بلقيس غالب الشرعى

مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٨، ٢ (٢)،٤٢-٨٣

العلاقة بين سلوكيات الاتصال لدى مدير المدرسة بمتغيري الرضا والرغبة في التجاوب والتعاون لديهم من وجهة نظر رؤساء الأقسام التعليمية في المدارس الحكومية بدولة الكويت

عبد المحسن عايض القحطاني
كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين سلوكيات الاتصال بين القائد التربوي (كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس وسلوك مباشرة الاتصال لديهم) كما يتصورهما رؤساء الأقسام التعليمية وكل من الرضا الوظيفي، والرضا عن الاتصال، والرغبة في التجاوب والتعاون. وكانت العينة مكونة من ٢٧٢ فردا من الهيئة التدريسية (١٣٢ ذكور، و ١٤٣ إناث). ودلت النتائج على وجود علاقة إيجابية دالة احصائيا بين سلوكيات الاتصال لدى القائد التربوي ومستوى كل من المتغيرات التالية لدى رؤساء الأقسام التعليمية: الرضا الوظيفي، والرضا عن الاتصال، والرغبة في التجاوب التعاون. وكذلك دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤساء الأقسام التعليمية في متغيري الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال في ضوء تصوراتهم حول سلوكيات الاتصال لدى القائد التربوي. وقد خلصت الدراسة، في ضوء النتائج، إلى توصيات ذات علاقة قد تعود بالفائدة على العاملين بالميدان التربوي.

The relationship between school principals' communicative behavior, job satisfaction and willingness to collaborate: Head of Educational Departments' perceptions

by

Abdul - Mohsen Al - Qahtani
College of Education - Kuwait University

Abstract

This study aimed at exploring the relationship between the educational leaders' communicative behavior (communication immediacy and communicative competence) and job satisfaction, communication satisfaction, and willingness to communicate as perceived by department heads'.
It also examined the effect of willingness to communicate as a personality trait on job satisfaction and communication satisfaction. The sample comprised 272 head of departments (132 males & 143 females). The results showed a statistically significant positive relationship between educational leaders' communicative behaviors and the level of job satisfaction, communication satisfaction, and willingness to collaborate.

المقدمة :

قد لا يبعد الفرد النجعة إذا هو جزم بأن "معظم مشكلاتنا اليوم لا تكمن في عالم الأشياء، ولكن منبعها الإنسان" (بن نوار، ٢٠٠٤، ص ١١٧). فالاتصال التنظيمي الذي ينبع من الأفراد في مؤسسات اليوم هو حجر الزاوية الذي به تتكامل العمليات الإدارية الأخرى. وقد أكدت مدارس الإدارة كلها على أهمية الاتصال في العمل الإداري والذي يشمل العمل الإداري في المؤسسة التعليمية، إذ "ليس بوسع مستوى إداري معين أن يعمل بمعزل عن المستويات التي تعلوه أو تلك التي تدنوه، وإنما هناك عملية اتصالية متعددة الاتجاهات الصاعدة والهابطة والأفقية حتى تتفاعل تلك المستويات لصالح تفعيل الإدارة من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية" (الخميسي، ٢٠٠٢، ص ٩٧). لكن ظلت مسألة الاهتمام بالسلوك الاتصالي للعاملين في المنظمة وعلاقة ذلك السلوك ببعض المتغيرات التنظيمية لهم أمرا حديثا نسبيا وذلك لأن الاتصال لم يكن ينظر إليه على أنه عملية مقصودة بذاتها كالعمليات الأخرى مثل التخطيط والمتابعة، بل هو مكمل لها، ويتحقق من خلال إتباع قنوات الاتصال المعهودة كالاتصال الشفوي أو الكتابي بقصد إعطاء الأوامر، أو تغذية راجعة، أو غيرها مما له علاقة بالعمليات الإدارية الأخرى الرئيسة. إلا أن الأمر لم يعد كما كان وأصبح الاتصال وظيفة من وظائف الإدارة يتعدى دورها دور الوسيط السلبي إلى وظيفة متعددة المحاور تماماً كما تغير الحديث من تنمية الموارد البشرية إلى التنمية البشرية (أحمد، ٢٠٠٧).

ولأن القيادة التربوية، شأن باقي أنواع القيادات، تمثل في طبيعتها ضرورة اجتماعية من أنها نوع من التفاعل الاجتماعي يمارس القائد من خلاله التأثير في سلوك الآخرين سلبا أو إيجابا نحو تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة التعليمية، كان الاهتمام بالاتصال أمرا ضروريا؛ وذلك أن الاتصال مكون أساسي لذلك التفاعل. وقد أشار الباحثون إجمالا إلى الأثر الذي يتركه السلوك الاتصالي على درجة ونوع التفاعل بين القائد وبين العاملين معه لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية من خلال صور عدة منها المشاركة في اتخاذ القرار (المصري، ٢٠٠٧). وتأسيسا على ذلك كان المناخ التنظيمي لأي مؤسسة تعليمية والقائم على الاتصال الفعال والإيجابي بين القائد والعاملين معه مما يزيد من درجة الرضا بين العاملين في المؤسسة والذي ينعكس بدوره إيجابيا على أدائهم الوظيفي (حبشي و باخوم، ٢٠٠٤).

ويلخص عياصرة و الفاضل (٢٠٠٦) أهمية العلاقة بين القيادة التربوية والاتصال بما يلي:

إن من أكثر الأمور تحديا في إدارة النظم التربوية المتنامية في الحجم والتعقيد هو تأسيس نظام فعال للاتصال والمحافظة على استمرارية فاعليته. فالاتصال من وظائف الإداري الضرورية... [وهو] أحد العناصر الأساسية في التفاعل الإنساني... إذ عن طريق الاتصال... تتفاعل الجماعات والمؤسسات مع بعضها بعضا وتستطيع إحراز التقدم الملموس... إن القدرة على الاتصال مع الآخرين، بطريقة بناءة هي من السمات المهمة التي يجب أن تتميز بها شخصية الإداري، لا سيما في ميدان التعليم... فالقيادات الناجحة هي التي تحظى بتقدير كبير من الآخرين، وهي التي تستطيع أن تلهم الآخرين وتستفيد من أحسن ما لديهم... في تعاون مثمر فعال. إن العلمية التربوية أصلا هي عملية الاتصال [التأكيد من باحث الدراسة الحالية]. (ص ص١٧-٢٠).

والقيادي التربوي في دولة الكويت، شأنه شأن القياديين التربويين الآخرين في العالم، لا غنى له عن انتهاج سلوك اتصالي فعال قادر إن هو أراد أن يواكب التغيرات الحاصلة من حوله في مفهوم الإدارة المدرسية. فمفاهيم مثل المساءلة والشفافية، والمشاركة في اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف العملية التعليمية هي في حقيقتها نواتج لمتغيرات تنظيمية عدة، منها الاتصال التنظيمي الفعال. ولأن وزارة التربية لم يغب عنها هذا الأمر حين وضعت استراتيجيها للمرحلة المقبلة؛ فقد كان من الغايات التي أعلنتها الوزارة هو إحداث الإصلاح المؤسسي في قطاع التعليم العام بما يتناسب مع متطلبات تحقيق أهداف الخطة الإستراتيجية (وزارة التربية، ٢٠٠٧\٢٠٠٨). ومن فروع تلك الغاية التواصل مع المعنيين لمزيد من الثقة والثبات في المسيرة التعليمية. وتفعيل الاتصال داخل المؤسسة التعليمية ركيزة من ركائز الإدارة المدرسية التي تعتمد التخطيط مدخلا رئيسا من مداخل العمل فيها (Ray, Hack & Candoli, 2001)؛ وهذا هو ما تسعى وزارة التربية في دولة الكويت إلى انتهاجه.

وتأتي الدراسة الحالية استجابة لهذا التحول في النظرة إلى الاتصال وأثر السلوك الاتصالي للقائد التربوي وعلاقة ذلك السلوك ببعض المتغيرات لدى رؤساء

الأقسام العاملين معه في مدارس دولة الكويت إذ أن رؤساء الأقسام التعليمية منوط بهم دور حلقة الوصل بين القسم التعليمي وبين الإدارة المدرسية في تسيير شئون العملية التربوية برمتها؛ فالمدارس في دولة الكويت لا تخلو من مشاكل ومعوقات ناتجة من عدة عوامل، من أهمها طبيعة الاتصال بين القادة التربويين والعاملين معهم (الجابر، ٢٠٠٤). ومن دون أن نعفي كل أطراف الاتصال من تبعة الاهتمام بالاتصال كما وكيفا، إلا أن القائد التربوي يظل عليه دور أكبر من غيره في تحسين عملية الاتصال في المؤسسة التعليمية من خلال إظهار سلوكيات اتصالية تكون مثالا يحتذى به ويؤثر في خصائص الأفراد العاملين معه ويؤدي إلى أداء متميز في المؤسسة التعليمية (الهاجري، ٢٠٠٧). من هنا بدأت الدراسة الحالية. وتُستهل الدراسة بعرض لمشكلة الدراسة، ثم الإطار النظري الذي يتناول مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة، ثم منهجية الدراسة، وتختتم بمناقشة النتائج والتوصيات.

مصطلحات الدراسة :

اعتمدت الدراسة على التعريفات التالية للمصطلحات الواردة فيها

١. الاتصال: الاتصال هو تبادل الأفكار والمعلومات والمشاعر بين أطراف الاتصال (أفرادا كانوا أو منظمات) عبر وسيلة اتصال معينة (الهاجري، ٢٠٠٧).

٢. الرضا عن الاتصال: الرضا عن الاتصال هو "حالة نفسية يشعر بها الفرد وتحقق له إحساسا بالرضا نتيجة اتصاله الناجح بالآخرين أو اتصالهم به" (صادق و الدرويش و العماري، ٢٠٠٣، ص ٢٢).

٣. الرضا الوظيفي: الرضا الوظيفي هو الشعور العام الذي يعتري الفرد تجاه الوظيفة التي يشغلها (Jepsen & Sheu, 2003).

٤. السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال: السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال هو الحركات الجسدية الظاهرة التي يمارسها أطراف الاتصال لتقليل المسافة النفسية بينهم (Messman & Jones-Corley, 2001).

٥. كفاءة الاتصال: كفاءة الاتصال هي مقدرة أطراف الاتصال على الاتصال فيما بينهم اتصالا فعالا يراعي الأعراف الاجتماعية السائدة (Jablin, Cude,

(House, Lee & Roth, 1994).

٦. الرغبة في التجاوب والتعاون: الرغبة في التجاوب والتعاون هو درجة ميول الفرد نحو التعاون مع الآخرين والمشاركة معهم في اتخاذ القرار والعمل معهم والتحمل وإياهم المسئولية المشتركة (Walker, Craig & Stohl, 1998).

مشكلة الدراسة :

عند الحديث عن المهارات القيادية للقيادي التربوي، تظل الصورة غير مكتملة إلا عند الحديث عن سلوكيات الاتصال التي يمارسها وأثر ذلك على العاملين معه وذلك لأن سلوك الاتصال يلقي بظلاله على الثقافة التنظيمية التي تسود في المؤسسة التعليمية عموما وعلى العوائق التي تواجهها في تحقيق أهدافها، شأنها في ذلك شأن المؤسسات الأخرى (حبشي، ٢٠٠٤؛ خليفات، ٢٠٠٥). وعليه، فإن الاتصال يعتبر أحد العمليات الرئيسية في كل المؤسسات التعليمية وتعمل عمل الرابط الذي يربط أجزاءها. وحين لا يأخذ الاتصال دورته الصحيحة من خلال القنوات الصحيحة وبالطريقة المناسبة في المؤسسة التعليمية، فمن المحتمل أن تتعرقل عمليات أخرى هي نتاج لعملية الاتصال مثل عمليات اتخاذ القرار، بل إن الأفراد العاملين أنفسهم يتأثرون سلبا مثل انخفاض مستوى دافعية الانجاز لديهم وتقديرهم لذواتهم (Jacobsen & Thorsvik, 2002). وقد أشار البحث الإداري إلى أهمية التعرف على تصورات العاملين حول سلوكيات الاتصال لدى رؤسائهم لأنهم هم الطرف الآخر من عملية الاتصال التي ينبغي عدم إغفالها عند الحديث عن تطوير مهارات التواصل لدى القياديين (المغامسي، ٢٠٠٤). ولما كانت القيادة التربوية تعبيرا عن التفاعل بين القائد والعاملين معه سعيا إلى تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التربوية، تحول الطرح من القائد باعتبار ذاته إلى القيادة باعتبارها مهمة تتطلب الاتصال الفعال (أ) لتوضيح رؤية المؤسسة التعليمية وأهدافها إلى المعنيين بتحقيق رسالتها ولاستقبال ما يملك الآخرون من رؤى وأفكار ومشاعر محملة الآمال وبآلام (أحمد ، ٢٠٠٧؛ المصري، ٢٠٠٧)؛ و (ب) أن الأمر يؤول إيجابيا إلى زيادة الرضا لدى العاملين في المؤسسة التعليمية على اختلاف مراتبهم، وتحسن أدائهم الوظيفي، وانخفاض تسربهم من مهنة التعليم (القحطاني، ٢٠٠٠).

وعند الحديث عن دولة الكويت، فإن معايير تقويم أداء مديري المدارس في

دولة الكويت قد مرت بتجارب طويلة، إلا أنها خلصت إلى أهمية إدراج رأي المعلمين العاملين مع الإدارة المدرسية في أداة تقويم مدير المدرسة. وكذلك رأت وزارة التربية ضرورة تضمين أداة التقويم معايير تتعلق بالسلوك الاتصالي لمدير المدرسة مع زملائه والطلاب والمجتمع المحيط لضمان جودة الأداء لديه (جابر، ٢٠٠٤). وأهمية تقويم عملية الاتصال لها دوافعها في وزارة التربية؛ ففي دراسة أعدتها وزارة التربية (٢٠٠٢)، وجد أن من أسباب عزوف الأفراد عن وظائف التوجيه الفني وأنهم لا يحبذون هذا النوع من الوظائف هو تصوراتهم السلبية نوعا ما عن شكل الاتصال بينهم وبين الإدارة المدرسية في المستقبل. وقد أشار الهاجري (٢٠٠٧) إلى وجود فروق في التصورات حول السلوك الاتصالي للقائد بين القائد التربوي ذاته وبين العاملين معه في مدارس دولة الكويت. لكن الملاحظ من الدراسات السابقة حول البيئة الكويتية (انظر مثلا، الجابر، ٢٠٠٤؛ الهاجري، ٢٠٠٧) أنها لم تشر إلى علاقة تلك الفروق ببعض المتغيرات المهمة ذات العلاقة مثل الرضا الوظيفي، وإن كانت قد أشارت إلى أهمية جودة الاتصال لدى القادة التربويين، مع إشارتهم إلى أهمية أن تتضمن الدراسات المستقبلة دراسة الاتصال بمتغيرات تنظيمية أخرى حتى تكتمل الصورة.

ولأن الدراسة الحالية، اعتمادا على ما سبق، تنطلق من مسلمة مؤداها أن وجود الفروق في التصورات لا بد وأن ينتج عنه فروق في العوامل ذات العلاقة مثل الرضا الوظيفي، فإن الدراسة الحالية تشكل في مجملها محاولة لتقديم دراسة استطلاعية وصفية لعلاقة تلك التصورات التي يحملها العاملون مع القائد التربوي حول سلوكه الاتصالي الذي يمارسه ببعض المتغيرات ذات العلاقة: الرغبة في التجاوب التعاون والرضا الوظيفي لدى أولئك العاملين. لذا فإن الدراسة تكمل بذلك ما بدأه الباحثون الآخرون في الميدان. وبشكل أكثر تحديدا، تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا الوظيفي بين رؤساء الأقسام في المدارس، في ضوء تصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا عن الاتصال بين رؤساء الأقسام في المدارس، في ضوء تصوراتهم حول سلوك مباشرة

الاتصال لدى مديري المدارس؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرغبة في التجاوب والتعاون بين رؤساء الأقسام، في ضوء تصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس؟

٤. هل هناك علاقة بين متغير الرغبة في التجاوب والتعاون وكل من متغير الرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام في المدارس، والرضا الوظيفي لدي رؤساء الأقسام في المدارس، ومتغير سلوك مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس كما يتصورها رؤساء الأقسام؟

٥. هل هناك علاقة بين متغير كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس كما يتصورها رؤساء الأقسام وكل من متغير الرضا الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في المدارس، ومتغير الرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام في المدارس، ومتغير الرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام في المدارس، ومتغير سلوك مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس كما يتصورها رؤساء الأقسام؟

٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا الوظيفي بين رؤساء الأقسام في المدارس في ضوء تصوراتهم حول كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس؟

٧. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا عن الاتصال بين رؤساء الأقسام في المدارس في ضوء تصوراتهم حول كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس؟

الإطار النظري :

قبل البدء يجمل بنا أن نعرف ما هو الاتصال؛ حتى نعرف حدود ما نحن بصدده. لقد عرف الاتصال عدة تعريفات كل منها ينطلق من رؤيّ معينة. وتتراوح تلك التعريفات بين البساطة والتعقيد بالنظر إلى طبيعة الاتصال: هل هو فن ونشاط عفوي، أم علم ونشاط مخطط قابل للدراسة (منال، ٢٠٠٢). فمن يرى أنه لا يتعدى مجرد نقل المعلومة، عرفه بأنه عملية بموجبها يرسل الأفراد المعلومات ويستقبلونها (Hunt, 1987)؛ فالاتصال بهذا التعريف لا يتعدى تواجد العناصر التالية: مرسل،

ورسالة، ومستقبل، وتعقيب على الرسالة. ومن يرى الاتصال أنه يتعدى مجرد نقل رسالة، عرف الاتصال بأنه "توليد لمعانٍ مقصودة من وراء الرسالة" (Morlan & Tuttle, 1976, p. 5). هذان التصوران يمثلان بشكل كبير المحاور التي تدور عليها تعاريف الاتصال الأخرى التي لا يسع المقام إيرادها هنا (دليو، ٢٠٠٣). لكن أين يقف الباحث من هذه التعريفات كلها؟

عند ظهور المدرسة التقليدية في النظرية التنظيمية للإدارة، كانت النظرة للاتصال مادية كونه مكمل لوظائف الإدارة المعهودة وليس مقصودا في ذاته. وعلى أن البعد المادي للاتصال رئيس في عملية الاتصال، إلا أننا نؤكد القول بأن أزمتنا اليوم لا تكمن في عالم الأشياء، ولكن في الانسان ذاته باعتبار أنه مصدر الاتصال (بن نوار، ٢٠٠٤). فوسائط الاتصال المادية والخطوات الفنية المتبعة فيه (أ) أمر خاضع للضبط والتحكم بشكل يجعل عملية الاتصال فعالة؛ و (ب) هي عوامل وسيطة وليست أصيلة في طرفي الاتصال؛ و (ت) هي موجودة قبل حدوث عملية الاتصال وبعدها. ولكن أطراف الاتصال من العنصر البشري يفوقون في الأهمية وسائط الاتصال المادية ذاتها لأنهم يضفون على عملية الاتصال أبعادا أخرى لا تقل أهمية عن الأبعاد المادية ذاتها، إن لم تفقها. ولعل هذا ما حدا ببعض الباحثين على الاتصال "ظاهرة انسانية، يحتاج إليها الانسان في حياته بغية تحقيق ذاته داخل الجماعة التي ينتمي إليها" (بن نوار، ٢٠٠٤، ص ١١٨). وعليه فإن الاتصال على المستوى الداخلي للمنظمة عملية تتم بين أفراد المنظمة علي كافة المستويات الأفقية والرأسية وعلى جميع المحاور يتبادلون من خلالها معلومات مسموح بتداولها ومشاعر صادقة تنمي احساس الفرد بالإنتماء والمسؤولية (أحمد ، ٢٠٠٧، الخميسي، ٢٠٠٤).

وقد حدد Richard Fiordo (١٩٩٠) أنواع الاتصال بما يلي: اتصال الفرد بنفسه، واتصال الأفراد بعضهم البعض، والاتصال بالمجتمع المحيط، والاتصال التنظيمي، والاتصال بين الشعوب والثقافات، والاتصال الجماهيري. لكن Fiordo يرى أن الاتصال بين الأفراد هو الأساس الذي ينطلق منه كل أنواع الاتصال الأخرى لأنه هو الذي يُعني باستقبال وإرسال الرسالة ذات المضامين المتعددة. والاتصال التنظيمي، كما في الاتصال بين الأفراد، يسمح بانتقال الرسالة بين أروقة المنظمة،

وبينها وبين المنظمات الأخرى؛ والسبب هو أن المنظمة، أيا كان طبيعة نشاطها، تحوي أفراداً يتبادلون عملية الاتصال على درجات متفاوتة فيها. وتتركز الدراسة الحالية حول محور الاتصال بين الأفراد، على أننا لا نغفل ما لبقية الأنواع من أهمية في نجاح عمل المنظمة.

ولقد أكدت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة أن الاتصال الحقيقي لا ينبغي أن ينحصر في مجرد نقل المعلومة من دون النظر إلى ما يكتنف عملية الاتصال من ظروف قد تسهل أو تعيق بالأساس وصول الرسالة، أيا كان مضمونها وتقبلها؛ لذا فإن الاتصال الفعال ينبني على أمور عدة (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٠) منها:

١. إتاحة الفرصة للآخرين للاتصال (أفقيا ورأسيا)؛ أي أن يكون الاتصال متعدد الاتجاهات والتقليل من الاتصال أحادي الاتجاه المتدفق غالبا من أعلى إلى أسفل.

٢. تخفيف الفجوات الاتصالية، مادية أو معنوية كانت، والسماح للكل للتعبير عن ما يختلج في نفسه من فكرة أو رأي أو شعور.
٣. بناء نموذج ناجح للاتصال يكون قائما على المشاركة وليس الفرض لتحقيق قدر أكبر من الحرية والالتزام.

ولما كانت القيادة تعبر في المقام الأول عن ضرورة اجتماعية يتفاعل فيها القائد مع من حوله لكي تصل المنظمة إلى تحقيق أهدافها المنشودة، انصب اهتمام الدارسين على البحث عن أنجح الوسائل التي تعين القائد على إيصال رؤيته وأفكاره ومشاعره إلى من حوله، ويستقبل منهم ما يملكونه من رؤى وأفكار وغيرها من مشاعر وآلام وآمال (المصري، ٢٠٠٧). ولذا جد الباحثون في الاتصال التنظيمي خلال سبعينيات القرن العشرين الميلادي وبداية الثمانينيات منه إلى دراسة العلاقة بين الاتصال والرضا الوظيفي. وتلخصت نتائج تلك الدراسات بوجود علاقة إيجابية بين الاتصال والرضا الوظيفي (صادق و الدرويش و العماري، ٢٠٠٣؛ Goldhaber et al., 1978). ومما يجدر بالذكر أن Goldhaber وآخرون (١٩٧٨) قد ميزوا في استعراضهم للدراسات السابقة إلى وجود رؤيتين للاتصال داخل المنظمة؛ وتلك

الرؤيتان قد أثرتا على طبيعة تلك الدراسات.

١. الرؤيـة الأولى نظـرت إلى الاتصـال علـى أنـه تـدفق للمعلومـة، فهـي تنظـر للمنظمة على أنها تعمل عمل الآلة أكثر من كونها تجمـع بـين جنباتهـا أفـرادا عاملين، كل منهم قـد أتـى بما يملـك مـن خصـائص فرديـة إلى مكـان عملـه. وبالتالي تركزت جهود هؤلاء على بنية المنظمة المادية: الأدوار الاتصالية لكـل فرد مـا هـي وكيـف يجـب أن تكـون؛ وقنـوات الاتصـال؛ والعوامـل الداخلـة في الرسالة وغيرها من البُنى التي رأوا أنها قد تؤثر مجتمعة أو منفـردة في وظـائف المنظمة.

٢. الرؤية الثانية نظـرت إلى الاتصـال كونـه اتجاهـات وتصـورات يحملـها الأفـراد في المنظمـة تجـاه الأمـور والقضـايا الـتي تخصـها. ووفقـا لمـا ذكـره Goldhaber وآخرون (١٩٧٨)، فإن اتجاهات الموظفين في المنظمـة لها تـأثير علـى سـلوكياتهم داخلها. ومن أكثر الاتجاهات شيوعا الاتجاهات نحو المناخ التنظيمي، والاتجاهات نحو توافر المعلومـات، والاتجاهـات نحـو الرضـا. وقـد كـان مـن نتـاج الرؤيـة الثانيـة للاتصـال بـروز موضـوع الرضـا عـن الاتصـال (communication satisfaction). والسبب في ذلك يعود إلى أن موضوع الرضا عن الاتصال يعـد مركبا متعدد الأبعاد؛ فهو يدرس اتجاهات الأفراد نحو أشكال الاتصـال المختلفـة (Folger, Pool & Stutman, 2005).

ثم توالت الدراسات عـن الرضـا عـن الاتصـال وعلاقتـه بـالمتغيرات التنظيميـة والديمغرافية للأفراد العاملين في المنظمة من رؤسـاء ومرؤوسـين، علـى أن العلاقـة بين الرضا عن الاتصال، والرضا الوظيفي، والسلوك الاتصالي للقائد قـد اسـتحوذ على جل الدراسات في الاتصال. والرضا الوظيفي كان محل بحث مـن قبـل عـدد مـن الباحثين الـذين درسـوا علاقتـه مـع عوامـل أخـرى لها أثـر في درجـة ذلـك الرضـا (Giacometti, 2005)؛ والسـبب يعـود إلى أن جـودة الأداء والرضـا المرتفـع للموظفين يؤديان إلى تعزيز ثقافة المؤسسة وزيادة الفاعلية، فكان لا بد من البحث عـن محـددات ذلـك الرضـا (Gruneberg, 1979). وهـذا التوسـع في دراسـة تلـك العوامـل هـو أن النظريـة التقليديـة لـلإدارة والـتي تقـول أن الرضـا الـوظيفي للموظفين مرتبط بما يحصلون عليه مـن مـردود مـالي في المقـام الأول لم يكـن محـل

قبول لدى عدد من الباحثين؛ ومن ثم خرجت مدرسة العلاقات الإنسانية بنظرياتها المشهورة مثل نظرية ماسلو المسماة ،هرم الحاجيات. وخلاصة ما ذهبوا إليه هو أن الرضا الوظيفي لا يتوقف على المردود المادي فقط بل يتحقق أيضا بإشراك الموظفين بعملية تبادل المعلومات واتخاذ القرار، وتوفير الفرص لهم للنمو مهنيا وفكريا وإشباع حاجاتهم الداخلية شعوريا واجتماعيا (أحمد، ٢٠٠٧). ومن هنا ظهر التركيز على السلوك الاتصالي الذي يمارسه القائد وعلاقة ذلك بظروف العمل المادية وغير المادية، ومدى التماسك والانسجام بين العاملين في المنظمة، وتمكين الموظفين من التحرك والمشاركة (أحمد ، ٢٠٠٧؛ عبد الباقي، ٢٠٠١). وقد أظهرت الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع إلى حجم الأثر الذي يلعبه القائد في الرضا الوظيفي للموظفين ورضاهم عن الاتصال في المنظمة، وبالتالي فلا غرو أن يكون الاتصال بين القائد ومن حوله مؤثرا في الرضا الوظيفي لمن حوله لتصل المنظمة إلى أهدافها المنشودة (Pincus, 1986).

وقد تخطى أثر السلوك الاتصالي للقائد العوامل التنظيمية والديمغرافية للعاملين معه إلى مخرجات العمل المؤسسي ذاتها. ومن تلك المخرجات اتخاذ القرارات، وقد لاحظ Nutt (١٩٩٩) أن كثيرا من القرارات المتخذة في المؤسسات لا تنجح بسبب ضعف الرغبة في التجاوب والتعاون من لدن العاملين وهذا الضعف مرده إلى أكثر من سبب، منها نوعية الاتصال الذي يمارسه القائد، إضافة إلى ضعف آليات اتخاذ القرار لديه. فآلية اتخاذ القرارت وطريقة الاتصال المتبعة في تبليغ وشرح ومناقشة تلك القرارات يؤثر في رضا المجموعة وبالتالي في مدى تجاوبها مع ما يطرح والتعاون في تحقيقه. والمقصود بالتجاوب والتعاون هو الاستعداد للتعاون والعمل سويا وتحمل المسؤولية والانخراط في اتخاذ القرار وصولا إلى تحقيق حالة من الإجماع في المنظمة يضمن تماسكها وفعاليتها، وتختلف الرؤى حول طبيعة التجاوب والتعاون باختلاف البيئات والثقافات ولكن يظل منشؤ هذا التجاوب هو التعاون والثقة والاحترام المتبادلين (Richmond & McCroskey,٢٠٠٠a). ولأن معظم القرارات التنظيمية، ومنها قرارات حل النزاعات، تتخذ حاليا على مستوى المجموعة وليس الأفراد، فإن قيمة التجاوب والتعاون ليست خافية (Folger, Pool & Stutman, 2005; Greenbaum & Query, 1999). والحديث عن هذا التجاوب والتعاون يستلزم التأكيد على أهمية السلوك الاتصالي لدى القائد لأنه عنصر رئيس

في طبيعة ودرجة التجاوب والتعاون (Folger, Pool & Stutman, ٢٠٠٥).

وإجمالا فإن القنوات الاتصالية الجيدة هي التي تعمل على حفظ العلاقات الإنسانية واستمرارها داخل المؤسسات، فهذه العلاقات من شأنها دفع التعاون إلى أقصى حد له بين العاملين وتحفيزهم على أداء المهام الموكبة إليهم وهم بذلك ينشدون إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية... [و] عندما يتمكن الناس من الاتصال ببعضهم البعض عند ذلك فقط يتمكنون من العمل معا، لأن غاية الاتصالات هي تهيئة المواقف الضرورية للحث على العمل والتعاون على تحقيق أهداف المؤسسة. فالاتصالات هي المشاركة في المعاني، وهي الأساس التي بموجبها يتصل ويرتبط الرئيس بالمرؤسين لإدارة الأعمال (بن نوار، ٢٠٠٤، ص ١٢٢-١٢٣) .

وحتى تكتمل حلقات الدراسة، يبرز التساؤل التالي: هل سلوك مباشرة الاتصال له أثر في الإبقاء على الاتصال المنشود؟ في البدء لا بد من الإشارة إلى أن سلوك مباشرة الاتصال مفهوم يعود إلى الدراسات التي قام بها Mehrabian (١٩٦٩،١٩٧١، ١٩٨١)، والذي أشار إلى أن المباشرة تعني السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المصاحبة لعملية الاتصال والتي تزيد من القرب الحسي والنفسي بين طرفي الاتصال.

فالأفراد الذين يرغبون في الاتصال بآخرين يظهرون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية ما يدل على الاحترام والحب المتبادلين (Mehrabian, 1971). وقد حدد Richmond و McCroskey (2000b) بعض السلوكيات لمباشرة الاتصال التي قد يلاحظها أطراف الاتصال مجتمعة أو منفصلة في مواقف الاتصال، منها: النظر إلى الطرف الآخر، وتقليل المسافة الفاصلة بينهما، اللمس بغير قصد التهديد والجلوس بقرب الطرف الآخر، والابتسامة في وجهه، والتحدث إليه بود ولباقة. لذا فالأفراد يشكلون صورة ذهنية إما مركبة من سلوكيات مختلفة لمباشرة الاتصال أو يركزون على بعض منها أو حتى واحدا منها ويكونون من هذا التصور انطباعهم وتصورهم عن سلوكيات الاتصال لدى الطرف الآخر.

وهنا يبرز أهمية من يرى أن مفهوم الاتصال هو عبارة عن معان مضمنة في الرسالة. فسلوك مباشرة الاتصال يحمل في ثناياه إشارات من المشاعر المتبادلة من قرب العلاقة، وهل هي حميمة؛ والانفتاح على الطرف الآخر، والرغبة في التشارك معه وغير ذلك (Infante, Rancer & Womack, 2003). وبالفعل وجدت عدة دراسات سابقة أن تصور المرؤسين عن سلوك الاتصال لدي رؤسائهم مرتبط بتلك المعاني المضمنة في سلوكيات مباشرة الاتصال ذاتها مثل النظر، وتعابير الوجه، ونبرة الصوت، ووضعية الجسم أثناء الاتصال؛ وأن هذا مرتبط بعوامل تنظيمية أخرى لدى المرؤوسين كالرضا الوظيفي (Jablin, 1979; Richmond, 1994; McCroskey & Johnson, 2003; Tjosvold, 1984). ويظل أن سلوكيات مباشرة الاتصال تختلف من بيئة إلى أخرى ومن ثقافة إلى أخرى. ومن الطريف هنا الإشارة إلى طبيعة الإعلانات التي يوزعها بنك HSPC والتي يظهر فيها الاهتمام بسلوك مباشرة الاتصال من لدن البنك تجاه كل بيئة على حدة، من خلال اللفظ والصورة، بل وحتى الألوان. وعلى أهمية الاتصال اللفظي وغير اللفظي على حد سواء، إلا أن الدراسة الحالية، وفي ضوء أهدافها، سيكون التركيز على سلوكيات مباشرة الاتصال غير اللفظية باعتبارها لم تنل نصيبا كافيا من الدراسات العربية.

وهنا ينتقل بنا المشهد إلى ضرورة الحديث عن الكفاءة الاتصالية لدي القائد؛ وهو مفهوم لا بد من التطرق إليه لتكتمل الصورة. والمقصود بكفاءة الاتصال ذلك المركب الذي يحوي مفاهيم مثل المعرفة، والدافعية، والمهارة، والسلوك، والفاعلية (Spitzberg, 1983). لذا فالاتصال الكفؤ هو الذي ينظر إليه على أنه شكل من أشكال التأثير بين الأفراد، والذي يكون فيه الفرد مطالب بتحقيق اتصال فعال في مقابل الإبقاء على أنماط مناسبة من التخاطب والعلاقة بينه وبين الطرف الآخر للاتصال (Spitzberg, 1983). ومن تلك الكفاءات التي تشير إلى الاتصال الكفؤ: الإصغاء الجيد الإيجابي، والتفاوض الفعال. ولهذا فإن سلوكيات مباشرة الاتصال مرتبطة بكفاءة الاتصال كاللغة، وإيحات الجسم، وغيرها مما من شأنه أن يقلل من قلق الاتصال (Aly & Islam, 2005). واختلف الباحثون فيما يمكن أن يكون مؤشرا على الاتصال الكفؤ؛ ولكن مرة أخرى كيف نعرف أن أحد

طرفي الاتصال يقوم باتصال كفئ أمر مرده إلى اختلاف الثقافات والبيئات؛ إلا أنه إجمالا يظل هناك أمران رئيسيان يحكمان الكفاءة:

١. ذكر Larson و Backlund و Redmond و Barbour (١٩٧٨) أن الاتصال الكفؤ هو قدرة الفرد على الاستخدام المناسب للسلوك الاتصالي في السياق المناسب.
٢. قدرة الاتصال على تحقيق الهدف المنشود من وراءه؛ وبالتالي قدرة طرفي الاتصال على إرسال الرسالة واستقبالها بوضوح (رابح، ٢٠٠٤).

وعلى أن الدراسات حول موضوع كفاءة الاتصال كثيرة، إلا أن قليلا منها ركز على العلاقة بين كفاءة الاتصال لدى القائد التربوي والرضا الوظيفي ورضا الاتصال لدى للمرؤوسين. ففي دراسة قام بها Berman و Hellweg (١٩٨٩)، وجد أن الكفاءة الاتصالية للقائد كانت مرتبطة باتجاهات المرؤوسين نحو الرضا عن قائدهم وعن العمل (Infante & Gorden, 1979). وفي دراسات أخرى، وجد أن هناك علاقة بين تصورات المرؤوسين حول مهارات الاتصال، بما فيها كفاءة الاتصال، لدى رؤسائهم ودرجة الولاء التنظيمي للمرؤوسين (القريوتي، ٢٠٠٣؛Myers&Kassing, 1998).

والمؤسسة التعليمية، بما تشمل من القائد التربوي والعاملين معه، لا تخرج عن كل ما سبق ذكره؛ ولا يمنع من تعميم الإطار النظري لحقول المعرفة الأخرى عليها. فالسلوك الاتصالي للقادة التربويين يؤثر ويتأثر بالمتغيرات التنظيمية للمؤسسة ذاتها والخصائص الشخصية للأفراد العاملين معهم؛ وبالتالي فهو يؤثر في تأدية الوظائف المناط تنفيذها بالقائد التربوي والعاملين معه (Goris, 2007). وقد أشار عياصرة و الفاضل (٢٠٠٦) إلى جملة من معوقات الاتصال التي تؤثر على اتصال القائد مع العاملين معه في المؤسسة التعليمية:

١. معوقات تنظيمية: وتتناول تلك المعوقات في الهيكلية التنظيمية مثل تحديد الاختصاصات والثقافة التنظيمية السائدة.
٢. معوقات فنية ومادية: وهي معوقات مرتبطة بقنوات الاتصال المادية مثل نظم الاتصالات.
٣. معوقات لغوية: وهو لب عملية الاتصال؛ وهو يشمل الكلمات والرموز التي

يستخدمها الأفراد للتعبير عن الرسالة المراد نقلها.

٤. معوقات نفسية: وهي معوقات ترتبط بالحالة النفسية من الاتجاهات والمشاعر التي يحملها أطراف الاتصال تجاه بعضهم البعض وتجاه الموقف الاتصالي.

٥. معوقات إدراكية: وهي معوقات تتعلق بالتصورات التي يملكها أطراف الاتصال حول تفسير الأشياء من حولهم.

٦. معوقات الإفراط في الاتصال: وهو معوقات ناشئة من الطبيعة التنظيمية للمؤسسة التعليمية كالإفراط في الهرمية أو من طبيعة القائد التربوي ذاته حين يجعل من نفسه محور الأداء المؤسسي.

٧. معوقات بيئية: وهي معوقات تتصل بالبيئة التي تم فيها الاتصال، فالبرد الشديد مثلا قد يعوق من فعالية الاتصال؛ أو أنها تتصل بعلاقة المؤسسة التعليمية، ممثلة بقائدها، مع غيرها من مؤسسات محيطة.

٨. معوقات مرتبطة بمراحل عملية الاتصال: وهي معوقات حين غياب أو تعثر عناصر الاتصال.

وقد أشار Ray و Hack و Candoli (٢٠٠١) إلى أن الإخفاق في عمل الإدارة المدرسية وبروز الأزمات خارج نطاق المتعارف عليه تنظيميا يعود بالدرجة الأولى إلى وجود معوقات في الاتصال كالتي أشار إليها عياصرة و الفاضل (٢٠٠٦)؛ ويرى Ray و Hack و Candoli أن الاتصال الفعال في المؤسسة التعليمية يرتكز على أسس هي: المصداقية؛ الشمولية؛ الاستمرارية؛ الاتصال السليم؛ أن يكون ثنائي الاتجاه؛ أن يكون متاحا لكل المستفيدين من العلمية التعليمية في حدود ما يسمح به المقام. وحين يكون القائد التربوي عارفاً لأهمية الاتصال لعمله، فلا شك أنه سيكون أكثر حرصا على أن يكون اتصاله ذا فعالية وأثر.

دراسات سابقة :

بحسب ما توفر للباحث من مصادر، لم ينته الباحث إلى دراسات شملت كل تلك المتغيرات السابق ذكرها مجتمعة، ولكن توجد دراسات تناولت جوانب من الاتصال؛ على أنه لا سبيل إلى نفي احتمالية وجود دراسات مماثلة لأهداف الدراسة الحالية. وكما أشار كل من صادق والدرويش والعماري (٢٠٠٣) إلى أن الدراسات عموما،

والعربية على وجه الخصوص، حول هذا الموضوع قليلة نوعا ما، وتحديدا في المجالات التربوية. والهدف من استعراض الدراسات السابقة هو التعرف على مدى العلاقة بين الاتصال وغيره من المتغيرات التنظيمية والفردية حتى يتسنى لنا القول بأن الدراسة الحالية ترتكز على أسس من الدراسات السابقة. وفيما يلي نقدم عرضاً بالتسلسل الزمني يبدأ من الأحدث لبعض تلك الدراسات.

ففي دراسة قام بها الهاجري (٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على مهارات الاتصال المتوافرة لدى مديري المدارس في الكويت والوسائل التي من شأنها تحسين تلك المهارات من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم ووجهة نظر رؤساء الأقسام العاملين معهم. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٩٤ مديرا ومديرة و ٧٧٤ من رؤساء الأقسام. وقد دلت النتائج على أن تصور رؤساء الأقسام حول نوعية ودرجة مهارات الاتصال لدى رؤسائهم تختلف عن تصور الرؤساء أنفسهم. واقترح رؤساء الأقسام مقترحات لتحسين مهارات الاتصال لدى مديري المدارس تدور في مجملها حول تحسين كفاءة الاتصال لأولئك المديرين.

وفي دراسة استخدمت تحليل التنبؤ قام بها Goris (٢٠٠٧) هدفت إلى التعرف على التأثير الوسيط للرضا عن الاتصال على العلاقة بين التوافق الوظيفي من جهة وبين كل من الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي من جهة أخرى. وقد شملت عينة الدراسة ٣٠٢ موظفا من القطاع الخاص في الولايات المتحدة. وقد دلت النتائج على وجود قدرة تنبؤية قوية للرضا عن الاتصال على الأداء الوظيفي والرضا الوظيفي.

وكشفت الدراسة الاستطلاعية لصادق والدرويش والعماري (٢٠٠٣) حول علاقة الرضا عن العمل بالرضا عن الاتصال لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام بدولة قطر (ن = ١٩٢)، إلى (أ) أن الرضا الوظيفي للعينة ورضاهم عن الاتصال إيجابي؛ و (ب) وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال.

وأجرت المنجي (٢٠٠٣) دراسة تحليلية هدفت من خلالها التعرف إلى واقع فعالية الاتصالات الإدارية داخل الأجهزة الحكومية العمانية والعوامل التي تقلل من

كفاءتها بناءاً على اتجاهات وآراء ١٠٠٠ من الموظفين في القطاع الحكومي في السلطنة. وقد دلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الاتصالات الإدارية وكل من وضوح الاتصال؛ والمشاركة في اتخاذ القرار؛ ومعوقات الاتصال؛ وأساليب الاتصال؛ وسائل الاتصال.

وقد كشفت الدراسة التي قام بها Ehlers (٢٠٠٣) حول العلاقة بين الرضا عن الاتصال مع زملاء العمل والرؤساء والإدارة العليا من جهة والرضا الوظيفي والالتزام بالحضور إلى العمل من جهة أخرى؛ وقد شملت العينة ١٦٦ فردا. وقد دلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين الرضا عن الاتصال مع زملاء العمل والرؤساء والإدارة العليا من جهة والرضا الوظيفي من جهة أخرى.

وفي دراسة أجراها Miles و Patrick و King (١٩٩٦) دراسة تركزت حول الأثر الوسيط الدال إحصائيا للمستوى الوظيفي على شكل العلاقة بين الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال بين القائد ومن يعملون معه. وقد أوضحت دراستهم إلى أن شكل اتصال القائد بمن حوله كان عاملا مهما في تشكيل كل من الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال لدى المرؤوسين.

التعليق على الدراسات السابقة

دلت الدراسات السابقة في مجملها إلى وجود علاقة بين عوامل الاتصال وبين متغيرات أخرى مرتبطة بعوامل وظيفية أخرى من أهمها الرضا الوظيفي. لكن يلاحظ على الدراسات السابقة أن معظمها لا يتناول المؤسسات التعليمية، بل مؤسسات أخرى وقد تختلف في طبيعتها عن المؤسسة التعليمية. وكذلك لا تتناول عوامل الاتصال بصورة أكثر شمولية ليتضمن الرضا عن الاتصال، وكفاءة الاتصال، وسلوك مباشرة الاتصال وعلاقتها بالرضا الوظيفي والرغبة في التجاوب والتعاون. ومن هنا أتت أهمية الدراسة الحالية وأصالتها.

منهجية الدراسة :

مجتمع الدراسة والعينة

شمل مجتمع الدراسة رؤساء الأقسام التعليمية في المدارس الحكومية بدولة

الكويت وعددهم الإجمالي حسب إحصائيات وزارة التربية لعام ٢٠٠٥\٢٠٠٦ يبلغ ٥٨٦٤ (وزارة التربية، ٢٠٠٥\٢٠٠٦). وتكونت عينة الدراسة الحالية من ٢٧٥ مشاركا؛ وحجم العينة الحالي يعين على تعميم النتائج على المجتمع الأصلي. وإلى هذا يشير زيتون (٢٠٠٤) بقوله "وليعلم الباحث أن العينات الصغيرة هي التي يقل عدد أفرادها عن ثلاثين، والكبيرة هي التي تزيد عن هذا العدد؛ وكلما قلت العينة عن ثلاثين، بعدت عن تمثيل المجتمع الأصلي" (ص ١٤٣).

إجراءات الدراسة وأدواتها (انظر ملحق ١)

وزعت استبانة الدراسة وكانت المشاركة تطوعية. وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة سعيا إلى أن تمثل العينة مجتمع الدراسة الأصلي تمثيلا حقيقيا (زيتون، ٢٠٠٤).

وقد تكونت أدوات الدراسة مما يلي

أ- **الرضا الوظيفي**: استخدم مقياس الرضا الوظيفي الذي أعده Russell وزملاؤه (٢٠٠٤)؛ وكان Russell وزملاؤه اعتمدوا في ذلك على مقياس Ironson وزملاؤه (١٩٨٩) والذي يقيس الرضا الوظيفي بشكل إجمالي في ١٨ عبارة. ويتكون مقياس Russell وزملاؤه من ٨ عبارات، كل عبارة تشير إلى صفة تعكس شعور الفرد تجاه الوظيفية التي يشغلها مثل ممتاز. والتغيير الذي أدخلته الدراسة الحالية هو استبدال تدرج المقياس من ٣ (نعم، غير متأكد، لا) ليكون ٥ درجات على مقياس ليكرت (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، لا أدري = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١). وكان معامل الثبات الداخلي ٨٨. (م = ٢٩,٣؛ ن.م. = ٦,٩)، وهي قيمة تشعر بتماسك الأداة.

ب- **الرضا عن الاتصال**: استخدمت 'قائمة الرضا عن الاتصال بين الأفراد، الذي طوره Hecht (١٩٧٨) لقياس الرضا عن الاتصال؛ وهو مقياس شاع استخدامه في بحوث الرضا عن الاتصال، ومنه الاتصال التنظيمي. والهدف منه هو قياس الاتصال بين الأفراد خصوصا أولئك الذين تكون العلاقة بينهم هرمية أو تكون مصادر القوة غير متكافئة إما كما أو نوعا؛ كالاتصال بين الرئيس والمرؤوسين، أو بين الأطباء ومرضاهم، أو بين رجال الشرطة والمواطنين. وصورة المقياس المستخدم في الدراسة الحالية يتضمن سؤالا

رئيسا عن طبيعة الاتصال بين كل فرد من أفراد العينة مع مدير المدرسة، ثم على ضوء تصوره يقيم رضاه عن الاتصال على مقياس مكون من ١٩ عبارة من ٥ درجات على مقياس ليكرت (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، لا أدري = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١). وكان معامل الثبات الداخلي ٩٣. (م = ٦٦,٦؛ ن.م = ١٤,٥)، وهي قيمة تشعر بتماسك الأداة.

ت- **الرغبة في التجاوب والتعاون:** استخدم مقياس من إعداد Anderson وآخرون (١٩٩٨) لقياس التجاوب والتعاون في صنع القرار. والمقياس في صيغته الأصلية مكون من قائمة تضم ٤٢ عبارة تشمل دلالات لفظية أو حركية على الرغبة في التجاوب والتعاون في اتخاذ القرار، إلا أن المقياس الحالي قد اقتصر فيه على ١٣ عبارة من ٥ درجات على مقياس ليكرت (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، لا أدري = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١). وكان معامل الثبات الداخلي ٨١. (م = ٤٦,٣؛ ن.م = ٧,٥)، وهي قيمة تشعر بتماسك الأداة.

ث- **السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال:** استخدم مقياس لقياس المباشرة غير اللفظية من إعداد Richmond وآخرون (٢٠٠٣) لقياس تصور رؤساء الأقسام عن السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال لدى مديري المدارس. ويتميز هذا المقياس عن غيره بأنه صمم للتطبيق عبر سياقات مختلفة، على العكس من مقاييس أخرى صممت لقياس سياقات محددة. وقد عرض هذا المقياس تحديدا على مجموعة من المختصين في دراسة الشخصية الكويتية والعاملين في الميدان للتأكد أن تلك السلوكيات محتملة الحدوث في البيئة الكويتية عند مباشرة الاتصال (انظر ملحق ٢). وكان هناك إجماع على أن تلك السلوكيات محتملة الحدوث في البيئة الكويتية عند مباشرة الاتصال. والمقياس الحالي يحتوي على ٢٦ عبارة على مقياس ٥ درجات على مقياس ليكرت (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، لا أدري = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١). وكان معامل الثبات الداخلي ٩٢. (م = ٩١,١؛ ن.م = ١٦,٨)، وهي قيمة تشعر بتماسك الأداة.

ج- **كفاءة الاتصال:** قيس هذا المتغير على مقياس مكون من ١٢ عبارة لقياس كفاءة الاتصال من إعداد Monge وآخرون (١٩٨٢). والمقياس يتدرج على ٥ درجات على مقياس ليكرت (أوافق بشدة = ٥، أوافق = ٤، لا أدري = ٣، لا

أوافق = ٢، لا أوافق بشدة = ١). وكان معامل الثبات الداخلي ٩٢. (م = ٤٤,٦٣؛ ن.م = ٩,٤)، وهي قيمة تشعر بتماسك الأداة.

التعريفات الإجرائية :

لقد اعتمدت الدراسة الحالية التعريفات الواردة في بداية الدراسة تعريفاتٍ إجرائية للدراسة الحالية. إضافة، وفي ضوء ما تقدم في الإطار النظري ومنهجية الدراسة، تعرف المصطلحات التالية إجرائيا كما يلي:

١. **مدير المدرسة:** هو أعلى درجة وظيفية في السلم الوظيفي للمدرسة.
٢. **رئيس القسم التعليمي:** هو من يقوم بتسيير شئون القسم التعليمي مثل قسم التربية الإسلامية والرياضيات، ويكون مسؤولا عن أداء القسم أمام مجلس إدارة المدرسة ومدير المدرسة؛ وهو عضو كذلك في مجلس إدارة المدرسة. وهو حلقة الوصل بين القسم التعليمي وإدارة المدرسة.
٣. **سلوكيات الاتصال:** السلوكيات الاتصالية الأساليب التي يتبعها مدير المدرسة حين تواصله مع الآخرين مشافهة وكتابة وإيماءا بالجسد.

حدود الدراسة :

كانت حدود الدراسة على النحو الآتي:

١. مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت.
٢. العام الدراسي ٢٠٠٦\٢٠٠٧.
٣. رؤساء الأقسام التعليمية، مستبعدة رؤساء الأقسام الإدارية.
٤. مدراء المدارس (قمة الهرم التنظيمي في المدرسة)، مستبعدة المدير المساعد.
٥. متغيرين مستقلين: متغير السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة، ومتغير كفاءة الاتصال لمدير المدرسة، مستبعدة البعض الآخر (وإن كان لا يقل أهمية) كالسلوك اللفظي لمباشرة الاتصال. وقيس كلا المتغيرين من خلال تصورات رؤساء الأقسام التعليمية فقط.
٦. اقتصرت الدراسة على ثلاثة متغيرات تابعة: الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام التعليمية، والرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام التعليمية، والرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام التعليمية.

٧. استبعدت الدراسة تتبع أثر المتغيرات الديمغرافية كالنوع والعمر.

النتائج :

وسوف نحاول عرض النتائج مرتبة على حسب أسئلة البحث أعلاه. وبداية نستعرض توزيع العينة وخصائصها، ثم الدرجات لكل مقياس للتعرف على الاتجاهات الكلية للعينة. يبين الجدول ١ الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة.

توزعت العينة (١٣٢ ذكور و ١٤٣ إناث) من رؤساء الأقسام من مدارس مختلفة من دولة الكويت. وقد تراوحت أعمارهم من ٢٣ إلى ٦٠ سنة (م = ٢٨,٣؛ ن.م = ٩,٥).

جدول (١)

احصاء وصفي للدرجات الكلية لمتغيرات الدراسة لدى رؤساء الأقسام

المتغير	أعلي	أدنى	المتوسط	الانحراف المعياري
الرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام	٩٥,٠	٢٢,٠	٦٦,٦	١٤,٥
الرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام	٦٤,٠	٢٩,٠	٤٦,٣	٧,٥
السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة	١٢٦,٠	٤٦,٠	٩١,١	١٦,٨
كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة	٦٠,٠	١٥,٠	٤٤,٦	٩,٣
الرضا الوظيفي لدى رؤساء الأقسام	٨,٠	٤٤,٠	٢٨,٩	٦,٥

يلاحظ من جدول ١ ما يلي

١. أن قيم الانحرافات المعيارية تشير إلى تجانس العينة بما يشعر أنهم ينتمون إلى مجتمع الدراسة المعني، وهو أمر يشعر كذلك إلى الاطمئنان إلى أن البيانات

المتحصل عليها ممكن استخدامها في الإحصاء التحليلي كما سيأتي.

٢. أن رضا رؤساء الأقسام عن الاتصال مع مدير المدرسة إيجابي؛ وأن تصورهم لسلوكيات مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة وكفاءته الاتصالية إيجابي كذلك. إضافة إلى ذلك كانت الرغبة في التجاوب والتعاون من لدن رؤساء الأقسام مرتفعة لكن كان الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام أنفسهم منخفضا.

السؤال الأول

كان السؤال الأول يبحث عن وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا الوظيفي بين رؤساء الأقسام في المدارس في ضوء تصوراتهم حول السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة. وقد أشارت نتائج تحليل التباين (ANOVA) في جدول ٢ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا الوظيفي بين رؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس [$F\ (1, 273) = 48.49,\ p < .001$]. وقد أوضحت النتائج أن أولئك الذين كان تصوراتهم حول سلوكيات مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة أكثر إيجابية كان رضاهم الوظيفي مرتفعا كذلك (م = ٣١,٢؛ ن.م = ٤,٨) في مقابل أولئك الذين كان تصورهم أقل إيجابية حول سلوكيات الاتصال لدى مدير المدرسة (م = ٢٦,٥؛ ن.م = ٧,٢) والذين كان رضاهم الوظيفي منخفضا أيضا.

جدول (٢)

نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول سلوكيات مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس

الرضا الوظيفي	مجموع المربعات	درجة الحرية df	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٧٤٩,٨	١	١٧٤٩,٨	٤٨,٥	٠٠١
ضمن المجموعات	٩٨٥٢,٥	٢٧٣	٣٦,١		
المجموع	**١١٦٠٢,٣**	**٢٧٤**			

السؤال الثاني

كان السؤال الثاني يتمحور حول وجود أي فروقات ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة. وقد أشارت نتائج تحليل التباين (ANOVA) في جدول ٣ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا عن الاتصال في ضوء تصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة [$F (1, 273) = 98.43, p < .001$]. فأولئك الذين كانت تصوراتهم عن سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة أكثر إيجابية (م = ٧٣,٤؛ ن.م = ١١,٤)، كان رضاهم عن الاتصال مرتفعا، والعكس صحيح لغيرهم (م = ٥٨,٥؛ ن.م = ١٣,٣).

جدول (٣)
نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الرضا عن الاتصال لرؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول سلوكيات مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس

الرضا عن الاتصال	مجموع المربعات	درجة الحرية df	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٥٢٩٧,٦	١	١٥٢٩٧,٦	٩٨,٤	،٠٠١
ضمن المجموعات	٤٢٤٢٩,٨	٢٧٣	١٥٥,٤		
المجموع	**٥٧٧٢٧,٤**	**٢٧٤**			

السؤال الثالث

كان الهدف من السؤال الثالث هو تقصي أية فروقات إن وجدت ذات دلالة إحصائية في متغير الرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة. وقد أشارت نتائج تحليل التباين (ANOVA) في جدول ٤ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة [$F (1, 273) = 25.8, p < .001$]. فأولئك الذين كانت تصوراتهم عن سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة أكثر إيجابية

(م = ٤٨,٤؛ ن.م = ٦,٧)، كان رضاهم عن الاتصال مرتفعا، والعكس صحيح لغيرهم (م = ٤٣,٩؛ ن.م = ٧,٦).

جدول (٤)
نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس

الرغبة في التجاوب والتعاون	مجموع المربعات	درجة الحرية df	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٢٤,٤	١	١٣٢٤,٤	٢٥,٩	.٠٠١
ضمن المجموعات	١٣٩٨٨,٥	٢٧٣	٥١,٢		
المجموع	**١٥٣١٢,٩**	**٢٧٤**			

السؤال الرابع

يبحث السؤال الرابع في وجود علاقات ارتباطية بين متغير الرغبة في التجاوب التعاون لدى رؤساء الأقسام من جهة ومتغيرات الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال لديهم وتصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة من جهة أخرى، على الترتيب. والجدول ٥ يبين معاملات الارتباط بين تلك المتغيرات. ويشير الجدول ٥ إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية متوسطة بين الرغبة في التجاوب والتعاون من لدن رؤساء الأقسام وكل من: الرضا الوظيفي لديهم ($r = .23, p < .01$)؛ والرغبة في التعاون من لدن الهيئة التدريسية والرضا عن الاتصال ($r = .35, p < .01$)؛ وتصوراتهم حول سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة ($r = .33, p < .01$).

جدول (٥)
معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة لدى رؤساء الأقسام

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥
١. الرضا الوظيفي	---	---	---	---	---

٢. الرضا عن الاتصال لدى مديري المدارس في تصور رؤساء الأقسام	.٦٨٥**	---	---	---	---
٣. الرغبة في التجاوب والتعاون لدى أعضاء التدريسية	.٢٢٦**	.٣٤٦**	---	---	---
٤. كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس في تصور رؤساء الأقسام	.٦١٤**	.٧٧٦**	.٢٧٥**	---	---
٥. سلوك مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس في تصور رؤساء الأقسام	.٤١٩**	.٦٠٣**	.٣٣٢**	.٥٦٧**	---

** تشير إلى مستوى الدلالة عند ٠,٠١

السؤال الخامس

يبحث السؤال الخامس عن وجود علاقات ارتباطية بين متغير كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورها رؤساء الأقسام من جهة ومتغيرات الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال لديهم والرغبة في التجاوب والتعاون وسلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورها رؤساء الأقسام جهة أخرى على الترتيب.

والجدول ٥ يبين معاملات الارتباط بين تلك المتغيرات. ويشير الجدول ٥ إلى وجود علاقات ارتباطية إيجابية قوية بين كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورها رؤساء الأقسام وكلٌ من متغير الرضا الوظيفي لديهم ($r = .61, p < .01$)، ومتغير الرضا عن الاتصال ($r = .78, p < .01$). في حين أن العلاقة بين متغير كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة كما تتصورها الهيئة التدريسية ومتغير الرغبة في التجاوب والتعاون كانت إيجابية بسيطة ($r = .28, p < .01$). وأخيرا وجد أن العلاقة بين متغير كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورها رؤساء

الأقسام ومتغير سلوك مباشرة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورها رؤساء الأقسام كانت إيجابية متوسطة ($r = .57, p < .01$).

السؤال السادس

يبحث السؤال في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا الوظيفي لدى رؤساء الأقسام ، في ضوء متغير كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورها رؤساء الأقسام . وقد أشارت نتائج تحليل التباين (ANOVA) في جدول ٦ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام في ضوء متغير كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورونها [$F (1, 273) = 88.2, p < .001$]. فأولئك الذين كانت تصوراتهم عن كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة أكثر إيجابية (م = ٣١,٨؛ ن.م = ٥,٢)، كان رضاهم الوظيفي مرتفعا، والعكس صحيح لغيرهم (م = ٢٥,٣؛ ن.م = ٦,٢).

جدول (٦)
نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الرضا الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس

الرضا عن الاتصال	مجموع المربعات	درجة الحرية df	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٨٣٣,٨	١	٢٨٣٣,٨	٨٨,٢	.٠٠١
ضمن المجموعات	٨٧٦٨,٦	٢٧٣	٣٢,١		
المجموع	**١١٦٠٢,٤**	**٢٧٤**			

السؤال السابع

يبحث السؤال السابع في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام، في ضوء متغير كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورها رؤساء الأقسام . وقد أشارت نتائج تحليل التباين (ANOVA) في جدول ٧ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام ، في ضوء متغير كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة كما يتصورها

رؤساء الأقسام [F (1, 273) =175.0, p < .001]. فأولئك الذين كانت تصوراتهم عن كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس أكثر إيجابية (م = ٧٤,٧؛ ن.م = ١٠,٩)، كان رضاهم عن الاتصال مرتفعا، والعكس صحيح لغيرهم (م = ٥٦,٥؛ ن.م = ١١,٨).

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين (ANOVA) لمتغير الرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام في ضوء تصوراتهم حول كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس

الرضا عن الاتصال	مجموع المربعات	درجة الحرية df	مربع المتوسطات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢٥٥١,٨	١	٢٢٥٥١,٨	١٧٥,٠	.٠٠١
ضمن المجموعات	٣٥١٧٥,٦	٢٧٣	١٢٨,٩		
المجموع	٥٧٧٢٧,٤	٢٧٤			

المناقشة والتوصيات :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي العلاقة بين سلوكيات الاتصال (السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال، وكفاءة الاتصال) لدى مديري المدارس كما يتصورها رؤساء الأقسام وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي، ورضاهم عن الاتصال، والرغبة في التجاوب والتعاون. وقد دلت النتائج على ما يلي:

١. دلت الدراسة على أهمية التعرف على تصورات العاملين مع القائد حول ما يمتلكه من كفاءات في الاتصال وما يمارسه من سلوكيات غير لفظية أثناء الاتصال. فتلك التصورات من شأنها التنبؤ عن مدى ملائمة تلك السلوكيات لطبيعة المؤسسة التعليمية والثقافة السائدة فيها (المنجي، ٢٠٠٣؛ الهاجري، ٢٠٠٧).

٢. اتفقت الدراسة الحالية إجمالا مع الدراسات السابقة في وجود علاقة بين متغيرات الاتصال لدى القائد كالسلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال وكفاءة الاتصال وأثر ذلك على المتغيرات التنظيمية كالرضا عن الاتصال التنظيمي والرضا الوظيفي والرغبة في التجاوب والتعاون لدى العاملين

معه (المنجي ٢٠٠٣؛ صادق و الدرويش و العماري، ٢٠٠٣؛ Goris, 2007).

٣. هناك علاقة إيجابية بين السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال الذي يمارسه مديرو المدارس وكفاءة الاتصال لديهم كما تتصورها الهيئة التدريسية. والسبب في هذا قد يعود إلى أن المركبين يمتلكان الخصائص ذاتها إذ أن كم ونوع أحدهما يدل على الآخر. فالذي تكون كفاءته في الاتصال عالية في مهارات مثل حسن الإصغاء، والتعقيب المناسب، والتوجيه الصحيح، يكون سلوكه لمباشرة الاتصال بالدرجة ذاتها في معان مثل العلاقة الحميمة، والانفتاح على الآخرين، واستخدام لغة جسدية في سياقات مناسبة (انظر Infante, Rancer, & Womack, 2003). وهذه العلاقة أمر لم تتطرق إليه الدراسات العربية السابقة، بحسب علم الباحث.

٤. هناك علاقة إيجابية بين السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال مديري المدارس من جهة وكل من الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال لدى رؤساء الأقسام . ولعل هذا عائد إلى أن المرؤوسين يشعرون بالاحترام والتقدير وأنهم يعنون شيئا للمكان الذي يعملون فيه إذا كان الرئيس يستخدم من سلوكيات مباشرة الاتصال ما يمكنه من توليد تلك المشاعر. وهذا هو ما ذهب إليه Richmond و McCroskey (2000) في مفهومهما حول الاتصال المباشر؛ وهو يعني في مجمله أن طرفي الاتصال كلما استخدموا سلوكيات إيجابية لمباشرة الاتصال، كلما كانوا أكثر رغبة في التواصل تقديرا لبعضهم البعض، على العكس لو كان أحد الطرفين لا يستخدم سلوكيات مباشرة الاتصال استخداما فعالا. لذا لا بد أن تؤكد برامج التدريب على استخدام تلك السلوكيات مما من شأنه أن يعود على بيئة العمل بالفائدة كالرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال بين العاملين داخل المدرسة.

٥. هناك علاقة إيجابية وقوية بين كفاءة الاتصال لدى مديري المدارس كما يتصورها رؤساء الأقسام من جهة الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال لدى الهيئة التدريسية من جهة أخرى. وهذا يتوافق مع

الدراسات السابقة. فالقيادي الذي يمتلك كفاءة في الاتصال هو من يستخدم ما يمتلك من قدرات لغوية، وجسدية، وصوتية وغيرها للتواصل الفعال مما له أثر ملحوظ في الرضا الوظيفي للعاملين على أكثر من صعيد. وهذا الرضا من شانه أن يرفع من انتاجية الموظفين (Folger et al., 2005).

٦. ووجدت الدراسة الحالية أن العلاقة بين متغيري سلوك مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس وكفاءته كما يتصورهما أعضاء الهيئة التدريسية من جهة والرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام من جهة أخرى كانت علاقةً إيجابية وذات دلالة إحصائية، وإن كانت ضعيفة. ولعل السبب يعود إلى طبيعة مركب الرغبة في التجاوب والتعاون لدى الهيئة التدريسية؛ فقد رأى Anderson وآخرون (١٩٩٨) أنه سمة من سمات الشخصية (أي أن له صفة الثبات النسبي) لا يستجيب كثيرا لأثر العوامل الأخرى ومنها سلوكيات الاتصال للطرف الآخر. لكن هذا لا يعني بالضرورة أن الرغبة في التجاوب والتعاون، وإن بدا أنه سمة شخصية، لا تتأثر إطلاقا بالمواقف والمساقات التي تتفاعل معها؛ بل التأثر والتأثير ممكن (Anderson et al., 1998). فالنتيجة المتحصلة في هذه الدراسة مشجعة لمزيد من الدراسات المستقبلية.

٧. وتتميما لما ورد في النقطة ٤ فإن العلاقة القوية والإيجابية بين متغير الرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام والرضا عن الاتصال لديهم لعل مردها إلى أن الاتصال الجيد يعزز شعورا مركبا من تأكيد الذات والانتماء للمجموعة؛ وهذا الشعور بدوره يؤدي إلى الرغبة في تماسك المجموعة من خلال الرغبة في التجاوب معها والتعاون (Ruble & Thomas, ١٩٧٦). وهذه النتيجة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعلاقة القوية والإيجابية بين الرغبة في التجاوب والتعاون لدى رؤساء الأقسام وسلوك مباشرة الاتصال لدى مديري المدارس كما يتصوره رؤساء الأقسام. والسبب فيما يبدو هو وجود العوامل المشتركة في كل من المتغيرين: (أ) العلاقة الحميمة، والانفتاح، والتشارك بين طرفي الاتصال

باعتبارها من السلوكيات الرئيسة لمباشرة الاتصال؛ و(ب) الاحترام والثقة المتبادلتين للعمل سويا، والإحساس المشترك بالمسؤولية، وباتخاذ القرار باعتبارها مظاهر رئيسة للرغبة في التجاوب والتعاون. لذا فإن الحاجة لتضمين برامج إعداد القادة التربويين مهارات سلوك مباشرة الاتصال أمر لا تخفى فائدته في تحسين بيئة العمل من خلال تعزيز الرغبة في التجاوب والتعاون لدى العاملين كافة.

٨. يجدر بالذكر أن العينة لم تعبر عن رضا وظيفي إيجابي مرتفع، في حين أن تصوراتهم عن المتغيرات ذات العلاقة بالاتصال كانت أكثر إيجابية (انظر جدول ١)؛ إلا أنه، وفي الوقت ذاته، كانت هنالك علاقة ارتباط إيجابية أيضا بين متغيرات الاتصال وبين الرضا الوظيفي؟! ولعل السبب في ذلك يعود إلى طبيعة مركب الرضا الوظيفي؛ فهو مركب من مفاهيم عدة (كالعائد المادي مثلا)، يظل الاتصال واحدا منها. فلا غرو إذاً أن بين الاتصال والرضا الوظيفي علاقة تؤثر بدرجات متفاوتة على أثر كل منهما على الآخر ولكن من دون إغفال وجود عوامل أخرى ذات علاقة أيضا.

وفي ضوء نتائج الدراسة وضوء ما سبق من مناقشه لها، توصي الدراسة بجملة من المقترحات التي قد تعين على تحقيق الاتصال التنظيمي الفعال في داخل المؤسسة التعليمية:

أ- ضرورة أخذ رأي العاملين مع مدير المدرسة حين تقويم أدائه الاتصالي في المدرسة. وأخذ رأي العاملين من الضرورة إذ يتعرف مدير المدرسة على سلوكه الاتصالي معهم كونهم أطراف رئيسية في عمليات الاتصال اليومية لمدير المدرسة. ولا يقتصر الأمر على مجرد التعرف، بل يتعداه إلى أن يقوم مدير المدرسة نوعية سلوكه الاتصالي من خلال السماح للآخرين بتوجيه الملاحظات إليه حين الضرورة.

ب- اهتمام مدير المدرسة بنشر ثقافة تنظيمية تجعل الاتصال بين العاملين قائما على الثقة والاحترام أمر له أثره في المناخ التنظيمي للمدرسة.

ت- إذا كان الاتصال سلوكا، فهو قابل للتعديل والتحسين. وعليه فإن مدير المدرسة لديه القدرة على تعديل بعض الممارسات غير المرغوبة في

سلوكه الاتصالي على أكثر من صعيد من خلال مثلا تحسين كفاءة الاتصال لديه والسلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال كذلك.

ث- وتأسيسا على النقطة السابقة (أي نقطة ب)، يقترح أن تقام دورات لتوعية العاملين بأهمية الاتصال لإنجاح العمل لتنمية مهارات الاتصال الفعالة بحسب البيئة والثقافة اللتان تعمل فيهما المؤسسة التعليمية. هذه البرامج من شأنها إكساب الأفراد اتجاهات إيجابية نحو الاتصال ونحو تحسين وتعديله فيمل يتعلق بكفاءة الاتصال، والاتصال غير اللفظي.

ج- ضرورة إدراج مادة الاتصال التربوي في برامج إعداد المعلمين مادةً إلزامية يتعرف من خلالها الطلاب على أهمية الاتصال ودوره في المؤسسة التعليمية.

وفيما يخص الدراسات المستقبلية، فإن الدراسة الحالية، وفي ضوء ما تقدم من نتائج وتوصيات توصي ببحث أكثر شمولية لعلاقة السلوك الاتصالي ببعض المتغيرات الأخرى وببعض الخصائص الفردية مثل الخبرة والعمر والجنس والمرحلة التعليمية. وتكون دراسة تلك العلاقة إما بشكل مباشر أو بشكل وسيط. وكذلك ترى الدراسة الحالية ضرورة الاهتمام بالبحوث النوعية (أو الكيفية) لسبر أغوار النفس للتعبير عما يجول خلجاتها من غير أن تفرض عليها عبارات مصاغة سلفا قد لا تعكس ما يشعر به الفرد (زيتون، ٢٠٠٤). وكذلك تقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات مستقبلية تقارن ما بين سلوكيات الاتصال كما يراها القادة التربويين أنفسهم ومقارنتها بسلوكيات الاتصال للعاملين معهم كما يراها العاملون أنفسهم. والفائدة هي تعزيز الوعي بأهمية الاتصال الفعال الذي يحقق الأهداف المرجوة من ورائه؛ وتضمين النتائج في برامج تدريب وإعداد القادة.

خاتمة :

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بين سلوكيات مباشرة الاتصال غير اللفظية التي يمارسها وكفاءة الاتصال لدى مديري المدارس كما يتصورهما رؤساء الأقسام وأثر ذلك على المتغيرات التالية لرؤساء الأقسام : الرضا الوظيفي والرضا عن الاتصال والرغبة في التجاوب والتعاون. وقد دلت النتائج إلى أن رؤساء الأقسام الذين يتمتعون برضىً وظيفي ورضىً اتصالي مرتفعين قد عبروا أن مديري المدارس الذين يعملون معهم يتمتعون بسلوك غير لفظي إيجابي لمباشرة الاتصال

وكفاءة اتصال مرتفعين كذلك. وهو ما يشير بجلاء إلى وجود علاقة بين سلوكيات الاتصال التي يتمتع بها القائد التربوي ويمارسها في الوقت ذاته وأداء العاملين معه من الهيئة التدريسية وغيرهم. ووفقا لما ذكره Gruneberg (١٩٧٩)، فإن الرضا لدى الموظفين بإمكانه أن يزيد انتاجيتهم إلى أقصى درجاته. وكذلك دلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة قوية بين السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال لدى القادة التربويين كما يتصوره رؤساء الأقسام والرغبة في التجاوب والتعاون من لدن رؤساء الأقسام؛ وحدوث ذلك مؤشر على وجود احترام وثقة متبادلتين بين طرفي الاتصال. وهي علاقة مطلوبة لأن معظم القرارات في ضمن المؤسسات التعليمية تتخذ من قبل فرق عمل ولجان. والهدف البعيد هو الوصول بالمؤسسة التعليمية إلى أقصى درجات الفعالية التنظيمية وأن يكون مناخها التنظيمي قائما على الاحترام والثقة المتبادلة بين الأطراف كافة.

المراجع العربية :

١. أحمد، سعد (٢٠٠٧). مفهوم إدارة العلاقات الإنسانية في ضوء المفاهيم الإسلامية. دراسات دعوية، ١٣، ١١١-١٤٢.

٢. بن نوار، صالح (٢٠٠٤). الاصال الفعال والعلاقات الانسانية. مجلة العلوم الإنسانية، ٢٢، ١١٧-١٣٠.

٣. جابر، عيسى (٢٠٠٤). معايير تقويم أداء الإدارة المدرسية. الكويت: وزارة التربية، إدارة التقويم وضبط جودة التعليم.

٤. حبشي، نجدي و باخوم، رأفت (٢٠٠٤). المناخ التنظيمي المدرسي وعلاقته بالالتزام بالعمل والرضا عن العمل والثقة بالنفس في التدريس لدى معلمي مدارس مدينة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلو النفس، ٣، ١٩١-٢٤٨.

٥. خليفات، عبد الفتاح (٢٠٠٥). المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة الكرك. مجلة لكية التربية، ٢، ١-٢٥.

٦. الخميسي، السيد (٢٠٠٢). قراءات في الإدارة المدرسية- أسسها النظرية... وتطبيقاتها الميدانية والعملية. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٧. دليو، فضيل (٢٠٠٣). اتصال المؤسسة. مصر: دار الفجر للنشر والتوزيع.

٨. رابح، العايب (٢٠٠٤). مقاربة نظرية لمفهوم الفعالية التنظيمية في ضوء بعض الدراسات. مجلة العلوم الإنسانية، ٢٢، ١٣١-١٥٠.

٩. زيتون، كمال (٢٠٠٤). منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي. مصر: عالم الكتب.

١٠. صادق، حصة و الدرويش، أنيسة و العماري، بدرية (٢٠٠٣). الرضا عن العمل وعلاقته بالرضا عن الاتصال لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة قطر. مجلة العلوم التربوية، ٣، ١٩-٦٠.

١١. عبد الباقي، صلاح الدين محمود (٢٠٠١). السلوك الإنساني في المنظمات. مصر: الدار الجامعية.

١٢. عياصرة، علي و الفاضل، محمد (٢٠٠٦). الاتصال لإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

١٣. القحطاني، وهف (٢٠٠٠). العوامل المؤدية إلى قصور أداء العاملين في المدارس الابتدائية بمدينة الرياض (ملخص رسالة ماجستير). رسالة الخليج العربي، ٢١، ٢٤٦-٢٥٠.
١٤. القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠٣). السلوك التنظيمي – دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. مصر: دار الشروق.
١٥. المصري، رفيق (٢٠٠٧). النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الأقصى كما يراه العاملون في الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية في غزة (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٥، ٦٢٣-٦٦١.
١٦. المغامسي، فالح (٢٠٠٤). القيادة التربوية والمهارات القيادية اللازمة لقادة المؤسسات التربوية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ٥٤(١)، ٩٩-١٢٨.
١٧. منال طلعت محمود (٢٠٠٢). مدخل إلى علم الاتصال. مصر: المكتب الجامعي الحديث.
١٨. المنجي، زهراء بنت سيف (٢٠٠٣). الاتصالات الإدارية في أجهزة الخدمة المدنية بسلطنة عمان (دراسة تحليلية). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
١٩. المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٠). السياسات الاتصالية والإعلامية في العالم الإسلامي. الرباط: منشورات منظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
٢٠. وزارة التربية (٢٠٠٢). أسباب العزوف عن وظائف التوجيه الفني. الكويت، وزارة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج.
٢١. وزارة التربية (٢٠٠٥\٢٠٠٦). المجموعة الإحصائية للتعليم. الكويت: وزارة التربية، قطاع التخطيط والمعلومات.
٢٢. وزارة التربية (٢٠٠٧\٢٠٠٨). البرنامج الحكومي لوزارة التربية في الفصل التشريعي الحادي عشر للسنوات (٢٠٠٧/٢٠٠٨- ٢٠٠٩/٢٠١٠). الكويت: وزارة التربية.

المراجع الأجنبية

23. Aly, I., & Islam, M. (2005). Factors affecting oral communication apprehension among business students: An empirical study. The Journal of American Academy of Business, 2, 98-103.
24. Anderson, C. M., Martin, M. M., & Infante, D. A. (1998). Decision-making collaboration scale: Tests of validity. Communication Research Reports, 15, 245-255.
25. Berman, S. J., & Hellweg, S.A. (1989). Perceived supervisor communication competence and supervisor satisfaction as a function of quality circle participation. Journal of Business Communication, 26, 103-122.
26. Communication. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
27. Ehlers, L. (2003). The relationship of communication satisfaction, job satisfaction and self-rated absenteeism. Unpublished Masters thesis, Miami University, FL. Enterprises Ltd.
28. Fiordo, Richard (1990). Communication in education. Calgary, Alberta: Detselig
29. Folger, J. P., Pool, M. S., & Stutman, R. K. (2005). Working through conflict: Strategies for relationships, groups, and organizations. (5th ed.). NY: Person Education, Inc.
30. Giacometti, K. (2005). Factors affecting job satisfaction and retention of beginning teachers. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, VA, USA.
31. Goldhaber, G. M., Porter, D. T., Yates, M. P., & Lesniak, R. (1978). Organizational communication: 1978 (state of the art). Human Communication Research, 5, 76-96.
32. Goris, J. (2007). Effects of satisfaction with communication on the relationship between individual-job congruence and job performance/satisfaction. Journal of Management Development, 26, 737-752
33. Greenbaum, H. H., & Query, J. L.(1999). Communication in organizational work group: A review and synthesis of natural work group studies. In L.R. Frey, D. S. Gouran, & M.S. Poole (Eds.), The handbook of group communication theory and

research (pp. 539-564). Thousand Oaks, CA: Sage.
34. Gruneberg, M. M. (1979). Understanding job satisfaction. New York: John Wiley & Sons.
35. Hecht, M. L. (1978). The conceptualization and measurement of interpersonal communication satisfaction. Human Communication Research, 4, 253-264.
36. Hunt, G. T. (1987). Public speaking (2nd edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentiee-
37. Infante, D. A., & Gordon, W. I. (1989). Argumentativeness and affirming communicator style as predictors of satisfaction/dissatisfaction with subordinates. Communication Quarterly, 37, 81-90.
38. Ironson, G. H., Smith P. C., Brannick, M. T., Gibson, W. M., & Paul, K. B. (1989). Constitution of a job in general scale: A comparison of global, composite, and specific measures. Journal of Applied Psychology, 74, 193-200.
39. Jablin, F. M. (1979). Superior-subordinate communication: The state of the art. Psychological Bulletin, 86, 1201-1222.
40. Jablin, F. M., Cude, R. L., House, A., Lee, L., & Roth, N. L. (1994). Communication competence in organizations: Conceptualization and comparison across multiple levels of analysis. In L. Thayer & G. Barnett (Eds.), Organization communication: Emerging perspectives (pp.114-140). Norwood, NJ: Ablex.
41. Jepsen, D., & Sheu, H. (2003). General job satisfaction from a developmental perspective: Exploring choice-Job matches at two career stages. The Career Development Quarterly, 52, 162-179.
42. Larson, C. E., Backlund, P. M., Redmond, M. K., & Barbour, A. (1978, Nov.). Assessing communicative competence. Paper presented at the Speech Communication Association Convention, Minneapolis, MN.
43. Mehrabian, A. (1969). Some referents and measures of nonverbal behavior. Behavioral Research Methods and Instrumentation, 1, 213-217.
44. Mehrabian, A. (1971). Silent messages. Belmont, CA: Wadsworth.
45. Mehrabian, A. (1981). Silent messages: Implicit communication

of emotions and attitudes. Belmont, CA: Wadsworth.
46. Messman, S. & Jones-Corley, J. (2001). Effects of communication environment, immediacy, and communication apprehension on cognitive and affective learning. Communication Monographs, 68, 184–200.
47. Miles, E. W., Patrick, S. L., & King, W. C. (1996). Job level as a systemic variable in predicting the relationship between supervisory communication and job satisfaction. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 69, 277-292.
48. Morlan, D. B., and Tuttle, G. E., Jr. (1976). An introduction to effective oral
49. Myers, S. A., & Kassing, J. W. (1998). The relationship between perceived supervisory communication behaviors and subordinate organizational identification. Communication Research Reports, 15, 71-81.
50. Nutt, P.C. (1999). Surprising but true: Half of the decisions in organizations fail. Academy of Management Executive, 13, 75-90.
51. Pincus, J. D. (1986). Communication satisfaction, job satisfaction and job performance. Human Communication Research, 12(3), 395-419.
52. Ray, J., Hack, W. & Candoli, C. (2001). School business administration – A planning approach (7th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
53. Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2000a). The impact of supervisor and subordinate immediacy on relational and organizational outcomes. Communication Monographs, 67, 85-95.
54. Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2000b). Nonverbal behavior in interpersonal relations, (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
55. Richmond, V. P., McCroskey, J. C., & Johnson, A. E. (2003). Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self- and other-perceived nonverbal immediacy. Communication Quarterly, 51, 502-515.
56. Ruble, T. L., & Thomas, K. W. (1976). Support for the two-dimensional model of conflict behavior. Organizational Behavior and Performance, 16, 143-155.

57. Russell, S. S., Spitzműller, C., Lin, L. F., Stanton, J. M., Smith, P. C., & Ironson, G. H. (2004). Shorter can also be better: The abridged job in general scale. Educational and Psychological Measurement, 64, 878-893.
58. Spitzberg, B. H. (1983). Communication competence as knowledge, skill, and impression. Communication Education, 32, 323-329.
59. Tjosvold, D. (1984). Effects of leader warmth and directiveness on subordinate performance on a subsequent task. Journal of Applied Psychology, 69, 422-427.
60. Walker, K. L., Craig, J. L., & Stohl, C. (1998, Nov.). The dynamics of collaboration: Developing a communication model of the collaboration process. Paper presented at the meeting of the National Communication Association, New York.

ملحق ١

أخي العزيز \ رئيس القسم

أختي العزيزة \ رئيسة القسم

تحية طيبة وبعد،،،

لما كان الاتصال بين العاملين في المؤسسة التعليمية من الأهمية بمكان، أصبح لا يخفى أن دراسته للتعرف على علاقته ببعض المتغيرات أمراً حيوي لكي نرتقي بالمؤسسة التعليمية. ويحوي الاستبيان التالي عبارات حول ما تشعر به تجاه الاتصال بينك وبين المدير في المدرسة وعلاقة ذلك بمتغيرات ذات علاقة مثل رغبتك في التجاوب والتعاون مع إدارة المدرسة والمشاركة في اتخاذ القرارات، والرضا الوظيفي لديك. حين الإجابة، ضع ما يتبادر إلى ذهنك مباشرة عن شعورك تجاه كل عبارة. هذه الاستبيان سري ولا يطلع عليه أحد إلا الباحث أو الفريق الذي يعمل معه لأغراض الدراسة فقط. والمأمول من الدراسة الحالية أن تساعد على التعرف على هذه الظاهرة عن قرب والمساعدة في وضع حلول لتحسنها.

أ. **الرضا عن الاتصال بينك وبين مدير المدرسة**

يتناول هذا الجزء شعورك تجاه الاتصال بينك وبين مدير المدرسة. وحين قراءتك للعبارات التالية، ضع (غير مأمور) في حسبانك ما يتبادر إلى ذهنك من ردة الفعل حين تتواصل مع مدير المدرسة.

حين أتواصل (خلال حديث أو نقاش مثلا) مع مدير المدرسة في موقف ما، فإنني...

١) أشعر بأن التواصل بيننا تواصل فعال.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢) أشعر بأن الاتصال لا أثر له.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٣) لا أود أن ينقطع الاتصال بيننا وأن نستمر في الحديث أو النقاش مثلا.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٤) أشعر بأن لديه رغبة صادقة في التعرف عليَّ عن قرب.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٥) غير راضٍ تماما عن طريقة التحاور بيننا.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٦) أشعر بالرغبة في عمل شيء آخر غير الاتصال معه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٧) بأن لدي القدرة على عرض نفسي بالشكل الذي أحب أن يعرفه عني.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٨) أشعر بأنه حريص على تفهم وجهة نظري.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٩) غير راض تماما عن الحوارات التي تدور بيننا.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٠) أشعر بأنه يظهر اهتماما واضحا في التعرف إلى ما أرغب في قوله.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١١) لا أستمتع بالحديث معه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٢) لا ألمس أنه يدعم رأيه بالحجة والمنطق.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٣) أستطيع التحدث معه في أي موضوع أرغب التحدث حوله.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٤) أتحدث معه بكل أريحية.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٥) أرى بأن الحديث بيننا قد يتخلله النكت الطريفة والانبساط.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٦) أرى بأن الحديث يسير بيننا بكل أريحية وننتقل من نقطة إلى أخرى بلا عوائق.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٧) أحس بأنه يغير الموضوع حين يكون غير مرتاح في مشاعره.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٨) أرى أن إضافاته لموضوع الحديث بيننا غالبا ما تكون قليلة الفائدة.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٩) أشعر بأننا نتحدث في أمور لا تجذب اهتمامي في الغالب.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

ب- الرغبة في التجاوب والتعاون

يتناول هذا الجزء رغبتك في التجاوب والتعاون من خلال مشاركتك في عملية اتخاذ القرار. وحين قراءتك للعبارات التالية، ضع (غير مأمور) في حسبانك ما يتبادر إلى ذهنك من ردة الفعل حين يطلب منك مدير المدرسة المشاركة في مواقف اتخاذ القرار.

حين يطلب مني مدير المدرسة المشاركة في اتخاذ القرار، فإنني...

١) حين يطلب مني مدير المدرسة فعل شيء ما، أصر على معرفة السبب.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢) حين الإحساس بأن شيئا ما غير مفهوم لدي، أقوم بفعل ما يطلب مني ولا أكترث بالسؤال عنه عادة.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٣) حين أحس بأن الموضوع يستحق المناقشة، فإنني أناقشه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٤) أنا عادة لا أكترث بالبحث عن بدائل لطرحها.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٥) أتحمل مسؤوليتي حين اتخاذ القرار.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٦) أحس بالمتعة حين المشاركة باتخاذ القرار.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٧) حين تتعارض وجهات النظر، فإنني غالبا لا أتحمس في شرح وجهة نظري.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٨) لا أسأل عن إمكانية بدائل أخرى غير المطروحة.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٩) أميل إلى تجنب وضع الاقتراحات حول البدائل المطروحة.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٠) فإنني أشارك بالاقتراحات في معظم الأوقات.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١١) أتكلم بكل صراحة عما يجول في خاطري

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٢) حين لا تكون كل البدائل واضحة لدي، فإنني أظل ساكتا.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٣) حين لا أتفق بالرأي حول نقطة ما، فإنني لا أخجل من التعبير عن رأي.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

ج- سلوكيات الاتصال غير اللفظي لمدير المدرسة

تتناول العبارات التالية سلوكيات الاتصال غير اللفظية لمدير المدرسة (وهي السلوكيات التي يتعدى أثرها حدود الكلمات الشفهية والكتابية على حد السواء). فالرجاء تحديد مدى انطباق السلوكيات التالية على مدير المدرسة حين يتواصل معك.

حين يتواصل معي مدير المدرسة، فإنه...

١) كثيرا ما يستخدم يديه وكفيه حين الحديث للإشارة وللتلويح.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢) يضع يديه على كتفي وعضدي.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٣) تكون نبرة صوته توحي بعدم الاهتمام.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٤) يشوح ببصره عني.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٥) يحاول التجنب حين أود ملامسته (كأن يوحي بعدم الرغبة في أن أضع يدي على كتفه مثلا).

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٦) تكون جلسته طبيعية (أي غير متحفز أو مضطرب).

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٧) لا يلقاني بوجه طلق.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٨) يتجنب الاتصال البصري قدر استطاعته.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٩) يجلس وكأنه متحفز (أي كأنه متوتر).

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٠) يجلس أو يقف بالقرب مني.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١١) يظهر من صوته أنه غير مكترث.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٢) ينوع نبرات صوته تنويعا يعكس ،أن لكل مقام مقال.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٣) يستخدم لغة جسدية (باستخدام كفيه مثلا) حين التحدث، زيادة في التعبير.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٤) يكون مفعما بالحيوية حيت التحدث إليه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٥) يبدو وجهه خالٍ من التعبير (في المثل الشعبي ،وجهه بارد).

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٦) يقترب مني حين التحدث إلي.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٧)ينظر إلي مباشرة حين التحدث إلي.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٨)يظهر بمظهر الرسمية حين التحدث إليه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٩)ينوع في نبرة صوته بحسب مقتضى الحال حين التحدث إليه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢٠)لا يستخدم إشارات جسدية حين التحدث إليه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢١)ينحني بجسمه تجاهي حين التحدث إليه [ليقترب مني.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢٢)لا يشوح ببصره عني طالما نحن نتحدث مع بعضنا البعض.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢٣)لا يحاول الاقتراب مني أو الوقوف بجانبي.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢٤)لا يميل بجسمه إلي بحيث لا يحاول الاقتراب مني.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢٥)لا تفارق الابتسامة محياه حين التحدث إليه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢٦)يتجنب ملامستي.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

د- كفاءة الاتصال الوظيفي لدى مجير المدرسة:

تتناول العبارات التالية مشاعرك تجاه كفاءة الاتصال لدى مدير المدرسة. ونرجو منك أن تركز على كفاءة الاتصال لديه على وجه العموم من دون التركيز على بعض المواقف المعينة.

أنت ترى بأن مدير المدرسة...

١) لديه قدرة على تطويع اللغة للاتصال الفعال.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢) لديه فراسة في التعرف على ما يدور في خلدي حين التواصل معه.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٣) عموما، يركز على موضوع النقاش ولا يشط كثيرا.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٤) ينصت جيدا لما أقوله.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٥) يتعامل معي بفعالية تخدم العمل.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٦) مستمع جيد لما يقال له.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٧) حين يتواصل كتابيا، يصعب علي فهم ما يريد مباشرة.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٨) لديه القدرة للتعبير عن نفسه بوضوح.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٩) أجد من الصعوبة فهم ما يريده حين يتحدث إلي.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٠) يراعي قاعدة أن 'لكل مقام مقال.'

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١١) لا أجد صعوبة في أن أكون أنا البادئ بالاتصال معه (أي سهل المعشر).

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

١٢) عادة،لا يتأخر في الرد لما يرد إليه من خطابات ومراسلات واتصالات وطلبات.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

هـ- الرضا الوظيفي

تتناول العبارات التالية رضاك عن وظيفة رئيس القسم التي تشغلها حاليـــا. والرضـــا الوظيفي نقصد به شعورك العام تجاه الوظيفية التي تشغلها حاليا.

شعوري تجاه الوظيفة التي أشغلها حاليا:

١) جيد

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٢) لا أرغب بالاستمرار فيها

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٣) أفضل من الكثير من غيرها من الوظائف.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٤) لا أشعر بتوافق معها.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٥) عموما أشعر بالرضا.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٦) مستمتع بها.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٧) شعوري الإيجابي تجاهها ضعيف.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

٨) شعوري ممتاز.

أوافق بشدة ( ) أوافق ( ) محايد ( ) لا أوافق ( ) لا أوافق بشدة ( )

رجاء تحديد الآتي:

- ذكر \ أنثى
- العمر:

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

ملحق ٢

الزملاء المختصين الذين حكموا الأداة عموما وأداة السلوك غير اللفظي لمباشرة الاتصال على وجه الخصوص:

١. د. شايع الشايع (مادة الاتصال – كلية التربية – جامعة الكويت)
٢. أ. عبد الرحمن الجميعان (مدير مدرسة بالتدرج الوظيفي وكاتب وصحفي – وزارة التربية – دولة الكويت)
٣. أ. نورة رشد ثامر (باحثة نفسية ميدانية لشرائح مختلفة من المجتمع الكويتي – وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل – دولة الكويت)