426، 34).

(3) معوقات تنظيمية:

وترجع أساساً إلى عدم وجود هيكل تنظيمي يحدد بوضوح مراكز الاتصال وخطوط السلطة الرسمية في المنشأة، مما يجعل القيادات الإدارية تعتمد على الاتصال غير الرسمي والذي لا يتفق في كثير من الأحيان في أهدافه مع الأهداف التنظيمية. وقد يكون التخصص أحد الأسس التي يقوم عليها التنظيم من معوقات الاتصال، وذلك في الحالات التي يشكل فيها الفنيون والمتخصصون جماعات متباينة لكل منها لغتها الخاصة وأهدافها الخاصة، فيصعب عليها الاتصال بغير الفنيين المتخصصين. وعدم وجود سياسة واضحة لدى العاملين في المنشأة تُعبّر عن نوايا الإدارة العليا تجاه الاتصال أو قصور هذه السياسة. وعدم وجود وحدة تنظيمية لجمع ونشر البيانات والمعلومات، وعدم الاستقرار التنظيمي، يؤديان أيضاً إلى عدم استقرار نظام الاتصالات بالمنشأة. وكذلك كبر حجم نطاق الإشراف وكثرة المستويات الإدارية. فالهيكل

التنظيمي يساعد على تحديد السلطة والصلاحيات والمسؤوليات ويمنع التداخل بين الوحدات التنظيمية (بله، 1426، 35).

عوامل نجاح المرسل في الاتصال

إنَّ المرسل الناجح في الاتصال هو الذي يكون لديه مهارات اتصالية مثل التفكير والكلام والاستماع والملاحظة والكتابة والقراءة والفهم والتحليل لتساعده على إنتاج رسالة اتصالية مناسبة وإرسالها للمستقبل المناسب في الوقت المناسب والمكان المناسب وبالوسيلة المناسبة وبالتكلفة المناسبة (أبو عرقوب، 1993، 149).

وهناك مجموعة من العوامل المتصلة بالمرسل والتي لها أثر كبير على نجاح عملية الاتصال أوردها أبو عرقوب (1993)، ومنصور (2000) وهي :

- 1- أن يكون المرسل موضع ثقة من المستقبل.
- 2- أن تتوفر لديه مهارات اتصالية عالية من خلال مهارته في عملية الترميز بأبعادها المختلفة عن طريق عنصرين هما اللفظي وغير اللفظي.
- 3- يجب أن يتقمص المصدر دور المستقبل ومكانه حتى يمكنه مخاطبة المستقبل بلغته، وأن ينفذ إلى عقله بسهولة.
- 4- يجب أن يختار المرسل المحتوى المقنع الذي يتناسب مع احتياجات واهتمامات ورغبات المستقبل.
- 5- أن يركز على تماثل الأفكار والخبرات المشتركة بينه وبين المستقبل.
- 6- أن يختار الوقت والمكان والوسيلة الملائمة لطبيعة المستقبل، والملائمة لطبيعة الرسالة.
- 7- أن يراعي حسن صياغة الرسالة، وأن تتناسب من حيث المضمون مع اهتمامات المستقبل، وأن يراعي تضمّن الرسالة لعنصر التشويق والإثارة.

عوامل فشل المرسل في الاتصال

وهناك مجموعة من العوامل المتصلة بالمرسل والتي لها أثر كبير في فشل عملية الاتصال الفعال وهذه العوائق كما أوردها كلُّ أبو عرقوب (1993) ودعبس، (1999) ومنصور (2000) كالتالي:

- دوافع المرسل التي تؤثر في طبيعة وحجم المعلومات التي يقوم بإرسالها.
- 1- تصرف المرسل لصالح مصلحته الشخصية.
- 2- إدراك المرسل الخاطئ للمعلومات التي يرسلها، وبالتالي اختلاف إدراك وفهم الآخرين له.

- 3- سوء اختيار الرموز والكلمات المعبرة عن مضمون الرسالة.
- 4- استخدام قنوات اتصال غير ملائمة لطبيعة الرسالة أو الهدف منها.
- 5- تعالي وتكبر المرسل على المستقبل.
- 6- عدم قدرة المرسل على التعبير عما يجول في خاطره نتيجةً لحالته النفسية.
- 7- عدم مخاطبة المستقبل بلغته.
- 8- سوء التعبير في الكلام أو الكتابة.
- 9- نقص المعلومات الواردة في الرسالة الاتصالية.
- 10- عدم إرسال الرسالة الاتصالية في الوقت المناسب، مما يجعل المستقبل يتجاهلها ويصرف تركيزه عنها.
- 11- عدم وجود ترابط منطقي في الرسالة الاتصالية.

مهارات الاتصال الفعال

- ولتلافي عقبات الاتصال يجب أن نزيد من كفاءة الاتصال ونعمل على تحسينه وزيادة فاعليته، من خلال النقاط التالية (حري، 1420، 86):
- 1- زيادة فهم العاملين بكيفية الاتصال ومكوناته وأهميته، من خلال برامج التدريب المستمرة.
 - 2- تطوير مهارات الاتصال بالنسبة للعاملين والتي يجب على المنظمة أن تعمل على تنميتها وتطويرها من أجل اتصال جيد وفعال.
 - 3- تدريب العاملين على استخدام وسائل الاتصال بطريقة سليمة كالاجتماعات و المقابلات الشخصية والتقارير والحاسب الآلي، فكل وسيلة لها طريقة فنية وعدم معرفة العاملين لهذه الطريقة قد يفقد الوسيلة أهميتها في عملية الاتصال.
- فلتتصل الفعال شروط معينة لابد من توفرها، والفاعلية تعني النجاح في تحقيق الهدف من الاتصال، وذلك بتحقيق الحد الأعلى من التأثير في سلوك الآخرين، ومن هذه الشروط:
- إعداد رسالة إعداداً جيداً ذا نوعية متميزة من المعلومات الصحيحة.
 - التأكد من وصول نتيجة الاتصال.
 - وضع الوقت بعين الاعتبار.

أورد الطائي والعلان (2009) أهم المهارات اللازمة لممارسة الاتصال وفن الحديث وحوار الآخرين وإقناعهم من أجل الوصول إلى درجة عالية من النجاح في التعامل معهم، وتتمثل هذه المهارات في النقاط التالية:

- 1- اللياقة: قدرة المتصل على التحدث وإبراز تعبيراته وقدراته والتمتع بكل إمكانيات الذوق الرفيع في التعامل .
 - 2- الإنصات: ضرورة الإنصات أو الاستماع إلى الطرف الآخر والاستفادة القصوى مما يقوله ويرغب به .
 - 3- الاختيار: اختيار الكلمات المناسبة، واختيار الوقت المناسب للتحدث، واختيار الأسئلة والعروض، واختيار تحويل الرغبات والحاجات إلى قرار .
 - 4- التفكير: التفكير الجيد قبل التحدث، وابتكار أفكاراً خلاقة، ومحاولة التعرف لما يدور في ذهن الطرف الآخر.
 - 5- السلوك: التحدث بأسلوب راقٍ وبكلماتٍ رشيقة، وتجنب السلوك القلق والمربك، والهدوء المتزن.
 - 6- التوقيت: تحديد متى سيتحدث، (قد يكون السكوت أفضل)، والبحث عن إشارة أو ابتسامة أو حكمة طيبة يرتاح لها الطرف الآخر.
 - 7- الإطار المرتب: الترتيب المنطقي للكلام، والإتيان بالعبارات الرشيقة بمثل، وعبارات متصلة وغير ركيكة وذات معانٍ ودلالات واضحة وهادفة وبوقت قصير .
 - 8- التفاعل: ضرورة التفاعل مع الآخرين وإشعارهم بالاهتمام بهم، وتلبية حاجاتهم والرغبة الصادقة في حل مشاكلهم في أقل تكلفة ممكنة (من حيث الوقت و المال)، وإشعارهم بالتفاعل الصادق وبشكل مستمر.
- وهكذا نرى كلما كان الاتصال فعالاً - ووفق الشروط التي تحقق الهدف من الاتصال-، وتم العمل بالمهارات اللازمة لممارسة الاتصال كلما حصل التأثير على سلوك الآخرين، وتحقق النجاح في التعامل معهم.

دور الاتصال في الإرشاد النفسي

سبقت الإشارة إلى أنَّ الحالة النفسية والعاطفية تلعب دوراً مؤثراً في عملية الاتصال، فالاستقرار النفسي والعاطفي يؤثر في تفسير الأشياء، والنظر إليها، وبالتالي يؤثر ذلك في عملية الاتصال وتفسير محتوى الرسالة.

إن الشخص المستقر نفسياً وعاطفياً يختلف تفسيره للرسالة، عما إذا كان في حالة توتر وغضب، وكذلك تؤثر حالة الفرد النفسية والعاطفية في عملية صياغة جمل الرسالة، أو طريقة التعبير عنها، كما تؤثر ظروف عمل الفرد غير المستقرة، التي يسودها القلق والخوف، بشكل سلبي

في إرسال واستقبال الفرد للمعلومات، لذلك فإن عمليات الاتصال لا تحقق أهدافها بنجاح إلا إذا أخذت بالحسبان ظروف الفرد النفسية والعاطفية (العناتي والعياصرة، 2007، 146).

ويلبي الاتصال مجموعة من الحاجات النفسية يمكن تلخيصها بما يلي (يعقوب، 1979، 73-75):

أ - الحاجة إلى الانتماء.

ب - الحاجة إلى الطمأنينة والاستقرار.

ج - الحاجة إلى تأكيد الذات.

فالمعلم بحاجة إلى شعوره بالانتماء إلى مدرسته حيث يلتزم بمعايير الجماعة فيها، ويشعر بدعمها وحمايتها، فالمعلم من خلال اتصالاته في المدرسة يحاول الهروب من العزلة والقلق والشعور بالضعف والنقص، فهو عضو في جماعة المدرسة، يتفاعل معها مما يشعره بالقوة والطمأنينة، والإنسان بطبعه يسعى لكي يحوز على رضا الآخرين واستحسانهم. مما يفرض على المدير القائم بالاتصال في المدرسة أن يتمتع بالقدرة على تكوين علاقات، واتصالات بينه وبين المعلمين على أساس مهني إيجابي، وأن يعمل على مساعدة المعلمين وإرشادهم، ويسعى إلى تطويرهم ونموهم المهني والشخصي. كما يتوجب على المدير أن يشرح للمعلمين آراءه التربوية جميعها، ويفسرهم لهم بصورة واضحة، وأن يخبر المعلمين بالتعديلات التي تكون ضرورية، وتخدم مصلحة العمل، كذلك على مدير المدرسة أن يقوم بمساعدة المعلمين على التخلص من الاتجاهات السلبية التي يمكن أن تعطل أداءهم للعمل بأفضل ما يكون، وأن تكون له القدرة الاتصالية والاجتماعية التي تمكنه من حل المشكلات التي قد تنشأ بين المعلمين، أو بين الطلاب أو بين المعلمين والطلاب (نصر الله، 2001، 279).

دور المدير في عملية الاتصال

يُعدّ الاتصال قضية أساسية في حياة الفرد تتحكم في مدى نجاح المدير في عمله، ففي عمله يمارس الاتصال بصفة دائمة عن طريق الكتابة والقراءة والحديث مع الآخرين، والاجتماعات وغيرها، حتى أصبح العمل نفسه ليس إلا عملية اتصال مستمرة.

ويؤكد كل من علاقي (1981) والمنيف (1983) أنّ الأبحاث تشير إلى أنّ المدير يستنفذ ما بين (60% - 95%) من وقته يقضيه داخل المنظمة في عملية الاتصال بكافة أشكالها.

إنَّ نظرية الإدارة الحديثة لاتوجه جُلَّ اهتمامها لتلك الوظائف التقليدية للإدارة من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة فقط، بل تذهب لأبعد من ذلك، إذ أنها تهتم بالطريقة التي يعمل بها المدير وكيفية إنفاقه لوقته، وكيف يؤدّي عمله، إيماناً منه بتلك الأدوار والمهام التي يقوم بها المدير مثل الاتصال الداخلي والخارجي، وجمع المعلومات، وفرزها وتبويبها ونشرها بما يحقق أهداف المنظمة.

وهذا يعني أن المدير يلعب دوراً رئيساً في ممارسة عملية الاتصال وديناميكيته داخل المنظمة، وذلك لما لديه من المعلومات ما لا تتوفر عند العاملين معه، ويستخدم هذه المعلومات في حفز العاملين وإرشادهم لكي يؤدوا الأعمال المطلوبة منهم على الوجه الأكمل (باعيسى، 1423).

وتتبع أهمية الدور الذي يقوم به المدير في عملية الاتصال في عدة أمور تتمثل في: تلك الصلاحيات التي يمتلكها، والقرارات والتوجيهات التي تخوله مكانته الوظيفية من إصدارها، بالإضافة لما هو مطالب به من تزويد العاملين معه بالمعلومات اللازمة، وشرحه وتفسيره للوائح التي قد تكون غامضة على العاملين معه، هذا بالإضافة لتلقيه للتقارير الدورية التي توضح ما أنجز من مهام وما وجد من معوقات، مع تقديمه للأفكار والمقترحات التطويرية (عطية، 1408، 248).

مما تقدّم يمكن القول بأنّه إذا كان الاتصال هو الذي يجمع المدير ومحور العمليات، فإنّ ذلك يحتمّ على المدير أن يعتني بدقة وكفاية العمليات الاتصالية التي يقوم بها بشكلٍ مستمرّ، لأنّ ذلك لن يؤثّر على عمله هو فحسب، بل يتعداه إلى ذلك الكمّ من الأفراد الذين يرأسهم ويعتمدون على توجيهه، وبالتالي فإذا ما أراد المدير أن يحقق النجاح في اتصالاته مع المعلمين فإنّه يحتاج لاختيار الاتصال الجيد والفعال والذي يمكنه من التواصل المتبادل معهم.

النظريات المفسرة للاتصال

يُعد موضوع مهارات الاتصال من أهم المواضيع التي اعتنى بها الكثير من العلماء على مختلف توجهاتهم العلمية وعلى اختلاف تخصصاتهم، فهو موضوع مشترك بين الكثير من العلوم السلوكية وحتى الفيزيائية منها، فنجدّه في علم النفس كما نجدّه في علم الاجتماع ونجدّه في الاتصال كما نجدّه في الاقتصاد، ونجدّه في العلوم السياسية مثلاً نجدّه في علم الآثار، لكن تناوله من وجهة نظر علمية تحدده طبيعة التخصص والإطار المرجعي الذي ينطلق منه الذي يريد أن

يبحث أو العالم. وجدير بالذكر في هذا المقام أن نشير إلى أن النظريات التي فسرت الاتصال كثيرة وما يهمنا هو عرضها في إطار المعرفة بها، بغية الاقتراب أكثر من ماهية العملية الاتصالية وتداخلاتها، ففهمها يساعدنا كثيراً في إتقان مهاراتها وتطبيقها في الواقع، ويمكن أن نعرض نظريات الاتصال كما يلي:

أولاً: نظرية الاتصال من المنظور الإسلامي كما في القرآن الكريم:

مهارات الاتصال مؤصلة في شريعتنا الإسلامية، فالاختلاف سنة ماضية ولم يخلق الله الناس على نموذج واحد وإنما خلقهم متفاوتين.

وهذا الاختلاف إنما هو ضرورة لتحقيق الخلافة في الأرض، وليس للتنازع والشقاق، فلا تُعْمَر الأرض إلا بالتدافع والتراحم بين هذه النماذج، ولكن هذا التنوع والتدافع لا بد أن ينتج عنه اختلاف بين الناس، فالاختلاف قدرى لا بد أن يقع، وهذه سنة الله التي لا تختلف.

ومع التأكيد على قدرية الاختلاف نجد أن القرآن الكريم دعا المسلمين في آيات كثيرة إلى التعاون ونهاهم عن التنازع والتفرق، فالله الذي جعل الاختلاف قدراً بين المسلمين: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ﴾ [١١٨] إِلَّا مَنْ رَجِمَ رَبُّكَ وَلَئِنَّكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ ﴿ [هود: 118-119]، وهو سبحانه الذي أمر بالاعتصام بحبله ودعاهم إلى التعاون: ﴿وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا﴾ [آل عمران: 103].

وهذا الاختلاف يعني أن نتحلّى بفنون ومهارات الاتصال لنتقارب ونفهم بعضنا ونعمر الأرض التي استخلفنا الله عليها. كما أن للعبادات وللهدى القرآني عامة أثر اتصالي مميز يؤصل الدعوة للاجتماع والتعاون، ويعود هذا الأثر إلى ثقافة عالية تبدأ بالفرد ثم الجماعة ثم الأمة حتى تشمل العالم أجمع.

فالإسلام شرع العديد من فرص الاتصال التي تتيح النقاء للأفراد والجماعات في ساحات الخير وتبادل المعرفة والتربية على منهجٍ مستقيم، فالصلوات الخمس مثلاً يزيد أجراها عندما تكون في المسجد جماعة، مما يؤكد تحقق الاتصال بين أفراد الحي الواحد تحت مظلة إيمانية هادفة يتوجهون فيها لرب العالمين. ثم كانت صلاة الجمعة التي يتسع فيها حجم المصلين، وهم يستمعون الرسالة الموجهة إليهم من خلال خطبة الجمعة، فتعطي نمطاً محدداً للثقافة الجماهيرية لم يسبق إليها نظامٌ إعلامي ثقافي. وتمضي سبل الاتصال المؤثر والفاعل لتشمل قدراً أكبر من اللقاء والتأثير على مستوى القرية أو المدينة في صلاة العيدين، ثم على العالمي ليكون الحج الأكبر،

حيث تشهد ساحات الأراضي المقدسة التقاء الثقافات والاتجاهات باختلاف جنسياتها وعاداتها ومظاهرها ليحدث أكبر وأعظم أنواع الاتصال البشري الهادف (عاشور، 2010).

وفي كتاب الله تعالى تتجلى عظمة المعجزة الخالدة، فكتاب الله تعالى وسنة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم أعظم مدرسة تُستقى منها مهارات الاتصال وفنونه في الحياة، ففي كل آية من كتاب الله غاية عظيمة، وفي كل موقف من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم حكمة تفيد البشرية جمعاء.

إن أصل كلمة الاتصال جاءت من الفعل (وَصَلَ)، وقد ورد هذا الأصل في آيات عدة .
بمعنى الاتصال والبلوغ والوصل الذي هو ضد الانقطاع والهجران، ومن ذلك قوله تعالى :
﴿ وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَنْ يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ ﴾ [الرعد : 21]
وقال تعالى : ﴿ وَلَقَدْ وَصَلْنَا لَهُمُ الْقَوْلَ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴾ [القصص : 51].

وقد أشار القرآن الكريم إلى أهمية الاتصال - من خلال السياق - في آيات كثيرة، وبين أن الخلل في أي آلة من آلات الاتصال يسبب انقطاعاً وفشلاً في هذه العملية، قال تعالى: ﴿ إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ ﴾ [الانفال : 22] فتعطل العقل بسبب تعطل بعض آلات الاتصال .

كما أشار القرآن الكريم إلى جميع أشكال الاتصال، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً صُمُّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ ﴾ [البقرة: 171].
ففي ذكر الصمم إشارة إلى الاتصال الصوتي، وأن تعطل حاسة السمع يمنع معها استعمال مهارة مهمة من مهارات الاتصال اللغوي وهي الاستماع، وفي كلمة ﴿ عُمْيٌ ﴾ إشارة إلى الاتصال البصري ويدخل فيه معظم أنواع الاتصال غير اللفظي مثل تعبيرات الوجه، وحركات الجسم، والألوان.

وفي الآية الكريمة أيضاً بيان للعلاقة بين الاتصال والتفكير، فالتعقل عملية من عمليات التفكير، وهذه العملية لا يمكن أن تعمل بتعطل آليات الاتصال وقنواته، فالأذن واللسان والعين ماهي إلا قنوات اتصال، والعقل هو الذي يفسر ما تسمعه الأذن أو تراه العين، وهو الذي يصوغ الكلام للسان بعد استثارته وقبل النطق به.

وبتتبع آيات القرآن الكريم وبالنظر إلى أنواع الاتصال المعروضة، نجد أن جميع أنواع الاتصال قد وردت في القرآن الكريم، وسنقف بعض الوقفات اليسيرة مع أنواع الاتصال اللفظي، وغير اللفظي التي وردت في القرآن الكريم:

أ- الاتصال اللفظي:

ففي مجال الاتصال اللفظي يؤكد القرآن الكريم على أهمية السؤال ووظائفه الحيوية في حياة الناس، من ذلك خطاب الله تعالى لنبيه محمد صلى الله عليه وسلم بقوله: ﴿ فَإِنْ كُنْتَ فِي شكٍّ مِمَّا أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ فَاسْأَلِ الَّذِينَ يَقْرَأُونَ الْكِتَابَ مِنْ قَبْلِكَ لَقَدْ جَاءَكَ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ ﴾ [يونس: 94].

وفي مجال الاتصال باستخدام الصوت بسرعة، وجدّة مناسبة يُصوّر القرآن الكريم قدرة الإنسان على استخدامها بصورة تناسب الموقف، من ذلك ما جاء في قوله تعالى: ﴿ يَوْمَئِذٍ يَتَّبِعُونَ الدَّاعِيَ لَا عِوَجَ لَهُ وَخَشَعَتِ الْأَصْوَاتُ لِلرَّحْمَنِ فَلَا تَسْمَعُ إِلَّا هَمْسًا ﴾ [طه: 108].

وبناءً على امتلاك الإنسان هذه القدرة يوجهه القرآن الكريم لحسن استخدامها أثناء الاتصال مع الآخرين، فيقول تعالى: ﴿ وَأَقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ ﴾ [لقمان: 19].

وتلعب اللغة السليمة دوراً بارزاً في اتصال المرء مع الآخرين على نحو تُبين عن مقاصده بصورة لا لبس فيها، قال تعالى: ﴿ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ ﴾ [الشعراء: 195].

وكان جميع الرسل يتواصلون مع أقوامهم بلغتهم ليتمكنوا من تبليغهم رسالة الله تعالى بصورة واضحة لا غموض فيها، قال تعالى: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ [إبراهيم: 4]. (المرشد، 2010).

ب- الاتصال غير اللفظي:

وفي مجال الاتصال غير اللفظي تتمثل مصادر البيانات غير اللفظية في خمسة مصادر رئيسة هي: المظهر، والفعل، واللمس، واستخدام المكان والزمان، فالمظهر يؤدي دوراً مهماً في العلاقات بين الأشخاص، خاصة في الانطباع الأول، بينما الوجه: هو الجانب المركزي في المظهر الذي يعطي الانطباع الأول للآخرين، ويُعدّ مصدراً أساسياً للمعلومات عن الحالة العاطفية

والوجدانية لصاحبه، وللعيون أهمية كبيرة في مجال الاتصال، ويتركز ذلك في اتجاه نظرة العينين، والمدة التي تستغرقها تلك النظرة، أو عدم النظر إلى شيء معين، إن ذلك يزودنا بمعلومات تُعدُّ أساساً لمعرفة مدى اهتمام المتصل بنا، ومدى انجذابه نحونا (المرشد، 2010).

ومن تعبيرات الاتصال غير اللفظي:

أولاً: الاتصال بالعين

فكما أنَّ للسان حديثاً، فإنَّ للعين تعبيراتها الدقيقة، ففي كلِّ حركةٍ تعبير ولكلِّ موقفٍ حركة ومعنى، ومن تلك المعاني:

1- التعبير عن العواطف والمشاعر الإنسانية، قال الله تعالى: ﴿ وَإِذَا سَمِعُوا مَا أُنزِلَ إِلَى الرَّسُولِ تَرَى أَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ مِمَّا عَرَفُوا مِنَ الْحَقِّ يَقُولُونَ رَبَّنَا آمَنَّا فَاكْتُبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ ﴾ [المائدة: 83] فهو تعبير عن التقوى والوجل، فقد " أثر ذلك في قلوبهم وخشعوا له، وفاضت أعينهم بسبب ما سمعوا من الحق الذي تيقنوه (السعدي، 1408: 511/1) فظهر ذلك بفيض الدمع في عيونهم تعبيراً عن مشاعرهم وبياناً لرقّة قلوبهم وشدة خشوعهم.

2- التعبير عن الخوف، قال تعالى: ﴿ أَشِحَّةً عَلَيْكُمْ فَإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَقْظِرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَى عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُمْ بِالسِّنَةِ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ أُولَئِكَ لَمْ يُؤْمِنُوا فَأَحْبَطَ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا ﴾ [الأحزاب: 19] فجاء التعبير عن الخوف من خلال تصوير حال عيونهم، التي كانت تعبر عن شدة خوفهم.

ثانياً: تعبيرات الوجه

إذا كانت الألفاظ هي التي تحمل المعاني من المرسل إلى المستقل، فإنَّ ملامح الوجه تُعتبر أكبر مصدر للاتصال غير اللفظي لأنها تنقل مشاعر الآخرين وعواطفهم تجاهنا، وتكشف عن عواطفنا ومشاعرنا تجاههم في آنٍ واحدٍ (أبوعرقوب، 1993، 27). ومن الأمثلة على ذلك:

1- التعبير عن الهم والغم وشدة الحزن والكآبة، قال تعالى: ﴿ وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُم بِالْأُنثَىٰ ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ ﴾ [النحل: 58] أي صار مسوداً من الكآبة والحياء من الناس،

واسوداد الوجه كناية عن العبوس والغم والفكر والنفرة التي لحقته بولادة الأنثى، فمن لوازم الفرح استنارة الوجه وإشراقه، ومن لوازم الغم والحزن اريداده واسوداده، فذلك كنى عن الفرح بالاستنارة وعن الغم بالاسوداد (الألوسي، 1408، 7، 168).

2- التعبير عن السعادة والاستبشار ، قال تعالى: ﴿ وَجُودٌ يَوْمَئِذٍ مُّسْفِرَةٌ ﴾ (38) ضاحكة مُّسْتَبْشِرَةٌ ﴾ [عبس: 38-39] فكأن وجوههم وهي مشرقة مضيئة . (ضاحكة) بالسرور (مُّسْتَبْشِرَةٌ) فرحة بما نالت من كرامة الله عزوجل (البغوي، 1411، 8، 340). تتحدث عن عظيم تلك السعادة ، وعن عظم ذلك الاستبشار . والإسفار الإضاءة، وهو تهلل الوجه بالسرور (الشنقيطي، 1421، 9، 33).

ثالثاً: الإيماء

الإيماء هو التعبير عن المعاني بالإشارة، وبفضله أصبح الاتصال غير اللفظي أكثر تطوراً ومحاكاةً للغة اللفظية (أحمد، 2003، 315)، فإنك تستطيع أن تُعبّر عن كل ما تريد أن تقوله من خلال الإشارة، وما تواصل الصمّ البكم مع الآخرين إلا دليل على ذلك.

والإيماء في اللغة الإشارة بالأعضاء كالرأس واليد والعين والحاجب، وفي جانبه الاتصالي يمكن أن نعدّه سلوكاً حركياً تقوم به بعض أعضاء الجسد - خاصة الأطراف - منفردة أو مجتمعة، أو يقوم به الجسد بأكمله، وينتج عنه رسالة تواصلية (أحمد، 2003، 316). ومن الأمثلة على ذلك:

1- التعبير عن الغرابة والتعجب المصحوب بالحسرة، قال الله تعالى: ﴿ وَأُحِيطَ بِثَمَرِهِ فَأَصْبَحَ يُقَلِّبُ كَفَّيْهِ عَلَىٰ مَا أَنفَقَ فِيهَا وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُشْرِكْ بِرَبِّي أَحَدًا ﴾ [الكهف: 42] وصورتها ضرب الكفين بعضهما ببعض من الباطن، وفي هذه الإيماء تعبیرٌ دقيقٌ عن المعنى الذي تُستخدم فيه، فلو شاهدت أحدهم وهو يقوم بهذه الحركة لعرفت مباشرةً أنّه في حالة تعجب وغرابة وحسرة من حادثة وقعت له.

2- تتكيس الرأس تعبيراً عن الحياء والحزن والخضوع والدّل، قال تعالى: ﴿ وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الْمُجْرِمُونَ نَاكِسُو رُءُوسِهِمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ رَبَّنَا أَبْصَرْنَا وَسَمِعْنَا فَارْجِعْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا إِنَّا مُوقِنُونَ ﴾ [السجدة: 12] أي مطأطووها حياءً وندماً على ما فرط منهم في الدنيا من الشرك بالله والعصيان له (الشوكاني، 1419، 4، 312). ويؤكد ابن عطية على أنّ تتكيس الرؤوس

هو من الهول والدّل والهم بحلول العذاب وتعلّق نفوسهم بالرجعة إلى الدنيا (ابن عطية، 1428، 7، 74).

وبعد فإن كانت اللغة أداة مهمة من أدوات الاتصال، وباباً من أبوابه، فإنّ الاتصال يُعدّ وظيفة من وظائف اللغة، والاتصال واللغة بينهما ارتباط واتصال وثيق، فلا يمكن لأحدهما الاستغناء عن الآخر، فالاتصال اللغوي قناة مهمة من قنوات الاتصال بشكل عام، تلك القنوات التي يستخدمها الفرد للتواصل مع الآخرين (الحارثي، 1428).

مما تقدّم يؤكد الباحث على أنّ الدين الإسلامي أهتم بالاتصال ومهاراته ليكون نبزاً لنا في حياتنا نتعامل فيه مع الكبير والصغير والرفيع والوضيع والعربي والأعجمي على الوجه الذي يُرضي ربنا عز وجل.

ثانياً: النظرية السلوكية

ركز الباحثون في النظرية السلوكية على ملاحظة أنماط التفاعل بين الأفراد القابلة للملاحظة من حيث من الذي يبدأ الحديث ومدة الحديث ومدة الصمت دون الإشارة إلى المواقف أو الانفعالات التي تصاحب الموقف التفاعلي، وبعض الباحثين الذين تبنا هذه المنهجية أجروا تعديلاً عليها من حيث اهتمامهم بالسلوكيات اللفظية أو غير اللفظية المصاحبة للموقف الاجتماعي، فقد ركز دونكان وفيسك (Duncan and Fiske 1977) في أبحاثهما على مجموعة من السلوكيات المحددة والقابلة للملاحظة مثل الإيماءات وحركات الحاجبين والذي يتشكل من خلالها السلوك التفاعلي الكلي، وأكد الباحثان على ضرورة الاهتمام بالسلوكيات اللفظية وغير اللفظية القابلة للقياس فقط، وأشارا إلى أن التجريد في التعامل مع الموقف الاجتماعي يمنح الموضوع الرصانة العلمية ويقلل من التفسير الذاتي للملاحظين إلى أقل درجة ممكنة.

وهناك باحثون آخرون من أتباع المدرسة السلوكية من أمثال هوني (Honey 1990) عارض حصر عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي بالسلوكيات القابلة للملاحظة فقط بل ركز على إمكانية تسجيل العديد من السلوكيات غير اللفظية أثناء عملية التفاعل مثل حركات جفون العين والحاجبين وأصابع اليدين وحركات الفم، بالإضافة إلى تركيزه على إمكانية تسجيل العديد من السلوكيات اللفظية ذات المعنى مثل تكرار كلمة معينة والسب والشتم واللعن، فجميع هذه السلوكيات اللفظية وغير اللفظية يمكن تصنيفها وتصنيفات هرمية تساعدنا على فهم التواصل والتفاعل بصورة أفضل، ومن النقاط الأخرى التي ركز عليها هوني (Honey) ضرورة دراسة التواصل والتفاعل

الاجتماعي من خلال تجزئته إلى عناصره الأساسية دون تجاهل التناغم بين هذه الأجزاء، وأشار هوني Honey إلى أن أي سلوك لفظي أو غير لفظي يمكن تصنيفه تحت واحد من التصنيفات التالية: سلوك طلب الأفكار، سلوك الافتراض، سلوك الاقتراح، سلوك البناء، سلوك المعارض، سلوك التأييد، سلوك الإقرار بالصعوبة، سلوك طلب التوضيح، سلوك التصنيف، سلوك التفسير، سلوك الإعلام (Honey, 1990, 31-32).

يتبين للباحث من خلال وجهة نظر السلوكية في عملية التواصل أن النظرية السلوكية تؤكد على ضرورة الانتباه إلى السلوك الملاحظ أو القابل للقياس عند دراسة التفاعل الذي يحدث خلال عمليات التواصل بين الأفراد، لكن لا بد من الإشارة إلى أن هذا المبدأ هو المبدأ العام مع وجود اختلافات بين أصحاب المدرسة السلوكية في هذا المجال، حيث عارض هوني Honey هذا التوجه وعالج هذا الخلل في النظرية السلوكية من خلال تركيزه على ضرورة دراسة السلوكيات غير اللفظية إلى جانب السلوكيات اللفظية.

ومن خلال اطلاع الباحث على النظرية السلوكية يرى أنها تعاملت مع مهارات التواصل وقسمتها بشكل أقرب إلى تقسيم الدراسة الحالية، فهي ركزت على التمييز بين مهارات التواصل اللفظي ومهارات التواصل غير اللفظي من خلال اهتمامها بالسلوكيات اللفظية أو غير اللفظية المصاحبة للموقف الاجتماعي، فقد ركز دونكان وفيسك Duncan and Fiske (1977) في أبحاثهما على مجموعة من السلوكيات المحددة والقابلة للملاحظة مثل الإيماءات وحركات الحاجبين وغيرها من مهارات التواصل اللفظي، والذي يتشكل من خلالها السلوك التفاعلي الكلي.

ثالثاً: النظريات النفس الاجتماعية

وهي تضم عدة نظريات نذكر منها:

أ- نموذج جوهاري للوعي (Johor Awareness model)

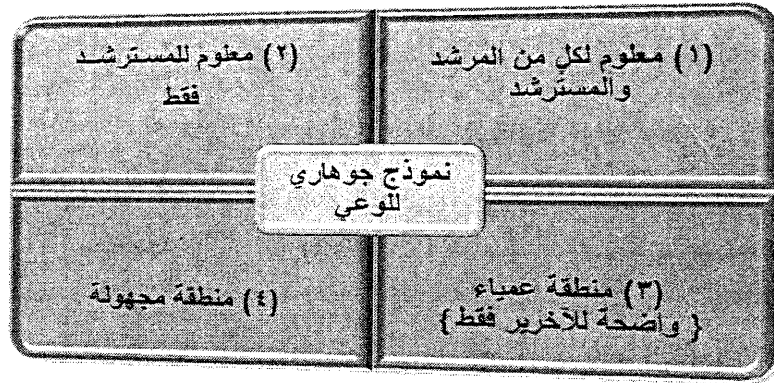
طوّر هذا النموذج جوريف وانجهام (1955) وأطلقوا عليه مصطلح "جوهاري" للوعي، ويقوم على تصوير عملية الاتصال بين المرشد والمسترشد، ويؤكد على أن أي علاقة بين شخصين تتضمن أربعة أنواع من المعلومات صمّماها في خلايا أربع هي:

الخلية الأولى: وتضم تلك المعلومات التي يعرفها الفرد عن نفسه، ويعرفها الطرف الآخر المرشد من البيانات العامة كالمرحلة الدراسية والعمر والمستوى الدراسي وغيرها.

الخلية الثانية: وتضم تلك المعلومات التي يرى الفرد ألا يبوح بها أو يكشفها للآخرين، وهذه تحتوي على المعلومات الخاصة جداً والتي لا يودّ الإنسان إطلاع أحد عليها لسيريتها ولخصوصيتها ولأهميتها، مثل المخاوف والصراع والوساوس ونحو ذلك.

الخلية الثالثة: تضم تلك المعلومات التي يعرفها الآخرون عن الفرد، ولكنه لا يعرفها عن نفسه وتُسمّى المنطقة العمياء، وهذه النافذة مجهولة للمسترشد معلومة للمرشد ولغيره.

الخلية الرابعة: تضم الجوانب الفضولية حول الذات والتي لا يملك الطرفان جواباً كافياً أو معلومات وافية عنها وتشتمل على الجوانب المجهولة على الأقل في الوقت الحالي وقت التفاعل بالنسبة لكل من المرشد والمسترشد، ويقاس مدى نجاح العلاقة الإرشادية في قوة العلاقة وعمق الثقة ونجاحها على ازدياد وسعة النافذة وتقليص النوافذ الأخرى بقدر الإمكان، وهذا يعتمد على كفاءة المرشد وتعاون المسترشد. والشكل التالي يوضح نموذج جوهاري:



شكل (2)

نموذج جوهاري للوعي (الرشيدي، 2006)

ب- النظرية الينشخصية:

تُعتبر نظرية روجرز وكينكايد Rogers and Kincaid (1981) من أحدث ما كُتب في مجال الاتصال حيث نشر في كتابهما "شبكات الاتصال" نموذج التقارب الاتصالي الذي اصطلح عليه "نموذج التلاقي للاتصال"، وركّز على أهمية المعلومات والطريقة التي يرتبط بها الأفراد في شبكة اجتماعية، وفي هذا الصدد وصفا الاتصال بأنه "العملية التي يختلق فيها الأفراد معلومات متبادلة ليصلوا إلى فهم مشترك، وهذه العملية الدائرية تستدعي إعطاء معاني للمعلومات المتداولة بين اثنين أو أكثر من الأفراد أثناء تحركهم نحو التلاقي".

فالواقع أن عملية الاتصال حسب نموذج التلاقي أو التقارب الاتصالي تعبر على صيرورة لتبادل المعلومات بين طرفين أو مجموعة أطراف بغرض تحقيق هدف مشترك بينهم، وعليه يمكن إدراك العناصر الأساسية للاتصال ضمن سياق هذا النموذج: المستجندات، قنوات الاتصال، الزمن، الجهاز المجتمعي.

مما سبق يستخلص الباحث أن هذه النظرية تعتبر عملية الاتصال لتبادل المعلومات بين طرفين أو مجموعة أطراف بغرض تحقيق هدف مشترك بينهم، فالتركيز هنا على المعلومات وطريقة الارتباط بين الأفراد، وهي من النظريات الحديثة في مجال الاتصال.

رابعاً: نظرية الفروق الفردية

قام ماسلو Maslow (1965) وهو مؤسس مدرسة علم النفس الإنساني بإبراز أنواع الفروق الفردية التي تنشأ بين البشر نتيجة قمع تلك الحاجات الأساسية أو قلة تلبيةها. وكذلك يؤكد ماسلو في الوقت نفسه على أن هناك بيئات اجتماعية موروثة للحوادث، مقابلة وجود الشخصيات الفردية الميالة للحوادث، كما أن هناك تنظيمات اجتماعية تُصنّب الناس بمثابة أعداء بعضهم لبعض. وناهيك بأنواع الفروق التي ثبت بين الناس تبعاً لذلك والآثار الاجتماعية الناجمة عن مثل تلك التنظيمات وانعكاساتها المباشرة وغير المباشرة على المعلم والمتعلم على السواء (صيداوي، 1986، 19)

وفي مجال الاتصال يعتمد هذا النموذج على نظرية الاختلافات الفردية، ويرى أن الرسالة الفعالة هي الرسالة التي تتمكن من تحويل البناء النفسي للفرد بشكل يجعل الاستجابة المعلنة متفقة مع موضوع الرسالة، ويرى النموذج أن الرسالة الإقناعية هي تغير أو تنشيط العمليات النفسية الكامنة وتحقق السلوك الظاهر المرتبط بالعمليات النفسية، ومن أبرز خطوات هذا النموذج ما يلي (العلاق، 2010، 66):

- وصول الرسالة للشخص.
- قبولها والتفكير فيها.
- تقييمه للأهداف التي سيحققها من تنفيذها للسلوك.
- اختيار القيام بالسلوك.

وتركز النظرية على المشاعر الإنسانية، وعلى الطريقة التي نشعر بها خلال عملية التواصل، كما ركزت على الطرق التي نقيم بها أنفسنا والآخرين خلال عملية التواصل، والتي تتضمن مشاعر الحب والإعجاب والقبول أو مشاعر الرفض والكره وغيرها من المشاعر التي قد تكون إيجابية أو قد تكون سلبية، والذي يتوقف على الجانب النفسي للفرد وعلى اتجاهات الفرد وطبيعة نقله لهذه المشاعر، وتُعبّر هذه المشاعر في عملية التواصل عن اتجاهاتنا نحو الآخرين (المشاقبة، 2011، 165).

ويرى الباحث أن هذه النظرية هي الأقرب إلى الدراسة الحالية حيث تعد من النظريات القليلة التي تناولت مهارات الاتصال وركزت على الجانب النفسي في عملية الاتصال وتأثيراتها على مشاعر الفرد نحو نفسه ونحو الآخرين، خاصة أن الدراسة الحالية تبحث التأثير الذي يمكن أن تلعبه عملية الاتصال والتي تحمل في طياتها العديد من الجوانب النفسية.

خامساً: النظرية المعرفية

أسس هذه النظرية فريتمر Wertheimer (1880-1946) وقد جاءت كرد فعل على النظرية السلوكية التي لم تهتم بما يحدث بتفكير الفرد الذي يقوم بالتواصل، أو بالطريقة التي يفكر بها، حيث أن الاهتمام كان منصباً فقط على السلوك الظاهر، والطريقة الأخرى التي تم فيها التواصل والتفاعل الاجتماعي تتمثل في إعطاء الاهتمام لما يشعر ويفكر به الأفراد تجاه أنفسهم أو تجاه الآخرين. وهذه الطرق تسمى بالطرق المعرفية، وعندما تتم دراسة التفاعل الاجتماعي من خلال هذه الطرق المعرفية فإن التركيز يكون منصباً بشكل أساسي على المعرفة باعتبارها الوجه الحقيقي للسلوك الإنساني (هيز، 2011، 32).

سادساً: نظرية المعلومات

تستند هذه النظرية على أن الاتصال عملية معالجة للمعلومات يقوم بها الإنسان، لذلك فإن الاهتمام الأول عندها يبدو في تحري وقياس كمية المعلومات في أي رسالة. كما تقوم نظرية المعلومات أيضاً على أساس أن العلاقة بين المرسل والمستقبل هي علاقة ذات فائدة أو منفعة (فتح الله، 2012، 28).

حيث تعتمد هذه النظرية على الأساس الذي يعتبر التواصل عملية تعمل على معالجة المعلومات التي يقوم بها الإنسان، والتي تعتمد على ما يفعله من أفعال في أثناء قيامه بعملية

التواصل، وفي مثل هذا الوضع فإن الاهتمام الأول الذي يبديه الإنسان يكون في تحري ومعرفة كمية المعلومات التي وردت في أي رسالة تُرسل، ثم القيام بقياس هذه المعلومات، التي تلعب دوراً في إضعاف ما هو مجهول للتقليل من درجة الغموض لدى أطراف عملية التواصل (حنون، 2009، 31).

يتبين أنّ هذه النظرية تركز على ما يقوم به الإنسان في إرسال المعلومات عبر الرسالة التي يتلقاها المستقبل من المرسل بغرض الفائدة والمنفعة وإزالة أو تخفيف الغموض لكل من المرسل والمستقبل.

سابعاً: النظرية التفاعلية الرمزية

تهتم هذه النظرية أساساً بعملية التفاعل الاجتماعي القائم على الرموز، وتركز بشكل مباشر على الاتصال، حيث انعكاسية الفعل الاتصالي - قدرة الفرد على التحدث مع نفسه من وجهة نظر الآخرين -، وفي هذه المحادثة الداخلية وفي نتيجتها أو حصيلتها فإن الشخص يعطي هذه المحادثة شكلاً، ويصوغها وفقاً للمجتمع بدلاً من أن يقوم المجتمع بتشكيلها. وهكذا فإن الاتصال يُعتبر عملية خلافة بمعنى أنّ نتيجته هي نفسها نتاج للفعل نفسه الذي يُعد فريداً في نوعه ولا يمكن التنبؤ به (فتح الله، 2012: 28-29).

ثامناً: نموذج روس (Ross)

يقدم نموذج روس (1965) خمسة متغيرات يرى أنها تؤثر على الاتصال بين الأفراد وهي: مرسل، ومستقبل، ورسالة، وقناة، ورجع الصدى.

ويؤكد في نموذجهِ على الطرف الذي يحدث فيه الاتصال، إذ يعمل كمؤثر يحدّد المعنى الفعلي للفكرة وينطوي الطرف على مدى استيعاب المرسل للأفكار التي تقدّمها الرسالة، كتجربته السابقة حيال تلك الرسالة، ومشاعره، واتجاهاته، وعواطفه، ووقت الإرسال. وأنّ المستقبل يتلقّى منبّهات الرسالة ويستوعبها ويفك رمزها ويقوم بتفسيرها، وتتضمّن عملية فك الرمز انتقاء المنبّهات التي تتفق مع ثقافة المتلقّي، وتعمل الثقافة عمل الطرف كمؤثر يحدّد المعنى الفعلي للرسالة.

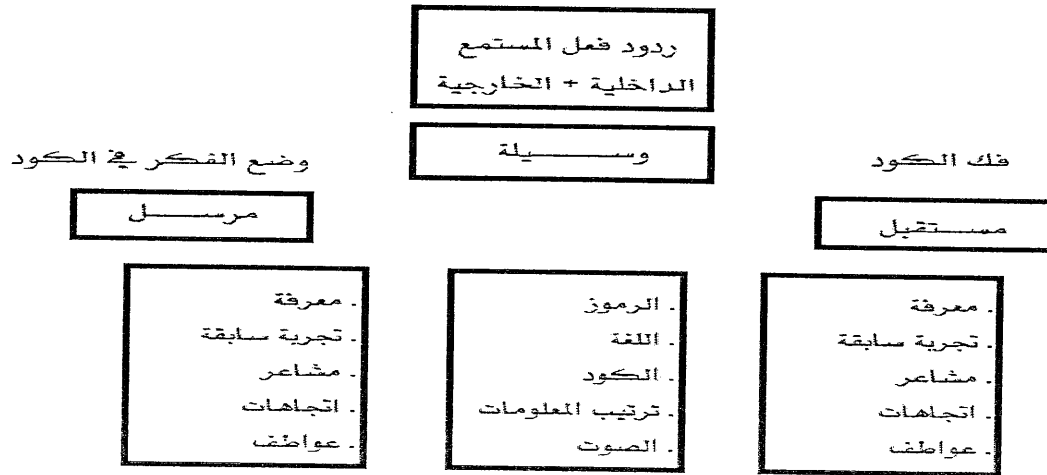
وتتكوّن ثقافة المتلقّي للرسالة من معرفته بمعلومات الرسالة، وتجربته السابقة حيال الرسالة، ومشاعره، واتجاهاته، وعواطفه، ووقت الإرسال. وأنّ المتلقّي حينما يستقبل الرسالة يقوم بتفسيرها ويجيب عليها، وهذه الاستجابة هي رجع الصدى أو التأثير المرتد، فرجع الصدى يتكوّن من ردود فعل المتلقّي الداخلية والخارجية كمستمع. كما أنّ الطرف يؤثر في كلّ من عملية الفكر في رمز

وفي عملية فك الرسالة، مع التأكيد على أهمية الطرف وقت حدوث الاتصال - وذلك هو مصدر القوة في نمودجه -، ويتضمن الطرف المعارف والتجارب السابقة والمشاعر والاتجاهات والعواطف لكل من المرسل والمتلقي على السواء، ويدخل في نمودجه أيضاً الرموز واللغة والكود - الشفرة - وترتيب المعلومات والصوت (الطنوبي، 2001: 85).

يتبين للباحث أنّ هذا النموذج الاتصالي التفاعلي يضم العناصر الأربعة الرئيسة المعروفة، وهي المرسل والرسالة والوسيلة و المتلقي، إضافة إلى عنصري رجع الصدى، أو تغذية الراجعة، والسياق. وهو ما لم تؤكد عليه النماذج الأحادية الاتجاه التي سبق لنا الحديث عنها.

ويبين البخاري (2009) أن نموذج روس الذي يعتمد على خمس متغيرات يعتبر أنها مؤثرة على الاتصال الشخصي بين الأفراد، وهي: أن المرسل يحول معلومات لديه إلى أفكار؛ وينقلها من خلال رسالة عبر وسيلة اتصال معينة إلى متلقي يستجيب لها عن طريق إعادة بناء الفكرة الأصلية للمرسل. وبذلك يحقق المرسل الهدف، وهو راجع الصدى. ويؤكد روس على أهمية الظروف المحيطة والجو العام الذي تتم فيها عملية الاتصال، والتي تتضمن بدورها المعرفة، والتجارب السابقة، والمشاعر، والعواطف، لدى المرسل والمستقبل على السواء. إضافة للرموز: اللغة، والصوت، وترتيب المعلومات، التي تشكل كلها مجتمعة الحدث الاتصالي.

والشكل التالي بين نموذج روس:



شكل (3)

نمودج روس (في: الطنوبي، 2001، 86)

2- الدافعية للإنجاز

تمثل الدافعية للإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن النظر إليها بوصفها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر، ففي بداية النصف الثاني من القرن الحالي اتجه العلماء الى دافعية الإنجاز من حيث هي بُعد مهم من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة في الدوافع الاجتماعية المكتسبة . وبما أنه يوجد إتفاق عام بين علماء النفس على أهمية دور الدوافع في تحريك السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفه خاصة، بات هناك إتجاهاً متزايداً للبحث في هذا المجال خاصة في دافعية الإنجاز (الزيات، 1996).

التعريف اللغوي للإنجاز

يدل معنى الإنجاز على الإتمام ، فيقال مثلاً: نَجَزْتَ الحاجة إذا قضيت، وإنجازك إياها أي قضاؤها وإتمامها، وَنَجَرَ فَنِيَّ وَانْقَضَى وَنَجَرَ قَضَى حاجته (ابن منظور، 1985، 4351). وفي مجمع اللغة العربية (1972) نَجَرَ الشئ نجراً: تم وقضى، يقال: نَجَرَ العمل أي أتمه وقضاه. ومنه المثل: " أَنْجَرَ حُرٌّ مَا وَعَدَ " : يضرب في الوفاء بالوعد.

تعريف الدافع للإنجاز

صنّف موارى Murray (1938) دافع الإنجاز ضمن الدوافع الاجتماعية وقد عرفه "بأنه رغبة الفرد على تحقيق الأشياء الصعبة والتحكم في الأفكار مع حسن تناولها وتطبيقها والقيام بعمل الأشياء على نحو جيد وسريع بقدر الإمكان وبطريقة استقلالية كما يتضمن التغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز والتفوق على الآخرين" (في: باهي وشلبي، 1999، 23).

ويعرف ماكليلاند Maclelland (1971) الدافع للإنجاز بأنه "الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق، أو هو ببساطة الرغبة في النجاح" ، بينما عرفه اتكنسون Atkinson (1958) بأنه "استعداد الفرد يحدد مدى سعيه ومثابرته في سبيل بلوغ أو تحقيق النجاح" (في: الشربيني، 1981، 81-82).

أما فرجسون Fergusson (1976) فيعرفه على أساس أنه "النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأن دواعي الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف" (في: باهي، وشلبي، 1999، 23).

كما عرف جولدنسون Goldenson (1984) الدافعية للإنجاز بأنها "تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة " (في: خليفة، 2000، 94).

أما في معاجم علم النفس وموسوعات نجد ان دافعية الإنجاز في معظم علم النفس والطب النفسي تعني "نزعة قوية لأن يبذل الفرد أقصى جهوده لكي يحقق هدفاً معيناً أو يصل لغاية خاصة ويعني أيضاً التغلب على الصعوبات والنضال بهدف مواجهة التحديات الصعبة" (عبد الحميد، وكفافي، 1988، 29).

وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فإن الدافعية للإنجاز تعني "القدرة أو الاستطاعة الذاتية لدى فردٍ ما على تحقيق الغاية المتوقعة منه أو الهدف الذي يتمناه، ويستخدم هذا المصطلح ليعني نجاح الفرد فعلاً في إنجاز هدف معين أو تحقيق أمنية يبتغيها وكذلك يستخدم بمعنى عام للإشارة إلى معنى نجاح الفرد في تحقيق أهداف حياته" (في: طه، 1993، 122).

أما في معجم علم النفس والتربية فيعرف دافع الإنجاز بأنه "دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة" (أبو حطب، 1984، 5).

كما ذكر الزيات (1988) أن دافعية الإنجاز هي "دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحاً في الأنشطة التي تُعتبر معياراً للامتياز أو في الأنشطة التي تكون معايير النجاح أو الفشل فيها واضحة أو محددة" (الزيات، 1988، 13).

وعرف موسى (1981) دافع الإنجاز بأنه "الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي" (موسى، 1981، 5).

وذكرت الأعسر وآخرون (1983) أن الدافع للإنجاز يعد مكوناً جوهرياً في سعي الفرد ومسعاؤه لتحقيق ذاته، إذ يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل ومستويات أعظم في الوجود الإنساني (الأعسر وآخرون، 1983، 14).

وتذكر عارف (1983) في تعريفها لدافع الإنجاز: بأن الفرد المنجز فرد مغامر ومنافس من أجل التفوق ولا يخاف من الفشل وأنه فرد واثق من نفسه وقدرته على النجاح في أي موقف ولا يقلق عند تنظيم أو تخطيط العمل ولا يقلق على مستقبله ويستمتع بحاضره ولا يحتاج إلى مساعدة الآخرين (عارف، 1987، 11).

ويورد خليفة (2000) التعريف التالي للدافعية للإنجاز: استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل (خليفة، 2000، 96).

ويعرفها (الشوكانى، 2006) بأنها "قدرة الفرد على استشراف المستقبل ووضع الأهداف والسعي إلى تحقيقها بتفوق وامتنياز عن طريق قدرته في التخطيط ومنافسته للآخرين وقدرته للتغلب على كل المعوقات مدركاً لقيمة الوقت".

ومن التعريفات السابقة لدافعية الإنجاز يتضح أنها تدور حول سمات وخصائص معينة من: رغبة في التفوق والمثابرة والمنافسة والوصول إلى معايير الامتنياز والنضال من أجل السيطرة والإلتقان والقدرة على تحديد الأهداف والقدرة على تحديد المسار والقدرة على التخطيط.

سمات الشخصية الإنجازية

هناك مجموعة من الخصائص الشخصية التي تمثل عناصر أساسية في دافعية الإنجاز. فالشخص المُنجز يتميز بأنه الذي يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للإنجاز وينجز شيئاً ما صعباً، يتقن أو يفهم تماماً، ويعالج أو ينظم الأشياء أو الأفراد أو الأفكار، ويفعل ذلك بسرعة واستقلال ما أمكنه، ويتغلب على العوائق، ويتنافس ويتفوق على الآخرين، ويبذل مجهوداً مستمراً في سبيل إنجاز ما يقوم به، ويعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيدٍ سامٍ، ويملك العزم والتّصميم على الفوز في المنافسة، ويعمل كل شيء يقوم به بصورة جيدة، ويجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب.

وفي دراسة قام بها روسن Rosen (1956) أوضحت أن تنمية الاعتماد على النفس والاستقلالية ترتبط بدافعية الإنجاز بدرجة كبيرة.

وفي تجربة قام بها توماس وفرنش Thomas and French (1985) توصلوا إلى وجود معامل ارتباط بين الدافعية للإنجاز ودرجة المثابرة، وأنه غالباً ما يصل الأفراد ذوو الدافعية العالية للإنجاز إلى حلول المشكلات التي يقومون بحلها.

وأوضح بيركي Purkey (1972) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من احترام الذات يتصفون كذلك بالثقة بالنفس وتحكم داخلي وهي صفات تصاحبهم لارتفاع الحاجة للإنجاز (في: المري، إسماعيل، 1988).

كما قام أونودا Onoda (1974) بدراسة خصائص الشخصية لدى مرتفعي ومنخفضي الإنجاز من المهاجرين من اليابان إلى الولايات المتحدة الأمريكية بهدف معرفة الفروق على متغيرات الإنجاز، والتوافق الشخصي، والانبساط والانطواء، ومما أسفرت عنه النتائج: أن مرتفعي

الإنجاز يتسمون بالمتابعة، والمسؤولية، والإهمال، وأنَّ ومنخفضي الإنجاز أكثر عصبية من مرتفعي الإنجاز (في: موسى، 1994) .

ومن خلال ما كشفت عنه الدراسات العاملية يرى الباحث أن أهم الخصائص والسمات التي تميز شخصية الفرد المنجز تتمثل في: الطموح، المتابعة، سلوك الإنجاز، المخاطرة، التنافس، الاهتمام بالامتنياز، الإقدام على الأعمال الصعبة مقابل الأعمال الروتينية، بذل الجهد والصبر عليه، إدراك أهمية الزمن، إنجاز العمل بسرعة ودقة، حب التفوق، عدم الاحساس بالملل، الرغبة في التغلب على الصعوبات، الاستقلال، وضع أهداف تتناسب مع قدرات الذاتيه، الإصرار على إنجاز الأهداف البعيدة.

العوامل الدافعة للعمل

يمكن تقسيم العوامل الدافعة للعمل على نوعين، الأول منها مرتبط بالظروف الخارجية، أما الثاني مرتبط بالظروف النفسية الذاتية، وهي على النحو التالي (العمر، 2000):

أ- عوامل مرتبطة بالظروف الخارجية:

وتسمى عوامل عدم رضا الموظف، ويُقصد بها "مجموعة العوامل التي تؤدي إلى عدم رضا الموظف في حالة عدم توافرها وقد لا يشعر بها إذا توفرت"، وهي:

1- نظم العمل: وتشمل "مجموعة الإجراءات واللوائح والقوانين التي تنظم سير العمل بما فيها نظام المكافآت والعقوبات"، وتبرز أهمية نظم العمل من حيث قدرتها على تحديد القنوات التي ينبغي أن يسير فيها العمل فتبعده عن الاجتهادات الشخصية والمزاجية والعشوائية. إن وجود نظام للعمل يجعل بيئة العمل أكثر وضوحاً، وبالتالي يخفف على الموظف معاناة البحث في البيئة التي يعمل فيها وكشف غموضها وفك رموزها، فمن طبيعة الفرد ذاته أنه لا يستطيع أن يعيش في بيئة يجهلها، وإن حدث ذلك فإنه يسعى جاهداً إلى التعرف عليها وإزالة الغموض منها بطريقته الخاصة.

2- نظام القيادة: وتعني "الكيفية التي يدير بها الرؤساء دوائر اختصاصاتهم"، وقد عُرف في مجال علم النفس الاجتماعي ثلاثة أنواع من القيادة هي:

- القيادة المتسلطة: وهي ذلك النوع من القيادة التي تعتمد على فرض رؤية القائد (المسؤول)، وعلى المرؤوسين الانصياع واتباع هذه الآراء.
- القيادة الديمقراطية: وهي التي تؤمن بالحوار والاستماع إلى وجهات النظر المختلفة قبل اتخاذ قرار معين.

- القيادة المتساهلة: وهي القيادة التي لا تعطي وزناً لدورها القيادي وتفتقر للرؤية الواضحة لدرجة أنها تسمح للأمور أن تسير كيفما تشاء.

وقد أشارت الدراسات بأن النمط الديمقراطي في إدارة المؤسسات والأفراد أنجح الأنواع الثلاثة (عوض، 1980).

3- البيئة الفيزيائية: يُقصد بها "مجموعة المحسوسات والمثيرات التي يستقبلها الموظف عن طريق حواسه أثناء تأديته لوظيفته، كالأضاءة ودرجة الحرارة والضوضاء والروائح أو ما يمكن أن يُطلق عليه تجاوزاً ظروف العمل". ويشير فورهيد وجلمر and Forehead Gilmar (1961) إلى أنه إذا تعدت المثيرات حدود المؤلف أثرت سلباً على الجهاز العصبي للموظف وأدت إلى عدم ارتياحه فلا بد إذاً أن يتوفر بمحيط العمل نسب معقولة من المثيرات الحسية بحيث لا تستثير الجهاز العصبي للموظف بصورة سلبية.

4- المردود المادي: ويُقصد به "مجموعة ما يتقاضاه الفرد مادياً نظير قيامه بعمله"، ورغم أن الفرد يؤدي عمله من أجل كسب رزقه إلا أن زيادة الأجر والمردود المادي دون النظر للعوامل الأخرى لا ترتبط إيجابياً بدافعية الموظف نحو عمله، وتتضح العلاقة بين العمل والمردود في أنه إذا قلّ المردود يؤدي إلى امتعاض الموظف وعدم رضاه، لكن ليس من الضروري أن تزداد دافعيته نحو عمله كلما زاد المردود المادي منه. وقد وضّح نيكيتينكو Niketenko (1991) أن الزيادة في مرتبات المدرسين في الاتحاد السوفيتي لم تؤد إلى الارتقاء بأدائهم مقارنة بظروف عمل أفضل وتقدير عالٍ من الزملاء.

5- توفر المعدات والأجهزة: ويُقصد بها "الاعتماد على مجموعة من المعينات التي توفر على الموظف الكثير من الوقت والجهد كالحاسبات والمعدات المكتبية الأخرى"، ويؤدي توافر تلك المعدات والأجهزة إلى تقليل عدم رضا الموظف عن وظيفته، وذلك نتيجة درجة الارتياح الناتجة عنها. ويشير عمر (1986) إلى ضرورة إعادة ترتيب مكان العمل بحيث يتطلب أقل قدر من الجهد للتقليل من إرهاق الموظف، ولعل توفير الأجهزة والمعدات المعينة يصب في هذا الاتجاه.

ب- عوامل مرتبطة بالظروف النفسية الذاتية:

بالنسبة للعوامل الدافعة للعمل فقد ذكر مايرز Myers (1991) بأن التقدير والإنجاز والنمو المهني وتحمل المسؤولية والتّرقّي كلها عوامل دافعة للعمل بحد ذاتها، ويمكن بسط القول لشرح هذه العوامل وهي (العمر، 2000):

1- التقدير: هو "مجموعة الإيماءات والتصريحات الصادرة من الآخرين حول نوعية ومستوى أداء الموظف"، وقد يُترجم هذا التقدير إلى إجراءات لترقية الموظف إلى درجة وظيفية أعلى. ويمكن أن يتضح التقدير في أحيان كثيرة بشكل مدح لأداء الموظف. كما أن استخدام التقدير هو إشارة إلى العدالة والإنصاف لإنجاز الموظف. لكن أثر التقدير قد لا يدوم طويلاً فتصبح هناك ضرورة ملحة لاستخدامه من وقت لآخر. وقد أكد خوجاستيه Khojasteh (1993) دور التقدير على دافعية العمل وخصوصاً في القطاع العام، مما يجعله ذا مكانة بين العوامل الدافعة (العمر، 2000).

2- الإنجاز: هو "المحصلة النهائية لأداء الفرد وجهده"، لذلك يعد الإنجاز الخطوة والمؤشر الأول لأداء الموظف والذي يُقوّم ويُقدّر على أساسه، ويتعبّر آخر يعد الإنجاز مؤشراً لمدى نجاح الموظف أو فشله في المهمة الموكلة إليه، وتبدو أهمية النجاح والإنجاز بأنه دعوة إلى مزيد من النجاح. إن النجاح والفشل لهما انعكاسات هامة على شخصية الموظف، حيث يسهم تحقيق النجاح في تعزيز ثقة الموظف بنفسه وبناء مفهوم إيجابي عن ذاته، فتجعل منه في النهاية إنساناً مرتاحاً وخالياً من المخاوف، أما الفشل فيشير إلى تدني مستوى القدرة وبالتالي تكوين مفهوم متدني أو سلبي للذات يصاحبه حالة من القلق وعدم الارتياح (العمر، 2000).

3- النمو المهني: هو "إشارة إلى أداء الموظف كمّاً ونوعاً وعادة يرتبط بأداء مهمة محددة" وبالتالي تؤدي مجموعة الإنجازات إلى نمو الموظف مما يخلق منه كفاءة وفاعلية. يتضح النمو المهني في مدى استفادة الموظف من المواقف التي يواجهها مما يؤدي إلى إعادة تشكيل تكوينه المعرفي والأدائي فيصبح موظفاً ذا كفاءة ودارية، وبالتالي يغدو النمو المهني هو الخبرة التراكمية للموظف. وتتضح أهمية النمو المهني بالنسبة للموظف فيما يولده من إحساسات ومشاعر بأنه إنسان يتسم بالمعرفة، وهذا الإحساس يشعره بالتمكن والثقة وارتفاع مستوى قيمة الذات، وتتيح له الفرصة لأن يبدع في عمله، بعكس الموظف الذي يشعر بأنه لم يستفد ولم يرتق بمعرفته لخصائص مهنته، عندها سوف تكون فرصته معدومة تقريباً كي يصبح مبدعاً في مجال عمله (العمر، 2000).

4- تحمّل المسؤولية: من طبيعة الإنسان أنه يريد أن يكون شيئاً مهماً لكنّه لن يكون كذلك إذا لم يكن مسؤولاً ومتحملاً لمسؤولية شيئاً ما، وعندما يفتقد الموظف فرصة تحمّل المسؤولية ويفقد الشعور بأنه مسئول عن إنجاز عمل معيّن وينتهي به المطاف إلى افتقاد مجموعة الرسائل التي تخبره بأنه إنسان ذو قيمة. إنّ مما يكون لدى المدير شعوراً بأنه مديراً حقيقياً هو درجة المسؤولية التي يضطلع بها وليس المسمى فقط، فعندما يعرف الموظف بأن لديه مسؤولية إنجاز لعمل معيّن فإنّ ذلك يشعره بقيمته في دائرة عمله.

أما أماريليس Amaryllis (1990) فقد وجد أن درجة المسؤولية ترتبط إيجابياً بمستوى أداء العمل.

5- نظام الترقى: إنَّ المعنى الحقيقي للترقي في الوظيفة هو الإقرار بأنَّ الموظف على مستوى من الكفاءة والقدرة مما يمكنه من القيام بأعمال ذات مستوى أعلى وتولّي مسؤوليات أعقد، ويعد ذلك تصريح لا تلميح لكفاءة الموظف، لذلك نرى أنَّ من طبيعة الموظف السعي الدائم للجِدِّ في عمله كي يحصل على الترقى المنشودة (العمر، 2000).

ومختصر القول إنَّ الترقى كعامل دافعي للعمل هو بمثابة المظلة التي تحوي في جنباتها النقاط الأربع السابقة.

النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز

أولاً: نظرية موراي:

تعتبر محاولات هنري موراي Henry Murray (1938) هي أولى محاولات التنظير في دافعية الإنجاز فقد تمكن من بناء نظرية مبدعة عن الشخصية الإنسانية بما أسهم به من فنيات قياس أو دراسة فهو يقحم نظريته كصيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية (في: قشقوش ومنصور، 1979).

ويحدد (موراي) مفهوم الحاجة على أنها: " تكوين فرضي يكمن وراء القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقّل والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى وجهة معينة ". ويشير إلى أن الحاجة قد تُستثار في بعض الأحيان مباشرة بواسطة عمليات داخلية من نوع معين، ولكنها تستثار أكثر في حالة الاستعداد بواسطة حدوث أحد الضغوط الفعالة (عبدالوهاب، 1986).

ويتضح من منظور موراي للدافعية للإنجاز ما يلي :

- 1- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفيرها للفرص التي يستطيع الفرد من خلالها إشباع هذه الحاجة، فسُبل إشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.
- 2- التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دوراً فعالاً في استثارة الحاجة للإنجاز فهو يؤكد على الدافعية المستتارة وأن الفرد لا بد أن يُستثار في وجود الآخرين لينفوق.
- 3- اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع (TAT) Thematic Appreciative Test (باهي وشلبي، 1999).

وقد صاغ (موراي) عدة عبارات دالة للإنجاز يرى إمكانية استخدامها في بناء الاستخبارات التي توضع لقياس دافع الإنجاز والتي تتم على عدة جوانب ومنها: الانسياق وراء الطموح، المنافسة، المسؤولية، التفوق، المثابرة والإصرار. بالإضافة إلى جوانب عاطفية ترتبط بالحاجة للإنجاز مثل: الحاجة إلى الاعتراف، السيطرة، الاستقلال (فشقوش ومنصور، 1979).

ويرى الباحث بأن نظرية هنري موراي هي اللبنة الأساسية للدافعية والتي كوّنت القاعدة الخصبة للنظريات التالية، كما أنها أشارت إلى أهمية الحاجة والتي تُستثار أكثر في حالة الاستعداد ووجود الدافعية لدى الفرد.

ثانياً: نظرية ماكلياند في الشخصية والدافعية:

اقتفى دافيد ماكلياند McClelland (1976) حُطى هنري موراي في تطوير نظرية في الدافعية. ويطلق ماكلياند على تصوره للدافعية نموذج الاستثارة الانفعالية Arousal Model Affective.

يشغل دافع الإنجاز مكانة هامة في نموذج ماكلياند وهو يرى أن هذا الميل الدافعي يشير إلى استجابات توقع الأهداف الإيجابية أو السلبية التي تُستثار في المواقف التي تتضمن سعياً وفق مستوى معين من الامتياز أو التفوق وحيث يقيّم الأداء على أنه نجاح أو فشل (فشقوش ومنصور، 1979).

ولقد شملت بحوث ماكلياند وزملاؤه كثيراً من دول العالم واستمرت أكثر من ثلاثين عاماً وكلها بحوث ودراسات تدور حول محور واحد يتلخص في أن الفرد الذي لديه تخیلات تدور حول الإنجاز والذي يفكر في عمل أشياء جديدة في مستوى متميز، يتميز سلوكه بخصائص إنجازية معينة (المري وإسماعيل، 1988).

ويذكر ماكلياند أن الأفراد المنجزين مستعدون للتعلم بدرجة أسرع وإلى العمل على نحو أفضل وإلى تبني مستويات مرتفعة من الطموح والميل إلى إدراك العالم من زوايا مختلفة ويفسر ذلك بخضوع الفرد للتدريب على الاستقلال. وقد سعى ماكلياند إلى الربط بين تأثير الدافعية على مستوى الفرد وتأثيرها على مستوى المجتمع بحيث ذهب إلى القول بأن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز لديهم الحافز اللازم للثراء الاقتصادي سواء بالنسبة لأنفسهم أو لمجتمعهم. وحين يذكر ماكلياند McClelland (1976) أن جميع الدوافع مُتعلّمة بما فيها دوافع للإنجاز فهو يؤكد دور البيئة التي يحيا فيها الفرد وتأثيرها على دافعية الإنجاز لديه.

ويتضح من نظرية ماكلياند أنه قد اهتم بتربية الطفل وبالبيئة التي يعيش فيها من حيث علاقتها بدافعية الإنجاز. مما جعله ينادي بعمل برامج لتحسين دافعية الإنجاز لدى الأفراد (باهي، وشلبي، 1999).

ويرى الباحث بأن نظرية ماكلياند هي تطوير لنظرية هنري موراي، كما بينت بأن الفرد الذي يتمتع بالتخيلات تتكون حول الإنجاز ويفكر في ابتكار أعمال جديدة ومتميز يتميز سلوكه بخصائص إنجازية، وأن الأفراد الذين يتمتعون بالإنجاز هم أسرع في التعلم وفي إنجاز العمل.

ثالثاً: نظرية أتكينسون في دافعية الإنجاز:

قام أتكينسون Atkinson (1966) بتطوير نظرية ماكلياند في محاولة لبناء نظرية للسلوك باستخدام دافعية الإنجاز وتقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين :

- أولهما: الرغبة في النجاح بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة لمتغيرات ثلاثة هي :
 - أ- دافع النجاح: يمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين .
 - ب- ترجيح النجاح: يمثل التنبؤ مستقبلاً بنتائج السلوك .
 - ج- القيمة الحافزة للنجاح: وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين .
- ثانيهما: الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به وهذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي :
 - 1- الدافع إلى تجنب الفشل.
 - 2- احتمال الفشل.
 - 3- القيمة الحافزة للفشل (باهي، وشلبي، 1998).

ويرى الباحث بأن هذه النظرية تقوم على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، فمتى ما كان الدافع للنجاح أقوى من دوافع تجنب الفشل فإن أداء الفرد يصل إلى ذروته بحيث يقبل على الأعمال التي يدخل فيها عنصر التحدي والمنافسة، أما إذا كان تجنب الفشل أقوى من دافع النجاح فإن الفرد يقل عطاؤه بحيث يتجنب الأعمال ذات الطابع التنافسي.

رابعاً: نظرية راينور وروبين "التوجه بالمستقبل":

تنص نظرية راينور وروبين Raynor and Rubin (1971) على أنه في حالة العمل الذي يتطلب التوجه بالمستقبل أن تتسلسل خطواته بحيث يشترط لأداء المرحلة التالية منه النجاح في المرحلة السابقة وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة فيه، تحت هذه الظروف يكون مستوى أداء من يتميز بارتفاع دافعية الإنجاز أفضل ممن يتميز بانخفاض دافعية الإنجاز، وقد يحدث العكس إذا لم يتضمن العمل تسلسلاً وتتابعاً (الشربيني، 1981).

وتعد هذه النظرية صياغة جديدة لفلسفة أتكينسون مظهرة ما يميز ذوي الدافع العالي من نظرة مستقبلية تحمل في طياتها طموح، ومثابرة، وتفاؤل، وتقدير النفس (السديري، 1999).

مما سبق يتبين للباحث بأن نظرية راينو وروبين تهتم بالنظرة المستقبلية والتي في دورها تحمل الدافعية للإنجاز.

خامساً: نظرية كوكلا :

فسرت كوكلا Kukla (1972) الأداء بطريقة مختلفة عن نظرية (أتكينسون) إلى حد ما، فقد كوكلا ساوت ناتج الدافع للإنجاز بمفهوم القدرة المدركة.

فعندما تدرك سهولة العمل فإن الأفراد الذين يتميزون بارتفاع ناتج دافعهم (الذين يعتقدون بأن قدراتهم عالية نسبياً) سوف يقررون بذل جهد بسيط لضمان النجاح ولكن من يتميزون بانخفاض ناتج دافعهم إلى الإنجاز (الذي يعتقدون بأن قدراتهم دون المستوى) يتوقع لهم بذل جهد أكبر من النجاح وحينما تكون القدرة متكافئة عند المجموعتين فإن منخفضي الإنجاز سوف يؤدون أفضل من مرتفعي الإنجاز عندما يدركون العمل على أنه سهل.

وعلى هذا فإن هذه النظرية تتنبأ بأن من يتمتع بدافع مرتفع سوف يكون أداؤه أفضل ممن يتميز بنتائج إنجاز منخفض، وذلك عندما يدرك العمل على أنه صعب لكنه أقل عندما يدرك العمل على أنه سهل (الشربيني، 1981).

ويرى الباحث بأن نظرية كوكلا ساوت ناتج الدافع للإنجاز بمفهوم القدرة المدركة، وعليه فكلما كان الدافع مرتفعاً يكون الإنجاز والأداء أفضل.

ثانياً: الدراسات السابقة:

لما كانت التراكمية من بين الخصائص الرئيسية للعلم والتراث الإنساني بصفة عامة فإنه يتعين على الباحثين في كافة مجالات العلم والمعرفة الرجوع إلى ما خلفه السابقون فيما يختص بميدان دراستهم للحصول على بعض المعلومات التي تفيد البحث والوقوف على الجوانب المختلفة والمشكلات التي تناولتها تلك الدراسات وكيف تم معالجتها والنتائج التي توصلت إليها حيث تعتبر إحدى نقاط البدء لما سيتبعها من دراسات وأبحاث.

فقد قام الباحث من خلال زيارته واتصاله بمراكز البحوث المتعددة والمتخصصة والتي تهتم بشئون البحث العلمي كمكتبة جامعة البحرين ومكتبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة ومكتبة جامعة الملك سعود بالرياض بغية الحصول على الدراسات السابقة والتي تناولت مهارات الاتصال وعلاقتها ببعض المتغيرات، للنظر في ما توصل إليه البحث العلمي، والاستفادة ممن سبق طرحه والطرق إليه في الدراسات السابقة سواء كانت باللغة العربية أو الأجنبية، فكانت نتيجة ذلك ما يلي:

حاولت دراسة ديني Denney (1983) تحليل العلاقة بين سلوك التفاعل اللفظي الذي يجريه مدير المدرسة الإعدادية ونمط الاتصال والمناخ التنظيمي للمدرسة كما يدركها معلمو هذه المدارس. وقد اشترك في هذه الدراسة مديرو ومعلمو ثمانية عشر مدرسة إعدادية. وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل الارتباطات للعلاقات بين ثلاثة متغيرات تضمنتها وهي: التفاعل اللفظي، ونمط الاتصال ، والمناخ التنظيمي للمدرسة. وقد أسفرت عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين التفاعل اللفظي والمناخ التنظيمي للمدرسة. وقد أشارت النتائج عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين التفاعل اللفظي لمدير المدرسة ونمط الاتصال الذي يجريه مع المعلمين، وعلاقة ارتباط دالة إحصائياً بين التفاعل اللفظي والمناخ التنظيمي للمدرسة. كما أوضحت الدراسة أن محتوى التفاعل اللفظي لما يقوله المدير له علاقة بكفاءة المدير وفاعلية اتصالاتها التي يجريها مع معلميه ومع نمط المناخ التنظيمي للمدرسة طبقاً لتقديرات المعلمين بشأن نمط الاتصال والمناخ التنظيمي للمدرسة.

وأجرى فيراندينو Ferrandino (1984) دراسة استهدفت كشف العلاقة بين سلوك الاتصال لدى مدير المدرسة الثانوية وكفايته الإدارية، وتكونت العينة من (183) مديراً و(1830) معلماً تم اختيارهم من المدارس الثانوية. وقد أسفرت النتائج عن أن السلوك الذي يتبعه مدير المدرسة في

الاتصال يعد عاملاً هاماً من عوامل الكفاية الإدارية للمدير في المدرسة، وأن جميع المديرين لديهم القدرة على إجراء اتصالات تتعلق بإعطاء توجيهات وإصدار التعليمات، واتخاذ القرارات بدرجة أكبر من قدرتهم على فهم ما يقال لهم من الآخرين، أو الاستماع لهم والتعاطف مع ما يقولونه لهم واحترامه وقبوله، أو تقدير وفهم وجهات نظرهم وأفكارهم التي يطرحونها على المدير الذي غالباً ما لا يهتم بالإنصات إليها لاستيعابها. كما بيّنت أن مفاهيم المديرين ومدركاتهم تتشابه مع مفاهيم المعلمين ومدركاتهم فيما يتعلق بنمط الاتصال الذي يمارسه المدير في المدرسة، وأن المديرين غير الأكفاء في الاتصالات التي يقومون بها يرون أنفسهم في مرتبة عالية من الكفاءة والفاعلية بدرجة أكبر مما يراه المعلمون الذين يعملون معهم، أما المديرون الأكفاء فإنهم يرون أنفسهم في مرتبة عالية من الكفاءة والفاعلية بدرجة أكبر مما يراه المعلمون الذين يعملون معهم، أما المديرون الأكفاء فإنهم يرون أنفسهم في مرتبة عالية من الكفاءة والفاعلية بدرجة تتساوى مع وجهة نظر المعلمين فيهم، وأوضحت الدراسة كذلك أنه لم يكن لأي من العمر أو سنوات الخدمة في العمل أي أثر دال على الكفاية الإنتاجية للمدير في المدرسة الثانوية.

واستهدفت دراسة الأحمدى (1984) التي أجراها للتعرف على العلاقة بين نمط القيادة التربوية السائد في مدارس مكة المكرمة الابتدائية وفاعلية الاتصال الذي يمارسه مديرو هذه المدارس كما يدركه المعلمون فيها. وطُبقت على غالبية المعلمين العاملين بمدارس البنين الابتدائية بمدينة مكة المكرمة باستخدام استبانة تكونت من (43) فقرة (27 فقرة لنمط القيادة و 16 فقرة للاتصال الفعال). وتوصلت إلى أن الاتصال التربوي يلعب دوراً هاماً في نجاح أو فشل القيادة التربوية، وأن الاتصال الشفهي والكتابي هما أكثر أساليب الاتصال استخداماً من قبل المديرين في المدارس الابتدائية، وأن أكثر أنماط الاتصال فاعلية من وجهة نظر المعلمين هي الاتصالات المزدوجة (من المدير إلى المعلم وبالعكس)، وأوضحت الدراسة أن أهم العقبات التي تحول دون تحقيق اتصال فعال تعود إلى عوائق لغوية وتنظيمية ونفسية.

أما دراسة موناكو Monaco (1985) فقد هدفت إلى كشف العلاقات المتوقعة بين نمط القيادة الإدارية ومستوى الرضا عن الاتصالات التي يمارسها مدير المدرسة في المرحلة الثانوية بولاية تكساس الأمريكية، وتشير النتائج التي أسفرت عنها إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين نمط القيادة الذي يمارسه مدير المدرسة ومستوى رضا المعلمين عن نمط الإتصال الذي يتبعه. كما كشفت الدراسة أن نمط القيادة له ارتباط بعمر المدير، حيث أوضحت أن المديرين الأكبر سناً

يتبعون نمطاً قيادياً مفضلاً لدى المعلمين عن نمط القيادة الذي يتبعه المديرون الأصغر سناً، وذلك لتركيز المديرين كبار السن على العلاقات الإنسانية من خلال قيادتهم للمعلمين في المدارس، وأن رضا المعلمين عن نمط الاتصال الذي يمارسه مدير المدرسة يرتبط بعلاقة عكسية بعدد سنوات الخدمة التي عملها المعلم في نفس المدرسة، حيث تبين أنه كلما ازدادت عدد سنوات الخبرة للمعلم في المدرسة قلّت درجة رضاه عن نمط الاتصال الذي يمارسه مدير المدرسة.

وكذلك أجرى بيل Bell (1986) دراسته لمقارنة المديرين بالمعلمين من حيث مدرّكاتهم أو مفاهيمهم لنمط الاتصال الذي يجريه المدير ونمط القيادة المتبع، وقد تكوّنت العيّنة من (73) مديراً، و (657) معلماً اشتركوا طواعية في الدراسة. وقد أسفرت عن تطابق وجهات النظر لكلٍ من المديرين والمعلمين بشأن الواقع الفعلي لبعض جوانب القيادة تربوية ومنها نمط الاتصال والصور المثالية لما ينبغي أن تكون عليه وظائف القيادة الإدارية.

ومن الدراسات التي قارنت بين إدراك المديرين والمعلمين لنمط الاتصال الذي يجريه مدير المدرسة دراسة فريزر Frazer (1986) التي هدفت إلى معرفة مدى إدراك المديرين والمعلمين لبعض جوانب الاتصال التي يقوم بها مديرو بعض المدارس في ولاية تينيسي Tennessee ممثلة في مجال التأثير (الفاعلية)، وتوزيع المعلومات، ونمو الهيئة التدريسية، وتشجيع المعلمين، والكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية بين إدراكهم لتلك الجوانب ترجع إلى إي من الجنس، أو العمر، أو مدة الخبرة لدى مديري المدارس. وقد أكّدت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المديرين والمعلمين بشأن مدرّكاتهم لنمط الاتصال الذي يتبعه المدير في المدرسة بالنسبة لكافة المجالات الأربعة السالفة الذكر، أما فيما يتعلّق بأثر كلٍ من الجنس والعمر ومدة الخبرة فلم يكن لأي منها أثر دال بشأن مفهوم نمط الاتصال ومدرّكاته.

وأجرى بوتين وأفيريل Putten and Averil (1986) دراسة بعنوان أنظمة التواصل الإداري محرض المعلم والعمل الإقناعي، جامعة تكساس الجنوبية، هدفت إلى التحقق من وجود العلاقة بين نظام الاتصال في المدرسة، والتحفيز والرضا عن العمل، وبلغت العيّنة (2000) معلم في المرحلة الثانوية في مدرسة نورث فورست في تكساس، ومن أهم النتائج أن معظم أفراد العيّنة راضون عن نظام الاتصالات في المدرسة، ووجود العديد من قيم التلازم بين الرضا عن الاتصالات، والرضا عن موقع العمل، حيث إن الرضا عن الاتصالات يمثل مقياساً للرضا عن الوظيفة، واعتبار عملية الاتصال مؤشراً على الرضا عن العمل، وبالتالي أهمية هذه العملية الحيوية على إنتاجية المدرسة من وجهة نظر المعلمين.

واستهدفت دراسة هالدين Halden (1987) تقصي العلاقة بين أنماط الاتصال التي يمارسها مدير المدرسة الابتدائية والإعدادية والمناخ التنظيمي للمدرسة كما يدركها المديرون والمعلمون. وطبقت تلك الدراسة على معلمي ومديري (43) مدرسة، وأخذت بعض المتغيرات في الحسبان مثل أعداد الطلاب المسجلين بالمدرسة، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لطلاب المدرسة، ونظام قبول الطلاب بالمدرسة، واشتراك المدرسة في برامج لتحسين المناخ التنظيمي. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين بعض أبعاد مقياس (نورتون) (CSM) (Nortons Commuicators Style Measure) والدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة في مقياس فيرمان (Fairmans Organizational) (Health Instrumen(OHI) سواء أخذت المتغيرات الأربعة سائلة الذكر في الاعتبار أو بدون أخذها في الاعتبار، كما أكدت نتائج الدراسة على أهمية إجراء مزيد من الدراسات للتوصل إلى إطار نظري منطقي لأنماط الاتصال الفعال.

كما أجرى بنجهام Bingham (1990) دراسته التي استهدفت معرفة العلاقة بين نمط الاتصال الذي يجريه مدير المدرسة ودرجة الرضا عن هذا الاتصال من جانب المعلمين في المدرسة من خلال وصف مدركات كل من المديرين والمعلمين لنمط الاتصال، والذي يجريه المدير ومقارنة هذه المدركات لدى المديرين والمعلمين، وتوضيح طبيعة العلاقة بين نمط الاتصال ودرجة رضا المعلمين عن نمط الاتصال. وتكونت العينة من (24) مديراً و(158) معلماً من مديري ومعلمي المدارس الابتدائية والإعدادية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك انسجاماً أو تشابهاً بدرجة كبيرة بين المديرين والمعلمين بشأن مفاهيمهم أو مدركاتهم لنمط الاتصال الذي يستخدمه مدير المدرسة، وأن درجة رضا المعلمين عن نمط الاتصال الذي يجريه المدير تزداد عندما يرون أن المدير يتمتع بدرجة عالية من الصفات القيادية ويقوم بالسلوك الإداري الناجح، وأن المديرين على درجة متوسطة من دقة الاتصالات التي يجرونها طبقاً لآراء المعلمين.

وأجرى فليمينج Fleming (1997) دراسة بعنوان العلاقة بين مهارات الاتصال لدى المديرين والقيادة التحولية ودعم أدوار المعلمين، جامعة أورليانز الجديدة، حيث تكونت العينة من (36) عضواً، لدى جمعية المدارس التطورية، وكان من أهم النتائج: بالنسبة لمهارات الاتصال الثلاث الأساسية (الاستماع، تقديم المعلومات، وأسلوب عرضها والإيضاح) فإنها لعبت دوراً أساسياً فعالاً في عملية الاتصال، واعتبرت مؤشرات للقيادة الجيدة إلى دور المعلم حيث إن مهارة توضيح الأمور عبر عمليات الحوار والمفاوضات تكون مفيدة جداً عبر عملية الاتصال، وفي صالح دعم

دور المعلم، وإن عملية تقديم المعلومات بشكل مفهوم تساهم في دعم الانفتاح نحو الآخرين، وإن القيادة تشكل إطاراً عملياً لتطبيق سلوكيات الاتصال الجيد، وإن عملية الاتصال الفعال تساهم في تفعيل دور القيادة التربوية.

وأجرى الأسمر (2000) دراسة بعنوان مدى توافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في محافظة إربد، جامعة اليرموك. وهدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال الفعال، لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين، وبلغت العينة (500) معلماً ومعلمةً موزعين على مديرتي تربية إربد الأولى والثانية التابعتين لمحافظة إربد، واستخدمت استبانة تكونت من (64) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مهارة الكتابة، مهارة القراءة، مهارة الاستماع ومهارة التحدث وسيلة لجمع البيانات، ومن أهم النتائج: تتوافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية بدرجة كبيرة، وتتوافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة تبعاً لمتغيرات ملكية المدرسة والجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى باعيسى (2002) دراسة بعنوان مهارات الاتصال اللغوي لمدير المدرسة ودورها في تفعيل عملية الاتصال مع المعلمين داخل المدرسة، وهدفت للتعرف على واقع ممارسة مديري المدارس لمهارات الاتصال اللغوي مع المعلمين داخل المدرسة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية ومعلميها، ومشرفي الإدارة المدرسية، وبلغ مجموع العينة (759) يمثلون ثلاث فئات هم (125) مديراً، و (9) مشرف إدارة مدرسية، و (625) معلماً، ومن أهم النتائج أن هناك اختلافاً واضحاً حول واقع ممارسة مديري المدارس لمهارات الاتصال اللغوي مع المعلمين داخل المدرسة بين وجهات نظر عينة الدراسة، وأن مهارات الاتصال اللغوي تؤدي دوراً مهماً في تفعيل عملية الاتصال مع المعلمين داخل المدرسة.

وهدفت دراسة تابور Taboor (2002) والتي بعنوان إدارة الخلافات الشخصية، وأسلوب التواصل في نظام التعليم الابتدائي الأساسي، مدارس غرب فرجينيا، إلى اختبار العلاقة بين إدراك المعلمين لمهارات الاتصال لدى مديري المدارس، وبين نمط إدارة الصراع والمناخ المدرسي، وبلغت عينة الدراسة (199) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من (18) مدرسة أساسية، ومن أهم النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية، بين نمط الاتصال لدى مديري المدارس والمناخ المدرسي

في تلك المدارس، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية، بين نمط الاتصال لدى مديري المدارس وأسلوب الصراع فيها.

وهدف دراسة عبد الرزاق (2005) والتي بعنوان فعاليات الاتصال التربوي بالمدرسة الثانوية العامة، في محافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية، إلى تحليل فعاليات الاتصال التربوي بالمدرسة الثانوية العامة في محافظة الجيزة، وخلصت إلى تحليل الاتصال التربوي في المدرسة الثانوية، من وجهة نظر المديرين، والمعلمين، والنظار، والوكلاء. وقد اعتبرت المعلمين طرفاً أساسياً في عملية الاتصال، وأن الاتصال ثنائي الاتجاه بين المدير والمعلمين يؤدي إلى فاعلية المدرسة؛ كما اهتمت بتحليل وسائل الاتصال التربوي، من خلال نمط القيادة السائد بها، وطريقة إعدادها، وأهم المعوقات التي تعترضها على مستوى الإدارة المدرسية.

وهدف دراسة كامببوا Kambeya (2008) إلى التعرف على إدراك المعلمين لمهارات الاتصال البينشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بأداء المعلمين. واستخدم المنهج النوعي، واستخدمت المقابلة الشخصية (وجه لوجه) كأداة للتعرف على إدراك المعلمين لمديريهم. وكان حجم العينة طبقية عشوائية من مختلف مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) من (35) مدرسة، بناء على متغيرات ديمغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل). واستخدم التكرارات والنسب المئوية وتحليل محتوى مهارات الاتصال البينشخصية مثل الانصات والتحدث اللفظي وغير اللفظي والتغذية الراجعة. وأشارت النتائج إلى أن نقص المهارات البينشخصية تؤثر على أداء المعلمين وجدانياً ومعرفياً وحركياً.

وأجرى حراحشة (2009) دراسة هدفت إلى قياس درجة ممارسة الاتصال لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين وتكونت العينة من (534) معلماً ومعلمةً وطور واستخدمت استبانة لقياس درجة ممارسة الاتصال الإداري، وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة الاتصال لدى مديري المدارس في مدينة إربد من وجهة نظر المعلمين إلى أن هناك فروق تعزى لمتغير الجنس والخبرة .

وهدف دراسة حنون (2009) إلى التعرف على نماذج التواصل مع المعلمين السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظات الضفة الغربية وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وكما هدفت إلى تحديد دور كل من المتغيرات الآتية " الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، عدد سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية وأثرها في نماذج التواصل لدى المديرين والمديرات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وتكون المجتمع من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون المرحلة الإعدادية وقد بلغ عددهم (739) معلماً ومعلمةً وقد بلغت عينة

الدراسة (286) معلماً ومعلمةً وقام الباحث باستخدام استبانتين ، الأولى لقياس نماذج التواصل لدى المديرين والمديرات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، والثانية لقياس الولاء التنظيمي لدى المعلمين والمعلمات، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نماذج التواصل لدى مديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نماذج التواصل بين مديري ومديرات المدارس الإعدادية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وهدف دراسة كابور (2010) إلى التعرف على مدى ممارسة مهارات الاتصال بين المدير والمعلم من وجهة نظر المعلم، وأثر ذلك على تكوين مفهوم الكفاءة الذاتية لدى المعلم. حيث بلغ حجم العينة (115) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من سبع مدارس للتعليم الأساسي ويمثلون المناطق الجغرافية لمدينة دمشق، وأشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى مهارات الاتصال بين المدير والمعلم، ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلم.

كما هدفت دراسة الشريفي والناظر (2013) إلى التعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الأردنية في محافظة عمان لمهارات الاتصال وعلاقتها بمستوى الثقة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين .وقد تكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة. وتم بناء استبانة لمهارات الاتصال، وترجمة مقياس الثقة الذي بناه هوي وتسكانن موران (Hoy and Tschannen – Moran, 2003) لجمع البيانات. وتوصلت إلى أن درجة ممارسة المديرين لمهارات الاتصال كانت مرتفعة بشكل عام، ولكل مهارة من المهارات الخمس. وأن مستوى الثقة في المدارس الثانوية كان متوسطاً بشكل عام ولكل مجال من المجالات الثلاثة للثقة. وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين درجة الممارسة لمهارات الاتصال ومجالات الثقة الثلاثة. وفي ضوء النتائج تمت التوصية بتنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية تركز على ماهية الثقة وأهميتها في العملية التربوية، واقتُرح إجراء دراسة لتعرف علاقة مهارات الاتصال لدى مديري المدارس بدافعية المعلمين نحو المهنة.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات السابقة مهارات الاتصال عند مديري المدارس، وبعضها الآخر عند المديرين والمعلمين، وفق عدد من المتغيرات، وقد انصببت الدراسات العربية منها، على التعرف على واقع الاتصال الإداري التربوي، إما عن طريق معرفة أنظمة الاتصال السائدة، أو الاجتماعات كأسلوب من أساليب الاتصال، أو عن طريق التعرف إلى مدى توافر مهارات الاتصال عند

المديرين، وأخرى عن طريق تحليل فعاليات هذا الاتصال، بينما ركزت الدراسات الأجنبية على دراسة الاتصال وعلاقته ببعض المتغيرات كالرضا عن العمل، والفاعلية التنظيمية، والقيادة التحولية ودعم أدوار المعلمين، وإدارة الصراع في المدرسة.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، في إلقاء الضوء على واقع الاتصال بين المدير والمعلم، وتختلف عنها، بتناول متغير جديد لم يسبق دراسة علاقته بمهارات الاتصال في حدود علم الباحث، وهو الدافعية للإنجاز لدى المعلم، وحيث يتم دراسة هذه العلاقة من خلال المتغيرات التالية: سنوات الخبرة، العمر، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخدمة مع المدير الحالي.

لذلك يعتبر الباحث أن الدراسة الحالية تأتي مكملة للجهود العربية والأجنبية التي بذلت في موضوع مهارات الاتصال وعلاقته بالدافعية للإنجاز.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

تناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والأدوات التي جرى الاعتماد عليها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة ميدانياً، ويختتم هذا الفصل بالأساليب الإحصائية التي جرى من خلالها معالجة البيانات، وفيما يلي عرضها:

منهج الدراسة

يؤكد الباحثون بهذا الخصوص على أهمية منهجية البحث من حيث أن قيمة البحث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنهج الذي يتبعه الباحث (ملحم، 2002). ومن هذا المنطلق ولكون البحث الحالي يهدف إلى التعرف على مهارات الاتصال لدى المديرين كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر، وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم لدى مجتمع البحث وإيجاد العلاقة بينهما، حيث يستخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن) لإجراء هذه الدراسة لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث والذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها ومن ثم تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينهما، ومعرفة الفروق بين هذه المتغيرات (ملحم، 2002).

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على مهارات الاتصال للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية.
- الحدود الجغرافية: تم إجراء الدراسة على المدارس المتوسطة الحكومية للبنين والبنات بمحافظة الخبر بالملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (1433-1434هـ).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر والبالغ عددهم الكلي (1532) معلماً ومعلمةً يبلغ عدد المعلمين (705) وعدد المعلمات (827) حسب إحصائية إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية ممن هم على رأس العمل للعام الدراسي 1434/1433

بمختلف أعمارهم وخبراتهم المتباينة في مجال التعليم بوجه عام إضافة إلى خبراتهم في مدارسهم الحالية.

عينة الدراسة

وتتطلب هذه الخطوة أن تتوافر جميع خصائص أفراد مجتمع الدراسة في الأفراد الذين يتم اختيارهم ليكونوا أعضاء في العينة، فإذا كان أفراد مجتمع الدراسة متجانسين، فإن أي عدد منهم يمثل المجتمع الأصلي، أما إذا كان أفراد المجتمع غير متجانسين فلا بد من اختيار عينة وفق شروط معينة.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة عينتين:

العينة الاستطلاعية: وتكونت من (30) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة: وتكونت من (513) معلماً ومعلمة.

وهي على النحو التالي:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

استخدمت العينة الاستطلاعية للتحقق من المؤشرات السيكمترية لأداة الدراسة، حيث قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة بالمدارس المتوسطة بمحافظة الخبر، ويوضح الجدول (1) توصيفاً لعينة الدراسة الاستطلاعية .

جدول (1)

توصيف عينة الدراسة الاستطلاعية

المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	18
	أنثى	12
الخبرة	1-10	13
	11-20	10
	21-30	7
المجموع	-	30

عينة الدراسة الرئيسية

تكونت العينة الرئيسية من (513) معلماً ومعلمةً وتمثل نسبة (33.485%) من مجتمع الدراسة، موزعين حسب الخصائص المبينة في الجدول (2) وتم اعتماد أسلوب العينة الطبقية العشوائية في اختيار أفراد العينة.

شملت العينة متغيرات مختلفة مثل الجنس والخبرة والمؤهل الدراسي، ويبين الجدول (2) توصيفاً لعينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية وقد تم التواصل مع إدارة التخطيط التربوي بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية لأخذ الموافقة الرسمية بتطبيق الدراسة وإرسال مقاييس الدراسة للمدارس.

جدول (2)

توصيف العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	267
	أنثى	246
الخبرة	1-10	170
	11-20	173
	21-30	170
المجموع	(513)	100%

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس مهارات الاتصال لمدير المدرسة:

وصف المقياس : من إعداد نزيه سعيد باعيسى (2002) ، وفي ضوء الإطار النظري للبحث ومراجعة الدراسات السابقة قام بتصميم مقياس يهدف إلى التعرف على آراء معلمي المدارس لواقع ممارسة مديري المدارس لمهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي من خلال تعريفه لهذين المحورين الاتصال اللفظي: وهو الاتصال الذي يكون منطوقاً ويدركه المستقبل بحاسة السمع.

الاتصال غير اللفظي: لغة غير لفظية تشمل: الحركات، والإشارات، والإيماءات، وهذه اللغة تحمل دلالات ومعانٍ رمزية، وتساعد على التواصل مع الآخرين.

وقد حددت استجابات عينة الدراسة من خلال ثلاث اختيارات هي دائماً ، أحياناً ، ثم أبداً ، وقد تألفت الاستبانة من (71) عبارة، ثم قام مصمم المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية بهدف تقنينه، وبعد التصحيح وتبويب النتائج تم حساب صدق وثبات المقياس بالطرق التالية.

تصحيح المقياس

يحتوي المقياس على (71) مفردة ، أمام كل مفردة ثلاثة اختيارات هي دائماً ، أحياناً ، ثم أبداً ، يُصحح وفق التدرج (1 ، 2 ، 3) للمفردات الإيجابية ، والعكس للمفردات السلبية، والعبارات السلبية هي : (35، 41، 42، 44، 47، 53، 54، 57، 66، 67، 69، 70، 71).

والدرجة المرتفعة للمقياس تتم عن مهارات الاتصال المرتفعة لدى مدير المدرسة وتتوزع مفردات المقياس على محوري الاتصال اللفظي وغير اللفظي ويوضح الجدول (3) توزيع عبارات المقياس على الأبعاد :

جدول (3)

توزيع فقرات المقياس على مكونات مهارات الاتصال

م	البعد	أرقام الفقرات في المقياس	المجموع
1	الاتصال اللفظي	5-7-8-9-10-12-13-14-16-17-20-22-24-26-27-28-29-30-32-34-35-41-42-43-44-46-49-50-56-61-62-63-64-65-68-69-70	36
2	الاتصال غير اللفظي	1-2-3-4-6-11-15-18-19-21-23-25-31-33-36-37-38-39-40-45-47-48-51-52-53-54-55-57-58-59-60-66-67-71	35

صدق المقياس

قام معد المقياس بحساب صدقه بطريقتين:

الطريقة الأولى: صدق المحكمين حيث قام باعيسى (2002) بعرضه على مجموعة من المحكمين لإبداء مرئياتهم حول المفردات وملائمتها للمقياس، وتم أخذ جميع الملاحظات.

الطريقة الثانية: صدق التكوين الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات الدرجة الكلية للمقياس بطريقة معامل الفا كرونباخ وبلغ (0.861).

الخصائص السيكمومترية لمقياس مهارات الاتصال في الدراسة الحالية:

من الشروط الواجب توافرها في المقياس الجيد هي أن تكون فقراته ممثلة للسلوك المراد قياسه. وتتميز الإجابة عنه بالموضوعية بإمكانية تقدير مدلوله بدون غموض ويجب أن يكون تصحيحه كذلك طبقاً لهذا الشرط. ويجب أيضاً أن يتضمن معايير لمجتمعات مختلفة من أجل إجراء مقارنة لدرجات الفرد على أساسه (إبراهيم، 1991).

صدق المقياس

يُعدّ الصدق من المميزات المهمة في مجال المقاييس والاختبارات النفسية. ويجب أن يكون المقياس صادقاً أي أن يقيس ما أعد لقياسه فعلاً (إبراهيم، 1985، 49)، وتؤكد للباحث صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وقيامه بالإجراءات التالية:

1- الصدق التلازمي:

وهو أحد أنواع صدق المحك ويعني الارتباط الذي يوجد بين الاختبار ومحك أو معيار خارجي. ويشترط فيه أن يتم جمع البيانات باستخدام الاختبار والمحك في نفس الوقت أو في أوقات متقاربة (أبو علام، 2003). وقام الباحث بحساب صدق مقياس مهارات الاتصال لمدير المدرسة عن طريق حساب صدق المحك حيث قام بتطبيق مقياس مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم من إعداد هند كابور (2010) على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياسين فبلغت قيمة معامل الارتباط (0.793) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق كما يوضح الجدول (4) هذه النتيجة.

جدول (4)

الصدق التلازمي بين مقياس مهارات الاتصال من إعداد (كابور) ومقياس مهارات الاتصال في الدراسة الحالية.

المقياس	مقياس مهارات اتصال المديرين من إعداد (كابور)
مقياس مهارات الاتصال في الدراسة الحالية	معامل الارتباط
	مستوى الدلالة
	العدد
	0.793
	0.01
	30

** دالة عند المستوى 0.01

2- صدق التكوين الداخلي:

التكوين الفرضي هو مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي معين أو سمة معينة. وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية (علام 2001). وقد قام الباحث بحساب معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس كما هو موضح بالجدول (5).

جدول (5)

معاملات الارتباط لصدق التكوين الداخلي لمقياس مهارات الاتصال

المكونات	مهارات الاتصال اللفظي	مهارات الاتصال غير اللفظي
مهارات الاتصال اللفظي	1.00	
مهارات الاتصال غير اللفظي	0.679**	1.00
المجموع	0.913**	0.904**

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

3- صدق البناء (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس):

ويُقصد به المدى الذي تكون فيه البنية الداخلية للاختبار كما تعكسها درجته، يتوافق مع بنية السمة التي يقيسها ويعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة واعتمد الباحث الدرجة الكلية للمقياس محكاً داخلياً، حيث أنه في حالة عدم توافر محك خارجي، إن أفضل محك هو الدرجة الكلية للمقياس (أبوهاشم، 2006).

قام الباحث بإيجاد معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس مهارات الاتصال لمدير المدرسة حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية. وتبين أن جميع الفقرات دالة عند مستوى (0.01)، ومستوى الدلالة (0.05). كما يوضحها جدول (6).

جدول (6)

معاملات ارتباط فقرات مقياس مهارات الاتصال لمدير المدرسة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.522	20	*0.101	39	**0.401	58	**0.148
2	**0.174	21	**0.611	40	**0.638	59	**0.502
3	**0.201	22	**0.166	41	-**0.270	60	**0.313
4	**0.387	23	**0.275	42	-**0.360	61	**0.130
5	**0.409	24	**0.301	43	**0.371	62	**0.379
6	**0.393	25	**0.321	44	-**0.242	63	**0.293
7	**0.456	26	**0.329	45	**0.328	64	**0.441
8	**0.406	27	**0.263	46	**0.305	65	**0.351
9	**0.466	28	**0.633	47	-**0.334	66	-**0.147
10	**0.533	29	**0.261	48	**0.438	67	-**0.286
11	**0.272	30	**0.399	49	**0.336	68	**0.381
12	**0.408	31	**0.416	50	**0.420	69	-**0.236
13	**0.520	32	**0.146	51	**0.267	70	-**0.476
14	**0.160	33	**0.409	52	**0.378	71	-**0.198
15	**0.301	34	**0.474	53	-**0.272		
16	**0.517	35	-**0.421	54	-**0.566		
17	**0.358	36	**0.533	55	**0.365		
18	**0.235	37	**0.269	56	-**0.147		
19	**0.155	38	**0.387	57	-**0.313		

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

ويتضح من جدول (6) أن معاملات الارتباط بين الفقرات والمجموع الكلي للمقياس كانت ذات دلالة إحصائية وتعطي الثقة لاستخدام المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات مقياس مهارات الاتصال في الدراسة الحالية

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية المهمة للمقياس أيضاً. ولكي يكون المقياس جيداً يجب أن يكون ثابتاً أي أن يعطينا نفس النتيجة إذا ما قمنا بتطبيقه في أوقات مختلفة (إبراهيم، 1985، 49).

وقد قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة الدراسة الاستطلاعية، وكذلك قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون Spearman - Brown للتجزئة النصفية وكانت النتائج كما في جدول (7):

جدول (7)

معاملات الثبات لمقياس مهارات الاتصال لمدير المدرسة

مقياس مهارات الاتصال	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	0.707	0.701

من جدول (7) وُجِدَ أن قيمة معامل ألفا كرونباخ تساوي (0.707)، وقيمة سبيرمان براون للتجزئة النصفية تساوي (0.701). ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات بالطرق السابق ذكرها مرتفعة، وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها .

ثانياً: مقياس دافعية الإنجاز لدى المعلمين:

أعدّ المقياس عبدالله ناصر الشوكاني (2006) لقياس دافعية الإنجاز من خلال (37) عبارة موزعة على ستة أبعاد، وهي:

- 1- الثقة بالنفس: وهي شعور المعلم أن لديه من الصفات والخصائص والقدرات والإمكانات ما تؤهله لتحقيق ما يوضع له من أهداف ويجد نفسه جديراً بتحقيق ذلك
- 2- المثابرة: حرص المعلم على استمرارية العمل لإتمام أو بلوغ ما يسعى إليه من أهداف دون التفكير في التراجع أو الانسحاب.

- 3- الطموح: المستوى الذي يرغب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه ويبدل جهداً متواصلاً في الحصول على أعلى المراتب والتقدير.
- 4- الشعور بالمسؤولية: شعور المعلم بقدرته على القيام بمختلف الأدوار الحياتية بغير تردد أو خوف وتحمل تبعة هذه الأدوار بأمانة وصدق.
- 5- الاهتمام بالتنافس وتحقيق الامتياز: اهتمام المعلم بالتخطيط والتنظيم لما يقوم به رغبة في التفوق على الآخرين باحثاً على الامتياز في جميع المواقف التي تتسم بالتنافس والتحدي.
- 6- إدراك أهمية الزمن: شعور المعلم بقيمة الوقت وتقديره لأهمية عنصر الزمن في أداء العمل والرغبة في الاستفادة منه في تخطيط الأعمال وتنفيذها في مواعيدها.
- ويوضح الجدول (8) توزيع هذه الأبعاد على عبارات المقياس:

جدول (8)

توزيع فقرات المقياس على مكونات دافعية الإنجاز

م	المكون	أرقام الفقرات في المقياس	المجموع
1	الثقة بالنفس	1، 23، 24، 29، 32، 35	6
2	المثابرة	4، 12، 19، 20، 26، 33	6
3	الطموح	3، 7، 14، 18، 25، 30	6
4	الشعور بالمسؤولية	5، 9، 16، 22، 28، 34	6
5	الاهتمام بالتنافس	2، 10، 11، 13، 15، 17، 36	7
6	إدراك أهمية الزمن	6، 8، 21، 27، 31، 37	6
	المجموع		37

طريقة تصحيح المقياس

ويصحح المقياس كالتالي: تعطى الدرجات (1- 2- 3- 4- 5) للاستجابات (لا يحدث - نادراً - أحياناً - غالباً - دائماً) على الترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات

السالبة وهي ذات الأرقام: (2- 13- 20- 23- 31- 32- 35- 37). ومن خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص يمكن معرفة درجته الكلية على مقياس دافعية الإنجاز.

حيث أنّ الدرجة الكبرى في العبارات الإيجابية تساوي (5)، وتعني مستوى مرتفع من الدافعية والدرجة الصغرى فيها تساوي (1)، وتعني مستوى دافعية منخفض والعكس للعبارات السلبية.

صدق المقياس

قام معد المقياس بفحص صدق المقياس بعدة طرق، هي:

- 1- الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس.
- 2- صدق المفردات، أي قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي الدرجة على المقياس الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى، وتمّ ذلك بحساب التباين بين الأعلى عن 75% والأقل من 25% لعينة الدراسة، ولكل مفردة من مفردات المقياس.
- 3- صدق الاتساق الداخلي، وتمّ ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة، ويتضمن جدول (9) نتائج التحليل.

جدول (9)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات مقياس دافعية الإنجاز، وبين المكونات والدرجة الكلية

المكونات	الثقة بالنفس	المتابعة	الطموح	المسؤولية	التنافس	أهمية الزمن
الثقة بالنفس	1.00					
المتابعة	**0.45	1.00				
الطموح	**0.53	**0.25	1.00			
المسؤولية	**0.25	**0.52	**0.35	1.00		
التنافس	**0.74	**0.24	**0.26	**0.18	1.00	
أهمية الزمن	**0.48	**0.40	**0.55	**0.66	**0.66	1.00
الدرجة الكلية	**0.93	**0.57	**0.63	**0.47	**0.31	**0.83

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية

صدق المقياس

تأكد للباحث صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية بالطرق التالية:

1- صدق البناء (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس):

ويقصد به المدى الذي تكون فيه البنية الداخلية للاختبار كما تعكسها درجته ،يتوافق مع بنية السمة التي يقيسها (علام،2001).

وذلك باستخراج معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده الستة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية وخضعت جميع الفقرات للتحليل لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة بالخاصية المقاسة. وتبين أن جميع الفقرات دالة عند مستوى (0.01). وكما موضح في الجدول (10):

جدول (10)

يوضح معاملات الارتباط لعبارات لمقياس دافعية الإنجاز

الثقة بالنفس	المفردة	1	23	24	29	32	35
الارتباط		** 0.72	** 0.74	** 0.83	** 0.71	** 0.67	** 0.74
المثابرة	المفردة	4	12	19	20	26	33
الارتباط		** 0.56	** 0.61	** 0.65	** 0.61	** 0.76	** 0.63
الطموح	المفردة	3	7	14	18	25	30
الارتباط		** 0.77	** 0.67	** 0.85	** 0.54	** 0.79	** 0.61
الشعور بالمسؤولية	المفردة	5	9	16	22	28	34
الارتباط		** 0.59	** 0.81	** 0.65	** 0.70	** 0.72	** 0.64
التنافس والامتياز	المفردة	2	10	11	13	15	17
الارتباط		** 0.58	** 0.72	** 0.64	** 0.77	** 0.69	** 0.71
إدراك أهمية الزمن	المفردة	6	8	21	27	31	37
الارتباط		** 0.57	** 0.74	** 0.65	** 0.67	** 0.74	** 0.60

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

2- صدق التكوين الداخلي:

وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الفرعية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية، وحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس وذلك بإيجاد معاملات الارتباط البينية كما هو موضح بالجدول (11).

جدول (11)

معاملات الارتباط البينية بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

المكونات	الثقة بالنفس	المثابرة	الطموح	المسؤولية	التنافس	أهمية الزمن
الثقة بالنفس	1.00					
المثابرة	**0.336	1.00				
الطموح	**0.401	**0.765	1.00			
المسؤولية	**0.567	**0.998	**0.352	1.00		
التنافس	**0.998	**0.999	**0.998	**0.999	1.00	
أهمية الزمن	**0.875	**0.203	**0.175	**0.614	**0.208	1.00
الدرجة الكلية	**0.932	**0.575	**0.639	**0.476	**0.309	**0.999

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

النتائج

تحقق الباحث من الثبات لمقياس دافعية الإنجاز بطريقة إعادة الاختبار حيث يستوجب ذلك القيام بإعادة الاختبار بفارق زمني على نفس عينة الثبات. ولهذا الغرض قام الباحث بإجراء الاختبار ثانية على عينة الدراسة الاستطلاعية بصورة وقتية بعد مرور فترة أسبوعين على الاختبار الأول تبين بأن معامل الثبات على وفق معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار الأول والاختبار الثاني لمقياس دافعية الإنجاز وأبعاده . كما قام الباحث من التحقق من ثبات المقياس

بحساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، وذلك من خلال درجات عينة الدراسة، كما يتضح من الجدول (12).

جدول (12)

معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وإعادة الاختبار لمقياس دافعية الإنجاز

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا كرونباخ	إعادة الاختبار
1	الثقة بالنفس	0.689	0.851
2	المثابرة	0.693	0.722
3	الطموح	0.703	0.657
4	المسؤولية	0.653	0.712
5	التنافس	0.659	0.740
6	أهمية الزمن	0.639	0.794
	الدرجة الكلية	0.779	0.763

ويتضح من الجدول أن قيم الثبات مرتفعة وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام المقياس في تقدير دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

المعالجة الإحصائية:

- استخدم الباحث في معالجة بيانات دراسته الأساليب الإحصائية التالية:
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مستوى مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون ومستوى دافعية الإنجاز.
 - اختبار (ت) لمعرفة الفروق في إدراك المعلمين لمهارات اتصال المدير وفقاً لمتغير الجنس.
 - تحليل التباين الأحادي الاتجاه لمعرفة الفروق في إدراك المعلمين لمهارات اتصال المدير وفقاً لمتغير الخبرة والفئة العمرية.
 - معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين مهارات الاتصال لمديري المدارس ودافعية الإنجاز للمعلمين.
 - تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة القدرة التنبؤية لمقياس مهارات الاتصال بدافعية الانجاز.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

- نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها والتوصيات
- ملخص النتائج
- توصيات الدراسة
- الدراسات والبحوث المقترحة

الفصل الرابع

يتناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي توصل إليها الباحث ومناقشتها وتفسيرها وفيما يلي عرض ما تم التوصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

نتائج السؤال الأول :

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات مديري المدارس الاتصالية كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر عينة الدراسة ودافعية الإنجاز لديهم؟

وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمهارات الاتصال لدى مديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات وبين درجات دافعية الإنجاز للمعلمين من أفراد عينة الدراسة تمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson للتعرف على دلالة العلاقة ، والجدول (13) يوضح هذه العلاقة:

جدول (13)

معاملات الارتباط بين مهارات الاتصال لمدير المدرسة ودافعية الإنجاز للمعلمين

الدرجة الكلية لمهارات الاتصال	معامل ارتباط لمهارات الاتصال غير اللفظي	معامل ارتباط لمهارات الاتصال اللفظي	المتغيرات	أبعاد مقياس دافعية الإنجاز للمعلمين
**0.255	**0.369	*0.115	الثقة بالنفس	
**0.196	**0.135	**0.319	المثابرة	
**0.159	**0.186	**0.161	الطموح	
**0.163	**0.215	**0.299	الشعور بالمسؤولية	
*0.110	*0.111	*0.165	الاهتمام بالتنافس	
**0.208	**0.322	**0.314	إدراك أهمية الزمن	
**0.270	**0.999	**0.134	الدرجة الكلية	

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (13) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وبين مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات في الدرجة الكلية لمهارات الاتصال وبعديه اللفظي وغير اللفظي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ومستوى الدلالة (0.05) كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز ودرجة مهارات الاتصال (0.270) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

وتشير النتيجة السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الاتصال لمديري المدارس وبين دافعية الإنجاز للمعلمين وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى مهارات الاتصال لدى مديري المدارس ارتفع مستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة Putten & Averil (1986) ودراسة كابور (2010) ودراسة الشريفي والناظر (2013).

يرى كلوتربوك وهيرست Clutterbuck and Hirst (2002) إن الغرض الرئيسي من الاتصال هو التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة فإن القائد المؤثر هو الذي يتمكن من توظيف عملية الاتصال بشكل فاعل في أثناء تعامله اليومي مع العاملين.

وتعتمد جودة الاتصال وفاعليته على المهارات التي يمتلكها رجل الإدارة والتي يتوقف عليها نجاح المنظمة. وإن ارتفاع مستوى الأداء والدافعية يعتمد على الكيفية التي تمارس بها مهارات الاتصال. وقد أشار محاسنة (2007) إلى أن إلمام القائد التربوي والعاملين معه بمهارات الاتصال الفعال وإدراكهم لأهمية عملية الاتصال في نقل المعلومات والأفكار، يسهل عليهم عملية المشاركة في صنع القرار واتخاذها على مستوى المؤسسة التربوية.

كما أن النظرية التفاعلية الرمزية (Symbolic Interactionism Theory) تهتم أساساً بعملية التفاعل الاجتماعي القائم على الرموز، وتركز بشكل مباشر على الاتصال، حيث انعكاسية الفعل الاتصالي - قدرة الفرد على التحدث مع نفسه من وجهة نظر الآخرين -، وفي هذه المحادثة الداخلية وفي نتائجها أو حصيلتها فإن الشخص يعطي هذه المحادثة شكلاً، ويصوغها وفقاً للمجتمع بدلاً من أن يقوم المجتمع بتشكيلها وهكذا فإن الاتصال يُعتبر عملية خلافة بمعنى أن نتيجته هي نفسها نتاج للفعل نفسه الذي يُعد فريداً في نوعه ولا يمكن التنبؤ به (فتح الله، 2012).

ويستطيع مدير المدرسة تحقيق النجاح والفاعلية في قيادة مدرسته إذا توافرت لديه الكفاية في مهارات الاتصال والمهارات الإنسانية في نمط متداخل لكونها ضرورية للوظائف الإدارية التي يمارسها، إذ تعد هذه المهارات بمثابة المثبرات أو النشاطات القادرة على إحداث الاستجابات المرغوب فيها (منصور، 2000).

ويرتبط الاتصال ومهاراته بجوانب مهمة من العوامل التي يتأثر بها العاملون في المنظمات والتي يمكن أن تؤثر في أدائهم ومستوى إنتاجيتهم ومدى رغبتهم في الإقبال على العمل وزيادة الدافعية لديهم (الشريفي والناظر، 2013).

ويشير الباحث إلى أن استخدام مدير المدرسة لنوعي الاتصال اللفظي وغير اللفظي في تعامله مع المعلمين سيساعده على إرسال عدد كبير من الرسائل والتلميحات للآخرين وهذا يمكنه من تحقيق أهدافه وأهداف المدرسة وتكوين بيئة عمل قائمة على الاحترام المتبادل والرضا.

نتائج السؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر تُعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات تعود إلى اختلاف الجنس (ذكور، إناث) كما يوضح الجدول (14)

جدول (14)

نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق بين أفراد عينة المعلمين لمتغير الجنس (ن=513)

مقياس مهارات الاتصال لمديري المدارس	ذكور (معلمين) = 267		إناث (معلمات) = 246		درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
	م	ع	م	ع			
	175.430	8.904	176.264	8.414	511	2.134	0.047

توضح نتائج الاختبار التائي بالجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون من أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس حيث كانت القيمة المحسوبة لاختبار (T) تساوي (2.134) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح مديرات المدارس كما تدركها المعلمات حيث بلغ متوسط درجات مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون (175.430) بانحراف معياري مقداره (8.904) في حين بلغ متوسط درجات مهارات الاتصال للمديرات كما تدركها المعلمات (176.264) بانحراف معياري

مقداره (8.414) وهذا يعني أن مديرات المدارس لديهن القدرة على التواصل بشكل أفضل من مديري المدارس من وجهة نظر معلميه. ويرجع الباحث ذلك إلى أن المرأة تجيد مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية بشكل أكبر من الرجل. كما أن المديرات لديهن درجة أعلى من التعامل الإيجابي مع المعلمات، كذلك فإن المعلمات أكثر تحفظاً وأميل إلى عدم الاحتكاك والتزام الصمت والرضا بما تأتي بعد التعليمات والقوانين، مما يؤدي إلى بيئة مدرسية هادئة وبعيدة عن التوتر والانفعال. ويؤكد Robbins (1997) بأن أسلوب المرأة القيادي لا يختلف عن الرجل. إلا أن المرأة تتمتع بخصائص ومزايا مكتسبة للتعامل مع المواقف المختلفة، لتحقيق أهداف التنظيم بالصورة المناسبة، وأهمها المشاركة والاتصال والتعاطف، فالمرأة أكثر استعداداً للحوار من الرجل في نفس الظروف، وتعتبر المرأة الاتصال والحوار أساسياً لإدارة العمل، وهي كذلك أكثر انفتاحاً في الحديث عن مشاعرها وقناعاتها، واستعدادها للحوار والوصول إلى حلول للمشاكل وكذلك التعاطف والذي هو سمة هامة من سمات القيادة، وهذه الصفة تعين المرأة على بناء علاقات حقيقية وصادقة، مما يجعل الأتباع يحبونها ويتحركون معها نحو الأهداف المشتركة برغبتهم

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حراحشة (2009) وحنون (2009) والحراني (2003) والتي ترى بوجود أثر للجنس على مهارات الاتصال الإداري لدى المديرين.

وترى ميل وهوتي Maele and Houtte (2009) أن المرأة أقدر على الإدارة من الرجل من وجهة نظر العاملين في المؤسسات، وكذلك من الناحية التنموية للعمل، إذ أكدت الدراسة التي بنت نتائجها على مسح لمجموعة من المؤسسات، أن النساء يتمتعن بتطبيق الديمقراطية أكثر من الرجال، كما أن النساء في مناصب الإدارة أقدر على فتح قنوات الاتصال مع العاملين في المؤسسة بصورة جيدة تتفوق فيها على الرجل.

كما يذكر أن الرجال يستخدمون الاتصال اللفظي للدفاع عن مكانتهم بينما تستخدم النساء اللغة لكسب علاقات اجتماعية، فالمرأة تستخدم الاتصال اللفظي للتقرب من الآخرين وكسب دعمهم، أما الرجال فيستخدمون الاتصال اللفظي للسيطرة أو المنافسة، فالرجال كثيراً ما يقاطعون ويعطون الأوامر، بينما تميل النساء لطرح الكثير من الأسئلة وتبرير أسباب الأفعال.

إن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدور القيادة في مدرسته، فالرؤساء في المراكز الإدارية الأعلى والمعلمون في المدرسة والعاملون والتلاميذ والآباء والمجتمع جميعه ينظرون إلى مدير المدرسة كقائد، وبالتالي تتحدد فاعلية الاتصالات بمدى قدرة القائد على تنمية الفهم بينه وبين موظفيه حتى تصبح الأهداف مفهومة لدى كل واحد منهم (مرسي، 1995).

وتعتبر القيادة هي التأثير الفعال على نشاط العاملين في التنظيم وتوجيهه نحو الأهداف المرجوة، حيث تتمثل هذه الوظيفة في حث الموظفين على الإبداع والابتكار لتحقيق الأهداف المبتغاة، وتشجيعهم على التفكير المستقل، وحلّ منازعاتهم وخلافاتهم، وتفويض الصلاحيات وتوزيع المسؤوليات عليهم قدر سلطاتهم ومحاسبتهم على النتائج.

وتذكر الحسين (2011) أن المرأة القيادية تتميز بأنها مبدعة، وأن مهارة الاتصال لديها عالية، قادرة على إدارة الاجتماعات، وإدارة الوقت، وتقسيم العمل بين الموظفين، كما تتميز بأنها تمتلك مهارة التفاعل مع الجميع، وتتسق الجهود بالمؤسسة، وتعمل بروح الفريق، وتخلق جوا من الديمقراطية.

نتائج السؤال الثالث :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر تُعزى لمتغير الخبرة؟

وللتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال لدى مديري المدارس تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول (15):

جدول (15)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس مهارات الاتصال وفقاً لمتغير الخبرة

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة لإحصائية
مهارات الاتصال اللفظي	بين المجموعات	105.367	2	52.684	2.299	.101
	داخل المجموعات	11685.510	510	22.913		
	الكلي	11790.877	512			
مهارات الاتصال غير اللفظي	بين المجموعات	36.407	2	18.203	.806	.447
	داخل المجموعات	11514.576	510	22.578		
	الكلي	11550.982	512			
مقياس مهارات الاتصال	بين المجموعات	265.889	2	132.945	6.522	0.023
	داخل المجموعات	38262.356	510	75.024		
	الكلي	38528.246	512			

نلاحظ من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية. بينما نلاحظ في المحصلة الكلية لمهارات الاتصال أن قيمة (ف) قد بلغت (6.522) ، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال كما يدركها المعلمون والمعلمات يعزى لمتغير الخبرة. ولمعرفة مقدار هذه الفروق، ومستوى دلالتها والمجموعات التي تظهر فيها، تم استخدام اختبار شافيه (Scheffee) للمقارنات المتعددة ويوضح الجدول (16) نتائج الاختبار.

جدول (16)

المقارنات البعدية بين متوسطات درجات مقياس مهارات الاتصال تبعاً لمتغير الخبرة

المتغير	(I) سنوات الخبرة	(J) سنوات الخبرة	الفروق	
			الخطأ	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	1 - 10	11 - 20	1.51765	.107
		21 - 30	.02316	.980
	11 - 20	1 - 10	-1.54080	.100
		21 - 30	-.02316	.980
	21 - 30	1 - 10	1.54080	.100
		11 - 20	1.51765	*.027

يتضح من الجدول (16) والخاص بنتائج المقارنات البعدية بين متوسطات درجات مهارات الاتصال لدى عينة الدراسة والتي تعزى لمتغير الخبرة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لدى عينة الدراسة لأصحاب الخبرة من (21-30) سنة. ويفسر الباحث ذلك بشكل عام، حيث نلاحظ أن الفرق يعود دائماً لصالح فئة الخبرة الأعلى، ويمكن تفسير هذه النتيجة: بأن المدير كلما طالت فترة تعايشه مع المعلم، كلما زادت معرفته لحاجاته، واهتماماته، وكان أكثر قدرة على تقدير إمكانياته، مما يجعله أقدر على اختيار الوقت والوسيلة والمهارة المناسبة للاتصال مع المعلم، والمعلم بالمقابل كلما طالت فترة تدريسه وقربه من المدير، كلما

أصبح أكثر تكيفاً مع مديره، وتفهماً له، وأكثر ضبطاً لانفعالاته، وعواطفه، وبالتالي أقدر على التواصل معه، وإن لم يستطع المعلم تحقيق ذلك، فربما يكون من دواعي انتقاله لمدرسة أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (كابور، 2010) وحراشة (2009) والتي ترى بوجود فروق في مهارات الاتصال ترجع لمتغير الخبرة.

إن النظرية السلوكية تؤكد على ضرورة الانتباه إلى السلوك الملاحظ أو القابل للقياس عند دراسة التفاعل الذي يحدث خلال عمليات التواصل بين الأفراد، لكن لا بد من الإشارة إلى أن هذا المبدأ هو المبدأ العام مع وجود اختلافات بين أصحاب المدرسة السلوكية في هذا المجال، حيث عارض هوني Honey هذا التوجه وعالج هذا الخلل في النظرية السلوكية من خلال تركيزه على ضرورة دراسة السلوكيات غير اللفظية إلى جانب السلوكيات اللفظية.

يذكر بطاح والسعود (1993) أن أهمية مدير المدرسة تبرز من خلال ما يقوم به من دور أساس في تيسير العملية التربوية وإنمائها، فهو القائد التربوي المسؤول عن الإشراف وتصريف الأمور الإدارية المتعددة التي تخلق البيئة التربوية المناسبة من جهة، بما يمتلكه من مهارات للتواصل مع معلميه، وهو المشرف التربوي المقيم الذي يتابع سير العملية التربوية ويشرف عليها بانتظام واهتمام من جهة أخرى.

إن نموذج روس Ross (1965) يذكر أن المستقبل يتلقى منبهات الرسالة ويستوعبها ويفك رمزها ويقوم بتفسيرها، وتتضمن عملية فك الرمز انتقاء المنبهات التي تتفق مع ثقافة المتلقي، وتعمل الثقافة عمل الظرف كمؤثر يُحدّد المعنى الفعلي للرسالة، وتتكوّن ثقافة المتلقي للرسالة من معرفته بمعلومات الرسالة، وتجربته السابقة حيال الرسالة، ومشاعره، واتجاهاته، وعواطفه، ووقت الإرسال. وأن المتلقي حينما يستقبل الرسالة يقوم بتفسيرها ويجيب عليها، وهذه الاستجابة هي رجع الصدى أو التأثير المرتد، فرجع الصدى يتكوّن من ردود فعل المتلقي الداخلية والخارجية كمستمع. كما أن الظرف يؤثر في كل من عملية الفكر في رمز وفي عملية فك الرسالة، مع التأكيد على أهمية الظرف وقت حدوث الاتصال - وذلك هو مصدر القوة في نمودجه -، ويتضمن الظرف المعارف والتجارب السابقة والمشاعر والاتجاهات والعواطف لكل من المرسل والمتلقي على السواء، ويدخل في نمودجه أيضاً الرموز واللغة والشفرة وترتيب المعلومات والصوت (في: الطنوبي، 2001).

ويرى الباحث أن عملية التواصل في أساسها لابد لها من هدف، ولكي نحقق الهدف من التواصل مع أي شخص علينا أن نحقق الألفة معه، فنبدأ بعملية التطابق ومن ثم نستمر في ذلك

بعملية تسمى المجازة إلى أن نعرف أننا قد حققنا الألفة بشكل كبير مع المخاطب، نحاول تغيير إحدى نقاط التطابق ونلاحظ الآخر هل غير هو أيضا هذه الوضعية؟ وهذه تسمى القيادة، وبمجرد ما تأكدنا أننا تمكنا من قيادته هنا يمكن أن نحقق الهدف المنشود من التواصل.

إن فاعلية المسئول في أي مستوى، إنما تتوقف على قدرته على التواصل مع من هم تحت إمرته أو في نطاق مسئوليته، إذ يتوقف على هذا التواصل كم الإنتاج ونوعه في المؤسسات، وتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين (الجيوسي، 2002).

نتائج السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر تُعزى لمتغير مدة الخدمة مع المدير الحالي؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق في متوسطات مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات تعود إلى اختلاف لمتغير مدة الخدمة مع المدير الحالي (أقل من 5 سنوات، أكثر من خمس سنوات) كما يوضح الجدول (17)

جدول (17)

نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة للفروق بين أفراد عينة الدراسة لمتغير لمتغير مدة الخدمة مع المدير الحالي (ن=513)

الدلالة	قيمة T	درجة الحرية	10-6 سنوات = 168		5-1 سنوات = 345		مقياس مهارات الاتصال لمديري المدارس
			ع	م	ع	م	
0.001	13.259	511	7.48776	175.369	9.199	176.055	

توضح نتائج الاختبار التائي بالجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون من أفراد عينة الدراسة حسب متغير مدة الخدمة مع المدير الحالي حيث كانت القيمة المحسوبة لاختبار (T)

تساوي (13.259) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق لصالح مديري المدارس الذين قضى معه المعلمون مدة أكثر من (6 سنوات) وهذا يعني أن إدراك المعلمين لمهارات الاتصال لمدير المدرسة تكون أفضل بطول الفترة الزمنية التي يقضيها المعلم مع مديره . ويُرجع الباحث ذلك إلى أن الألفة بين المدير والمعلمين تساعد على قيام نوع من الاتصال على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية.

إن فاعلية الاتصال تتحدد بمدى قدرة القائد على تنمية التفاهم بينه وبين موظفيه حتى تصبح الأهداف مفهومة لكل منهما كما أن دعم الاتصال من قبل القيادة يغرس الثقة بين العاملين والمسؤولين (العجمي، 2003).

ويذكر عريفج (2007) أن هناك نوع من الاتصال يقوم على أساس العلاقات الشخصية التي تنشأ بين المدير والموظفين حيث تؤدي إلى تبادل الخبرات وزيادة أوجه التعاون في العمل، وأن المعوقات البيئية للاتصال غالباً ما تكون ناتجة عن طبيعة التنظيم وأساليب العمل، مثل: التغيير المستمر في التنظيم وعدم الاستقرار ، وعدم التجانس بين أفراد التنظيم، وأسلوب القيادة.

كما أن النظرية البيئية الشخصية وصفت الاتصال بأنه "العملية يخلق فيها الأفراد معلومات متبادلة ليصلوا إلى فهم مشترك"، وهذه العملية الدائرية تستدعي إعطاء معاني للمعلومات المتداولة بين اثنين أو أكثر من الأفراد أثناء تحركهم نحو التلاقي فهي تركز على الفهم المشترك وطريقة الارتباط بين الأفراد. حيث يتمثل الهدف الأساسي للاتصال في نقل المعنى، فالإنسان يشغل طوال حياته في محاولة فهم الآخرين، وإتاحة المجال أمام الآخرين لفهمه. وتتأثر طبيعة الإنسان والاتجاهات التي يكونها والآراء التي يعبر عنها ونجاحه وفشله في الحياة بمدى براعته في فن الاتصال، ومعنى ذلك أن الفشل في توجيه الحياة من خلال عملية الاتصال الإداري لا يؤدي إلى إخفاق في نوع ملائم من التكيف الاجتماعي فحسب، بل ربما يصاحبه تفكك في الشخصية.

ويرى الباحث أن الاتصال يساعد على تكوين علاقات إنسانية سليمة بين الإدارة والمعلمين، وبناء مثل هذه العلاقات يزيد من قدرة الفرد على التعبير عن وجهة نظره وتوصيل رأيه إلى الإدارة، مما يضمن إلى حد كبير حلاً لمشكلاته في العمل ، حيث أن عملية الاتصال تحتوي على جانب انفعالي وآخر نفسي مما يكون له أثر كبير على المناخ المدرسي .

نتائج السؤال الخامس :

هل يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز للمعلمين من خلال مهارات اتصال مديري المدارس اللفظية وغير اللفظية كما يدركها المعلمون والمعلمات بالمرحلة المتوسطة بمحافضة الخبر؟

وللإجابة على السؤال استخدم الباحث معامل الانحدار المتعدد Multiple regression لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال مهارات اتصال مديري المدارس اللفظية وغير اللفظية وفيما يلي نتائج السؤال: والجدول (18) يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (18)

معامل الانحدار المتعدد لمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال مهارات اتصال مديري المدارس اللفظية وغير اللفظية

المتغيرات	(R ²) مربع معامل الارتباط	(B) معامل الانحدار المعياري	Beta معامل الانحدار	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	0.020	0.274	0.143	10.666	0.001
مهارات اتصال لفظية					
مهارات اتصال غير لفظية	0.143	0.733	0.379	85.563	0.001

يتبين من الجدول (18) أن مهارات الاتصال اللفظية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات تفسر نسبة كبيرة من دافعية الإنجاز، حيث بلغت نسبة التفسير (0.020) وجاءت قيمة (ف) لها (10.666) وهي نسبة دالة عند مستوى الدلالة (0.001)، كما يبين أن مهارات الاتصال غير اللفظية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات تُفسر نسبة من دافعية الإنجاز حيث بلغت نسبة التفسير (0.143) وجاءت قيمة (ف) لها (85.563) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.001).

وتشير هذه النتيجة إلى أنه يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز للمعلمين من خلال مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات، أي أنه كلما ارتفعت نسبة مهارات الاتصال للمدير كلما ارتفعت نسبة التنبؤ بدافعية الإنجاز للمعلمين وتتفق هذه النتيجة مع

النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من كابور (2010) ودراسة الشريفي والناظر (2013) التي أشارت إلى أن مهارات الاتصال لمديري المدارس قادرة على التنبؤ بالكفاءة المهنية للمعلمين. ويرى الباحث أن العلاقة بين مهارات الاتصال لمديري المدارس والتنبؤ بدافعية الإنجاز للمعلمين علاقة طردية فكلما ارتفعت نسبة مهارات الاتصال بين مديري المدارس ومعلميهم وتنوعت هذه المهارات ارتفعت نسبة التنبؤ بدافعية الإنجاز.

ويشير الأدب التربوي إلى أن من أهم كفايات القائد التربوي في كل المستويات والمواقع الإدارية القيادية هي المهارة في القدرة على الاتصال الفعال، وبخاصة الاتصال الإداري من حيث الاتجاه داخل المنظمة التي يعمل على قيادتها قيادة إدارية فعالة وإبداعية، أو اتصاله بالآخرين خارج المنظمة أو المؤسسة التربوية في الميدان التربوي وغيره وذلك لأثره الإيجابي والواضح غالباً على درجة فاعلية المؤسسة التربوية التي يقودها، ولأثره الإيجابي والفاعل كذلك على درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية الميدانية في المدارس وفي المؤسسات التربوية الأخرى، حيث يعد الاتصال الإداري من إحد الوظائف والعمليات الإدارية الأساسية التي من غيرها لا يمكن للعملية الإدارية أن تكتمل (الشلحوط ، 1994).

إن الاتصال الجيد هو الأداة الفعالة الهامة للقائد الحقيقي، من خلال الاتصال بالشكل المناسب باستمرار، سواء في الأوقات الجيدة أو السيئة، وهذا سوف يعمل على تحسين النتائج، ويخلق منظمة ناجحة (كابور، 2010).

ويرى إسماعيل (2003) أن الإداري مطالب بأن يعمل من خلال جماعات الاتصال غير الرسمية وليس العمل ضدها ومحاربتها، وإن إصغاء المؤسسة لهذه الجماعات تمكنها من فهم ما يجري داخل المؤسسة بعيداً عن التأثيرات التي قد تتعرض لها المعلومات أثناء مرورها إلى قمة الهرم.

وبمقدار تمكن المدير من مهارات الاتصال، تنعكس النتائج على الأفراد انعكاساً إيجابياً، فتزداد مشاعر الانتماء إلى المجموعة، وتحسن تبعاً لذلك صور الأداء الفردي والجماعي، جرأً تنشيط الدافعية وحفز الهمة والشعور بالأمن المدرسي والرضا الوظيفي (عيسى، 2006).

ومن هنا نلاحظ الدور الكبير لاتصال المدير بمعلميه في تكوين صورة المعلم عن ذاته ورضاه عن نفسه، وبمعنى آخر في تكوين الكفاءة الذاتية لدى المعلم وزيادة الدافعية لديه للإنجاز، وانعكاس ذلك على عمله ومدى نجاحه فيه، وحسن تغلبه على المصاعب والعقبات التي تعترضه.

إن تأثير مهارة الاتصال التي يملكها المدير يتمثل في حفظ العلاقات الإنسانية واستمرارها، والتي من شأنها دفع التعاون إلى أقصى حد له بين المعلمين، وتحفيزهم على الأداء الجيد للمهام

الموكلة إليهم، وبالتالي وجب التركيز على أهمية الاتصالات في تشكيل العلاقات الإنسانية واعتبارها عامل مؤثر في اتجاهات الأفراد، وآرائهم، ونظرتهم إلى العمل والإدارة، وبالتالي في حفزهم.

وختاماً يرى الباحث انطلاقاً من التطور المتنامي في وظيفة المدير ومسؤولياته الكبيرة، وكون عملية التواصل عملية مستمرة وذات أثر في العلاقات المتبادلة بين الأفراد وتحدد مخرجات العملية التعليمية وكون نماذج التواصل يمكن أن تؤثر في الانتماء الوظيفي، فإنه يجب على الإدارات التعليمية أن تولي دوراً أكبر لبرامج التواصل للمديرين والمعلمين ضمن برامجها التدريبية.

ملخص نتائج الدراسة:

1- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد دافعية الإنجاز وبين مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات في الدرجة الكلية لمهارات الاتصال وبعديه اللفظي وغير اللفظي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، ومستوى الدلالة (0.05)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز ودرجة مهارات الاتصال (0.270) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون من أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس حيث كانت القيمة المحسوبة لاختبار (T) تساوي (2.134) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أنّ هذه الفروق لصالح مديرات المدارس كما تدركها المعلمات.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الاتصال كما يدركها المعلمون والمعلمات يعزى لمتغير الخبرة عند مستوى (0.05) لأصحاب الخبرة من (21 - 30) سنة.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مهارات الاتصال لمديري المدارس كما يدركها المعلمون من أفراد عينة الدراسة حسب متغير مدة الخدمة مع المدير الحالي، حيث كانت القيمة المحسوبة لاختبار (T) تساوي (13.259) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أنّ هذه الفروق لصالح مديري المدارس الذين قضى معهم المعلمون مدة أكثر من (6) سنوات.

5- وجودة قدرة تنبؤية لمهارات الاتصال اللفظية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات حيث تفسر ما نسبته (0.301) من دافعية الإنجاز ، ، وكذلك قدرة تنبؤية لمهارات الاتصال غير اللفظية لمديري المدارس كما يدركها المعلمون والمعلمات حيث تفسر ما نسبته (0.245) من دافعية الإنجاز .

التوصيات

بعد الانتهاء من عرض النتائج ومناقشتها يوصي الباحث المعنيين والباحثين بمايلي:

- 1- ضرورة العمل على تهيئة الظروف المناسبة جميعها، لجعل اتصال المديرين بالمعلمين اتصالاً فعالاً؛ وكذلك الظروف التي ترفع من كفاءة المعلم الذاتية.
- 2- تنظيم دورات تدريبية للمديرين والمديرات حول مهارات الاتصال، وأهميتها، وكيف يمكن توظيفها بالعمل والعلاقات بما يخدم العملية التعليمية التعلمية.
- 3- تقويم عملية الاتصال داخل المؤسسة التعليمية من حين لآخر.
- 4- ضرورة وضع معايير جديدة لتقييم المديرين والمديرات في مجال التواصل مستمدة بنودها من نتائج الدراسة.

مقترحات الدراسة

- 1- إجراء المزيد من البحوث والدراسات عن دافعية الإنجاز لدى المعلم، لأثرها الكبير في إنتاجيته ومدى عطائه.
- 2- إجراء دراسة عن العلاقة بين أنموذج التواصل السائد لدى المديرين والمديرات ومستوى الإنتاجية.
- 3- إجراء دراسة عن العلاقة بين نماذج التواصل لدى المعلمين والمعلمات وتحصيل الطلاب في المدرسة.

المراجع العربية

- إبراهيم، حمادة مفتي. (1996). *التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة إلى المراهقة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- إبراهيم، عبدالستار. (1985). *الإنسان وعلم النفس*. الكويت: عالم المعرفة.
- إبراهيم، محمود محمد. (1991). *اتجاهات معاصرة في القياس النفسي والتربوي - الاختبارات مرجعية المحك. رسالة التربية، (8)، 133-149*.
- ابن عطية، محمد عبدالحق. (1428). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. الدوحة: مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن المكرم. (1985). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف.
- أبو حطب، فؤاد. (1984). *معجم علم النفس والتربية*. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع.
- أبو عقرب، إبراهيم. (1993). *الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي*. عمان: دار مجد لاوي للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء محمود. (2003). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، السيد. (2006). *مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا*. جامعة الملك سعود، كلية التربية، مركز البحوث التربوية، العدد (238)، 1-78.
- أحمد، محمد الأمين موسى. (2003). *الاتصال غير اللفظي في القرآن الكريم*. الشارقة: دار الثقافة والإعلام.

- الأحمدي، علي حامد محمد. (1984). *العلاقة بين نمط القيادة التربوية وفاعلية الاتصال التربوي بمدارس مكة المكرمة الابتدائية كما يدركها المعلمون*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كلية التربية.
- إسماعيل، محمود حسن. (2003). *مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير*. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- الأسمر، هنادي بدوي. (2000). *مدى توافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة في محافظة إربد*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.
- الأعسر، صفاء، وقشقوش، إبراهيم، وسلامة، محمد. (1983). *برنامج لتنمية دافع الإنجاز*. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (2)، 171-175.
- الألوسي، شهاب الدين. (1408). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. لبنان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- باعيسى، نزيه سعيد. (2002). *مهارات الاتصال اللغوي لمدير المدرسة ودورها في تفعيل الاتصال مع المعلمين داخل المدرسة*. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- باهي، مصطفى حسين، وشلبي، أمينة إبراهيم. (1999). *الدافعية: نظريات وتطبيقات*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- البجة، عبدالفتاح. (2002). *تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- البخاري، محمد (2009). *الدراسات الإعلامية وتحليل المضمون الإعلامي*. المدونة الإلكترونية. استرداد 8/12/2013 من: <http://muhammad-2009.blogspot.com/2009/09/2-2.html>
- البرعي، محمد عبدالله، والتويجري إبراهيم. (1993). *معجم المصطلحات الإدارية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

بستان، أحمد عبد الباقي، وطه، حسن جميل. (1983). مدخل إلى الإدارة التربوية. الكويت: دار القلم.

بطاح، أحمد والسعود، راتب. (1993). اختيار مدير المدرسة الثانوية في الأردن: أسس مقترحة. مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك، الأردن 9 (1) 213-244.

البغوي، الحسين بن مسعود (1411). معلم التنزيل. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

بله، محمد عباس. (1426). نظرية الاتصال وتطبيقاتها في الإدارة التربوية. مجلة مركز البحوث التربوية، (6)، 34-35.

البندري، محمد سليمان والعتوم، عدنان الشيخ يوسف. (2002). طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان والأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 3 (3)، 91-121.

بن زعموش، نادية بوضياف. (2008): مهارات الاتصال لدى المدرس، مجلة التربية، قطر، السنة (37)، العدد (166).

الجيوسي، محمد. (2000). الإدارة علم وتطبيق. عمان، الأردن. المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحارثي، فهد محمد. (1428). مهارات الاتصال اللغوي في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

حراشنة، فواز. (2009) درجة ممارسة الاتصال الإداري لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في مدينة إربد. مجلة العلوم الإنسانية، (42)، 178-213.

حريري، هاشم بكر. (1420). الإدارة التربوية. مكة المكرمة: مكتبة الأفق.

الحسين، إيمان بشير. (2011). السمات والمهارات التي تتميز بها المرأة القيادية الأردنية والمعوقات التي تواجهها. مجلة جامعة دمشق، 27 (3)، 413-473.

- حمدان، محمد زياد. (2000). سيكولوجيا الاتصال التربوي. عمان، دار التربية الحديثة.
- حنون، بكر علي أحمد. (2009). نماذج التواصل السائدة مع المعلمين والمعلمات لدى مديري ومديرات المدارس الإعدادية في وكالة الغوث في محافظات الضفة الغربية وعلاقتها بالولاء التنظيمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الحوارني، محمد حابس. (2003). مهارات الإتصال لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- خليفة، عبداللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- درويش، عبدالكريم، وتكلا، ليلي. (1980). أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- دعبس، محمد يسري إبراهيم. (1999). الاتصال والسلوك الإنساني. القاهرة: البيطاش سنتر للنشر والتوزيع.
- الرازي، محمد أبوبكر. (1430). مختار الصحاح. مصر: دار الأندلس الجديدة للنشر والتوزيع.
- الرشيد، محمد رشيد. (2006). التوجيه والإرشاد وآلية التفاعل مع الحالات. الرياض: مكتبة الرشد.
- روبن، برنت. (1991). الاتصال والسلوك الإنساني (ترجمة نخبة من أعضاء كلية التربية). الرياض: جامعة الملك سعود.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1981). دافعية الإنجاز والانتماء لدى ذوي الإفراط وذوي التفريط التحصيلي من طلاب المرحلة الثانوية. مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- زيتون، حسن حسين. (2004). رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: علم الكتب.

السبيعي، ثقيّل مثيب. (2013). مهارات التواصل لدى الطلبة السعوديين المبتعثين بمملكة البحرين وعلاقتها بأدائهم الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة البحرين.

السديري، غادة محمد. (1999). وجهة الضبط والدافع للإنجاز لدى المكفوفين والعاديين من الجنسين في الفئة العمرية (13-15) سنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود بالرياض، كلية التربية.

السعدي، عبدالرحمن بن ناصر. (1408). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر.

شحادة، عبدالحافظ. (2005). مدى فاعلية برنامج الإنجاز وعلاقته نحو المخاطرة ومستوى الطموح ومستوى التحصيل. رسالة دكتوراة، المعهد العربي للبحوث والدراسات، القاهرة.

الشرقاوي، علي. (2002). العمليات الإدارية. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الشعراوي، سحر. (1994). أثر برنامج في تنمية دافعية الإنجاز على بعض المتغيرات الشخصية والمهنية لدى عينة من المدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس. الشلحوط، فريز. (1994). درجة رضا مديري التربية والتعليم في الأردن عن السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مديرياتهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشنقيطي، محمد الأمين محمد المختار. (1423). أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. بيروت: دار الكتب العلمية.

الشريفي، عباس عبد مهدي و الناظر ملك صلاح. (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الاردنية في محافظة عمان لمهارات الاتصال وعلاقتها بمستوى الثقة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 14 (1) 187-216.

شهاب، موسى محمد مصطفى. (1989). معوقات الاتصال التي تواجه مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشوكاني، عبدالله ناصر. (2006). العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي حسب نموذج هرسبي وبلانشارد وبين دافعية المعلمين للإنجاز. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى، كلية التربية.

الشوكاني، محمد علي محمد. (1419). فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير. بيروت: المكتبة العصرية.

الصغير، كليب أحمد عبدالله. (2003). برنامج تدريبي لتطوير مهارات الاتصال الإداري للمدارس الثانوية العامة في محافظة إربد في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، قسم التربية الخاصة، جامعة عمان للدراسات العليا.

صيداوي، أحمد. (1986). قابلية التعلم. بيروت: معهد الإنماء العربي.

الطائي، حميد، والعلان، بشير. (2009). أساسيات الاتصال نماذج ومهارات. عمان: دار النيازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الطنوبي، محمد محمد عمر. (2001). نظريات الاتصال. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

طه، فرج عبدالقادر. (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار الصباح.

الطويل، هاني عبدالرحمن. (1998). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في النظم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عارف، زبيدة أسامة (1987). دوافع الإنجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالتفوق في التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

عاشور، محمد حسن. (2010). مهارات الاتصال والتأثير. الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

عبدالحميد، جابر، وكفافي، علاء الدين. (1988). وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به. مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (21)، 363-438.

عبد الرزاق، حسين محمد علي (2005): فعاليات الاتصال التربوي بالمدرسة الثانوية العامة في محافظة الجيزة بجمهورية مصر العربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

- عبدالكريم، درويش. (1976). أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبدالوهاب، نفسية حسن. (1986). العلاقة بين التأخر الدراسي وبعض العوامل الشخصية والاجتماعية. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات، القاهرة.
- العجمي، محمد حسين. (2003). الإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر.
- عريفج، سامي سلطي. (2001). الإدارة التربوية المعاصرة. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- العثيمين، فهد بن سعود. (1425). الاتصالات الادارية. المدينة المنورة: دار يثرب للنشر والتوزيع.
- عشوي، مصطفى. (1985). مدخل إلى علم النفس المعاصر. الجزائر: ديوان المطبوعات.
- عطوي، عزت جودت. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطية، أبو صوابين راشد محمد. (2006) تنمية مهارات التواصل الشفوي (التحدث والاستماع): دراسة عملية تطبيقية. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- عطية، حامد سوادي. (1408). العملية الإدارية: معارف نظرية ومهارات تطبيقية. الرياض: معهد الإدارة العامة.
- العلاق، بشير. (2010). نظريات الاتصال: مدخل متكامل. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- علاقي، مدني. (1981). الإدارة: دراسة تحليلية للوظائف والقرارات الإدارية. جدة: مكتبة تهامة.
- عليق، أحمد محمد، شومان، عبدالناصر يوسف، الملاح، ماهر عبدالوهاب. (2004). وسائل الاتصال والخدمة الاجتماعية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- علام، صلاح الدين محمود. (2001). الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك. القاهرة: دار الفكر العربي.

العمر، بدر عمر. (2000). علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى الموظفين في دولة الكويت. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، (17)، 79-104.

عمر، عبدالرحمن عبد الباقي. (1986). إدارة الأفراد. القاهرة: مكتبة عين شمس.

العمرى، أبو النجا محمد. (1986). الاتصال في الخدمة الاجتماعية. الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

العناتي، ختام. والعياصرة، علي. (2007). الاتصال المؤسسي في الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق. ط (1). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

العنزي، هلال بن مزعل بن هليل. (2009). مدى تمكن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر من مهارات الاتصال اللفظي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

عوض، عباس محمود. (1980). في علم النفس الاجتماعي. بيروت: دار النهضة.

عيسى، إبراهيم محمد. (2006). قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الصفوف: التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 4(2)، 683-717.

الفاضل، محمد، و عياصرة، علي. (2006) الاتصال القيادي في المؤسسات التربوية (ط1). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

فتح الله، مندور عبدالسلام (2012). مهارات الاتصال الفعال. الرياض: دار النشر الدولي.

الفيروز آبادي، مجد الدين محمد يعقوب. (1429). القاموس المحيط. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع.

القبلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). الكفايات التدريسية، المفهوم - التدريب - الأداء. القاهرة: ب ط.

قشقوش، إبراهيم، ومنصور، طلعت. (1979). *دافعية الإنجاز وقياسها*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

كابور، هند. (2010). مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية، *مجلة جامعة دمشق* (26) 273-322.

مجمع اللغة العربية. (1426). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

محاسنة، حسن نايف محاسنة. (2007). *السلوك القيادي للأكاديميين الاردنيين في الجامعات الاردنية العامة وعلاقته بفاعلية الاتصال الاداري والمشاركة باتخاذ القرارات مع اعضاء هيئة التدريس*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية ، الاردن.

محمد، برو وعبد الحميد، معوش (2013). *الاتصال والتواصل الأسري قديماً وحديثاً*. جامعة قاصدي مرياح ورقلة بالجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية. الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، (الجزائر، 9-10/4/2013)

محمود، منال طلعت. (2002). *مدخل إلى علم الاتصال*. الأزاريطة: المكتب الجامعي الحديث.

مرسي، محمد منير. (1995). *الإدارة المدرسية الحديثة*. القاهرة: عالم الكتب.

المرشد، يوسف عقلا محمد. (2010). *مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات الاتصال في تدريس تلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية*. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (1) 73.

المري، محمد، وإسماعيل، محمد (1988). *علاقة الدافع للإنجاز ببعض سمات الشخصية والجنس والتخصص لدى طلبة الجامعة*. *مجلة كلية التربية*. جامعة الزقازيق. (7) 237 - 280.

المشاقبة، بسام عبد الرحمن. (2011). *نظريات الاتصال*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

معمار، صلاح صالح. (2006). *الفرق بين التواصل والاتصال*. ملتقى الفكر والإبداع. استرداد

<http://www.memar.net/vb/showthread.php?t=1380> : 2013/7/4 من

مكي، حسن إبراهيم. محمد، بركات عبدالعزيز. (1995). المدخل إلى علم الاتصال. الكويت: ذات السلاسل.

منصور، هالة. (2000). الاتصال الفعال: مفاهيمه وأساليبه ومهاراته. القاهرة: المكتبة الجامعية.
المنيف، إبراهيم عبدالله. (1983). الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام. الرياض: دار العلوم.

المنيف، إبراهيم عبدالله. (1983). الإدارة: المفاهيم، الأسس، المهام. الرياض: دار العلوم.
ملحم، سامي محمد (2006). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. بيروت: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.

موسى، رشاد علي عبدالعزيز. (1994). علم النفس الدافعي. القاهرة: دار النهضة العربية.
الموسى، عصام سليمان (1998) المدخل في الاتصال الجماهيري. ط1. مكتبة الكتاني، الأردن.
موسى، فاروق عبدالفتاح. (1981). كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الموسوي، محمد جاسم. (2011). نظريات الاتصال والإعلام الجماهيري. كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

نصر الله، عمر عبد الرحيم. (2001). مبادئ الاتصال التربوي والإنساني. ط 1. عمان: دار وائل للنشر.

الهواري، سيد. (1982). محاضرات في تدريس اللغة العربية. أسبوط: مطبعة سمكة.
هيز، جون. (2011). مهارات التواصل بين الأفراد في العمل. ترجمة مروان طاهر الزعبي. عمان: دار المسيرة.

يعقوب، غسان. (1979). سيكولوجيا الاتصال والعلاقات الإنسانية. بيروت. دار النهار.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Amaryllis, T. (1990). Work motivation and productivity of government workers Philippine. *Journal of Psychology*, 23, 30-38.
- Ayeni, A. J., & Modupe, A. (2012). Improving learning infra structure and environment for sustainable quality assurance practice in secondary school in Ondo State, Nigeria. *International Journal Research Studie in Education (1)*, 61-68.
- Baldoni, J.(2002). *Effective leadership communication: Its More than* talk Harvard Management Communication Letter. Retrieved April 15, 2000, from: www.hbsp.harvard.edu/hmcl.
- Bell, B. P. (1986). Teachers satisfaction with principals leadership as estimated by principals and principals supervisor: Assessment, skills, self - assessment, evaluation. *Dissertaion Abstacts International*, 4(6).
- Bingham, J. E. (1990). A study of principals and teachers perceptions of principals Communication style and the association with teachers' communication satisfaction. *Dissertaion Abstacts International*, 51(5).
- Clutterbuck, D. , & Hirst, S. (2002). Leadership communication: A status. report. *Journal of Communication Management*, 6 (4), 351– 354.
- Denny, J. D. (1983). The relationship of principal verbal behavior to teacher perception of communication and organizational climate in middle level schools. *Dissertation Abstracts International*, 44 (10).
- Ferraaadino, V. L. (1984). Perceived communication behavior and administrative effectiveness among secondary school principals in connecticut. *Dissertation Abstracts International*, 46 (4).
- Fleming, S. S. (1997). Leadership for teacher empowerment: The relationship between the communication skill of principals, transformational leadership, and the empowerment of teachers. Doctoral Dissertation. University of New Orleans. *Dissertation Abstract international*, 57(08), 3336.

- Forehead, G. A., & Gilmer, V. H. (1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62 (6) 361-387.
- Frazer, M. J. (1986). The relationship between principal and teacher perceptions of communication. *Dissertation Abstracts International*, 48 (11).
- Gilmer, B. V. (1961). *Industrial psychology*. New York: Mc Graw Hill Book Company.
- Glassman, L., & Margart, E. (2002). The study of school climate principals communication style, principals, sex and school level. *Dissertation Abstracts International (A)*, 61, 134.
- Griffin, R. W., Moorhead, G. (2009). *Organizational behavior : Managing people and organization*. N. Y. Engage Learning.
- Halden, E. A. (1987). A study of perceived relationships between communication style of elementary school principals and elementary School Climate. *Dissertation Abstracts International*, 149, (6).
- Honey, P (1990) *Face to face skills: A practical guide to interactive skills*. Aldershot, England: Gower Publishing Company.
- Kambeya, N. V. (2008). *Georgia teacher's perceptions of principals' interpersonal communication skills as they related to teacher performance*. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia Southern University.
- Khojasteh, M. (1993). Motivating the private vs. public sector managers. *Public Personnel Management*, 122 (3), 391-401.
- Kukla, A. (1972). Attributional determinants of achievement - related behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21 (2), 166-174.
- Latham, G. P., Pinder, C.C. (2005). Work motivation theory: Theory and research at the dawn of the twenty first century. *Annual Review and Psychology*, 56 (3), 985-516.

- Macmillan Dictionary. (2011). Definition Skill. Macmillan Publishers Limited, Retrieved: 12-9-2011 from:
<http://www.macmillandictionary.com/dictionary/american/skill>.
- Maele, D.V. & Houtte, M.V. (2009). Faculty trust and organizational school characteristics: An exploration across peconchry Secondary school in Flanders. *Administration Quarterly* 45(4), 556-589.
- McLelland, D.C., & Burnham, D. H. (1976). Power is the greater motivator. *Harvard Business Review*, 52 (2), 100-110.
- Merriam-Webster. (2010). *communication skills*. London: Merriam-Webster English Dictionary.
- Monaco, J. A. (1985). The relationship between leadership style and communication satisfaction of selected principals in high school with an enrollment of 125 Students. *Dissertation Abstracts International*, 4, (8).
- Moorhead, G. R. (2004). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. (7th Ed.) Boston: Houghton Mifflin Company.
- Myers, S. (1991). *Who Are Your Motivated Workers?* Boston: Harvard Business Review.
- Nikitenko, A. (1991). Reality or Illusion. *Soviet Education*, 32 (9), 24-31.
- Purkey, W. W. (1972). *Self – concept and school achievement*. NY: Prentice Hall.
- Putten, V. & Averil, A. (1986). Administrative communication systems: Teacher motivation and job satisfaction. *Dissertation Abstracts International*, 47 (12).
- Robbins, S.P. (1997). *Management Today*. New Jersey: Prentice Hall. Inc.
- Wheeler, S. J. (1980). A study of perceived leader behaviors and communication behaviors among elementary school principals and teachers. *Dissertation Abstracts International*, 41(9).
- Rosen, B. C. (1956). The Achievement syndrome; A Psycho culture of social satisfaction. *American social, and Social Review*, 21 (2) 203 - 211.

- Roynor, J. O. , & Rubin, I. S. (1971). Effect of achievement motivation and future orientation on level of performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17 (1), 38-41.
- Taboor, B. S. (2002) Conflict management interpersonal communication style of the elementary principal. *Dissertation Abstracts International*-A62/09.
- Thomas, J.R. , French, K.E. (1985). Gender differences across age in another performance: A meta-analysis. *Psychological Review*, 98 (2), 260-282.
- Wayne, K.H. , & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and organizational health in school. *Elementary School Journal*, 93 (4), 355-372.
- Wojtczak, A. (2006). *Glossary of medical education terms*. NY: Institute for International Medical Education.
- Woolfallc, A. , Wayne, K.H. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1) 81-91.
- Woolner, P., Hall, E. (2010). Noise in Schools: A holistic approach le the issue. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 7, 3255-3269.

الملاحق

- ملحق (1) مقياس تطبيق الدراسة للمعلمين.
- ملحق (2) مقياس تطبيق الدراسة للمعلمات.
- ملحق (3) طلب تطبيق المقياس على العينة.
- ملحق (4) موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم على تطبيق المقياس.
- ملحق (5) أسماء مدارس المعلمين بمدينة الخبر وأعدادهم فيها.
- ملحق (5) أسماء مدارس المعلمات بمدينة الخبر وأعدادهن فيها.

ملحق (1) مقياس تطبيق الدراسة للمعلمين



جامعة البحرين

كلية الآداب - قسم علم النفس

برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي

بسم الله الرحمن الرحيم

حفظك الله

أخي المعلم

وبعد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يسعدني أن تكون أحد الزملاء المختارين للإسهام في هذه الدراسة التي أقوم بإعدادها والتي تسعى إلى معرفة: ((مهارات اتصال المدير وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمين)).

ونظراً لأهمية دورك في العملية التربوية وباعتبارك المحور الأساسي الذي يمكن أن أعتمد عليه بعد الله في الحصول على معلومات صادقة وصريحة والتي ستكون الركيزة الأساسية في إنجاح هذه الدراسة بعد توفيق الله، لذا أرجو منك قراءة كل عبارة في هذه الاستبانة قراءة متأنية ودقيقة والإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام ما تراه مناسباً من وجهة نظرك بصدق وموضوعية، مع العلم بأن إجابتك ستكون موضع الثقة وستُعامل بالسرية التامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً ومقدراً تعاونك معي وأسأل الله أن يجزيك خيراً.

أخوكم الباحث

محمد بن خليل الخباز

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: (اختياري)

اسم المدرسة: (اختياري)

سنوات الخبرة:

() من (1) إلى (10) () من (11) إلى (20) () من (21) إلى (30) () من (31) إلى (40)

العمر:

() من (20) إلى (30) () من (31) إلى (40) () من (41) إلى (50) () من (51) إلى (60)

المؤهل:

() دبلوم. () بكالوريوس. () ماجستير. () دكتورة. () أخرى:

التخصص:

() تربية إسلامية. () لغة عربية. () اجتماعيات. () لغة انجليزي. () علوم.
() رياضيات. () تربية بدنية. () تربية فنية () حاسب آلي. () أخرى:

سنوات الخدمة مع المدير الحالي:

() من (1) إلى (5) () من (6) إلى (10) () من (10) إلى (15) () من (15) إلى (20)
() من (21) إلى (25) () من (26) إلى (30) () من (31) إلى (35) () من (36) إلى (40)

ثانياً: استبانة قياس دافعية الإنجاز للمعلمين:

أخي المعلم

حفظك الله

العبارات التالية تدور حول أمور تختص بعملك المرجو منك قراءتها جيداً، ثم تحديد درجة انطباقها عليك باختيار الإجابة التي تتفق مع ما يحدث منك:

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
1	أضع البدائل عند أي فشل أصادفه يعطل خططي.					
2	أشعر بأن الدخول في تحديات وتنافس مع الآخرين لاجدوى من ورائه.					
3	أميل لأن أكون شخصاً آماله وطموحه عالية.					
4	أعتقد بأنني مجتهد ومثابر في عملي كمعلم.					
5	أحرص على الالتزام والجدية في أداء كل ما أكلّف به من أعمال.					
6	أحرص على أن يكون وقت العمل في أولوية اهتماماتي.					
7	أرسم أهدافاً جديدة كلما حققت هدفاً في حياتي.					
8	أضع جدولاً لإنجاز أعمالي اليومية والشهرية.					
9	أحب الأعمال التي تتطلب المهارة والجهد الكبير.					
10	أتضايق عندما لا أحصل على الامتياز في تقدير أدائي الوظيفي.					
11	هدفي الأساسي في أي عمل أو نشاط أقوم به هو التميز.					
12	أحب أن أتابع أي عمل أبدؤه حتى يكتمل وينتهي.					
13	أترجع عن المنافسة مع الآخرين إذا كان يسبب لي المتاعب.					
14	أشعر بأن وضعي الحالي هو أفضل ما يمكن أن أصل إليه.					

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
15	أحب أن أتفوق على جميع زملاء في أي عمل.					
16	أستطيع تحمّل مسؤولية الإخفاق في أي عمل يُوكل إليّ.					
17	أحب العمل في جو تنافسي يستثير الجهود والإمكانات.					
18	أحب القيام بأي عمل آخر خارج وقت الدوام لتحسين مستوى أدائي.					
19	أحب تحمّل المصاعب التي تواجهني في أداء عملي.					
20	أشعر بالملل عندما يتواصل العمل ويأخذ وقتاً طويلاً.					
21	أشعر بأنني قادر على تنظيم وقتي بين العمل والترويح.					
22	أشعر بالراحة عند أداء عملي بأمانة.					
23	أفضل غالباً في تحقيق الأهداف والخطط التي رسمتها.					
24	أشعر بالقدرة على النجاح في كثير من أمور الحياة.					
25	أرغب في الحصول على أعلى التقديرات في عملي.					
26	أؤمن بضرورة استثمار وقت الفراغ فيما هو مفيد.					
27	أهتم بإدارة وقتي ولا أجعل الظروف هي التي تديره.					
28	أشعر بالقدرة على اتخاذ قراراتي وتحمل المسؤولية.					
29	أشعر بالخوف والحيرة عندما أفكر في مسؤولياتي.					
30	أحب أن أبذل جهداً متواصلًا للحصول على التميّز في أي عمل.					
31	أؤمن بأنّ المستقبل والنجاح يعتمدان على الصدفة والحظ.					
32	أشعر بالارتباك عندما يختلف رأبي مع آراء زملائي حول أمرٍ ما.					
33	يزداد إصراري على إنجاز عملي كلما وجدته صعباً.					

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
34	أميل إلى بذل أقصى جهد لدي لإنهاء عملي على أكمل وجه مهما أخذ من الوقت.					
35	أشعر بعدم قدرتي على الالتزام بأداء عملي على أكمل وجه.					
36	أحب الدخول في الأعمال التي تتطلب الابداع والابتكار.					
37	تمرّ الكثير من الساعات والأيام دون أن أنجز عملاً مفيداً.					

ثالثاً: استبانة قياس مهارات الاتصال للمدير :

أخي المعلم

حفظك الله

العبارات التالية تدور حول وجهات نظرك لممارسة مدير المدرسة لمهارات الاتصال، المرجو منك قراءتها جيداً، ثم تحديد درجة انطباقها باختيار الإجابة التي تتفق مع ما يحدث لك من خلال تعاملك معه:

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	يهتم بمشاعر وأحاسيس المتحدث.			
2	يحاول استعراض وتقييم كافة المعلومات قبل إصدار أي قرار.			
3	يستمع إلى كل ما يقوله المعلم بغض النظر عما إذا كان متفقاً معه أو لا.			
4	يشجع المعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية وصراحة.			
5	يملك القدرة على الربط بين الأفكار والمعلومات المطروحة من قبل المعلمين.			
6	يشعر المعلم بأنه يستمع لكل ما يقوله.			
7	يملك القدرة على تذكر الأحداث حتى في المواقف الصعبة.			
8	يراعي الدقة والوضوح في رسالته التي يرغب إيصالها للمعلمين.			
9	يراعي مستويات استيعاب المعلمين عند الحديث معهم.			
10	يبعث الطمأنينة في نفوس المعلمين من خلال حديثه معهم.			
11	يملك القدرة على الاتصال وفهم مواقف المعلمين.			
12	يستعمل التعبيرات والمصطلحات والعبارات الدقيقة التي لا تشوش المعنى.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	المدير الذي أعمل معه يتميز بأنه:			
13	يهتم بعامل الوقت عند الحديث فلا يكون حديثه مملاً ولا مخللاً.			
14	يجمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع محور الاهتمام.			
15	يحصل على دعم المعلمين من خلال الكشف عما يقلقهم ويبدد شكوكهم.			
16	يقتنع المعلمين بتنفيذ أفكاره.			
17	يوضح أفكاره للمعلمين.			
18	يحفز المعلمين لدرجة تشجعهم على حل المشكلات التي يواجهونها بأنفسهم.			
19	يركز على النقاط الرئيسية عندما يستمع للمعلومات الشفهية من قبل المعلمين.			
20	يزود المعلمين بالقدر الكافي من إرجاع الأثر.			
21	يقدر حالة المعلم النفسية.			
22	يراعي عند حديثه مع المعلمين العوامل المؤثرة في الموقف.			
23	يحاول مراقبة المؤشرات غير اللفظية التي تبدو من المعلم.			
24	يهتم بالنقاط الرئيسية ويتجنب الخوض في التفاصيل.			
25	يربط نبرات صوته وحركات جسمه وكلماته ببعضها البعض لتوصيل الرسالة المطلوبة.			
26	يؤدي رأيه من خلال المناقشة مع المعلمين.			
27	يحاول إيصال أفكاره للمعلمين بأسلوب سهل وواضح.			
28	يتحدث بطريقة مقنعة من الصعب على المعلمين معارضته.			
29	يتوقف بين الحين والآخر أثناء حديثه لإعطاء المعلمين فرصة للمناقشة.			
30	يتحدث عن بعض الأمور التي تسبب إحراجاً له.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	المدير الذي يعمل معه يتميز بأنه:			
31	يكتشف المشكلات قبل أن تتضخم.			
32	يبتعد عن النقد المباشر للمعلمين ويجعلهم يما ارتكبوهم من أخطاء من تلقاء أنفسهم.			
33	يجعل خطوط الاتصال فيما بينه وبين المعلمين مفتوحة دون حواجز أو عقبات.			
34	يهدف دائماً إلى التقليل من أخطائه وذلك من خلال فهمه للمشكلة التي تدور حوله.			
35	يواجه اعتراضات المعلمين مناسبة لما يعترضون عليه.			
36	يُحاول ألا يقاطع المتحدث.			
37	يتخّص من كافة الأمور التي تتسبب في المقاطعة والتشويش عند استماعه لمحدثه.			
38	يُظهر صبره عندما يتحدث مع معلّم يُعبّر له عن أفكاره بطريقة بطيئة جداً.			
39	يتجنب التسرع في الرد على محدّثه قبل أن يفهم مراد محدّثه.			
40	يُحاول فهم وجهة نظر المعلمين بأن يضع نفسه مكان المعلمين.			
41	يقاطع المعلمين إن لم تعجبه أفكارهم.			
42	يتحدث عن بعض الأمور التي تسبب إحراجاً لمعلميه.			
43	يُدخل الدعابة وروح النكتة البريئة عند حديثه مع المعلمين.			
44	يتشعب في حديثه نحو تناول الموضوعات الأصلية والفرعية.			
45	يُسيطر على انفعالاته الشخصية في المواقف المختلفة.			
46	يتجنب الطريقة الاستفزازية في الرد على المعلمين.			
47	يُركز على المضمون والفكرة دون التركيز على الأسلوب.			
48	يُشجع المعلمين على المشاركة الفعالة في فعاليات المدرسة.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	<u>المدير الذي أعمل معه يتميز بأنه:</u>			
49	يُوضح ما يريده من المعلمين بدقة.			
50	يُحدّد أولوياته في العمل الذي يريد إنجازه.			
51	يتجنّب الدخول في مواجهة مباشرة مع المعلمين لخلق جوٍ وديٍّ يفسح المجال للتفاهم معهم.			
52	يختار الشخص المناسب في المكان المناسب من بين عدّة خيارات.			
53	يشرد ذهنه بسهولة أثناء الاستماع إلى المعلمين.			
54	يقيم معلومات المعلمين من خلال حديثهم أو مظهرهم.			
55	يساعد المعلم أثناء حديثه معه وذلك بإكمال جملته وأفكاره.			
56	يتوقّف بين الحين والآخر أثناء حديثه لإعطاء المعلمين فرصة للمناقشة.			
57	يتوقّف عن الاستماع للمعلم بمجرد فهم مراده.			
58	يطلب من المعلمين توضيح النقاط التي لا يفهمها.			
59	يُخبر المعلم بعدم رغبته بالاستمرار في الاستماع لحديثه.			
60	يشعر بأنه قادر على توصيل أفكاره للمعلمين بحيث يُدركون مقصده.			
61	يعرض أفكاره بشكلٍ منظمٍ.			
62	يملك القدرة على اختيار الكلمات المناسبة للموقف.			
63	يملك أسلوباً جيداً في التعبير عن أفكاره.			
64	يدخل إلى صلب الموضوع مباشرة.			
65	يوجز في حديثه بقدر ما يوضح فكرته.			
66	يُظهر أنّه يفهم كل شيء.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	<u>المدير الذي أعمل معه يتميز بأنه:</u>			
67	يعتمد على السيطرة وإعطاء الأوامر في اتخاذ القرارات.			
68	يُكثر من الأسنلة للخروج من بعض المواقف غير المريحة.			
69	يستخدم الأسنلة للخروج لتخويف وتهديد المعلمين.			
70	يُبدى ذكاءه بالرد على السؤال بسؤال.			
71	يُخفى عجزه عن التفكير فيما يقول.			

ملحق (2) مقياس تطبيق الدراسة للمعلمات



جامعة البحرين

كلية الآداب - قسم علم النفس

برنامج ماجستير علم النفس الإرشادي

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي المعلمة

حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد

يسعدني أن تكوني إحدى الأخوات المختارات للإسهام في هذه الدراسة التي أقوم بإعدادها والتي تسعى إلى معرفة: ((مهارات اتصال المديرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى المعلمات)).

ونظراً لأهمية دورك في العملية التربوية وباعتبارك المحور الأساسي الذي يمكن أن أعتمد عليه بعد الله في الحصول على معلومات صادقة وصريحة والتي ستكون الركيزة الأساسية في إنجاح هذه الدراسة بعد توفيق الله، لذا أرجو منك قراءة كل عبارة في هذه الاستبانة قراءة متأنية ودقيقة والإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام ما يكون مناسباً من وجهة نظرك بصدق وموضوعية، مع العلم بأن إجابتك ستكون موضع الثقة وستُعامل بالسرية التامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً ومقدراً تعاونك معي وأسأل الله أن يجزيك خيراً.

أخوكم الباحث

محمد بن خليل الخباز

أولاً: البيانات الأولية:

الاسم: (اختياري)

اسم المدرسة: (اختياري)

سنوات الخبرة:

() من (1) إلى (10) () من (11) إلى (20) () من (21) إلى (30) () من (31) إلى (40)

العمر:

() من (20) إلى (30) () من (31) إلى (40) () من (41) إلى (50) () من (51) إلى (60)

المؤهل:

() دبلوم. () بكالوريوس. () ماجستير. () دكتورة. () أخرى:

التخصص:

() تربية إسلامية. () لغة عربية. () اجتماعيات. () لغة انجليزي. () علوم.
() رياضيات. () تربية أسرية. () تربية فنية () حاسب آلي. () أخرى:

سنوات الخدمة مع المديرية الحالي:

() من (1) إلى (5) () من (6) إلى (10) () من (10) إلى (15) () من (15) إلى (20)
() من (21) إلى (25) () من (26) إلى (30) () من (31) إلى (35) () من (36) إلى (40)

ثانياً: استبانة قياس دافعية الإنجاز للمعلمات:

أختي المعلمة

حفظك الله

العبارات التالية تدور حول أمور تختص بعملك المرجو منك قراءتها جيداً، ثم تحديد درجة انطباقها عليك باختيار الإجابة التي تتفق مع ما يحدث منك:

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
1	أضع البدائل عند أي فشل أصادفه يعطل خططي.					
2	أشعر بأن الدخول في تحديات وتنافس مع الآخرين لاجدوى من ورائه.					
3	أميل لأن أكون شخصاً آماله وطموحه عالية.					
4	أعتقد بأنني مجتهدة ومثابرة في عملي كمعلمة.					
5	أحرص على الالتزام والجدية في أداء كل ما أكلّف به من أعمال.					
6	أحرص على أن يكون وقت العمل في أولوية اهتماماتي.					
7	أرسم أهدافاً جديدة كلما حققت هدفاً في حياتي.					
8	أضع جدولاً لإنجاز أعمالي اليومية والشهرية.					
9	أحب الأعمال التي تتطلب المهارة والجهد الكبير.					
10	أتضايق عندما لا أحصل على الامتياز في تقدير أدائي الوظيفي.					
11	هدفني الأساسي في أي عمل أو نشاط أقوم به هو التميز.					
12	أحب أن أتابع أي عمل أبدؤه حتى يكتمل وينتهي.					
13	أترجع عن المنافسة مع الآخرين إذا كان يسبب لي المتاعب.					
14	أشعر بأن وضعي الحالي هو أفضل ما يمكن أن أصل إليه.					

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
15	أحب أن أتفوق على جميع الزميلات في أي عمل.					
16	أستطيع تحمّل مسؤولية الإخفاق في أي عمل يُوكل إليّ.					
17	أحب العمل في جو تنافسي يستثير الجهود والإمكانات.					
18	أحب القيام بأي عمل آخر خارج وقت الدوام لتحسين مستوى أدائي.					
19	أحب تحمّل المصاعب التي تواجهني في أداء عملي.					
20	أشعر بالملل عندما يتواصل العمل ويأخذ وقتاً طويلاً.					
21	أشعر بأنني قادر على تنظيم وقتي بين العمل والترويح.					
22	أشعر بالراحة عند أداء عملي بأمانة.					
23	أفشل غالباً في تحقيق الأهداف والخطط التي رسمتها.					
24	أشعر بالقدرة على النجاح في كثير من أمور الحياة.					
25	أرغب في الحصول على أعلى التقديرات في عملي.					
26	أؤمن بضرورة استثمار وقت الفراغ فيما هو مفيد.					
27	أهتمّ بإدارة وقتي ولا أجعل الظروف هي التي تديره.					
28	أشعر بالقدرة على اتخاذ قراراتي وتحمل المسؤولية.					
29	أشعر بالخوف والحيرة عندما أفكر في مسؤولياتي.					
30	أحب أن أبذل جهداً متواصلاً للحصول على التميّز في أي عمل.					
31	أؤمن بأنّ المستقبل والنجاح يعتمدان على الصدفة والحظ.					
32	أشعر بالارتباك عندما يختلف رأيي مع آراء زميلاتي حول أمرٍ ما.					
33	يزداد إصراري على إنجاز عملي كلما وجدته صعباً.					

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
34	أميل إلى بذل أقصى جهد لدي لإنهاء عملي على أكمل وجه مهما أخذ من الوقت.					
35	أشعر بعدم قدرتي على الالتزام بأداء عملي على أكمل وجه.					
36	أحب الدخول في الأعمال التي تتطلب الابداع والابتكار.					
37	تمرّ الكثير من الساعات والأيام دون أن أنجز عملاً مفيداً.					

ثالثاً: استبانة قياس مهارات الاتصال للمديرة :

أختي المعلمة

حفظك الله

العبارات التالية تدور حول وجهات نظرك لممارسة مديرة المدرسة لمهارات الاتصال، المرجو منك قراءتها جيداً، ثم تحديد درجة انطباقها باختيار الإجابة التي تتفق مع ما يحدث لك من خلال تعاملك معها :

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
1	تهتم بمشاعر وأحاسيس المتحدث.			
2	تحاول استعراض وتقييم كافة المعلومات قبل إصدار أي قرار.			
3	تستمع إلى كل ما تقوله المعلمة بغض النظر عما إذا كان متفقاً معه أو لا.			
4	تشجع المعلمات على التعبير عن أفكارهن بحرية وصراحة.			
5	تملك القدرة على الربط بين الأفكار والمعلومات المطروحة من قبل المعلمات.			
6	تشعر المعلمة بأنها تستمع لكل ما تقوله.			
7	تملك القدرة على تذكر الأحداث حتى في المواقف الصعبة.			
8	تراعي الدقة والوضوح في رسالتها التي ترغب إيصالها للمعلمات.			
9	تراعي مستويات استيعاب المعلمات عند الحديث معهن.			
10	تبحث الطمأنينة في نفوس المعلمات من خلال حديثها معهن.			
11	تملك القدرة على الاتصال وفهم مواقف المعلمات.			
12	تستعمل التعبيرات والمصطلحات والعبارات الدقيقة التي لا تشوش المعنى.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	<u>المديرة التي أعمل معها تتميز بأنه:</u>			
13	تهتم بعامل الوقت عند الحديث فلا يكون حديثها مملأ ولا مخلاً.			
14	تجمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع محور الاهتمام.			
15	تحصل على دعم المعلمات من خلال الكشف عما يقلقهن ويبدد شكوكهن.			
16	تقتنع المعلمات بتنفيذ أفكارها.			
17	توضح أفكارها للمعلمات.			
18	تحفز المعلمات لدرجة تشجعهن على حل المشكلات التي يواجهنهن بأنفسهن.			
19	تركز على النقاط الرئيسة عندما تستمع للمعلومات الشفهية من قبل المعلمات.			
20	تزود المعلمات بالقدر الكافي من إرجاع الأثر.			
21	تقدر حالة المعلمة النفسية.			
22	تراعي عند حديثها مع المعلمات العوامل المؤثرة في الموقف.			
23	تحاول مراقبة المؤشرات غير اللفظية التي تبدو من المعلمة.			
24	تهتم بالنقاط الرئيسة ويتجنب الخوض في التفاصيل.			
25	تربط نبرات صوتها وحركات جسمها وكلماته ببعضها البعض لتوصيل الرسالة المطلوبة.			
26	يُبدى رأيها من خلال المناقشة مع المعلمات.			
27	تحاول إيصال أفكارها للمعلمات بأسلوب سهل وواضح.			
28	تتحدث بطريقة مقنعة من الصعب على المعلمات معارضتها.			
29	تتوقف بين الحين والآخر أثناء حديثها لإعطاء المعلمات فرصة للمناقشة.			
30	تتحدث عن بعض الأمور التي تسبب إحراجاً لها.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	المديرة التي أعمل معها تتميز بأنه:			
31	تكتشف المشكلات قبل أن تتضخم.			
32	تبتعد عن النقد المباشر للمعلمات لما ارتكبه من أخطاء من تلقاء أنفسهم.			
33	تجعل خطوط الاتصال فيما بينها وبين المعلمات مفتوحة دون حواجز أو عقبات.			
34	تهدف دائماً إلى التقليل من أخطائها وذلك من خلال فهمها للمشكلة التي تدور حوله.			
35	تواجه اعتراضات المعلمات لمناسبة ما يعترضون عليه.			
36	تُحاول ألا تقاطع المتحدث.			
37	تتخلص من كافة الأمور التي تتسبب في المقاطعة والتشويش عند استماعها لمحدثها.			
38	تُظهر صبرها عندما تتحدث مع معلّمة تُعبّر لها عن أفكارها بطريقة بطيئة جداً.			
39	تتجنب التسرع في الرد على محدثها قبل أن تفهم مراد محدثها.			
40	تُحاول فهم وجهة نظر المعلمات بأن تضع نفسها مكان المعلمات.			
41	تُقاطع المعلمات إن لم تعجبها أفكارهن.			
42	تتحدث عن بعض الأمور التي تُسبب إحراجاً لمعلماتها.			
43	تُدخل الدعابة وروح النكتة البريئة عند حديثها مع المعلمات.			
44	تتشعب في حديثها نحو تناول الموضوعات الأصلية والفرعية.			
45	تسيطر على انفعالاتها الشخصية في المواقف المختلفة.			
46	تتجنب الطريقة الاستفزازية في الرد على المعلمات.			
47	تُركز على المضمون والفكرة دون التركيز على الأسلوب.			
48	تُشجع المعلمات على المشاركة الفعالة في فعاليات المدرسة.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	المديرة التي أعمل معها تتميز بأنه:			
49	توضح ما تريده من الملاحظات بدقة.			
50	تحدد أولوياتها في العمل الذي تريد إنجازه.			
51	تتجنب الدخول في مواجهة مباشرة مع الملاحظات لخلق جو ودي يفسح المجال للتفاهم معهن.			
52	تختار الشخص المناسب في المكان المناسب من بين عدة خيارات.			
53	يشرد ذهنها بسهولة أثناء الاستماع إلى الملاحظات.			
54	تقيم معلومات الملاحظات من خلال حديثهن أو مظهرهن.			
55	تساعد المعلمة أثناء حديثها معها وذلك بإكمال جملها وأفكارها.			
56	تتوقف بين الحين والآخر أثناء حديثها لإعطاء الملاحظات فرصة للمناقشة.			
57	تتوقف عن الاستماع للمعلمة بمجرد فهم مرادها.			
58	تطلب من الملاحظات توضيح النقاط التي لا تفهمها.			
59	تخبر المعلمة بعدم رغبتها بالاستمرار في الاستماع لحديثها.			
60	تشعر بأنها قادرة على توصيل أفكارها للملاحظات بحيث يدركن مقصدها.			
61	تعرض أفكارها بشكل منظم.			
62	تملك القدرة على اختيار الكلمات المناسبة للموقف.			
63	تملك أسلوباً جيداً في التعبير عن أفكارها.			
64	تدخل إلى صلب الموضوع مباشرة.			
65	توجز في حديثها بقدر ما توضح فكرتها.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	المديرة التي أعمل معها تتميز بأنه:			
66	تُظهر أنها تفهم كل شيء.			
67	تعتمد على السيطرة وإعطاء الأوامر في اتخاذ القرارات.			
68	تُكثر من الأسئلة للخروج من بعض المواقف غير المريحة.			
69	تستخدم الأسئلة للخروج لتخويف وتهديد المعلمات.			
70	تُبدى ذكاءها بالرد على السؤال بسؤال.			
71	تخفى عجزها عن التفكير فيما تقول.			

ملحق (3) طلب تطبيق المقياس على العينة



UNIVERSITY OF BAHRAIN

College of Arts

Department of Psychology

جامعة البحرين

كلية الآداب

قسم علم النفس



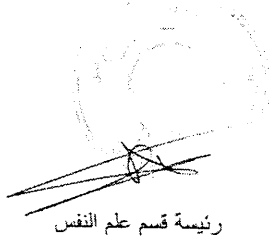
2013/01/06

إلى : إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،

يرجى منكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ محمد خليل عبدالله الخباز الرقم الجامعي 20104479 والذي يدرس في برنامج ماجستير علم النفس الارشادي بقسم علم النفس بجامعة البحرين ، وذلك حتى يتمكن من إنجاز الأعمال الميدانية الخاصة بإطروحة الماجستير ، والتي عنوانها (مهارات اتصال المدير وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر بالسعودية) وذلك تحت إشراف الدكتور / محمد مقداد بجامعة البحرين .

وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام ،،،



رئيسة قسم علم النفس

د. اماتي الشيراوي



أ. د. محمد مقداد

المشرف على الطالب

P.O. Box: 32038 - Kingdom of Bahrain
Tel.: (+973) 17437176 / 17437167
Fax: (+973) 17449037

صندوق بريد: ٣٢٠٣٨ - مملكة البحرين
هاتف: ١٧٤٣٧١٦٧ / ١٧٤٣٧١٦٦ (+٩٧٣)
فاكس: ١٧٤٤٩٠٣٧ (+٩٧٣)

ملحق (4) موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم على تطبيق المقياس

الرقم : ٣٤١٧٠٧٦٠
التاريخ : ١٤٣٤ / ١ / ٢١ هـ
المشغوعات : ١ -



المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية
إدارة التخطيط والتطوير

إلى: المكرم مدير مكتب التربية والتعليم بكل من (الخبر - الظهران)
من: مديرة إدارة التخطيط والتطوير
بشأن: تسهيل مهمة الباحث / محمد خليل الخياز

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،
بناءً على موافقتنا بشأن تسهيل مهمة الباحث / محمد خليل الخياز طالب الدراسات العليا لمرحلة
الماجستير بجامعة البحرين، والذي يجري بحثاً بعنوان (مهارات اتصال المدير وعلاقتها بدافعية
الانجاز لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة الخبر بالسعودية) حيث تتطلب الدراسة تطبيق
الاستبانة على عينة من معلمين ومرشدين المدارس التابعة لكم.
عليه فلا مانع من تسهيل مهمته، علماً بأن التطبيق سيكون من قبل الباحث نفسه.
يسعدني شكركم على عنايتكم وتجاوبكم مع ظروف الباحث.
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، ، ،

نوال بنت عبدالرحمن التيسان

عبدالله بن محمد التيسان

م/الشامسي
١٢/٣١

dpd@girlsdupep.gov.sa

٨٢٦٩٣٦١

فاكس ٨٢٦٤٩٧٧

www.girlsdupep.gov.sa زوروا موقعنا على الإنترنت

ملحق (5) أسماء مدارس المعلمين بمدينة الخبر وأعدادهم فيها

قطاع	المكتب	المرحلة	مدرسة	مجموع
الخبر	الخبر	متوسطة	ابن ماجد	31
الخبر	الخبر	متوسطة	اسكان الخبر	35
الخبر	الخبر	متوسطة	اشبيلية	32
الخبر	الخبر	متوسطة	الامير نايف	10
الخبر	الخبر	متوسطة	تحفيظ القرآن بالخبر	18
الخبر	الخبر	متوسطة	الثقبة	29
الخبر	الخبر	متوسطة	الجسر	22
الخبر	الخبر	متوسطة	الحارث بن حاطب	19
الخبر	الخبر	متوسطة	الخبر	35
الخبر	الخبر	متوسطة	الزبير بن العوام	31
الخبر	الخبر	متوسطة	السعودية	31
الخبر	الخبر	متوسطة	الفارابي	40
الخبر	الخبر	متوسطة	القادسية	24
الخبر	الخبر	متوسطة	المغيرة بن شعبة	32
الخبر	الخبر	متوسطة	عامر بن سنان	22
الخبر	الخبر	متوسطة	نهاد	36
إجمالي مكتب الخبر 447				
الخبر	الظهران	متوسطة	ابن المظفر	46
الخبر	الظهران	متوسطة	ابن ماجدة	22
الخبر	الظهران	متوسطة	الامير سلطان	16
الخبر	الظهران	متوسطة	التحفيظ - حمزة الكوفي بالظهران	12
الخبر	الظهران	متوسطة	الدوحة	26
الخبر	الظهران	متوسطة	الريوة	17
الخبر	الظهران	متوسطة	الظهران	29
الخبر	الظهران	متوسطة	رافع بن زيد	12
الخبر	الظهران	متوسطة	عثمان بن عفان بالحرس الوطني	33
الخبر	الظهران	متوسطة	مالك بن سنان	18
الخبر	الظهران	متوسطة	مجمع قاعدة الملك عبدالعزيز التعليمي	27
إجمالي مكتب الظهران 258				
إجمالي قطاع الخبر 705				

ملحق (6) أسماء مدارس المعلمات بمدينة الخبر وأعدادهن فيها

قطاع	المكتب	المرحلة	مدرسة	مجموع
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الأولى بالثقة	60
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الأولى بالخبر	36
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الأولى بالراكة	36
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الأولى بالظهران	41
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الأولى بقاعدة الملك عبدالعزيز	44
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الأولى لتحفيظ القرآن بالثقة	13
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الأولى لتحفيظ القرآن بالخبر	31
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الأولى لتحفيظ القرآن بالظهران	11
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الثانية بالثقة	71
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الثانية بالخبر	38
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الثانية بالظهران	26
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الثالثة بالثقة	35
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الثالثة بالخبر	33
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الثالثة بالظهران	61
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الرابعة بالخبر	30
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الرابعة بالظهران	30
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الخامسة بالخبر	57
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الخامسة بالظهران	18
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة السادسة بالخبر	18
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة السابعة بالخبر	43
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة الثامنة بالخبر	48
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة التاسعة بالخبر	34
الخبر	الخبر	متوسطة	المتوسطة العاشرة بالخبر	13
إجمالي مكتب الخبر				827

Abstract

Communication Skills and Performance Motivation Among Directors as Perceived by Teachers in Medium grade at AL-Khobar Governorate

This study was aimed at identifying school administrators' communication skills as perceived by male and female teachers and their relationship with teachers' accomplishment motivation at the intermediate stage in Al-Khobar, Saudi Arabia.

A descriptive method (correlational & comparative) was used. Two instruments were used: School Principals Communication Skills Scale of Nazeeh ba Essa (2002) including 71 items, and Teachers' Accomplishment Motivation Scale of Abdulla Al-Shokani (2006) including 37 items, were used in this study.

Study population included male and female teachers (no=1532) working in public schools at the intermediate stage in Al-Khobar Governorate during the school year 1433-1434. Participants consisted of 513 male and female teachers selected randomly.

It was concluded that:

1. There is a statistically significant correlational relationship at the 0.01 level between the dimensions of accomplishment motivation and school principals' communication skills as perceived by male and female teachers in the total score for communication skills and its verbal, nonverbal dimensions.
2. There are statistically significant differences at the 0.05 level in administrators' communication skills as perceived by male and female teachers in the sample by sex variable in favour of female principals as perceived by female teachers.
3. There are statistically significant differences at the 0.05 level between the mean scores of the sample on Communication Skills Scale as perceived by male and female teachers attributed to experience variable (21-30 years).
4. There are statistically significant differences at the 0.05 level in communication skills of the principals as perceived by male participants by service duration variable with the present administrator in favour of the principals with whom teachers spent more than 6 years.
5. School administrators' verbal and non-verbal communication skills have a predictive ability as perceived by male and female teachers.

Some recommendations are offered. For example, it is necessary to provide appropriate conditions to make communication effective between principals and teachers as well as the conditions which raise teachers' self-efficacy and competence. Moreover, it is important to provide training courses and programs for male and

female school principals about communication models, their significance, and about how to use them with work and relationships to serve the learning-teaching process.

University of Bahrain

College of Arts



Psychology Department

**Communication skills and performance motivation
among directors as perceived by teachers in
medium grade at AL-Khobar governorate**

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master's
Degree in Counseling Psychology

Submitted by

Mohammed Khalil Abdullah Al-Khabbaz

Bachelor of Islamic Studies, Dammam Teachers College, Kingdom of Saudi Arabia, 1998

Supervised by

Dr. Mohammed Moqdad

Professor of Psychology

Bahrain University

KINGDOM OF BAHRAIN

September \ 2013